

Gêneros Textuais e formação de professores (PARFOR) para o interior do Amazonas

Paulo Vinícius Ávila Nóbrega*

Resumo: o intuito deste artigo é mostrar duas propostas de produção de gêneros textuais escritos elaboradas por professores cursistas de uma disciplina do Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica, da Universidade Federal do Amazonas. Os dados correspondem a projetos de aula com produção textual com gênero escrito ou oral entregues pelos cursistas como requisito de conclusão da disciplina. Estes projetos procuram ser baseados nas postulações da sequência didática de Schneuwly e Dolz (2007) e no método dos descritores do SAEB para a Prova Brasil. Percebeu-se que alguns proponentes compreenderam o funcionamento produtivo das aulas de língua portuguesa quando usadas as produções de gêneros de texto presentes no cotidiano dos alunos.

Palavras-chave: produção textual, sequência didática, formação de professores.

Abstract: the intent of this article is to show two text genre production types demanded from a Portuguese course as final evaluation to teachers who were taking this subject in the National Plan of Teachers Capability to Basic Education, in Federal University of Amazon. The data is based on class projects in oral and written texts produced by the Portuguese course students. The projects developed by the teachers are based in the concept of didactic sequence by Schneuwly and Dolz (2007) and SAEB and Prova Brasil methods. It was noticed that the teachers understood the goal of the tasks in knowing the productive functioning of Portuguese language classes when using the genre text production of common genres present in the daily life of students.

Key-words: Text production; Didactic sequence; Teachers capability.

Introdução

O estudo dos gêneros textuais não é novo (MARCUSCHI, 2008, p. 147), mas tem ocupado um lugar de grande relevância nos cursos de formação continuada, nas salas de aula de línguas, nas disciplinas de universidades. Falar em gêneros textuais é ter em mente, dentre alguns postulados, o que nos sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) quando dizem que um escritor se mostra competente na sua produção ao saber selecionar o gênero no qual o seu discurso se realizará e que será apropriado aos seus objetivos e à circunstância da enunciação.

* Mestre em Aquisição de Linguagem pelo PROLING – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor do Curso de Licenciatura em Letras, no Instituto de Natureza e Cultura - Universidade Federal do Amazonas, *campus* localizado na cidade de Benjamin Constant (UFAM-INC-BC).

Este artigo foi escrito a partir dos resultados alcançados ao término de uma disciplina em uma turma do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), da Universidade Federal do Amazonas. Este programa de formação é uma iniciativa do Governo Federal, por meio da Plataforma Freire, que oportuniza aos professores atuantes em aulas de língua portuguesa e que estão sem formação superior, uma graduação na área de atuação.

Nosso objetivo, então, é mostrar dois modelos de projetos de aulas com gêneros textuais elaborados por professores cursistas da turma mencionada. Os dados foram coletados ao final da disciplina, como obtenção de nota parcial.

Para nossas análises utilizaremos duas produções textuais elaboradas nesta primeira etapa do curso: fábula e artigo de opinião. O motivo por que escolhemos esses dois se deu pelo fato de, a princípio, serem gêneros que podem circular no contexto escolar com mais aceitação por parte dos alunos.

I – Contextos sociais, leitura e escrita

É importante destacar que, como estamos falando sobre atividades de produção de gêneros em escolas públicas do interior do Estado do Amazonas, os professores de língua portuguesa se encontram em salas de aulas com realidades mistas, o que também é comum em escolas de outras regiões do país. São salas mistas devido ao fato de encontrarmos alunos oriundos da cidade e de comunidades ribeirinhas, o que implica dizer que são gerações de indígenas, mesmo que não tragam mais a sua cultura materna tão arraigada.

Assim, como diz Jung (2007, p. 90), não podemos perder de vista que o conceito de letramento surgiu para resgatar a ideia pluralista de aquisição e uso da leitura e escrita na sociedade, ou seja, as pessoas as usam em diferentes domínios sociais, com diferentes objetivos, interagem de forma diferenciada com o texto escrito. Isso serve como ilustração da dinamicidade da linguagem.

Em qualquer instância de ensino o professor de língua tem que estar atento à relevância de se trabalhar com textos diversos levando em consideração a dinamicidade das práticas sociais variadas que resultam em diversas análises de letramentos.

Muitas vezes o professor ao investir em aulas que envolvem a produção de textos orais e escritos precisa ter em mente o funcionamento dos textos sugeridos para o cotidiano dos alunos, assim como o acesso que esse público tem a esses textos. Por exemplo, de nada adiantaria preparar aulas fantásticas em termos de metodologia com a produção de uma propaganda de cosméticos para alunos que vivem em comunidades em que não há energia elétrica e não têm acesso a suportes de gêneros de publicidade, tampouco a um comércio em que haja cosméticos para serem vendidos. As práticas de letramento que mostrariam a dinamicidade da língua em situações diversas de interação seriam comprometidas e os objetivos do trabalho com gênero dificilmente seriam alcançados.

O ensino da leitura e da escrita vem sendo alvo de críticas desde que a linguística começou a ser vista como ciência no Brasil por volta de 1970. Desde então as problematizações sobre o ensino de língua portuguesa têm sido caracterizadas como, pelo menos dois pontos: a) denúncia do ensino de língua portuguesa centrado na apresentação de conteúdos gramaticais e no modelo linguístico do certo e errado; e b) restrição ao ensino de redação escolar descontextualizado e preso a modelos e técnicas de escrita;

Diante disto percebe-se que é necessária uma cautela maior quando nos referimos ao conteúdo a ser ensinado e às técnicas aplicadas para que não caiamos na insistência do ensino de língua (variedade padrão) voltado para a correção, sem levar em consideração outras variedades de funcionamento da língua que são apresentadas nos gêneros de escrita e nos gêneros de oralidade (BRITTO, 2007, p. 53-55).

Autores como Britto (2007, p. 68-69) sugerem alguns pontos relevantes de atividades de leitura e produção que se distanciam do mero processo de decodificação. Assim, o autor expõe que a atividade com leitura supõe: a) a participação em um evento de produção de sentido mediado pelo texto escrito; e b) a intelecção do texto escrito (que pode ser feita com o apoio de outro leitor).

A leitura pode ser feita de modo diferente a depender da finalidade, como por exemplo, a) leitura de lazer, de entretenimento; b) leitura articulada às ações da vida diária; c) leitura de instrução para atividade profissional (só para citarmos algumas).

O mesmo autor sugere que atividades com produção escrita devem incluir principalmente textos pessoais (cartas, diários, pensamentos), textos relativos à vida

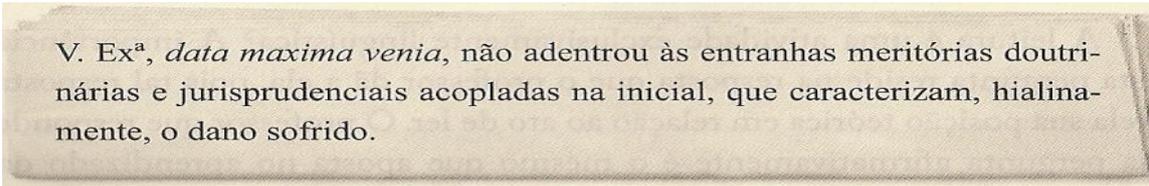
prática (bilhetes, listas, receitas, anotações), textos relativos à vida profissional (relatórios, lista, agenda, memorandos) e textos de estudo (resumos, sínteses, anotações, fichas, relatos, relatórios).

Diante dessas sugestões a escola precisa formar leitores críticos que consigam, para além da superfície textual, construir significados tendo em vista as funções sociais destes textos nos mais variados contextos, com a finalidade de levar os alunos a participar plena e criticamente de práticas sociais que envolvem o uso da língua escrita e oral (HILA, 2009, p. 159).

II – Os tipos de conhecimento nas aulas de língua portuguesa e possíveis dificuldades encontradas pelos professores

O professor de língua portuguesa, além de precisar estar atento ao fato de possuir turmas mistas, com realidades de letramentos diferentes, precisa levar em consideração que a leitura, e conseqüentemente a escrita, não são atividades exclusivamente linguísticas (OLIVEIRA, 2010, p. 60). Isso se deve ao fato de a leitura exigir dos usuários da língua conhecimentos prévios como: a) conhecimentos linguísticos: semânticos, sintáticos, morfológicos, fonológicos e ortográficos; b) conhecimentos enciclopédicos: os que possuímos a respeito do mundo, incluem os conhecimentos gerais, característicos do senso comum, e os conhecimentos específicos (em termos culturais e técnicos); c) conhecimentos textuais: são aqueles que possuímos acerca dos elementos de textualidade, dos tipos e gêneros textuais.

Alguns gêneros, dependendo da maneira como são articulados em sala de aula, podem comprometer o entendimento na leitura se faltarem alguns conhecimentos específicos por parte dos alunos. É o caso de uma sentença judicial, por exemplo, que pode fugir do contexto social vivido por determinada faixa etária da turma exposta ao gênero. Vejamos abaixo um recorte da sentença:



V. Ex^a, *data maxima venia*, não adentrou às entranhas meritórias doutrinárias e jurisprudenciais acopladas na inicial, que caracterizam, hialinamente, o dano sofrido.

Segundo Oliveira (2010, p. 61) os próprios profissionais da área jurídica têm consciência das dificuldades causadas pela linguagem desnecessariamente complicada que utilizam, apelidada de juridiquês. Embora a linguagem seja um fenômeno que se insere no âmbito de nossos conhecimentos linguísticos ela está estreitamente articulada com os outros conhecimentos, influenciando-os e sendo influenciada por eles.

Dificuldades na interpretação textual também podem acontecer com relação a outros gêneros como, por exemplo, uma manchete como esta abaixo ilustrada que foi publicada no site *yahoo.com* em setembro de 2008:



Se os leitores não souberem que Wall Street é uma rua situada no centro financeiro de Nova Iorque não poderão compreender que duas grandes instituições financeiras decretaram falência intensificando uma das maiores crises financeiras da história local.

Essas ilustrações levantam uma crítica com relação ao cuidado que os profissionais do ensino de línguas devem ter quando se referem às metodologias aplicadas às atividades com gêneros textuais. Assim, faz-se necessário não só pensarmos nas mais variadas situações de ensino de leitura e escrita, mas também a relevância de serem observadas as necessidades de conhecimento e de conteúdo dos alunos. Assim, faz-se necessário um planejamento prévio para a execução destas aulas.

Como dito no início deste artigo, usando afirmações de Marcuschi (2008, p. 147) os gêneros textuais não são um assunto novo, já vem sendo abordado desde os gregos como Platão e Aristóteles, perpassando por uma tradição de análise literária chegando à noção de categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, escrito ou falado.

Todavia ainda há algumas dificuldades encontradas pelos professores de língua portuguesa. Por exemplo, conforme afirma Lopes-Rossi (2008, p. 69) há uma escassez de caracterizações de gêneros interessantes ao ensino. Há muitos gêneros de texto que precisam de uma análise que os considere sob aspectos linguísticos, textuais, gráficos e

discursivos, de forma que auxilie o professor numa atividade que amplie a capacidade comunicativa dos alunos.

Segundo a mesma autora outro aspecto que dificulta o trabalho com gêneros é o modelo de produção de textos mantido pelos livros didáticos. A autora analisou uma coleção didática de 04 volumes do ano 2000 e chegou à conclusão que, mesmo que os livros mencionem orientações para o professor baseadas nos PCN e em vários autores que fundamentam esse documento, os livros didáticos têm atividades propostas que não atingem a expectativa de um trabalho que realmente aborde os gêneros em toda a sua dimensão.

Oliveira (2010, p. 100) oferece aos professores de língua sugestões que ajudam a nortear a análise de atividades propostas por livros didáticos com a finalidade de oferecer critérios para decisões sobre o uso ou modificação destas atividades. Vejamos:

- Clareza do objetivo da atividade;
- Viabilidade de realização da atividade;
- Clareza das instruções para alunos;
- Relevância pedagógica da atividade;
- Familiaridade dos alunos com o vocabulário do texto;
- Familiaridade dos alunos com o tema do texto;
- Familiaridade dos alunos com o gênero textual.

O autor também analisou um livro didático do ano 2005 e verificou que há problemas quanto à abordagem do gênero textual música. A autora do livro propõe que o aluno “leia e cante, cante e leia”, na ordem que ele quiser. O importante, segundo a proposta, é apreciar. Isso se referindo a uma música de Caetano Veloso. Baseando-se nos três primeiros critérios de análise de atividades de livros didáticos percebe-se que não há clareza do objetivo dessa atividade: apreciar a música para quê? Outro problema são as instruções confusas para a realização da atividade: os alunos que optarem por ler em voz baixa a letra da música podem sentir-se incomodados com os que escolherem cantá-la.

Ainda para a realização da mesma atividade pede-se no livro que os alunos, partindo da pergunta “como o texto está organizado?”, façam um esquema da organização. Quais as críticas que podem ser feitas a essa proposta do livro? Segundo Oliveira (2010) há falta de relevância pedagógica nessa atividade, pois ninguém, na vida

real, escolhe uma música e decide analisar sua organização estrutural. Outro problema encontrado é que não há um modelo ou esquema que ajude o aluno a fazer o esquema de organização da música.

Diante do exposto percebe-se que ainda podem-se encontrar dificuldades em relação ao trabalho com gêneros, tendo em vista que alguns meios usados para o auxílio com atividades (livros didáticos) ainda ferem elementos que devem estar presentes em uma aula com gêneros textuais.

III – Comentando sobre duas propostas de atividades

Neste tópico não iremos analisar os resultados das atividades realizadas com os alunos das escolas públicas de cidades do interior do Amazonas, mas mostraremos duas propostas elaboradas por professores efetivos de língua portuguesa que participaram do primeiro semestre de disciplinas do Plano de Formação.

O motivo da não análise dos resultados da aplicação se dá pelo fato de quando ministrada a disciplina os professores ainda não terem voltado para as suas cidades e executado a proposta.

No projeto de aula produzido pelos professores cursistas deveria haver um item em que descreveriam a metodologia utilizada nas aulas que executariam ao retornar para as suas escolas. Estes professores inscritos fazem parte do corpo docente de escolas de educação básica localizadas em cidades do interior do estado do Amazonas e se deslocam a um *campus* da Universidade Federal do Amazonas, também localizada em alguma cidade de interior do Estado, mais próxima da região em que estes docentes residem. Sendo assim, estas produções foram feitas no Instituto de Natureza e Cultura, unidade acadêmica da UFAM, localizada na cidade de Benjamin Constant.

Dito isto, partiremos para a descrição das propostas. A primeira que objetivamos apresentar neste artigo refere-se a uma atividade de produção escrita do gênero artigo de opinião sugerida por uma professora. Este trabalho foi destinado a uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), noturna, de uma escola da cidade Amaturá.

A cursista propôs apresentar modelos do gênero para os alunos em um primeiro encontro explorando conceitos básicos como gênero, tipologia, suporte e domínio

discursivo no intuito de auxiliar o aluno com relação à adequação da linguagem de que ele precisaria ter conhecimento dependendo da situação de uso.

Na primeira etapa de produção a professora sugere fazer apresentação das situações de uso do artigo de opinião e indicaria um tema para discussão: Meio ambiente. Seria ainda exposto que a linguagem usada na escrita deste gênero tem caráter dissertativo. Após isso, o aluno faria sua primeira produção e, segundo a proponente, seria indispensável dar tempo para que o aluno realizasse uma releitura de sua produção, com a finalidade de verificar se está de acordo com o tema proposto e observar se existe clareza nas ideias e coerência.

Outra etapa no desenvolvimento desta atividade visa à correção por meio de uma troca de produções. Cada aluno teria tempo para ler a produção de um colega da turma a fim de desenvolver a capacidade crítica dos leitores. Em outro momento desta etapa seria aberto um espaço para comentários a respeito da estética do texto (letras, parágrafos, margem, rasuras), aspectos gramaticais (ortografia – acentuação, pontuação – e concordância) e aspectos estilísticos (palavras desnecessárias, inadequadas e que poderiam ser substituídas).

A terceira etapa serviria para a devolução dos textos aos autores para uma reflexão sobre sua própria produção. Neste momento, seria discutida a importância da reescrita, em que o autor tem a oportunidade de fixar conteúdos, ortografia, sistematização de conhecimentos. Os textos, após reescritos, seriam expostos em um mural na escola para a valorização das produções.

Percebe-se que a proponente se baseia no modelo de sequência didática de Schneuwly e Dolz (2007, p. 98) em que o trabalho com o gênero precisa de um planejamento para apresentação da situação, produção inicial, módulos de aperfeiçoamento da produção e etapa final. Por fim, os textos seriam expostos em um mural e, segundo a proponente, a intenção seria valorizar a escrita.

Foi mostrado que um dos objetivos das etapas era desenvolver a capacidade crítica dos leitores ao analisarem textos dos colegas e, ao receberem novamente seus textos, cada autor seria crítico do próprio texto observando aspectos, não só estruturais, mas de conteúdo, visando à adequabilidade e adaptabilidade da escrita. Assim, nos parece que a proposta de realizar atividades de produção com gêneros escritos foi compreendida pela cursista, no primeiro momento da disciplina.

A última proposta que temos a finalidade de mostrar como resultado da primeira etapa do Plano de Formação é a produção do gênero fábula, sugerida por um professor, para alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade Jutai. O proponente sugere apresentar o gênero com a finalidade de fazer interpretação textual usando como base alguns descritores indicados pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) para a Prova Brasil.

No primeiro momento o aluno seria incentivado a levantar dados de situações que trouxessem alguma lição de vida. Após os alunos trazerem esse resultado, haveria a discussão do objetivo desta atividade e seria apresentado o gênero à turma com o intuito de os familiarizarem e relacionarem as lições que obtiveram da análise de situações cotidianas ao objetivo do gênero. A fábula sugerida pelo proponente é “O camundongo da cidade e o do campo”, de Esopo.

Outra etapa visaria à produção escrita e após a sua conclusão a realização da releitura individual e leitura coletiva elencando traços marcantes do texto com o contexto social em que vivem. O terceiro momento do planejamento teria a finalidade de fazer análises linguísticas seguindo os descritores:

D1 – Localizar informações explícitas de um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Os descritores seriam utilizados para a execução e análise de uma atividade escrita, com o intuito de fazer interpretação textual, ainda proposta pelo professor cursista, que traria algumas questões como:

1) A palavra “camundongo”, no texto, pode ser substituída por:

- a) Cutia
- b) Macaco
- c) Sapo

d) Rato

2) A palavra “campo” usado no título do texto significa:

- a) Campo de futebol
- b) Campo de gado
- c) Interior/zona rural
- d) Sítio

3) O camundongo da cidade disse: “depois que passar lá uma semana, você ficará admirado de ter suportado a vida do campo”. A fala do camundongo do campo que contraria essa afirmação é:

- a) Puseram-se a comer geleias e bolos deliciosos.
- b) Não gosto dessa música durante o meu jantar.
- c) Apareceram dois enormes cães.
- d) Já vou e não pretendo voltar.

Diante do exposto percebe-se que a proposta parece ainda não estar tão estruturada conforme a postulação de sequências didáticas de Schneuwly e Dolz (2007). O intuito do professor cursista está voltado às análises das etapas seguindo o modelo dos descritores do SAEB. Assim, não houve uma mescla metodológica entre sequências didáticas e descritores de forma harmoniosa.

No entanto, o cursista parece estar caminhando para uma mudança de atitude no ensino de língua quando propõe atividades que instigam o aluno à reflexão de informações contidas no texto não apenas explicitamente. Além disso, há uma preocupação em fazer os alunos perceberem o objetivo do gênero fábula no cotidiano quando são incentivados a obterem uma moral ou lição de vida com situações vividas.

A respeito da circulação social desses gêneros note-se que na primeira proposta encontramos uma sugestão de exposição dos artigos em um mural na escola, o que teria a função de fazerem esses textos serem lidos por um público como, por exemplo, alunos, professores, pais e funcionários que trafegam naquele espaço. Já na segunda

proposta não houve sugestão de alguma etapa em que os textos dos alunos seriam expostos para outros leitores.

Considerações finais

Não podemos negar a relevância de cursos de formação continuada para professores de língua em nosso país. Apesar de poucos, já temos ciência de etapas que são oferecidas pelas Universidades públicas e que estão correspondendo às expectativas de propostas do Governo Federal.

No Plano de Formação, apresentado aqui, constatou-se um início de mudança de atitude quanto às metodologias que serão aplicadas em turmas de língua portuguesa, em cidades do interior do Amazonas.

Percebe-se que os primeiros passos foram dados pelos cursistas atendendo às propostas da disciplina em que foram trabalhadas questões de práticas de produção de texto.

Algumas etapas de maturidade quanto ao uso das ferramentas metodológicas podem vir em consequência das execuções destes cursos. É importante notar que, mesmo não estando ainda tão íntimos com o uso dos gêneros textuais em sala de aula, os professores de escolas públicas do interior do Amazonas já procuram um esforço de adaptação que visa contribuir para o aumento dos índices de desenvolvimento da educação dos municípios em que atuam. Podemos ver isso quando demonstram uma busca de mais qualidade em suas produções textuais, como, no nosso caso, o artigo de opinião e a fábula, tentando seguir padrões estabelecidos por teóricos como Schneuwly e Dolz (2007, p. 98) e indicações dos descritores para a Prova Brasil.

Pode-se pensar que, talvez, parece não haver ainda a prática de produção textual baseada nos modelos de gêneros nas escolas públicas de algumas cidades localizadas em regiões interioranas, o que pode corresponder ao fato de ainda encontrarmos profissionais presos à preocupação do cumprimento de planos que visam somente às análises de estruturas linguísticas e não aos processos que levam às produções propriamente ditas que objetivam a interação em vários contextos situacionais, o que culmina nas várias dificuldades que ainda encontram para inserirem determinadas mudanças em suas aulas.

Referências

BRASIL. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRITTO, L. P. L. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: CORREA, D. A; SALEH, P. B. de O. (orgs.) **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. p. 53-77

DOLZ, J; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R. & CORDEIRO, G. S. (orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 95-128.

HILA, C. V. D. Resignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E. L. (org.) **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p.151-194

JUNG, N. M. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREA, D. A; SALEH, P. B. de O. (orgs.) **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. p. 79-106

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZA, B. e BRITO, K. S. (orgs.) **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008. p. 61-72

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 295 p.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 270 p.