



O ENSINO COM GÊNEROS TEXTUAIS NO PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM ASAS DA FLORESTANIA – ACRE

José Júlio César Nascimento¹

Jose Valderi Farias Souza²

RESUMO

Este artigo mostra como é realizado o ensino de produção textual em sala de aula no programa de aceleração *Asas da Florestania* em escolas públicas rurais de Cruzeiro do Sul- Acre. O foco central está voltado para a relação entre cognição, construção de conceitos e estratégias de representação da informação por meio de gêneros discursivos. Entende-se por gêneros do discurso, nesta proposta, as superestruturas. Para VanDijk, (2004), as superestruturas são o conjunto de conhecimentos sobre diversos tipos de textos e as correlações entre eles, as estruturas globais que se assemelham a um esquema e determinam a forma global do texto definida por uma sintaxe própria a cada tipo textual. Busca-se refazer e ampliar a questão: será que quando os professores enunciam as designações gêneros do discurso ou gêneros textuais ou tipos textuais estamos significando o mesmo objeto teórico ou objetos, ao menos, semelhantes. Desta forma, é necessário, antes de tudo, compreender sobre o que se está abordando nas aulas de Língua Portuguesa no programa Asas da Florestania, e quais as peculiaridades abrangentes em cada diferente abordagem. Procura-se, enfim, compreender como são trabalhados os gêneros discursivos na sala de aula em uma comunidade amazônica.

Palavras- chaves: Gêneros textuais, Asas da Florestania, ensino de Língua Portuguesa.

¹ Mestre em Desenvolvimento Regional, graduado em Língua Portuguesa, professor da rede pública de ensino do Acre e do Amazonas, especialista em Gestão de Políticas Públicas, autor do livro *O Homem Falando no Escuro* (UEA - SEC, 2003) e *Simbolismo e Imaginário: um olhar sobre a cultura no Vale do Juruá* (Valer, 2007). E- mail: amadeus13julio@gmail.com

² Licenciado em Gestão Escolar, graduado em Pedagogia, Teologia e Filosofia, professor de Exegese do Seminário Maior São João Maria Vianney no Acre. E-mail: valderi-souza@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este texto focalizará o ensino de estratégias de produção textual em sala de aula no programa de aceleração *Asas da Florestania* em escolas públicas rurais de Cruzeiro do Sul- Acre. O foco central está voltado para a relação entre cognição, construção de conceitos e estratégias de representação da informação por meio de gêneros discursivos.

Entende-se por gêneros do discurso, nesta proposta, as superestruturas. Para VanDijk, (2004), as superestruturas são o conjunto de conhecimentos sobre diversos tipos de textos e as correlação entre eles, as estruturas globais que se assemelham a um esquema e determinam a forma global do texto definida por uma sintaxe própria a cada tipo textual.

No entanto, importa-nos, neste artigo, identificar quais saberes conceituais subsidiam as práticas dos professores no ensino do texto e o reflexo de suas práticas sobre a aprendizagem dos alunos. Pois, como entende Fairclough (2001, p. 35-36):

A conexão entre o texto e a prática social é vista como mediada pela prática discursiva: de um lado, os processos de produção e interpretação são formados pela natureza da prática social, ajudando também a formá-la e, por outro lado, o processo de produção forma (e deixa vestígios) no texto, e o processo interpretativo opera sobre 'pistas' no texto.

Buscaremos, assim, refazer e ampliar a questão: será que quando os professores enunciam as designações gêneros do discurso ou gêneros textuais ou tipos textuais estamos significando o mesmo objeto teórico ou objetos, ao menos, semelhantes. Desta forma, é necessário, antes de tudo, compreender sobre o que se está abordando nas aulas de Língua Portuguesa no programa *Asas da Florestania*, e quais as peculiaridades abrangentes em cada diferente abordagem. Busca-se, enfim, compreender como são trabalhados os gêneros discursivos na sala de aula em uma comunidade amazônica.

1. O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA

Com o aprofundamento do processo de reflexão a respeito do ensino de língua materna no Brasil a partir do lançamento dos PCNs de Língua Portuguesa em 1999, cujo eixo teórico centra-se na abordagem do texto enquanto objeto de ensino, numa perspectiva dos gêneros, tem-se percebido a ênfase dada aos estudos sobre texto e os desdobramentos metodológicos da sua aplicação no ensino da língua materna. (LOPES- ROSSI, 2002)

Ao final da década de 90, multiplicam-se os estudos sobre o texto, especialmente em torno do conceito de gêneros discursivos popularizados pelos PCNs, com base nas teorias de Mickail Bakhtin (1997). Mussalim & Bentes (2001) mostram que os vários estudos sobre o texto passaram a assumir outro caminho para a constituição de outro campo que procura ir além da frase, em oposição ao campo construído pela lingüística estrutural, reintroduzindo o sujeito e a situação de comunicação.

A proposta dos PCN postula o texto como unidade funcional e intersubjetivamente construída. Por isso, conforme aponta Barbosa (2000, p.152) “coloca-se a necessidade de se estabelecer critérios para seleção de diferentes tipos de texto em circulação social, como forma de se garantir uma progressão curricular que os contemple ao longo das séries escolares”.

Dentre as abordagens compreensivas sobre as metodologias atuais de ensino do texto, destaca-se Van Dijk (2004;2008). Suas teorias decorrem a compreensão sobre os tipos textuais e dos gêneros como superestruturas. Van Dijk (2004) considera o texto-produto, como unidade linguística mais elevada, a partir da qual seria possível chegar a unidades menores a serem classificadas.

Van Dijk (2008) propõe o estudo das macroestruturas textuais (relacionadas ao significado ou coerência global do texto); das microestruturas (cada um dos enunciados locais que contribuem para o significado global) e das superestruturas ou esquemas textuais e, portanto, a questão das tipologias textuais, estudadas pelo viés essencialmente cognitivo.

Van Dijk (2004) esclarece que os tipos de textos se diferenciam não apenas por suas diferentes funções comunicativas, por seus diferentes tipos de conteúdos e por suas diferentes funções sociais, mas também possuem diferentes tipos de construção. Dessa forma, os textos não apenas possuem uma estrutura semântica global, possuem também uma estrutura esquemática global, chamada de superestrutura. Uma estrutura esquemática consiste em uma série de categorias hierarquicamente ordenadas, muito similares às categorias de um esquema narrativo. Estas categorias possuem funções específicas relacionadas às respectivas macroproposições de um texto. Uma superestrutura esquemática é meramente uma estrutura formal, muito similar à sintaxe de uma oração. Ela é preenchida com o conteúdo da macroestrutura semântica.

A idéia de superestrutura de Van Dijk (2004) surge como um elemento necessário ao processamento da linguagem. Partindo do estudo das gramáticas textuais, o autor chega ao tipo de texto como um componente central do modelo de compreensão e produção textual que formula com Van Dijk, (2004).

A superestrutura como componente do modelo de processamento, é um recurso descendente que o sujeito instancia para conformar as proposições processadas. Confere a forma que elas devem adquirir em conjunto para preencher

O ENSINO COM GÊNEROS TEXTUAIS NO PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM ASAS DA FLORESTANIA – ACRE

as expectativas de determinada situação comunicativa, em determinado contexto cultural. Esse processo se desencadeia, tanto na recepção, quanto na produção, durante os tratamentos micro e macroestruturais. Nas palavras de Van Dijk (2003, p. 54), “as superestruturas são esquemas para as formas convencionais dos textos; sendo que o conhecimento dessas formas facilita a geração, a recordação e a produção de macroestruturas”. Nem todos os tipos de texto têm tais formas convencionais, mas quando ela existe parece desempenhar um papel considerável no processamento.

A seguir apresentamos como o Programa Asas da Florestania tem realizado o ensino da produção textual e compreendido o texto como unidade de ensino. Na perspectiva de Geraldi (1993), Citelli (2000), Kato (1999), Musukami (2009), Lopes-Rossi (2002) dentre outros que vêm tentando delinear propostas metodológicas para o ensino de língua materna, destacando em especial as que apresentam um ensino baseado em gêneros do discurso, todos esses estudos mostraram a necessidade do ensino da Língua Portuguesa por meio da Lingüística Textual.

2. A METODOLOGIA DO PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA: ENTRE O MÉTODO E O OBSERVADO

Meingueneau (2001) tem colocado que a escola deve trabalhar diversos gêneros no ambiente escolar. Por outro lado, Lopes-Rossi (2002, p.20) tem destacado que as condições de produção de redação são consideradas inadequadas porque trabalham com a artificialidade da redação e dos temas propostos, descaracterizam o aluno como sujeito no uso da linguagem (ele procura reproduzir o discurso da escola) e, além disso, faltam objetivos de escrita, falta um real leitor e acompanhamento do professor nas varias etapas de elaboração do texto.

O que se observa que o desafio imposto por Meingueneau (2001) não tem sido encarado com a dimensão que este precisa e por outro lado o que se ver são as reproduções de cenários já descritos por Lopes-Rossi (2002, p.20), o ensino de língua materna não tem trabalhado os diversos gêneros no ambiente escolar Por isso, nas escolas tanto públicas como privadas, ainda observamos práticas do ensino de Língua Portuguesa pautadas no ensino da gramática Tradicional, com frases isoladas ou com exemplos retirados dos clássicos. Em outras práticas, vemos professores usando o texto como pretexto para o ensino de gramática, num esforço de localizar classes de palavras.

Nossas longas experiências como coordenadores pedagógicos nas escolas do Acre e do Amazonas, especialmente, na zona rural, nos levou a percebermos que os professores ainda sustentavam práticas e metodologias de ensino da Língua Portuguesa que já não eram condizentes com a atual necessidade de letramento dos alunos. Tivemos então a oportunidade de conhecer de perto o ensino dentro do

sistema *Asas da Florestania* na Escola Magia do Saber, BR 364, Comunidade Liberdade.

O programa *Asas da Florestania* é um projeto conjunto da Fundação Roberto Marinho e Secretaria de Educação do Estado do Acre, que procura proporcionar escolarização em comunidades rurais de difícil acesso. O projeto iniciou em 2003 em Xapuri, seguindo a metodologia do projeto Seringueiro (1983). Porém, adotou depois da parceria com a Fundação Roberto Marinho parte da metodologia do Telecurso2000³. A finalidade do projeto é levar o ensino fundamental (de 5ª a 8ª série) e ensino médio para alunos de comunidades isoladas. Hoje o programa funciona em 161 comunidades de 14 municípios atendidos.

A metodologia do Telecurso2000 segundo a Fundação Roberto Marinho utiliza os conhecimentos que o aluno já possui para incorporar novos e também habilidades que podem ser imediatamente transferidos para o contexto da vida social e da sua formação pessoal. Desse modo, é possível desenvolver os conteúdos do programa do curso bem como as habilidades básicas, as questões de cidadania e a capacidade empreendedora de cada um. Como a metodologia promove a diminuição no tempo de aprendizado, é possível completar da 5ª à 8ª série do ensino fundamental ou o ensino médio em um ano e seis meses ao invés de quatro.

O curso é realizado obedecendo a antigos modelos de se fazer educação. Nas paredes da escola há cartazes escritos a mão reafirmando a proposta pedagógica do *Asas da Florestania*, que é, em sua essência, suprir uma antiga e dramática lacuna na educação rural: a seqüência do ensino que terminava, nas comunidades rurais, na 4ª série.

Porém, na práxis do *Asas da Florestania* o que se ver é um curso “aligeirado” sem tempo e espaço para as reflexões lingüísticas. Os professores não dispõem de recursos tecnológicos e o caráter multidisciplinar de sua formação impõe dificuldades quanto ao que se ensina e como se ensina. O que queremos dimensionar é que para o *Asas da Florestania* o professor pode ter formação nas mais diversas áreas do conhecimento desde que sejam uma licenciatura.

Ora ensinar produção de texto com finalidade de letramento dos discentes exige dos professores habilidades e competências específicas. A metodologia do programa para o ensino de Língua Portuguesa segue um percurso já criticado por Koch (2002) para quem a escola deve abordar o ensino da produção textual, tendo por objetivo o seu domínio. No programa empregam-se seqüências estereotipadas no decorrer do curso, em geral “descrição, narração, dissertação” às quais, por vezes, se acrescenta outros tipos, como o resumo.

³ Fala de Francisca das Chagas Souza da Silva, a Professora Chiquinha, gerente pedagógica de Ensino Rural da Secretaria de Estado da Educação na entrevista Projeto "Asas da Florestania" leva educação ao interior do Acre de 19 de fevereiro de 2008. Fonte: **Agência Acre**.

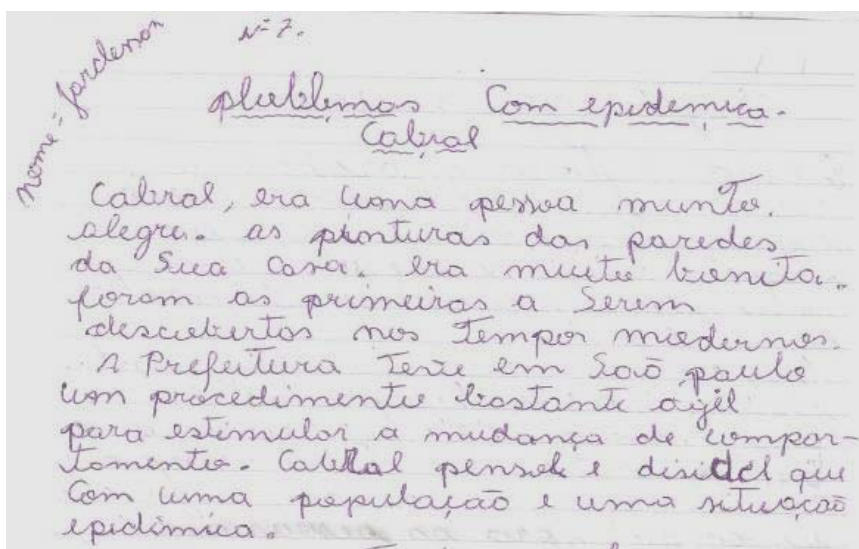
2.1. ANÁLISE DOS TEXTOS COLETADOS COM OS ALUNOS DO ASAS DA FLORESTANIA

Segundo Faulstich (2006), o estudo da linguagem deve assumir posturas que as valide, tais como precisar as condições de produção e de acepção do texto identificando quem escreve para quem escreve, com que finalidade, em que situação de fala e escrita o texto foi produzido, quais as condicionantes das variações lingüísticas ou mudanças dos termos. Revisando a literatura de Van Dijk (2004) e Koch (2002) para o ensino de Língua Portuguesa, definimos como uma das etapas desta pesquisa a análise dos textos coletados no ambiente escolar.

Nesse sentido, Fairclough (1999) propõem um arcabouço metodológico que pressupõe dois tipos de análise: “a análise da conjuntura” – é a especificação da rede de práticas da qual o discurso faz parte, ou seja, é a configuração de práticas da qual o discurso em análise é parte. “A análise da prática particular” – ênfase para os momentos da prática em foco no discurso, para as relações entre o discurso e os outros momentos e a “análise do discurso” – orientada para a “estrutura” (a relação das instâncias discursivas analisadas juntamente com as ordens de discurso e sua recorrência a gêneros, discursos e vozes) e para a “interação” (análise lingüística de recursos utilizados no texto e sua relação com a prática social).

Os textos coletados mostram que havia por parte dos professores uma consciência da necessidade de trabalhar temas diferenciados. Porém as noções de gênero e tipos textuais ainda não se encontravam devidamente delineadas. No primeiro texto a ser analisado temos uma narração. A idéia central da atividade era imaginar Pedro Álvares Cabral chegando ao Brasil no ano 2000. O que sua expedição pensaria daquele povo civilizado.

Imagem 1. Introdução de uma narração (aluno 8ºano)



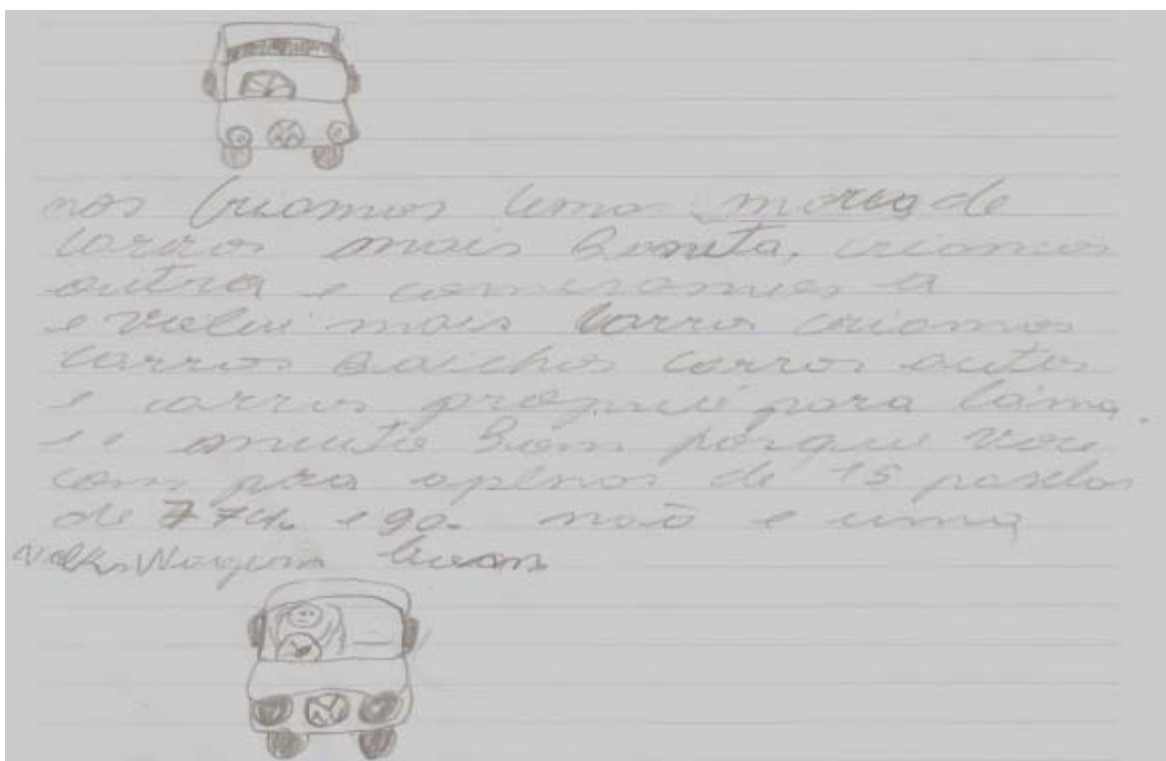
Fonte: Pesquisa de Campo, 2010

Como se pode perceber, apresentamos apenas o início dado o caráter desta comunicação. Porém, o aluno não conseguiu introduzir seu texto. Iniciando pelo título observa-se que este contém problemas lingüísticos em relação à língua culta. Deixando a farta análise da gramática tradicional ao lado, partamos para um olhar para o texto a partir da Lingüística Textual.

Bonini (1998) destaca que a narração não contempla o escopo social dos textos pelo alto grau de abstração que impõe. No texto do aluno, não há uma coerência lógica, sentido e organização de idéias no texto analisado. Mostra que o aluno não compreendeu objetivo do texto e também não teve acompanhamento na durante a produção do texto por parte do professor.

No segundo texto temos uma propaganda. Nesta o professor ao propor a atividade de propaganda, a partir do solicitado em um livro didático, pediu que os alunos escolhessem um tema para fazer uma propaganda. Foi explicado aos alunos como era a estrutura do texto persuasivo e seu objetivo. Vejamos uma dessas propagandas:

Imagem 3. Propaganda (aluno do 1º ano do Ensino Médio)



Fonte: Pesquisa de Campo, 2010

Como se observa mesmo no ensino médio há dificuldades de organização do texto. Há sérios problemas de ortografia que precisam ser vencidos e por outro lado, após a primeira frase, o texto se torna confuso. Há também ausência de elementos coesivos, porém cabe destacar a consciência do aluno sobre a importância da imagem no texto.

No terceiro texto que analisaremos iremos notar que o professor realizou a correção tendo em vista que era um texto para ser avaliado com notas somativas para o bimestre escolar. Vejamos o texto:

O ENSINO COM GÊNEROS TEXTUAIS NO PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM ASAS DA FLORESTANIA – ACRE

Imagem 1. Texto da aluna (9º ano) corrigido pelo professor

11

Francisco 07/10/20

A História de Chico

Não se separa o sujeito do predicado

Em um belo dia, Gheisa foi ao cinema com seu namorado Barbosa. Neste cinema tinha muitas películas de conhecidos. Gheisa conheceu um rapaz chamado Francisco, mais conhecido com Chico.

Gheisa marcou um encontro com Chico em sua casa, com o seu nome de Barbosa saber. Neste encontro Gheisa e Chico se conheceram melhor depois de uma boa conversa ficaram amigos.

Com o passar dos dias Chico vai se tornando mais conhecido. Alguns meses depois, Gheisa se casa com o Barbosa. Com o passar dos anos, ela tem três filhos com Barbosa. Um dia em que Gheisa não esperava, seu marido Barbosa morre. Gheisa ficou com a pensão que o Barbosa tinha e a pensão continua funcionando.

Em um dia inesperado para Gheisa apareceu Francisco. Ele se hospedou na casa de pensão de Gheisa, acompanhado de três baús e um pequeno cope de ferro.

Ninguém se via de onde viria aquele rapaz nem veio sozinho. D'ligue isto com o início Francisco

Sabia-se apenas que ele se chamava Chico. Era português e emigrara muito cedo para uma das províncias do Brasil perto de 30 (trinta) anos. Francisco era reservado e não permitia que ninguém entrasse no seu quarto, ele próprio varria e limpava, deixando-se ficar horas e horas sozinho, fechado a chave abanando e remexendo o cope e os baús.

Um mês depois, Gheisa ficou sabendo que Chico era empregado, e era rico.

O Verbo clausula em diante da outra história? Porque?

da história - pois, não está lá.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2010.

As correções do professor no texto estão voltadas organização do texto e sua gramática. O trabalho proposto é de reescrita do conto *Vovó Andrade de Artur Azevedo*. O tipo de acompanhamento proposto pelo professor, embora pudesse ser melhor, ajudou ao aluno a melhorar significativamente seu texto, ao fazê-la refletir como poderia melhorar seu texto ou levando-a a perceber que seu texto está sem sentido em algumas partes.

CONCLUSÕES

O fracasso das atividades de produção de texto depende da qualidade do ensino com texto, pelo texto e sobre o texto. Quando o professor oportuniza situações de trabalho com gêneros que sejam eficazes há melhoria na qualidade do escrito.

No Programa Asas da Florestania não há tempo espaço para o ensino com gêneros tendo em vista a urgência de formação em todas as disciplinas da série ou ciclo. Esses “programas aligeirados”, mesmo que sejam inegáveis seu caráter social, político e educacional, tentam apenas resolver a distorção série-idade ou oferecer oportunidade de formação, entenda-se certificação, aos alunos que se encontram distante dos grandes centros.

Tal faceta cria um paradoxo para a finalidade real da educação: *“educação é uma forma de intervenção no mundo”* (Freire, 2000, p.110). Pois, se não há possibilidade de letramento no aprendizado de Língua Materna a atividade de ensino torna-se neutra, uma vez que impossibilita o aluno da irrecusável prática de interagir, dialogar, comunicar e produzir compreensão do que é comunicado e comunica-se eficientemente em todos os ambientes sociais possíveis lendo o mundo a sua volta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. (trad. de M. E. G. G. Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**. São Paulo, Educ; Campinas, Mercado de Letras, 2000.

MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (orgs.) **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo, Cortez Editora, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol.2. Brasília, SEF/MEC, 1998.

DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2002.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. de T. Magalhães. Brasília:UnB, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à pratica docente**. 16ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LOPES-ROSSI, M. A. G. A produção de texto escrito com base em gêneros discursivos. In: SILVA, E. R. da (Org.). **Texto e ensino**. Taubaté, SP, Cabral. 2002

Van DIJK, T. A. **La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario**. Barcelona e Buenos Aires: Ediciones Paidós, 2003.

_____. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____ Estructuras textuales de las noticias de prensa. **Quaderns de comunicació i cultura**, 7/8, Març 1983, pp. 77-105.

ABSTRACT: This article shows how you performed the teaching of writing in the classroom program to accelerate the *Asas da Florestania* in rural public schools of the Cruzeiro do Sul -Acre. The central focus is directed at the relationship between cognition, building concepts and strategies of representation of information through genres. It is understood by speech genres, in this proposal, the superstructures. To VanDijk, (2004), the superstructures are the body of knowledge about different kinds of texts and the correlations between them, the global structures that resemble a plan and determine the overall shape of the text defined by a syntax specific to each text type . We seek to rebuild and expand the question: is that when teachers set out the names of discourse genres or genre or text types we are meaning the same theoretical object or objects, at least, similar. Thus, it is necessary first of all, understand what you are addressing in Portuguese classes in the program *Asas da Florestania*, and what peculiarities in each different comprehensive approach. Wanted, finally, to understand how the genres are worked in the classroom in an Amazonian community.

Keywords: Gender text, *Asas da Florestania*, teaching Portuguese

Recebido em 07 de janeiro de 2011; aprovado em 20 de fevereiro de 2011.