

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS

LETÍCIA MARIA DE PAULA

OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO COMPONENTES ESSENCIAIS DAS CONDIÇÕES
DE PRODUÇÃO TEXTUAL

PONTA GROSSA

2011

OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO COMPONENTES ESSENCIAIS DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Autora: Letícia Maria de Paula
Orientadora: Ms. Eliane Santos Raupp

Resumo: Este trabalho tem por finalidade apresentar alguns resultados provenientes de um Projeto de Extensão denominado: “Gêneros textuais e condições de produção”, realizado no ano de 2011, em determinada escola estadual da cidade de Ponta Grossa, com alunos do ensino fundamental que participavam de um Projeto oferecido pelo Governo Federal. Os gêneros textuais são os “textos encontrados em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 55). A escolha da abordagem desse material – os gêneros textuais - consiste na tentativa de desenvolver o domínio discursivo dos alunos, a partir de condições de produção planejadas para o desempenho de tal atividade. Além da intervenção escolar, os resultados desta pesquisa provêm de observações, inicialmente, não participativas e de entrevistas com alunos e com um dos professores que atua na disciplina de língua portuguesa. Os critérios metodológicos adotados serviram como instrumentos de apoio à pesquisa, com o intuito de apresentar uma visão panorâmica em relação ao progresso do domínio discursivo dos alunos nessas condições de produção “consideravelmente” apropriadas.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Condições de produção. Domínio discursivo.

Abstract: This paper is intended to present some results from an extension project called "Textual Genres and the conditions of textual production", held in 2011 in a school from Ponta Grossa, with elementary students who participated in a Project offered by the state government of Parana. The text types are "texts found in our daily lives which are made of characteristic social communicative patterns defined by functional compositions, styles and objectives set forth concretely realized in the integration of social, institutional, technical and historical forces" (MARCUSCHI, 2008, p. 55). The choice of approach to this material - the text genres - is an attempt to develop the discursive domain of students from conditions of production planned for the performance of such activity. In addition to the school intervention, the results of this research came from observations, initially, non-participatory and interviews with students and a teacher who works in the discipline of the Portuguese language. The methodological criteria adopted were instrumental in supporting research in order to present an overview about the progress of the discursive domain of students in these conditions of production "considerably" appropriate.

Keywords: Textual genres. Production conditions. Discursive domain.

Introdução

Há muito tempo, o ensino de língua portuguesa vem sendo alvo de importantes discussões no que diz respeito às metodologias e aos seus reais objetivos. Diante da necessidade de inovação, outras preocupações, como a inserção de textos na sala de aula, visando a formação crítica dos alunos, vêm ganhando espaço e o lugar ocupado pela gramática normativa enquanto base exclusiva do ensino, a partir daí, passa a ser questionado.

Foi no início dos anos 1980 que a língua começou a ser analisada - sob o amparo da Sociolinguística - como um sistema amplo, dinâmico e muito mais complexo do que se imagina. Percebe-se, desse modo, o início de uma conscientização preocupada não só com o ensino da estrutura da língua, mas, com a relevância social que esta pode exercer sobre os sujeitos que a utilizam. Assim, o estudo sobre as diferenças entre o oral e o escrito recebe maior atenção e, com isso, a escrita deixa de ser o centro do ensino, abrindo espaço à fala. No final desse período, a Linguística Textual se encarrega de propor que “nosso olhar se volte para a língua viva no texto” (GREGOLIN, 2007, p. 68). Isto é, que o ensino de língua perceba leitura, escrita e gramática como atividades indissociáveis no processo de ensino-aprendizagem. Para tratar melhor do conteúdo semântico assumido pelos textos, surge, nos anos 1990, a Análise do Discurso, a qual se preocupará, em especial, com os fatores sociais e históricos que compõem os discursos que permeiam todas as relações de interação social.

Hoje, as concepções subjacentes aos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) nos sugerem valorizar a dimensão interacional e discursiva da língua (ANTUNES, 2003).

As novas concepções da lingüística [...] podem nos fazer ver o fenômeno da língua muito além das teias gramaticais, com horizontes bem mais amplos, bem mais fascinantes, bem mais humanos, no sentido de que refletem os usos das pessoas em sociedade, isto é, a língua que a gente usa no dia-a-dia (ANTUNES, 2003, p. 174).

Nessas concepções, incluem-se os *gêneros textuais*, presentes no que Marcuschi denomina de fase da “cultura eletrônica” (2005, p. 19). Nela, presenciamos, a todo momento, uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação. Daí a necessidade de “ensinar o aluno a adequar gêneros às circunstâncias, às condições do interlocutor” (ANTUNES, 2007, p. 68).

“O gênero é fundamental na escola, pois favorece o ensino da produção de textos orais e escritos” (SCHNEWLY E DOLZ apud Dionísio et al., 2003). Propiciar condições para que o aluno amplie cada vez mais seu domínio discursivo é uma tarefa indispensável no processo de inserção dos sujeitos em uma comunidade de escrita, uma vez que, “a língua só se

atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializados em textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003, p. 42).

Segundo Bronckart (2007, p. 72), “os textos são produtos da atividade humana e, portanto, estão articulados às necessidades e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.” Tal concepção sócio-interacionista, adotada pelo autor, assume a posição de que texto e sociedade estão intimamente vinculados e, que, portanto, é, praticamente, impossível ignorar esse fator no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário planejar, por meio desse material, condições favoráveis à produção textual, isto é, fornecer subsídios que contribuam para a elaboração do texto dos alunos, ao passo que o domínio da escrita não é inato nem uma dádiva restrita a um pequeno número de sujeitos (PARANÁ, 2007, p. 30) e, portanto, precisa ser desenvolvida constantemente.

Considerando a importância que os gêneros adquiriram socialmente e reconhecendo a dificuldade dos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento da habilidade escrita - evidenciada nos resultados de muitos exames nacionais -, objetiva-se neste trabalho apresentar os resultados obtidos a partir de um Projeto de natureza extencionista, aplicado a alunos de uma 6ª série do ensino fundamental, em Ponta Grossa. O trabalho, desenvolvido durante, aproximadamente, três meses, buscou proporcionar aos alunos um espaço de leitura e de escrita, tendo como base diversos gêneros textuais, haja vista a atual necessidade de se constituir sujeitos autores/produtores de seus próprios discursos. Ciente de que não se alcança o domínio da escrita sem leitura, considerou-se relevante promover uma ponte de interação entre ambas por meio de condições de produção planejadas e observar os resultados dessa integração na produtividade dos alunos e em suas produções textuais.

Buscou-se refletir sobre a importância de condições adequadas de produção textual, ressaltar a função da leitura de diversos textos para a produção escrita consistente e evidenciar a necessidade de práticas planejadas e orientadas de leitura como condição para a produção de textos (orais e escritos) adequados. Para isso, promoveu-se um contato mais próximo dos alunos envolvidos no Projeto “Mais Educação” com textos - por meio de condições que, acredita-se, serem as mais “apropriadas” para a “eficácia” do trabalho, considerando os limites do ambiente escolar em questão. Para ampliar essa aproximação, utilizou-se como material essencial na aplicação do projeto *os gêneros textuais*. Torna-se oportuno enfatizar que o objetivo do presente trabalho não foi propiciar aos alunos momentos de leitura como lazer e/ou descontração, com a finalidade de que o aluno adquira o gosto por ler e escrever.

Ao contrário, as condições de produção oferecidas aos alunos visaram contribuir socialmente para o desenvolvimento do domínio, da competência de uma das práticas mais recorrentes de seu cotidiano, que é a escrita. Procurou-se expor aos alunos que, apesar de não apreciarem a disciplina de língua portuguesa e de resistirem a essa prática, saber dominá-la é fundamental, pois, como já se afirmou, é por meio de textos que a sociedade se comunica. E, desse modo, é a escrita a encarregada de materializar nossos textos.

Coube à intervenção não só contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, mas, conscientizá-los da importância de aprimorarmos a habilidade do *escrever*, apresentando a leitura como um dos caminhos mais curtos e eficazes para a aquisição dessa competência.

Ensinar a língua do ponto de vista discursivo pode levar o aluno a refletir sobre a língua e seu funcionamento na sociedade e a entender o papel desta na constituição da cultura (GREGOLIN, et. al., 2007). Adotando a distinção que Marcuschi (apud ROJO, et al., 2005) faz sobre texto e discurso - de que deve-se ter o cuidado de não confundir ambos - faz-se necessário esclarecer que o presente trabalho se restringe apenas à abordagem dos *gêneros textuais*.

1. Fundamentação Teórica

Sabe-se que por muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa esteve voltado para a codificação e decodificação da língua, uma vez que esta era vista como um sistema a serviço da comunicação. No entanto, ao longo do desenvolvimento das teorias científicas a respeito da linguagem, da aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, tornou-se consenso que práticas de ensino de língua centradas nessa perspectiva são insuficientes para a constituição de cidadãos leitores/produtores de textos, destaca Raupp (2005, p. 5).

A falta de incentivo à leitura e de condições de produção adequadas no momento que antecede a prática, foram, até o momento, algumas das respostas encontradas para o fracasso no desenvolvimento dessa habilidade. É possível que tais fatores expliquem, em parte, a dificuldade de muitos na leitura e na escrita. Geraldí (1997, p. 137) ressalta que “a observação mais despreziosa do ato de escrever para a escola pode mostrar que, pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto (ou discurso).” Ao contrário do que se imagina, a prática do repetir não traz garantias de compreensão nem de desenvolvimento da habilidade escrita.

Talvez, um dos maiores desafios para o ensino de língua, enfrentados hoje pela escola, seja articular o conhecimento gramatical, cujo conteúdo se assenta em um consenso, com a necessidade de aprimorar a capacidade de ler e produzir textos que se mostrem coerentes com a competência textual e discursiva do aluno, cada vez mais exigida pela sociedade do conhecimento (PAULIUKONIS, 2009, p. 239).

Até a década de 1950, a maior preocupação da escola para com a prática de interpretação de textos era estética e fortemente ligada à literatura. Mais tarde, textos de caráter informativo/ opinativo, como os jornais, por exemplo, começaram a ser bem aceitos na sala de aula. No entanto, tais textos eram vistos como um produto acabado, hegemônico. A Análise do Discurso e a Linguística Textual contribuíram para uma maior valorização dos textos aplicados na sala de aula.

Embora haja autores que desconsideram a existência de uma distinção entre *gênero textual* e *gênero discursivo*, torna-se relevante, fazermos um breve comentário a respeito dessa distinção que circunda tais termos. Rojo (et. al., 2005) expõe que a teoria dos *gêneros do discurso* ou *discursivo* centra-se “no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos”, enquanto que a teoria dos *gêneros textuais* ou *do texto* prioriza a descrição da “materialidade” dos discursos.

Segundo Guedes (2009), atualmente, no meio educacional, o termo *produção de texto* vem conquistando o espaço da palavra *redação*, tendo em vista que, esta pressupõe leitores que vão executar os comandos, enquanto que a primeira pressupõe leitores que vão dialogar com o texto. Porém, o autor exemplifica que não adianta denominar produção textual o ato de produzir um texto, levar essas composições para casa e devolvê-las aos alunos apenas com erros assinalados. Ao contrário de uma redação, na qual o aluno apenas reproduz discursos, na maioria das vezes, desprovidos de finalidade, uma produção textual requer mais do que um considerável grau de conhecimento sobre o que se deseja escrever. O exemplo citado pelo autor reafirma que não basta a mudança de nomenclatura se a prática continua sendo a mesma, conforme define Barros (apud PARANÁ, 2007) como um texto reconhecido por alunos, professores e pais, escrito em situações de teste e considerado como um indicador de domínio linguístico. Produzir texto requer estrutura, seja ela contextual ou linguística, uma vez que as condições em que a produção acontece determinam o texto: quem escreve, o que, para quem, para que, por que, quando e como, onde se escreve (GERALDI, 1997). Partindo desse princípio, encontramos a necessidade de buscar elementos que nos auxiliem no desenvolvimento dessa habilidade. Não se produz um texto senão por meio de outro texto. Em suma, é impossível construirmos discursos sem nos inserirmos em outros. Todo texto é objeto

de observação e, é dela que provêm os índices relacionados ao conteúdo, ao contexto e a outros aspectos referentes ao autor e a esse contexto (BRONCKART, 2007). Machado (et. al., 2005, p. 250) defende que o conjunto desses textos, os gêneros textuais, “se encontram necessariamente indexados às situações de ação de linguagem.”

Independentemente da nomenclatura, a prática de produção de textos visa favorecer a aquisição do domínio discursivo, definido por Marcuschi como uma “esfera da atividade humana que não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). O *domínio discursivo*, também chamado por alguns autores de *competência discursiva*, “constitui práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relação de poder” (op. Cit., p. 155).

Minimizar o contato do aluno com os gêneros também é mais uma forma de negar-lhe o direito ao domínio discursivo. Colomer e Camps (2005, p. 67) alertam que

“à excessiva brevidade dos muitos textos oferecidos aos alunos, acrescenta-se, muitas vezes, a pouca contextualização, de tal modo que se pode afirmar que a baixa previsibilidade dessas leituras dificulta a formação de hipóteses sobre o texto e, conseqüentemente, não favorecem a aprendizagem do comportamento do leitor.”

Segundo Koch (2010), é importante mostrar aos alunos uma concepção de texto como resultado parcial de nossa atividade comunicativa que compreende processos, operações e estratégias e que são postos em ação, em situações concretas de interação social. Trabalhar por meio de textos reais e significativos com os alunos contribui para um amadurecimento crítico pautado em ideias, opiniões, argumentos.

A apropriação dos gêneros é um mecanismo de socialização e de inserção prática nas atividades comunicativas humanas (BRONCKART, 1999). A leitura nos permite dialogar com o mundo e, por meio dela, nos identificamos e nos reconhecemos nesse espaço de socialização. Quanto mais leitura, mais o indivíduo se socializa. A leitura contribui para o processo de autoconhecimento e amplia os horizontes de conhecimento desse indivíduo. Isto, por consequência, propicia um maior domínio da escrita, tornando-o apto para produções textuais coerentes e bem fundamentadas, pois, muito mais do que colecionar informações, atualmente, o aluno deve saber relacioná-las e tirar conclusões a partir delas.

A visão de leitor/produtor de textos presente nos PCNs é a de um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de

linguagem letradas que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros do discurso para construir ou reconstruir os sentidos de textos que lê ou produz. Esta visão é bastante diferente da visão corrente do leitor/escrevente como aquele que domina o código escrito para decifrar ou cifrar palavras, frases e textos e, mesmo, daquele leitor/escrevente que, dentre os seus conhecimentos de mundo, abriga, na memória de longo prazo, as estruturas gráficas, lexicais, frasais, textuais esquemáticas necessárias para compreender e produzir, estrategicamente, textos com variadas metas comunicativas (ROJO, et. al. 2008).

Propiciar condições adequadas de leitura significa preparar o aluno para o quê escrever. Além de enriquecer seu domínio discursivo é tarefa indispensável no processo da escrita. Uma leitura efetiva amplia o intelecto, provoca o leitor a pensar, a refletir, a ampliar seu senso crítico. Arnaldo Júnior, Sílvia Vasconcelos e Renilson Menegassi (1997) definem leitura como a oportunidade de se praticar capacidades como a de argumentar, de exemplificar, de criticar. Ou seja, é na prática da leitura que adquirimos (e constituímos) opiniões, construímos argumentos e produzimos críticas bem fundamentadas. Contudo, mais importante que praticar a leitura, é preciso saber conduzi-la e diversificá-la para que o aluno desenvolva sua capacidade leitora e escritora e, conseqüentemente, sua subjetividade, pois, sozinho, o aluno dificilmente consegue atingir todo o processo - uma vez que ler é um procedimento e, como tal precisa ser “mostrado” (SOLE, 1998).

Nisto se evidencia o indispensável papel mediador do docente em orientar e estimular esse aluno a pensar além do que os textos explicitamente transmitem, em decifrar suas entrelinhas, seus implícitos, uma vez que nenhum texto traz explícitas todas as suas informações e, “muito do que é dito, está apenas pressuposto, subentendido” (ANTUNES, 2007, p. 56). Além do planejamento, a escolha dos gêneros é decisiva para a continuidade desse processo. Para Antunes (2007), é fundamental ampliar o repertório de informação dos alunos sobre assuntos e temas diferentes, em leituras, debates e reflexões orientadas, possibilitando condições apropriadas para a posterior produção de textos. Do contrário, eles continuarão a ler apenas para atender a legitimação social da leitura externamente constituída (GERALDI, 2003, p. 169). A função dos gêneros textuais, frente à ausência das condições de produção é expandir as possibilidades de visão do aluno através da leitura e permitir à escola a percepção de que “não se deve ensinar o que o aluno já sabe” nem “reduzir a língua à ortografia e às regras gramaticais” (MARCUSCHI, 2008, p. 56-57).

Pensando nessas questões, buscou-se desenvolver um Projeto de Intervenção a fim de tentar propiciar condições “consideravelmente” adequadas e observar em que medida essas condições favorecem o domínio discursivo dos alunos.

2. Metodologia

Inicialmente foram selecionados alguns teóricos que norteariam os estudos acerca do tema e contribuiriam para o esclarecimento e desenvolvimento da problemática. A concepção discursiva e enunciativa de língua direcionou a seleção da literatura a ser efetivamente consultada, bem como a abordagem do assunto a ser tratado. Em seguida, a fim de observar de perto a realidade, comprovar evidências e de, possivelmente, contrastar resultados, necessitou-se ir a campo.

O Projeto de Extensão “Gêneros textuais e condições de produção” foi desenvolvido em um espaço destinado a outro projeto denominado “Mais Educação”, um Projeto financiado pelo MEC/FNDE - Governo Federal. A verba orçamentária é destinada ao Projeto e movimentada pela APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários). São disponibilizados, no total, R\$ 4.000,00 para custeio e R\$ 4.000,00 para capital, além do valor destinado para pagamento dos monitores do Projeto (R\$ 1.080,00 por mês para o pagamento de 4 monitores). A forma de utilização desta verba se encontra discriminada no manual do Projeto Mais Educação distribuído a todas as escolas aprovadas. Dessa forma, para cada projeto inscrito há um valor de custeio e de capital.

De acordo com a pedagoga (exclusiva do projeto) da escola os requisitos para que as escolas possam participar do programa são: *vulnerabilidade social, grande número de reprovação e iniciativa da direção da escola em elaborar propostas de trabalho (projetos) e inscrever no site do SIMEC*. Além disso, é necessária também uma ata do Conselho Escolar referente aos projetos inscritos salientando sua importância para o enriquecimento curricular dos alunos desta escola. Esses projetos podem ser modificados no final de cada ano e alterados de acordo com os interesses dos alunos, seguindo o mesmo procedimento de inscrição – elaboração da ata e inscrição no site.

Na escola em que atuamos, o Projeto “Mais Educação” é oferecido a todos os alunos de 5ª e 6ª séries da escola e, conta, atualmente, com 75 alunos, no total – 30 alunos da 6ª e 45 alunos da 5ª série. Sua carga horária está distribuída em 15 horas semanais. Os alunos são divididos pelo projeto em três turmas: 6ª A, B e C. Porém, como a 6ª A e a 6ª C possuem um número irrisório de alunos participantes, as turmas são reunidas num mesmo horário. Os encontros de português acontecem três vezes por semana – às segundas, terças e quintas, totalizando em duas horas e meia por dia, sendo divididas em dois períodos: das 9 h às 10 h e 15 min e das 10 h às 11 h e 30 min.

O objetivo do Projeto “Mais Educação” é fazer com que os alunos passem mais tempo na escola, aprendendo português e matemática de maneira mais descontraída e dinâmica. Convém destacar que há um interessante trabalho voltado para o incentivo da cultura e do esporte por meio da dança e do teatro, os quais os alunos não só passam a conhecer, mas a pôr em prática o que aprendem. Assim, além de português e de matemática, outras atividades relacionadas à música, dança, teatro, esporte e ao meio ambiente compõem o currículo do projeto. Para cada atividade, há um professor e um monitor (em geral, acadêmico). Há, inclusive, uma horta feita pelos próprios alunos e professores da escola.

Seguem as respectivas atividades realizadas durante os aproximados 90 dias de convivência junto ao Grupo participante do Projeto “Mais Educação”: para execução do Projeto de “Extensão “Gêneros textuais e as condições de produção”:

- 30 h/a de observações não participativas;
- Realização de entrevistas com os 30 alunos;
- Realização de entrevista com uma das professoras de língua portuguesa que leciona para os alunos;
- Execução do Projeto de “Extensão “Gêneros textuais e as condições de produção”, assim organizado:
- 36h/a de intervenção escolar, a fim de aplicar atividades de previamente planejadas de produção de textos em condições que contemplassem a prática de leitura como subsídio para a escrita;
- Análise da produção dos textos dos alunos realizada em condições de produção previamente planejadas e organizadas, com o intuito de verificar o desenvolvimento discursivo dos alunos.

3. Apresentação e análise dos resultados

3.1. Apresentação do contexto da pesquisa

Durante as observações no ambiente escolar, pôde-se verificar que, em termos de lotação, a estrutura da escola pouco favorece o Projeto “Mais Educação”, uma vez que o espaço destinado para tais atividades é muito limitado. Para a realização destas, utiliza-se a biblioteca pequena, o ginásio de esportes (localizado ao lado da escola) e o pátio central que funciona, também, como cantina. Há uma sala de informática com 10 computadores, os quais

os alunos podem utilizar, desde que acompanhados de um professor ou de um monitor. Esta sala é utilizada apenas para fins de pesquisa. De acordo com a diretora, a biblioteca conta com um acervo de aproximadamente 700 livros – acervo este considerado pela mesma como um número relativamente pequeno comparado ao número de alunos que a escola comporta. Outro detalhe importante em relação a este espaço é que não há alguém para cuidar dos livros nem do ambiente. Suas prateleiras são ricas em literatura, no entanto, escassas em outras disciplinas. Na biblioteca são realizadas, na maioria das vezes, as atividades de português e de matemática.

O grande impasse das acomodações concedidas ao Projeto “Mais Educação” é que estas são sempre divididas com os alunos do turno da manhã. A professora de dança contesta que suas aulas dependem única e exclusivamente do tempo, porque, nos dias em que chove ou faz muito frio, torna-se inviável trabalhar no espaço fornecido (ginásio de esportes). A professora de jogos matemáticos salienta que o pátio da escola é um lugar de muito barulho e inapropriado para a realização de tal atividade. Ela afirma que os jogos que dependem muito da concentração são realizados em horas certas, de pouco movimento. Enfim, tudo deve ser ajustado para o bom desempenho dos encontros. Além disso, a sala de recursos destinada a alunos especiais e à classe de apoio se encontra dentro da biblioteca, sendo apenas dividida por um provisório compensado. Outro aspecto relevante observado foi a dificuldade encontrada por alguns professores em utilizar os recursos eletrônicos oferecidos pela escola, como o rádio, a TV pen drive e o DVD. Para essas professoras, o ambiente da escola é extremamente agradável, pois a maioria dos funcionários se empenha para fazer desse ambiente o melhor tanto para eles quanto para os alunos. Mas, elas afirmam que as condições estruturais não comportam adequadamente o Projeto “Mais Educação”. Desse modo, elas, juntamente com a diretora da escola estão, constantemente, reivindicando melhores condições de trabalho. Caso contrário, não podendo mais comportar os alunos que já participam nem podendo aumentar o número de alunos integrantes do projeto – uma vez que é obrigação da escola abrigar todos os alunos que solicitam a entrada no projeto “Mais Educação” - o projeto pode vir a fechar suas portas.

A maioria dos professores que integram o Projeto “Mais Educação” não possui aulas definitivas nesta escola. Apesar de trabalharem com inúmeras dificuldades, são professores muito engajados em proporcionar aos alunos o conhecimento unido à socialização. Há uma estreita relação de convívio e diálogo entre eles. Para completar a equipe, a escola conseguiu uma pedagoga exclusiva para o projeto. A responsabilidade e a dedicação desta equipe fazem

com que muitos alunos sintam prazer em comparecer todos os dias às atividades oferecidas pelo projeto “Mais Educação”.

Em relação à observação dos encontros de português, constatou-se que grande parte dos alunos são apáticos à leitura e à escrita. São alunos que se julgam “sem criatividade” para escrever e que consideram a leitura como uma atividade “chata” e exaustiva. Por se tratar de um projeto, a frequência dos alunos é o único requisito de avaliação, não sendo atribuído nenhum tipo de nota às atividades realizadas. Percebeu-se que era frequente ver alunos que se negavam a fazer determinadas atividades.

Durante a etapa de observação, pode-se perceber também que a professora mostrou-se interada do trabalho com os gêneros textuais. Segundo ela, procura-se diversificar os textos, bem como o trabalho com estes, levando para os encontros textos pequenos, preferencialmente com imagens e do cotidiano deles, uma vez que é muito difícil prender os alunos por muito tempo à leitura e, quando o assunto é a escrita, verificou-se que a maioria deles não termina as atividades propostas.

A falta dos alunos por conta das condições climáticas é algo muito recorrente, uma vez que a escola possui muitos alunos de zona rural e, a maioria destes, depende do ônibus escolar. Quando chove, as estradas tornam-se intransitáveis ficando, portanto, os alunos impossibilitados de comparecerem aos encontros e às aulas. De acordo com a diretora, isso é comum acontecer. Em um dia de observação, dos 30 alunos, apenas um compareceu, em razão da chuva.

Indo além dos muros da escola, o Projeto “Mais Educação” incentiva os alunos à participação de eventos da cidade voltados para arte, cultura e esporte. Dessa forma, os alunos têm a oportunidade de socializar-se, além de reconhecerem uma finalidade nas atividades que desenvolvem no contexto escolar.

3.2 As entrevistas

Considerou-se importante conhecer a realidade vivida e percebida através da visão dos alunos integrantes do projeto “Mais Educação” e de um professor atuante na mesma escola, uma vez que estes seriam os protagonistas do Projeto “Gêneros textuais e condições de produção”. Sendo assim, em paralelo com as observações iniciais, foi realizada uma entrevista com 30 alunos e com um dos professores. Nesta, os discentes foram indagados a respeito das dificuldades em escrever textos nas aulas de português, bem como das condições

a eles fornecidas para a realização de tal prática e, o docente, a respeito do trabalho com os gêneros textuais e as condições de produção em que estes são introduzidos.

A professora convidada para a entrevista ministra a disciplina de Língua Portuguesa para alguns dos alunos que estão no Projeto “Mais Educação” e coordena um projeto de leitura na escola, mas não faz parte do Projeto “Mais Educação”.

3.2.1. Entrevista com os alunos

A fim de transmitir aos alunos confiança para que estes se sentissem à vontade para falar a respeito de seu cotidiano, as entrevistas (apêndice A) foram desprovidas de identificação.

No início, tais entrevistas foram individuais. Cada aluno era convidado a responder oralmente as questões enquanto o acadêmico anotava-as. Mais tarde, em função do tempo disponibilizado e buscando uma maior credibilidade para estas entrevistas, considerou-se necessária a mudança de estratégia. A partir daí, os próprios alunos (em grupos de três) eram convidados a responder de próprio punho as oito questões. Coube ao acadêmico apenas orientá-los nas perguntas, uma vez que o nível de leitura destes é muito baixo.

A seguir, as perguntas que compunham a entrevista:

ENTREVISTA 1 - alunos

P.1 Você possui dificuldade(s) em produzir textos na escola? Qual(is)? (falta de concentração, não domina a gramática, não consegue expor ideias no papel, não conhece muito bem o assunto proposto, etc.)

P.2 Entre as dificuldades citadas por você, na questão anterior, descreva quais são as que mais prejudicam as suas produções de textos na escola:

P.3 Com que frequência você produz textos nas aulas de português? Que textos você produz? (charge, tiras, quadrinhos, contos, crônicas, narrações, descrições, dissertações, notícias, propagandas, anúncios, poesias...)

P.4 Nas aulas de português, antes da produção textual, o que vocês costumam fazer: pesquisar sobre o assunto, ler sobre o assunto, discutir sobre o assunto? Durante quanto tempo vocês discutem sobre o assunto antes de produzir o seu texto?

P.5 O que você considera mais importante em uma produção textual? (escrever “perfeitamente”, de acordo com a gramática normativa ou ter informações a respeito do que você está escrevendo...). Por quê?

P.6 Quais os erros mais comuns cometidos por você em seus textos? (Ortografia, pontuação, clareza, letra ilegível, frases longas, confusas...)

P.7 Ao receber as suas produções textuais corrigidas, o que você faz, geralmente? Por quê? (Olha os erros e guarda o texto? Joga o texto fora? Reescreve o texto de acordo com as correções e devolve ao seu professor?)

P.8 Você considera importante saber produzir textos escritos? Por quê?

Dentre as oito questões, comentaremos apenas seis, consideradas como as mais pertinentes para a discussão. Em virtude do número de entrevistas e da constatação de um consenso entre a maioria das respostas, ressaltaremos aqui apenas algumas dessas respostas consensuais e destacaremos outras em razão de terem se destacado das demais. Portanto, das 30 entrevistas, daremos destaque a apenas 10 delas.

P.1 – Essa questão, referia-se à dificuldade dos alunos em produzir textos. A resposta da maioria dos alunos foi afirmativa. As dificuldades apontadas por eles foram:

Resposta 1- “(...) *falta de concentração, e às vezes não consigo expor minhas ideias no papel.*”

Resposta 2 - “*falta de domínio da gramática, dificuldade em expor as ideias no papel.*”

Resposta 3 – “*a falta de concentração e a falta de domínio do assunto.*”

A resposta 1 esteve presente em metade das entrevistas selecionadas, mas sempre acompanhada da resposta 2. Para alguns alunos, a inspiração, muitas vezes, é “grande”, no entanto, o momento da transcrição é tarefa árdua. Em relação à “*falta de ideias*”, houve aqueles que alegaram não ter “*imaginação*” para escrever, fato que podemos aliar, em parte, ao baixo nível de informação dos alunos e de condições propícias para o bom desempenho de tal atividade, uma vez que nossa imaginação requer constantes estímulos e ter o que dizer.

P.2 - Em relação às respostas da **P.2**, como esta era a continuação da **P.1**, a maioria dos alunos apenas enfatizou a resposta já exposta anteriormente: a “*falta de concentração*”, apontada como a dificuldade que mais os prejudica no momento de produzir textos. Em segundo lugar, destacou-se a “*falta de domínio da gramática*”.

P. 3 e P.4 - Como grande parte dos alunos tem aula com a mesma professora, não houve uma notória diferença nas respostas. Constatou-se que os alunos produzem textos com frequência e que estes textos variam em gênero. No entanto, a preparação necessária ao momento que antecede a produção (analisada na **P.4**) se faz em um curto espaço de tempo. De acordo com os alunos, discussão é a atividade mais realizada no momento antecedente à produção, mas, em média, essa preparação ocorre, de acordo com os alunos, por, aproximadamente, “meia aula”, e, em seguida, inicia-se a etapa da escrita.

Resposta 1- **(P.3)** *“Contos, uma vez por semana.”*

(P.4) *“Discutir sobre o assunto, 5 minutos.”*

Resposta 2 - **(P.3)** *“Uma vez por semana; quadrinhos, contos, crônicas, narrações.”*

(P.4) *“Discutir sobre o assunto, meia hora.”*

Resposta 3 – **(P.3)** *“Uma vez por semana contos, propagandas, poesias e crônicas.”*

(P.4) *“Discutir sobre o assunto. Uma aula.”*

P. 5 - Em relação a essa questão, as respostas foram equilibradas. Ficou evidenciado que a influência da gramática normativa ainda é bastante presente na vida de alguns alunos. Embora eles pertençam a uma geração mais contemporânea, estes se mostraram preocupados com o *“escrever de acordo com a gramática normativa”*, maioria das respostas a essa questão. A segunda alternativa, *“Ter informações a respeito do que se escreve”* ficou em segundo plano. Algumas respostas:

Resposta 1 – *“escrever de acordo com a gramática normativa.”*

Resposta 2 – *“os dois, porque um é consequência do outro.”*

Resposta 3 – *“ter informações a respeito do que estou escrevendo, porque sem saber do assunto não consigo escrever.”*

De acordo com os alunos, as produções textuais sempre valem nota e, quem possui muitos erros, possui *“alguns décimos descontados”*. Dentre todos os entrevistados, houve um aluno que respondeu diferentemente dos demais, afirmando considerar tanto a escrita de acordo com a gramática normativa necessária, como ter informações a respeito do assunto, dizendo que *“um é consequência do outro”* (Resposta 2). Portanto, subentende que é necessário aliar gramática e informação ao texto.

P.6 – Ao serem indagados a respeito dos erros mais frequentes cometidos em seus textos, o problema com a *“pontuação”* foi a resposta em destaque.

P.7 – Para essa questão, a maioria dos alunos respondeu que olha os erros corrigidos e assinalados e guarda o texto. Quando o professor solicita uma refacção, eles assim o fazem, mas, sempre com o intuito de conseguir melhorar sua nota. Algumas respostas:

Resposta 1 – *“Olhos erros e guardo o texto.”*

Resposta 2 – *“Leio e guardo.”*

Resposta 3 – *“Quando a professora pede eu refaço, se não eu olho os erros e guardo.”*

Foram raros os alunos que disseram refazer seus textos por conta própria. Em conversa informal, os alunos explicaram como funciona o processo de refacção – quando há. Cabe aos alunos corrigirem os textos uns dos outros. O problema dessa atividade, segundo eles, é que a maioria tem dificuldade na escrita. Nesse caso, como é possível que eles corrijam os textos dos colegas se eles próprios têm tantas dificuldades? Após ouvir esse comentário dos alunos, procurou-se investigar com a professora de que forma ocorre essa correção. Segundo ela, após os alunos fazerem as correções, a professora recolhe novamente os textos para certificar-se de que a correção está de acordo. A professora admite fazer esse processo esporadicamente, alegando que *“dá muito trabalho”* e perde-se muito tempo da aula nessa atividade. Ao ser indagada sobre os objetivos dessa metodologia, ela afirmou que os alunos têm a chance de praticar a leitura. Ao mesmo tempo em que corrigem, por meio dos erros do outro, visualizam os seus, pois, quando você se detém no equívoco desse outro, passa a observar o seu.

P.8 - Praticamente, todos os alunos responderam a essa pergunta positivamente, atrelando a importância do escrever ao futuro estudantil e profissional. Apenas um aluno respondeu “não”. Porém, não apresentou justificativa alguma para a negação. Algumas respostas:

Resposta 1 – *“Sim por que para sabermos escrever quando formos fazer faculdade.”*

Resposta 2 – *“Sim. Por que quando for fazer um vestibular o que vai contar mais é a redação.”*

Resposta 3 - *“O português é importante porque faz parte do nosso dia-dia e da nossa vida.”*

A resposta 3 destacou-se entre as demais e, inclusive, é uma reflexão do mesmo aluno que se destacou na **P.5**, ao dizer que tanto a escrita de acordo com a gramática normativa quanto a necessidade de informações são importantes para a produção do texto.

Para esse aluno, *“o português é importante porque faz parte do nosso dia-dia e da nossa vida”*. Isso indica que esse aluno tem consciência da função social que a língua tem entre os indivíduos. Esta foi a única resposta que não demonstrou preocupação com os “ossos do ofício”, mas, que percebeu a língua como um sistema mais complexo do que se imagina e importante para a nossa atuação social.

3.2.2 Entrevista com a professora

A entrevista (apêndice B) ocorreu do seguinte modo: primeiramente, foram apresentados à professora os objetivos do presente trabalho e salientadas as dificuldades encontradas até o momento para realizar o Projeto de Extensão “Gêneros textuais e condições de produção” com os alunos (problemas de espaço, recursos didáticos, indisciplina dos alunos, etc). Em seguida, foram comentadas, uma a uma, as questões propostas, para eventuais esclarecimentos. Em razão do tempo, o momento das respostas foi preservado, a fim de evitar qualquer tipo de constrangimento ou intimidação tanto por parte de professor quanto por parte de acadêmico - ficando a docente responsável por entregar as questões respondidas no dia seguinte.

A entrevista compunha-se das seguintes perguntas:

ENTREVISTA 2 – professora

P.1 Você consegue realizar produções de textos com frequência em suas turmas? Explique o(s) porquê(s) de sua resposta:

P.2 Você se sente “amparado” em relação ao uso de outros materiais para as aulas de leitura e produção de textos, como, por exemplo, TV, rádio, multimídia, fotocópias, disponibilidade do acervo da biblioteca (livros, revistas, jornais, gibis)?

P.3 Você acha que as condições estruturais interferem na leitura e produção textual dos alunos? Por quê?

P.4 Para você, quais as principais dificuldades dos alunos em produzir textos? (falta de concentração, não dominam a gramática, não conseguem expor as ideias no papel, falta de conhecimento sobre o assunto, etc.).

P.5 Diversas pesquisas revelam que há uma certa resistência da maioria dos alunos no que diz respeito à leitura e à escrita. Na sua opinião, qual(is) a(s) possível(is) causa(s) dessa resistência?

P.6 Você consegue trabalhar com seus alunos alguns desses gêneros citados abaixo? Assinale aqueles que você costuma abordar nas aulas de leitura e produção de textos:

charge; tiras; quadrinhos; contos; crônicas; narrações;

descrições;

dissertações; notícias; propagandas; anúncios; poesias; outros

P.7 Em que aspectos o trabalho com os gêneros textuais pode (ou não) contribuir para o desenvolvimento dos alunos em relação à leitura e à escrita?

P.8 No momento antecedente à produção textual, o que os alunos costumam fazer: pesquisar, ler, discutir sobre o assunto...? Como eles realizam esses procedimentos e o que eles pensam sobre esses procedimentos?

Durante a conversa introdutória, ao comentar sobre o projeto de leitura que a professora desenvolve na escola, percebeu-se uma empatia maior com o trabalho voltado para a leitura e a escrita do que em relação à gramática.

Seguem-se algumas observações a respeito das respostas às perguntas realizadas:

P.1 – A resposta da professora foi afirmativa, porém, não houve clareza na sua resposta. O que entendemos, de modo geral, é que a professora tem o hábito de planejar o trabalho com as produções textuais.

P.2 – Nesta, a professora respondeu que se sente amparada “em partes”. Segundo ela, há algumas dificuldades de acesso no que diz respeito à biblioteca; alega que falta um profissional para cuidar desse ambiente. No entanto, para as demais situações, a direção oferece todo amparo, dentro de suas possibilidades, afirma a professora.

P.3 – A docente afirma que as condições estruturais influenciam muito pouco na produtividade dos alunos em relação à leitura e a produção textual, concluindo que o problema está mais ligado à didática do professor, em como ele aborda esse processo.

P. 4 – De acordo com a professora, a principal dificuldade dos alunos é a falta de concentração e o fato de eles não conseguirem expor as idéias no papel, segundo ela, provém desse problema. O resultado disso são produções sem coerência e sem concordância, destaca a professora.

P.5 – A professora atribui a resistência dos alunos à leitura e à escrita ao não comprometimento de muitos professores e ao fato destes não se utilizarem de estratégias diferenciadas com os materiais de leitura e de escrita.

P. 6 – Os gêneros textuais citados e assinalados pela professora como utilizados em suas aulas, foram: charge, tiras, quadrinhos, narrações, descrições, notícias, propagandas, anúncios e poesias.

P. 7 – Nesta questão a docente demonstra ter consciência do trabalho com a variedade textual, haja vista que em sua resposta afirma que a contribuição dos gêneros textuais abrange todos os aspectos e, inclusive, é um início do caminho para a diversidade do trabalho em sala, tanto na leitura como na escrita.

P.8 – Esta questão teve como finalidade conhecer um pouco sobre as condições de produção propiciadas em suas atividades de produção, ou seja, no momento que antecede a produção textual. A professora respondeu que a cada ano suas estratégias estão melhorando. Discussão e leitura são suas principais estratégias e, entre desses procedimentos, ela salienta, também, que procura trabalhar com a interdisciplinaridade.

A entrevista realizada com a professora foi de grande contribuição para conhecer o contexto em que alguns dos alunos participantes do Projeto “Mais Educação” estão inseridos e conhecer o grupo com o qual o Projeto “Gêneros textuais e condições de produção” iria atuar.

A entrevista com a professora confirmou o que a entrevista com os alunos já havia apontado. Os alunos têm contato com os gêneros textuais. A professora tem consciência da importância do trabalho com esse material e os alunos são contemplados com os gêneros. No entanto, a docente, em momento algum, comenta sobre a sua relevância social para o aprendizado do próprio aluno. Em contrapartida, não podemos ensinar o que não aprendemos ou o que não sabemos. A professora fornece as condições de produção de acordo com o que ela “acha” que devem ser essas condições, embora a leitura tenha sido uma atividade

ênfatisada pela docente em quase todas as suas respostas. Reflitamos: “cinco minutos”, “meia hora” são suficientes para que se tenha o que dizer?

3.3. A Intervenção: aplicação do Projeto Gêneros textuais e condições de produção

A intervenção escolar ocorreu nos meses de Agosto e Setembro de 2011. No início, as dificuldades foram múltiplas. Problemas com a indisciplina, indisponibilidade dos recursos da escola e a resistência à participação dos momentos de escrita fizeram parte de, praticamente, metade do percurso. Percebeu-se, nesse momento, a necessidade de alterar a metodologia. Assim, com as devidas adaptações, o trabalho começou a apresentar melhores resultados.

Uma das principais adaptações foi a alteração do verbo “*escrever*” e da palavra “*texto*”, utilizados ao se enunciar as atividades.

Como a apatia à escrita entre os alunos foi expressiva, observou-se na primeira atividade escrita que o verbo escrever e a palavra texto os assustava e desanimava ao mesmo tempo. Para solucionar o problema, decidimos abolir dos encontros a expressão “*escreva um texto*”. Procuramos, a partir de então, substituições que soassem menos enfáticas, como por exemplo, “*faça uma reflexão a respeito do gênero...*”, “*teça um comentário sobre...*,” etc. A partir, dessa e das demais mudanças, o trabalho passou a apresentar melhores resultados e os alunos começaram a encarar nossos encontros com mais naturalidade e menos resistência.

Assumindo a posição de Geraldini (2003), a de que o professor precisa estar em sintonia com as preferências dos alunos em relação aos assuntos abordados, procurou-se elaborar um conjunto de atividades com um tema apreciado pela maioria desses alunos. O tema escolhido foi “*as consequências da ditadura da moda*”.

O objetivo do trabalho era apresentar aos alunos, por meio de textos orais e escritos, uma visão negativa da imposição da moda, pouco discutida nos dias de hoje. O tema foi dividido em duas partes. A primeira tratava do consumismo exacerbado em prol dessa moda. Assuntos como a diferença entre consumo e consumismo, o sentimento de pseudo-felicidade perante o “comprar”, as estratégias de liquidação aplicadas aos consumidores, entre outros, foram abordados nessa primeira parte. A interação dos alunos com o tema foi muito positiva, pois todos queriam expor o seu conhecimento de mundo. Até os alunos rotulados pelos professores como *complicados* se interessaram em participar das discussões.

Inicialmente a leitura foi trabalhada com maior ênfase. Como os gêneros fazem parte da pesquisa, considerou-se importante levar aos alunos em todas as atividades a diversidade

textual: crônica, propaganda, música, história em quadrinhos, etc. Convém destacar que, durante a intervenção, devido à indisponibilidade ou falta de recursos da escola, foi necessário modificar muitas atividades.

A segunda etapa abordava os riscos e as consequências da busca incessante pela beleza física. Tratou-se, nesta parte, dos distúrbios alimentares: anorexia e bulimia. Sem dúvida, essa foi a parte com a qual os alunos mais se identificaram e da qual mais participaram.

Para esclarecimento do assunto em questão, os alunos fizeram a leitura de uma reportagem que apresentava depoimentos de meninas enfermas por conta dessas doenças. Além disso, assistiram a alguns vídeos que mostravam famosos com e sem maquiagem, pessoas que fizeram plásticas e ficaram deformadas, entre outras curiosidades. Esses vídeos contribuíram não só para falar da realidade, mas, para mostrá-la por meio de pessoas que eles conhecem e veem com muita frequência na TV, lindas e, aparentemente, “perfeitas”.

Como a maioria desses alunos gosta muito da língua espanhola, um dos vídeos apresentados foi justamente nesse idioma (com legenda). No vídeo, a cantora Anahí (conhecida de todos eles) contava sobre os sofrimentos que teve com a anorexia. Percebeu-se que, grande parte dos alunos comoveu-se com a história da cantora, principalmente, as meninas. Elas afirmaram depois que, embora já soubessem da enfermidade da cantora, nunca ouviram os comentários da própria. No vídeo, Anahí comenta que justamente esse estereótipo de beleza que as pessoas tanto admiram faz com que muitas meninas busquem conquistá-lo a qualquer preço.

Ao iniciar o trabalho sobre os distúrbios alimentares, foi solicitada aos alunos, em um dos encontros, uma pesquisa (apêndice D). Para conseguir enquadrar na atividade os 15 alunos que estavam presentes, foi necessário formar algumas duplas. A pesquisa era fazer com que, divididos em dois grupos, (primeiro anorexia, segundo bulimia) eles procurassem mais informações sobre esses distúrbios. A fim de direcioná-los, temendo a dispersão de muitos, foi-lhes passado um roteiro de perguntas. Cada aluno recebeu uma folha, na qual iria anotar as informações consideradas relevantes para o grupo e para a pesquisa. Em seguida, num momento de debate, os alunos deveriam expor as informações colhidas, para que, ao final, pudessem perceber as distâncias e proximidades dessas doenças. Pode-se afirmar que os objetivos da proposta foram realizados com êxito, pois, surpreendentemente, todos terminaram a atividade.

A última atividade realizada pelos alunos foi uma espécie de contra-propaganda (apêndice F). Para isso, foi necessário levar ao encontro várias imagens, figuras (já recortadas) que representassem os dois principais assuntos abordados: o consumismo e a beleza. A proposta era fazer com que os alunos escolhessem um dos temas abordados durante os encontros, escolhessem uma figura/imagem e, a partir dela, criassem um alerta ou uma reflexão sobre o assunto escolhido para seus possíveis leitores, que seriam seus colegas de escola. Antes de solicitar a atividade, o gênero *propaganda* foi apresentado aos alunos e analisado em alguns de seus aspectos, de forma que os alunos viessem a compreender como produzi-lo.

Primeiramente, os alunos escreveram um rascunho de suas produções (no caderno) e, em seguida, depois de tirarem suas dúvidas gramaticais e de construção, passavam a limpo. Após um comentário sobre suas “contra-propagandas”, estas foram expostas no mural do pátio da escola.

Todas as atividades foram programadas para serem realizadas em sala. As atividades que não eram terminadas no encontro do dia, eram recolhidas para serem terminadas no dia seguinte.

3.4 As atividades e as produções

Após o processo de intervenção e aplicação do “Projeto Gêneros textuais e condições de produção”, foram selecionadas e analisadas algumas das atividades desenvolvidas com o objetivo de averiguar o progresso dos alunos diante das condições de produção oferecidas. Dentre as várias atividades realizadas, nos propomos a apresentar e analisar as quatro últimas, por questão de adequação ao espaço deste artigo:

Atividade 1 - Essa atividade está relacionada ao término do assunto consumismo e ao início do próximo, o qual se relacionava aos transtornos alimentares. Para a realização da atividade 1, foi entregue aos alunos um envelope contendo frases em tiras. As frases compõem a letra de uma música (desconhecida de todos eles) intitulada como “Atitude”, da banda “Os Seminovos”. A música dizia o seguinte:

ATTITUDE

Os Seminovos

Atitude. O que é atitude?

É só uma ferramenta pra explorar sua juventude.

| | |
|---|---|
| Atitude. É só um roteiro. | Só ganha um corpo mais roliço |
| E no final feliz alguém arranca seu dinheiro. | E o risco de morrer mais cedo |
| Ei, garoto... você não percebeu? | O jeans não é daquele jeito |
| Não tem nenhum amigo seu nos anúncios de TV. | Em quem não tem corpo perfeito |
| Garotos propaganda seguem uma linha | Aquela tinta de cabelo |
| Corpo malhado, rosto sem espinha | Só fica bem na modelo. |
| Quem se parece com você? | Nem a música que você canta |
| Você acha que alguém descola | Sai de graça da garganta |
| Mulher tomando coca-cola? | Pagaram pra você escutar |
| Que gata vai te dar carinho? | Até aprender a gostar |
| Em troca de um salgadinho? | Atitude não se compra, não se come, não se veste |
| Você acha que sua popularidade | Atitude não se assiste, não se ouve, não se investe |
| Tem ligação de fato | Nem a musa do verão dá Ibope |
| Com a marca do seu sapato? | Sem passar no photoshop |
| Ei garota, ninguém começa a te ligar | Talvez você fosse ela |
| Porque você trocou seu celular | Se estivesse na novela. |
| Por um que não cobra torpedo. | <i>os seminovos.com.br</i> |
| Ei, garota, quem ama muito tudo isso | |

O trabalho dos alunos era tentar montar a letra da música. A intenção da atividade proposta não era fazer com que eles a montassem na ordem, mas que, a partir da leitura das frases, o trabalho estivesse voltado para a tentativa de “acertar” os versos, as rimas, a fim de que eles construíssem sentido entre essas frases. O principal objetivo era explorar, de modo inconsciente, a leitura e a interpretação dos alunos em relação ao gênero música de uma forma dinâmica, lúdica e divertida. Foi uma atividade que demandou muito tempo, apesar de ser realizada em duplas ou trios. Ao final, eles deveriam colar as tiras, previamente organizadas, em uma folha, apresentando, desse modo, o resultado dessa interpretação.

Assim que os alunos terminaram a atividade, foram apresentados a música e o clipe dessa canção para que eles pudessem conferir se conseguiram se aproximar da letra original, no que diz respeito à construção de sentido. A maioria dos alunos conseguiu realizar a atividade proposta, mas, não houve ninguém que se aproximasse da ordem original da música.

Mesmo assim, sua mensagem foi interpretada com sucesso pelo grupo. Essa atividade deu início ao próximo assunto a ser abordado.

Atividade 2 – Nesta, os alunos realizaram uma pesquisa sobre anorexia e bulimia no laboratório de informática. Essa atividade contribuiu para a obtenção de informações científicas a respeito dos distúrbios abordados. As sete perguntas que nortearam a pesquisa foram:

- Definição dos termos (O que é);
- Quais as causas;
- Quais as complicações médicas;
- Quais os fatores de riscos;
- Como se desenvolve;
- Como se trata;
- Como se previne.

Percebeu-se que, a maioria copiou literalmente as respostas dos sites. Isto porque, são alunos que possuem grande dificuldade em interpretar o que leem. São aqueles a quem chamamos de *analfabetos funcionais*. Além da deficiência leitora, essa prática é, para eles, uma tarefa exaustiva, desgastante, o que revela pouca familiaridade com a postura de pesquisa.

A proposta dessa atividade era a de que os alunos pesquisassem e resumissem as suas respostas. Inclusive, antes de solicitar a atividade, foi apresentado brevemente o gênero resumo, a fim de que tivessem conhecimento sobre o que foi solicitado. Contudo, apesar desses impasses, o debate realizado em seguida revelou que os alunos se aproximaram muito das respostas uns dos outros. Isso gerou um debate muito rico entre a turma. A intenção de esclarecer as semelhanças e diferenças entre os dois distúrbios foi alcançada.

Atividade 3 - Foi gerada a partir do seguinte texto:



Imagem disponível em: andersonmineiro70.blogspot.com

O enunciado da atividade proposta aos alunos dizia o seguinte:

Olhe atentamente para a imagem. Em seguida, associando com as discussões feitas em sala (sobre o tema MODA), faça sua reflexão.

Iniciamos essa proposta observando e interpretando, em conjunto, a relação entre a imagem e o texto escrito, a fim de nos certificarmos de que os alunos estabeleceram um sentido adequado e se entenderam o proposto no enunciado. A atividade permitiu aos alunos fazerem comentários por escrito a respeito de tudo o que haviam aprendido até o momento sobre o tema em relação ao consumismo e à incessante busca pela beleza.

No dia em que essa atividade foi aplicada, muitos alunos faltaram devido à chuva. Apenas 18 alunos estavam presentes nesse dia. A maioria deles refletiu em poucas linhas. Mas, é interessante observar nessas linhas algumas das informações obtidas/apreendidas durante a intervenção. Por exemplo, quase todos os alunos associaram a imagem à anorexia e à bulimia. Uma aluna utilizou a informação obtida na pesquisa para discorrer sobre o caráter psicológico que há, tanto na imagem, como nos distúrbios. A maioria dos alunos partiu desse viés; entretanto, é no texto dessa aluna que essa relação torna-se mais evidente: “*doença de fundo psicológico*”. Ao contrário desses alunos, alguns outros foram mais abrangentes na interpretação, associando a imagem do cavalo amarrado à cadeira com pessoas que se “amarram” à ditadura da moda.

Atividade 4 - Essa última atividade remete ao gênero propaganda. Inicialmente, foram mostradas aos alunos várias propagandas críticas em relação ao tema. A intenção de mostrá-las era fomentar uma discussão em relação a alguns aspectos do gênero (construção, criatividade, intencionalidade) e mostrar exemplos do que foi, posteriormente, solicitado.

Seguem algumas das propagandas discutidas em sala:



Disponível em: motherjoana.blogspot.com



Disponível em: pajeh.wordpress.com



Disponível em: turma222assuncao2010.blogspot.com



Disponível em: limpinhocheiroso.blogspot.com

Após as discussões, os alunos foram à prática. A idéia era construir uma propaganda crítica sobre o assunto escolhido. Cada dupla escolheu uma imagem/figura e se comprometeu a fazer sua crítica – a contra-propaganda. Para isso, eles deveriam criar uma frase ou uma reflexão. A atividade exigia do aluno criatividade, leitura de outros discursos e seu próprio conhecimento de mundo, os quais deveriam estar atrelados à imagem escolhida.

O resultado foi satisfatório, pois, constatou-se que muitos alunos puseram em prática o conhecimento adquirido durante os encontros, além de perceberem a composição e os objetivos do gênero propaganda. Uma aluna deixa claro a percepção da diferença entre o conceito de *consumo* e de *consumismo* - que foi um assunto discutido em um dos encontros - ao escrever no gênero: *“Você é um consumidor ou um consumista? Cuidado! Pois você pode estar em um caminho de felicidade errado.”*

Levaram em conta, também, na hora de produzir, o receptor do gênero, lembrando da explicação de que o gênero propaganda sempre se remete à alguém e que, normalmente, esse alguém é “você”. Foi possível notar em quase todas propagandas a marca desse receptor .

Em suma, as atividades realizadas na intervenção do projeto revelaram a necessidade do trabalho com os gêneros textuais para a produção de textos bem fundamentados. Apesar da resistência inicial dos alunos em relação à escrita, pôde-se verificar que as leituras e as discussões refletidas em suas produções textuais contribuíram, de alguma forma, para o desenvolvimento do domínio discursivo dos alunos e motivaram a participação deles nas atividades.

Talvez, a atividade da contra-propaganda tenha demonstrado esse progresso com maior evidência, justamente, por ter sido a última, o que reforça que o aprendizado da escrita é processual.

Relacionando o tema à música trabalhada na atividade 1, descrita anteriormente, um aluno escreveu na contra-propaganda: *“Cuidado! A beleza (a moda) muitas vezes pode acabar em risco. (Você não precisa disso)”*. Embora o aluno não tenha se expressado bem ao

dizer que a beleza pode acabar em risco, ficou claro que sua reflexão se remete ao risco que a busca pela beleza pode trazer para nossas vidas. Em quase todas as contra-propagandas, houve um alerta em relação ao tema abordado.

4. Algumas considerações

Embora os gêneros estejam circulando na escola, os alunos ainda possuem uma visão equivocada no que diz respeito à função social que estes apresentam (especialmente em relação à produção textual). Entretanto, não podemos culpar o docente por não mostrar um conhecimento que, muitas vezes, nem mesmo ele possui. A entrevista com a professora nos abre um espaço para indagações a respeito da formação dos professores que estão, atualmente, lecionando nas escolas. Ninguém pode oferecer algo que não tem. Portanto, o professor que não domina a leitura e a escrita, dificilmente conseguirá proporcionar esse domínio aos seus. Nesse caso, não basta ter disposição, é preciso ter conhecimento também.

Há inúmeros problemas que nos impedem de promover com mais intensidade a prática da leitura, de planejar as condições de produção textual, entre outras coisas. Devemos, portanto, antes de pensar na formação dos alunos, repensar a formação dos professores.

A entrevista (tanto com os alunos quanto com a professora) foi importante para conhecer o espaço das condições de produção à que os alunos são submetidos, pois revelou que os gêneros, de forma geral, tem participação ativa nas aulas de língua materna; no entanto, as condições em que eles são inseridos não englobam a função de socializar o aluno e de fornecer a ele o direito ao domínio discursivo, termo enfatizado durante toda a pesquisa.

A intervenção mostrou o “pavor” dos alunos para com a prática da escrita, pelo fato de não saberem “dominar” a gramática, segundo eles. Além disso, o momento de produzir, é considerado por muitos desses alunos como o momento das correções ortográficas e de concordâncias não um momento de planejamento, organização e expressão de ideias. Em suma, voltamos ao ponto já citado neste trabalho: a nomenclatura mudou, mas a metodologia não acompanhou essa mudança e os alunos continuam olhando para a produção escrita como um pretexto para adquirir nota.

É importante enfatizar que nossa proposta não era fazer com que os alunos adquirissem gosto pela leitura e pela escrita, mas, propiciar a eles a oportunidade de aprimorarem a competência discursiva para desempenhar essas tarefas sem muitos “sacrifícios”.

Pode-se afirmar que o trabalho com os gêneros textuais, desenvolvido dentro das possibilidades oferecidas pelo “Projeto de Extensão: Gêneros textuais e condições de produção” atingiu resultados satisfatórios no que diz respeito à contribuição para o domínio discursivo dos alunos. O problema do baixo nível de leitura e a resistência à escrita foram fatores que influenciaram diretamente no desempenho desses alunos, mas foram gradativamente amenizados ao longo da aplicação das atividades de leitura e de escrita propostas.

As condições físicas - em termos de espaço e de material didático – também desfavoreceram o bom andamento das atividades, além da deficiência leitora desses alunos. Ler um texto que contenha mais de três parágrafos e interpretá-lo é um desafio para a maioria deles.

Por outro lado, é fato que o número de alunos nos encontros (duas turmas de 15 alunos) contribuiu significativamente para que o trabalho obtivesse resultados satisfatórios. Essa condição proporcionou ao acadêmico a possibilidade de destinar uma atenção maior a todos os alunos, de promover discussões, e, inclusive, de trabalhar com os alunos de uma forma diferenciada.

Infelizmente, sabemos que a realidade dos professores é bem diferente. Todos os dias, a maioria deles enfrenta salas superlotadas e, nessa realidade, convivem diariamente com problemas de indisciplina que, por consequência, geram atraso de conteúdo, entre outros. As chances de um professor conseguir destinar o mínimo de atenção a todos os alunos tornam-se cada vez menores. Nesta pesquisa, ficou evidenciado que os gêneros realmente são componentes essenciais em meio as condições de produção textual. Não há como trabalhar com língua sem trabalhar textos e, tendo em mente de que não se deve ensinar o que o aluno já sabe nem reduzir essa língua à ortografia e às regras gramaticais (MARCUSCHI, 2008), os alunos necessitam estar em contato com a variedade textual, uma vez que os textos considerados escolares já são “velhos” conhecidos deles.

Percebeu-se também que o interesse de alguns alunos em discutir durante a intervenção foi expressivo. Inconscientemente, eles sentem a necessidade de serem ouvidos nas aulas, de exporem seu conhecimento de mundo. As situações reais (do tema abordado) mostradas a eles repercutiram em seu pensamento e contribuíram, de alguma forma, para a sua bagagem cultural. A presença dos gêneros textuais no ambiente escolar implica justamente mostrar aos alunos a importância e as funções muito mais amplas de nossa língua e dar sentido ao seu aprendizado.

A intervenção contribuiu não só para o amadurecimento do acadêmico enquanto profissional, mas para o desenvolvimento de um perfil educador flexível perante as inconstâncias do processo ensino/aprendizagem. As atividades - como já mencionado - alteradas no decorrer da intervenção provaram que a mudança dos alunos depende, em grande medida, da mudança do próprio docente. Em momentos como esse, é fundamental para o professor a auto-avaliação. Refletir, em determinados momentos, sobre os resultados alcançados e, se necessário, dispor-se a iniciar outro caminho para atingir seus objetivos.

Em suma, a escola em que o “Projeto Gêneros textuais e condições de produção” foi aplicado é dinâmica, possui, em geral, bons profissionais atuando, preocupa-se em oferecer aos alunos novidades e oportunidades de crescerem na vida estudantil. Porém, sua estrutura física não permite maiores avanços e melhores resultados. As reclamações dos professores participantes do Projeto “Mais Educação” são realmente dignas de reflexão, não apenas por parte da escola - que comporta um número excessivo de alunos em uma estrutura que comportaria apenas a metade destes - mas por parte do governo que cria projetos e promove oportunidades na educação, de pensar. Espera-se que o projeto *Gêneros textuais e condições de produção* tenha atingido o objetivo de conscientizar os alunos de que leitura e escrita, por mais “exaustivas” que lhes possam parecer, são práticas das quais eles devem ter pleno domínio, pois, antes de serem práticas desenvolvidas na escola, são práticas realizadas socialmente.

6. Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito além da gramática: Por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. Parábola Editorial: São Paulo, 2007.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2007.

_____. **Atividades de linguagem, textos e discursos. por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: EDUC 1999.

COLOMER, T.; CAMPS, A.. **Ensinar a ler. Ensinar a compreender**. Artmed: Porto Alegre, 2002.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. Martins Fontes: São Paulo, 2003.

_____. **Portos de Passagem**. Martins Fontes: São Paulo, 1997.

GREGOLIN, M. R. O que quer, o que pode ser esta língua. In: CORREA, D. A. **A relevância social da Linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

GUEDES, P. C. **Da Redação à Produção Textual**: o ensino da escrita. Parábola: São Paulo, 2009.

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

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.(org). 4. ed. **Gêneros textuais e Ensino**. Rio de Janeiro, 2005.

PARANÁ, **Diretrizes Curriculares Estaduais**. Língua Portuguesa, ensino fundamental; Curitiba, 2007.

PAULIUKONIS, M. A. Texto e contexto. In; VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática**: descrição e uso. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

RAUPP, E. S. **Ensino de Língua Portuguesa**: uma perspectiva linguística. Revista Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, Vol. 13, n. 2 (2005).

Revista Redação do Vestibular: **O grande desafio é a leitura**. Universidade e Sociedade, nº. 12, abril, abril de 1992.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SOLÉ. I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schiling. 6. ed. São Paulo. Artmed, 1998.