

O IMPORTANTE PAPEL DO TEXTO NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA

WITTKE, Cleide Inês (UFPel)

Universidade Federal de Pelotas

cleideinew@yahoo.com.br

RESUMO: O quadro social do ensino de língua revela que essa prática escolar não tem atingido os resultados desejados, ou seja, que o aluno se expresse com segurança e clareza, tanto falando, lendo quanto escrevendo. Essa realidade mostra a emergente necessidade de redimensionar o objeto de estudo, bem como os procedimentos metodológicos empregados em aula. Com base em estudos de Geraldi (1991, 2006), Possenti (2002), Kleiman (1996, 2006), Travaglia (2003), Marcuschi (2008), Antunes (2003, 2007, 2009), Koch e Elias (2010), este artigo tem como objetivo problematizar essa questão, não com vistas a apresentar uma fórmula única, mas com a intenção de apontar possibilidades de soluções a serem efetuadas nas aulas de português, na sua prática cotidiana. Concebendo a língua e seu ensino como uma prática social de interação verbal, vemos o texto/gênero textual como objeto de estudo e sugerimos a prática de diferentes estratégias de leitura, análise linguística e produção de textos (orais e escritos) como método para trabalhar a língua. A nosso ver, o ensino de língua deve funcionar como um trabalho que aborda diversos gêneros textuais, isto é, como um frequente exercício de comunicação, pelo qual alguém diz algo significativo a outro alguém, em dada situação social.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua; Texto; Interação Verbal.

1 Contextualização do tema

A atual realidade do ensino de língua materna mostra que seu processo não está construindo os efeitos de ensino e aprendizagem desejados, tanto na expectativa dos professores quanto dos alunos e mesmo da sociedade brasileira. Acreditamos que uma das maiores causas desse efeito negativo seja o fato de que essa prática escolar não vem sendo realizada por meio de exercícios produtivos e constantes de interação verbal, na medida em que o aluno fala e escreve, o que acaba tornando a aula de língua uma atividade mecânica, destituída de sentido. Enquanto professora universitária responsável pela formação de futuros professores de línguas busco resposta a várias questões: Por que isso ocorre? Quais são os problemas enfrentados no ensino de língua materna na escola? O que pode e deve ser alterado para que essa prática didático-pedagógica se

constitua em um processo que desenvolva a capacidade comunicativa de nosso aluno, dando-lhe segurança para que interaja adequadamente nas mais variadas situações sociais de sua vida? Tais questionamentos remetem a outros, tais como: O que ensinar? Para quem? Com que finalidade? E de que modo?

Muitos pesquisadores da área da linguagem, dentre eles destacamos: Bronckart (1999, 2008) Geraldi (1991, 2006), Kleiman (1996, 2006), Tardelli (2002), Marcuschi (2002, 2008), Schnnewly e Dolz (2004), Jurado e Rojo (2006), Antunes (2006, 2009), Koch e Elias (2010), investigam essa temática e convergem a um ponto comum: é de fundamental importância que se eleja o texto, e os gêneros textuais sob uma perspectiva mais ampla de ação e circulação, como objeto de ensino e de análise. Sob uma perspectiva sociointeracionista, o presente trabalho investiga e reflete acerca da importância de trabalhar o texto/gênero textual na prática cotidiana do ensino de português, na escola.

Tal modo de conceber o ensino de língua nos faz repensar e reorganizar não somente o objeto de estudo, mas também a metodologia adequada a essa prática, na sociedade letrada em que vivemos. Vale lembrar que nosso objetivo é problematizar essa questão e procurar apontar alternativas que viabilizem o ensino e a aprendizagem de língua, por meio de gêneros textuais, que circulem diariamente em nosso cotidiano, dentro e fora do ambiente escolar. No momento, parece haver consenso entre grande parte de linguistas e professores de língua de que os tradicionais exercícios mecânicos e automáticos de gramática, cujo escopo consiste em identificar e classificar, não são adequados à atual função social do ensino de língua materna na escola. Dito de outro modo, tais atividades não são eficientes no desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno, tanto no que se refere à competência de fala como de escrita.

Lembrando da orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, 1999), faz-se necessário reformular o conceito e o papel do ensino de gramática. É fundamental substituir os tradicionais exercícios de identificação e classificação das regras da língua, que enfatizam sua nomenclatura (via metalinguagem), pela realização de diferentes estratégias de leitura, oralidade, produção textual e análise linguística (GERALDI, 2006). Esse modo diferenciado de olhar e de trabalhar a língua está diretamente relacionado à resignificação das concepções de texto, contexto, sujeito e sentido (KOCH, 2006). Tal mudança também produzirá efeitos na avaliação, principalmente no que diz respeito à atividade de produção escrita, pois essa prática deixará de funcionar como simples instrumento avaliativo e assumirá seu real papel de interação verbal.

O texto é entendido como um ponto em uma teia de relações, como um momento em um processo, ou ainda, nas palavras de Nascimento (2009, p. 65), o que torna possível “espojá-lo da fixidez a ele tradicionalmente atribuída, passando a encará-lo como provisório”. Pensando então na aula de português, podemos dizer que o texto é tanto o ponto de partida quanto de chegada, pois o desconstruímos e também construímos novos textos, sob diferentes perspectivas e naturezas. Defendemos que a prática de desconstrução e construção de diferentes gêneros textuais oferecerá subsídios para que o aluno entenda e faça uso dos mesmos, nas diferentes atividades da esfera humana (BAKHTIN, 1992), na medida em que interage com o outro que o cerca, priorizando o constante exercício de comunicação, tanto oralmente quanto por escrito. Enfim, é preciso que o aluno tenha o que dizer a outro alguém, com dada intenção. Esse

conhecimento enunciativo, juntamente com os domínios linguísticos e textuais, o auxiliará na escolha do modo como vai dizer aquilo que pretende comunicar.

Com essa abordagem, configura-se um novo papel ao professor de português que passa a ser o mediador entre o texto e o aluno: um facilitador do processo de aprendizagem, um auxiliar na construção do conhecimento. Isso remete a outro ponto importante: estão os Cursos de Letras preparando os futuros professores de língua a desempenharem a função de mediador? E mais, está o meio universitário criando espaço e oportunidades para dialogar com o profissional de língua em serviço (BRAIT, 2002)? Não basta simplesmente trazer o texto à sala de aula, é preciso defini-lo e ter bem presente qual seria o modo mais adequado de trabalhá-lo de forma produtiva.

Nossa reflexão acerca dos efeitos do ensino de língua na escola tem o gênero textual e a abordagem sociointeracionista como elementos norteadores. Vale reforçar o posicionamento de não ser suficiente que apenas se insira o texto na sala de aula para que, dessa forma, nosso trabalho se torne um processo de interação verbal, pois é essencial que o texto assuma função de materialidade viva, previamente instituída e reconhecida na e pela sociedade. Em síntese, devemos levar em conta aspectos como: quem se expressa, a quem se dirige, com qual intenção, de que modo se expressa, onde circula esse texto, elementos enunciativos e pragmáticos que caracterizam o caráter funcional do gênero textual. Um trabalho com a língua a partir dessa abordagem teórica exige que tenhamos bem delimitado o que vamos estudar, de que modo e para que, como veremos a seguir.

2 O texto/gênero textual como objeto de estudo

Com vistas a desenvolver a capacidade de comunicação de nosso aluno, sugerimos que o professor traga diferentes tipos de textos à sala de aula, criando oportunidades para que o aluno entre em contato e estude variados gêneros textuais, os quais circulam diariamente em nossa sociedade, nas mais diversas situações de interação. Acreditamos que o mais sensato seja, seguindo as orientações de Pereira et al. (2006, p. 29), “partir dos gêneros textuais mais familiares, para depois explorar outros, possibilitando aos alunos uma inserção cada vez maior na sociedade”.

Tendo, então, o texto como base, além de propor estratégias variadas de leitura e de produção textual, desconstruindo e construindo, é de fundamental importância que o professor desenvolva diferentes atividades, enfatizando os processos de funcionamento linguístico, que são característicos dos diversos modos de organização do discurso. Tal postura implica analisar as estratégias que asseguram a coesão e a coerência, dominar o uso do vocabulário de modo criativo e dinâmico, estabelecer relações entre a classe e a função dos vocábulos na unidade maior que é a frase, e exercitar o uso de frases que envolvem os processos de coordenação e subordinação, mencionando apenas algumas das atividades dessa natureza.

3 Metodologia e finalidade do ensino de língua

Ao assumir o texto como objeto de estudo, podemos pensar nos possíveis modos de trabalhá-lo nas aulas de língua. Tendo como base teórica os estudos de Geraldi (1991, 2006), Ilari (1992), Petitjean (1998), Possenti (2002), Travaglia (2002, 2004), Marcuschi (2002), Antunes (2003), Dolz e Schneuwly (2004), centramos nossa prática diária em variadas estratégias de leitura, escuta e produção de textos, as quais

possibilitam o desenvolvimento da competência comunicativa, tanto na expressão oral quanto na escrita.

O fato de eleger o texto como foco de estudo não significa o abandono do trabalho com os elementos gramaticais. Pelo contrário, o texto funciona como campo enunciativo e pragmático para entender as regras da modalidade padrão em uso, pois, ao entender o sentido do texto, o aluno também compreende o emprego efetivo das regras gramaticais, as quais são importantes à construção da coesão e da coerência do dizer em estudo. Enfim, isso implica que continuaremos a ensinar gramática na sala de aula (inclusive a variedade padrão, fundamental principalmente à competência da produção escrita), todavia, com uma abordagem diferente: visando ao domínio do funcionamento da língua em uso, e não à prática mecânica de metalinguagem, com o mero objetivo de identificar, classificar e descrever, o que já está mais do que provado que não faz sentido à vida cotidiana do aluno, não havendo necessidade de ser trabalhado em aula. Entendemos, assim como Pereira et al. (2006, p. 27), que a metodologia a ser trabalhada na aula de português deve permitir que “o estudo da língua não se circunscreva a uma abordagem puramente gramatical, mas possibilite a ampliação da competência comunicativa dos alunos”.

Tomando o gênero textual, com seu caráter funcional (discursivo, histórico e social), como objeto de análise, vemos a prática de diferentes estratégias de leitura e de produção textual como procedimento metodológico apropriado a atingir o objetivo do ensino de língua: promover e desenvolver o potencial comunicativo do aluno, via processo de interação verbal. Essa prática didático-pedagógica intenciona criar situações autênticas em que o aluno possa conhecer, desenvolver e aperfeiçoar sua capacidade de interagir, através da fala e da escrita, no meio em que vive.

Na função social de formadora de professores de língua, ressalto a importância de preparar e capacitar o licenciando para que esteja apto a criar situações de interação, pelas quais o aluno possa exercer sua cidadania, posicionando-se diante da realidade que o cerca, e que o conhecimento do funcionamento da língua seja instrumento que o leve à autonomia social, política e histórica. Defendemos que, se o aluno desvendar os mistérios do funcionamento de diversos gêneros textuais que circulam socialmente, prática a ser desenvolvida na aula de língua, familiarizando-se com eles, sentirá segurança tanto no momento de lê-los quanto de escrevê-los. Sob essas condições, a prática de interação verbal será um recurso emancipatório e não de alienação, de discriminação e exclusão, como vem ocorrendo ao longo da nossa história. Concordamos com Kleiman e Moraes (1999, p. 123), quando as autoras defendem que “a leitura crítica tem um potencial emancipador contra a fragmentação e a alienação, e o leitor crítico é, por definição, nunca mero decifrador”. Devemos lembrar que um cidadão crítico precisa ter o hábito de tomar decisões, defendê-las e responsabilizar-se pelas consequências que elas desencadeiam. Como vemos, ensinar língua é muito mais do que passar conteúdo, consiste em criar possibilidades para que o aluno assuma seu papel de cidadão.

4 A importância do texto/gênero textual no ensino de língua

Partindo do princípio de que a palavra consiste em unidade de significado e o texto em unidade de sentido e de comunicação, e considerando também a proposta apresentada pelos PCNs, defendemos que o texto deve ser o elemento principal no ensino de língua, tendo sempre o cuidado de ajustá-lo ao nível de conhecimento da série

em questão. Nesse contexto, sugerimos que o professor selecione variados tipos de texto, em conformidade com as intenções e finalidades dos atos comunicativos, nas diferentes instâncias de aprendizagem, trabalhando seus efeitos de sentido na realidade cotidiana.

Destacamos também que, ao selecionar o texto a ser trabalhado em aula, o professor precisa ter em mente a habilidade de leitura e de produção textual que pretende desenvolver com aquela atividade para poder avaliar se o material escolhido é adequado ao objetivo proposto. Isso mostra que a escolha do texto é o primeiro passo ao sucesso de nosso exercício de leitura e de produção textual, no ensino de língua. Em síntese, uma escolha inadequada do texto pode resultar em uma prática tão improdutiva ao desenvolvimento da capacidade comunicativa quanto uma aula que trabalhe *exclusivamente* o exercício mecânico de metalinguagem.

O professor, além de ser criterioso na escolha do texto (principalmente em função das temáticas abordadas e do nível de conhecimento do educando), precisa ter o constante cuidado para não escolarizá-los, pois, ao serem extraídos de sua circulação social (de jornais, revistas, romances, TV, panfletos, internet), tendem a perder sua vivacidade e funcionalidade, tornando-se mais um material escolar destituído de sentido, presente em tantos livros didáticos disponíveis para o ensino de língua. Também para Chiappini (1997) a seleção de bons textos não é garantia de um bom trabalho com a leitura. Isso reforça a importância de se ter uma concepção clara e objetiva de texto/gênero textual.

Com base nos Parâmetros, entendemos o texto como uma sequência verbal, completa e una, constituída por relações estabelecidas via elementos de coesão e coerência. Em síntese, é mais do que um aglomerado de frases ou enunciados, consiste em “uma unidade significativa global” (PCNs, 1998, p. 21). Nessa perspectiva, definimos texto como uma materialidade linguística de variada extensão, que constitui um todo organizado de sentido, quer dizer, seja coerente e adequado à comunicação (tanto oral quanto escrita) a qual se propõe, em determinada situação social. Trata-se de uma produção verbal que exerce adequadamente sua funcionalidade comunicativa. Para Koch (2003, p. 31), o texto consiste em uma

manifestação verbal, constituída de elementos lingüísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos interactantes não apenas a produção de sentidos, como a de fundear a própria interação como prática sociocultural.

Seguindo essa esteira teórica, Marcuschi (2002, p. 24) define o texto como “uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Percebemos que o texto, ao circular socialmente, sob uma enorme gama de gêneros textuais, pode ser desde um enunciado como “*Fogo!*”, “*Rápido!*”, uma poesia, uma crônica, uma bula de remédio, uma receita culinária, um cardápio de restaurante, um *e-mail*, uma reportagem, um editorial, um estatuto, uma dissertação de Mestrado, uma charge, uma história em quadrinhos, uma piada, um bilhete, um manual de instrução, um cardápio, uma resenha, até um romance de vários volumes.

O gênero textual diz respeito aos diferentes formatos que o texto assume para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade. Nessa ótica, os gêneros são artefatos culturais historicamente construídos pelo homem. Eles apresentam diferentes caracterizações, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, em conformidade com o papel social que exercem. Compete ao professor de língua materna criar oportunidades para que o aluno estude os mais diversos gêneros textuais, sua estrutura e funcionalidade, para que se tornem capazes não só de reconhecê-los e compreendê-los, mas também de construí-los de modo *adequado*, em seus variados eventos sociais. Concordamos com Geraldi (2006), quando o autor explica que o exercício dessas habilidades proporcionará o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, capacitando-o a um bom desempenho na sua vida diária (falando e escrevendo), nas mais diversas situações de interação verbal.

Brait (2002) lembra que, ao estudar os gêneros textuais, precisamos levar em conta diferentes aspectos que dizem respeito a seu processo de produção, circulação e recepção. Enquanto suas condições de produção e de recepção remetem a quem produz a mensagem e a quem ela é direcionada; a circulação refere-se ao veículo em que circula a mensagem. Esses aspectos são importantes à mensagem como um todo, ou seja, explica porque aquilo é dito daquela maneira e não de tantos outros modos possíveis. Ainda no que se refere às condições de produção, é preciso enfatizar que todo texto é determinado de acordo com a interação comunicativa estabelecida entre o produtor e o receptor, o que pressupõe regras, valores e normas de conduta, advindas dos papéis sociais que os sujeitos desempenham na sociedade. Entra aqui o exercício da autoridade: quem fala o quê para quem? Sob qual posicionamento social? Vemos, nesse contexto, o exercício do ato verbal de interação em funcionamento, ressaltando que a prática de ensino consiste em uma tomada de posição, no dizer de Possenti (2006), em um ato político.

4.1 A diferença entre tipo e gênero textual

Considerando que o tipo textual diz respeito à forma e o gênero remete ao uso, quando nos referimos ao primeiro, logo nos vem à mente as três estruturas características que organizam a sequenciação linguística e formal de dado texto, segundo as intenções manifestadas por seu produtor: *narração*, cuja intenção maior é contar uma história; *descrição*, cujo objetivo é apresentar, classificar e/ou analisar um objeto, um conceito, uma cena, um local etc.; e *dissertação*, cuja intenção principal é informar sobre determinado assunto, de modo mais ou menos argumentativo - opinativo. Vale lembrar que em abordagens teóricas mais recentes¹, a terceira modalidade dividiu-se em duas: *argumentação*, cujo objetivo maior é convencer seu interlocutor e *exposição*, em que prevalece a intenção de apresentar informações, sejam elas dados ou estatísticas. Além disso, duas novas categorias textuais foram acrescentadas às anteriores: o *diálogo* ou *conversação*, em que prevalece a conversa (oral e escrita), entre dois ou mais interlocutores e a *injunção*, modalidade em que o produtor explicita a intenção de levar seu interlocutor a praticar atos ou executar ações - intenciona passar instruções, orientações de como fazer. Na medida em que essas seis modalidades textuais circulam

¹ Dentre os trabalhos dessa natureza, citamos Dolz, Rosat e Schneuwly (1991); Schneuwly (1994); Kaufman e Rodrigues (1995); Bronckart (1999); Marcuschi (2008), Dolz e Schneuwly (2004).

em nossa sociedade, em diferentes situações de uso, exercendo função comunicativa, passam a desempenhar o papel de gêneros textuais, ampliando seu círculo de atuação, chegando a formar um número ilimitado de exemplares.

Com todo esse material de interação social disponível, precisando ser trabalhado e conhecido, compete ao professor de língua continuar a usar *todo o tempo* de sua aula identificando e classificando para depois cobrar essa nomenclatura na prova? Hoje não resta mais dúvida de que existem formas mais produtivas e eficazes de trabalhar nossa língua na escola e diferentes abordagens do texto/gênero consistem em recursos muito importantes a essa prática docente e isso nos faz questionar sobre o papel da gramática no ensino de língua materna.

5 O ensino de gramática na formação inicial do acadêmico de Letras

A complexidade de gêneros textuais que circulam em nossa sociedade letrada contemporânea e a importância que tal materialidade discursiva exerce no processo de interação verbal explica a ênfase que os PCNs de língua materna atribuem a seu ensino no meio escolar. O respectivo documento elege o texto como objeto de ensino e sugere a prática de escuta, análise de elementos linguísticos, leitura e produção de textos dos diferentes gêneros que o aluno precisa dominar para que exerça sua efetiva participação social. Tais gêneros encontram-se nas mais diversas instâncias discursivas: literárias, publicitárias, jornalísticas, didáticas, científicas, tanto na modalidade oral como na escrita.

Essa nova concepção do ensino de língua exige mudança de postura na elaboração e execução dos currículos dos Cursos de Letras, pois é no meio acadêmico que o professor de língua define e se apropria tanto das teorias quanto das práticas didático-pedagógicas que orientarão sua atividade diária, durante o exercício de sua profissão no meio escolar. Entendemos ser imprescindível que o Curso de Letras prepare o professor para trabalhar a língua como um exercício verbal social em constante transformação, enfatizando o trabalho com o texto/gênero textual sob suas unidades básicas: desenvolvendo estratégias de leitura, de análise linguística e de produção textual. Acreditamos que se nosso acadêmico do Curso de Letras, futuro professor de língua, for orientado e persuadido, via teoria e prática desenvolvidas no decorrer das disciplinas e, principalmente nos projetos de pesquisa, a tomar o texto como objeto de ensino e desenvolver a prática de leitura e produção textual, investigando questões linguísticas pertinentes como metodologia, aos poucos, conseguiremos mudar a imagem que o aluno, e a comunidade de modo geral, tem da aula de português e da sua importância à vida do educando, enquanto cidadão consciente do papel que exerce na sociedade.

6 O ensino de língua na escola: um processo de interação verbal

Sem a pretensão de ditar modelos e fórmulas prontas, mas com o intuito de apontar possibilidades e indicar alguns caminhos ao professor que atua no Ensino Fundamental e Médio, na importante tarefa de abordar o texto e seus efeitos linguístico-discursivos, elaboramos uma proposta que pode ser ajustada e aplicada em sala de aula. A título de exemplo, desenvolvemos uma atividade de leitura, de análise linguística (de gramática) e de produção textual, a partir de um pequeno texto extraído do Jornal Correio do Povo (RS), publicado em 16 de julho de 2009. Vale lembrar, nesse momento, a tomada de posição de que

A linguagem se justifica pelos sentidos que expressa, pelas intenções que manifesta. Sentidos e intenções que decorrem dos valores culturais dos grupos onde vivemos e interagimos. Durante muito tempo, em muitas aulas de língua, perdemos de vista este componente semântico, este componente pragmático da linguagem e nos detivemos em análises de sua morfologia e de sua sintaxe, como se essas coisas tivessem vida por si mesmas. (ANTUNES, 2009, p. 119)

Selecionamos o texto jornalístico supracitado por entender que se trata de uma produção interessante, com temática atual e de fácil entendimento ao aluno. Além disso, por apresentar um título intrigante e criar possibilidades de um estudo interdisciplinar com outras áreas do conhecimento. No caso específico da Geografia, por exemplo, o professor poderia trabalhar a questão de localização espacial, mostrando no mapa a trajetória percorrida por Fabiano, enquanto o de História explicaria questões sociais e culturais desses locais. Já o professor de Matemática poderia auxiliar na leitura dos dados sobre o tempo marcado na corrida (1min46seg03) e da conversão do dinheiro, e o de Educação Física esclareceria aspectos da modalidade esportiva abordada no texto, dentre outras perspectivas possíveis, com outros profissionais das demais áreas.

De modo hipotético, elaboramos uma proposta de estudo (uma sequência didática) voltada a um 5º ou 6º ano do Ensino Fundamental, mas nada impede que as atividades sejam ajustadas ao 7º, 8º ou 9º ano, ou mesmo ao Ensino Médio. O principal é que os exercícios sejam adequados ao nível de conhecimento dos alunos, sendo que, na medida em que os anos vão avançando, mais espaço se pode abrir ao estudo da metalinguagem, não na perspectiva normativa (para identificar e classificar), mas de uso (para entender o papel que cada elemento linguístico desempenha no sentido produzido pelo texto como um todo uno e coerente). Apresentamos, na sequência de nosso estudo, o texto selecionado e as atividades propostas.

TEXTO

Fabiano Peçanha é diamante em Lucerna, na Suíça

Atletismo – O meio-fundista Fabiano Peçanha, do Pinheiros (SP), venceu a prova dos 800 metros rasos no *Meeting Internacional de Lucerna*, na Suíça, ontem. Ele marcou 1min46seg03 e como prêmio recebeu um diamante no valor de € 1,7 mil (R\$ 4,6 mil). Hoje o atleta se transfere para Lisboa, em Portugal, onde treina para a próxima prova do seu *tour* pela Europa, no dia 24 deste mês, em Londres, Inglaterra. Fabiano se prepara para a disputa dos 800 metros do Mundial de Berlim, a partir de 20 de agosto. (Jornal Correio do Povo, RS, julho de 2009)

Sequências didáticas:

Atividade I – Roteiro de leitura

Iniciamos nosso trabalho de leitura, mostrando o título e indagando sobre o que entenderem e o que esperam encontrar no texto que será lido. Após esse primeiro

momento de motivação, passamos à leitura individual do texto e à resolução por escrito do seguinte roteiro:

- 1 Sobre o que fala o texto lido? Qual é sua mensagem?
- 2 Quem escreve a notícia e a quem ele se dirige?
- 2 Em que seção do jornal normalmente encontramos notícias dessa natureza? Como você sabe disso?
- 3 No seu entender, o título está claro ou é preciso ler o artigo para compreendê-lo? Será que o redator da notícia fez isso de propósito?
- 4 Percebemos dois momentos temporais diferentes no texto. Quais são as duas palavras (os dois advérbios de tempo) que marcam esses dois momentos na vida de Fabiano Peçanha?
- 5 Quais são os verbos que aparecem nos dois primeiros enunciados? A que tempo verbal eles remetem? Na prática, o que isso quer dizer?
- 6 Quais são os verbos empregados nos 3º e 4º enunciados? Em que tempo verbal eles estão conjugados? Essas ações estão acontecendo ou irão acontecer? Então, por que o autor do texto empregou o presente e não o futuro? Isso é comum em notícias de jornal? Que efeito essa escolha produz?
- 7 Todos os seis verbos que auxiliam na produção do sentido do texto são de ação, o que isso quer dizer? Vamos pesquisar nas gramáticas para entender melhor a função dessas palavras no texto.
- 8 Normalmente, o uso dos verbos de ação implica que alguém (sujeito) faz (ação) algo (objeto direto) para outro alguém (objeto indireto). No texto lido, quem pratica a ação de **vencer**, **marcar** e **receber**? Ou seja, quem é o sujeito dessas ações? Venceu, marcou e recebeu o quê? De quem? Enfim, quais são os complementos dessas ações?
- 9 Quais são os sujeitos dos verbos **transferir-se**, **treinar** e **preparar-se**? Todos precisam de um complemento na sua informação?
- 10 Qual é o papel semântico do complemento (objeto direto e indireto) nos verbos de ação? (pesquisar nas gramáticas)

Após corrigir e discutir as respostas dadas às questões acima, sanando as dúvidas existentes, continuamos nossa proposta de aula, com nova sequência de exercícios.

Atividade II – Contextos e produção de sentidos

Com base em dois enunciados, em contextos diferentes, seguimos o trabalho com o texto selecionado, agora, com ênfase em um aspecto gramatical, abordando o papel do verbo na construção do sentido:

Enunciado 1

*Todas as manhãs, antes de ir ao Colégio, a irmã de Plínio **prepara** o almoço a sua família, pois a mãe deles acredita que a comida caseira é mais saudável do que aquela servida em restaurantes, exigindo que a filha faça diariamente a refeição. A moça já está entediada, já que não gosta de cozinhar.*

Proposta – O verbo empregado no texto jornalístico (**se prepara**) tem o mesmo sentido do verbo **preparar** desse enunciado? Compare os dois usos e explique quais são os sentidos expressos.

Enunciado 2

*Nos domingos, o pessoal normalmente **transfere** a feira de artesanato para o centro da cidade, pois lá sempre há um número maior de pessoas circulando e conferindo as novidades locais. Tudo indica que haverá mais vendas!*

Proposta – O verbo **transferir**, empregado no texto em estudo, tem o mesmo sentido deste usado no enunciado 2? O que ocorre? Explique as duas situações de uso.

(Seria interessante sugerir, aqui, uma pesquisa em gramáticas, abordando o caso específico dos verbos pronominais!) Além disso, poderíamos sugerir que o aluno empregasse os verbos estudados em outros contextos, diferentes dos já abordados no texto jornalístico e nos dois enunciados estudados.

Outros aspectos lingüísticos, enunciativos e discursivos poderiam ser trabalhados no texto em foco, tais como questões de coesão e coerência, envolvendo os pronomes, os dêiticos e conhecimento de mundo, por exemplo. Como o leitor deve ter percebido, exploramos de modo mais enfático o estudo da gramática em funcionamento, uma vez que essa abordagem tem sido a mais problemática no momento de trabalhar um texto, principalmente, em função da forte influência do ensino da gramática normativa, que estuda as regras da língua como se elas tivessem existência própria, mesmo estando descontextualizadas.

Atividade III: Produção de texto escrito

Considerando as inúmeras possibilidades de produzir textos via escrita (ver KOCH e ELIAS, 2010), sugerimos que o aluno assuma o papel de redator do Jornal Correio do Povo, explorando sua criatividade, e redija uma notícia esportiva, descrevendo o resultado obtido por Fabiano Peçanha, após a disputa dos 800 metros no Mundial de Berlim, evento previsto na notícia lida.

No que se refere aos conteúdos gramaticais trabalhados nas atividades aqui propostas, não vemos produtividade em cobrar a devolução dessas regras em prova, simplesmente reproduzindo as definições e os exemplos expressos nas gramáticas, mas podemos descontar pontos em futuras produções escritas, caso o aluno deixe de empregar *adequadamente* o conteúdo gramatical pesquisado e estudado em aula (aqui, no caso, alguns aspectos do verbo e seu uso), pois entendemos que o conteúdo só foi

assimilado se for bem empregado dali em diante, em exercícios futuros. Certamente, nosso trabalho surtiria bem mais efeito se pudéssemos contar com o apoio de todos os professores da turma, pois não é só na aula e nas atividades de português que o aluno precisa escrever respeitando as regras gramaticais, mas em qualquer momento em que se expressa, principalmente por escrito, independentemente da área de conhecimento.

7 Considerações finais

Nosso intuito é mostrar ao professor de língua em serviço, bem como ao futuro profissional, a importância de trabalhar o texto/gênero textual não como pretexto para estudar e decorar regras gramaticais, mas como meio de interação verbal, enquanto objeto repleto de significações a espera de interlocutores em busca de diálogo, na medida em que constroem sentidos. Além disso, nossa reflexão tem o objetivo de despertar interesse nos professores para que busquem, investiguem, adaptem e criem diferentes estratégias que exploram os sentidos veiculados pelos textos, mostrando que a proposta dos PCNs pode ser viável e passível de ser executada na prática docente cotidiana, basta que seja adaptada a cada realidade do imenso contexto educacional brasileiro.

Com uma abordagem sociointeracionista da língua, defendemos que a aula de português deve funcionar como um trabalho de interação verbal, portanto, tem a função social de promover a capacidade de ler, debater e entender os textos/gêneros que circulam em nosso meio, e também saber produzi-los em conformidade com as convenções sociais que determinam sua produção, circulação e recepção. Defendemos também o uso da metodologia pelo meio da qual o aluno deve ler e escrever com bastante frequência, aperfeiçoando seu potencial comunicativo, pois, somos seres sociais e estamos em constante interação com a realidade que nos cerca.

Finalizamos, reforçando que o papel do professor de língua materna consiste em efetuar a mediação entre o aluno e o amplo e rico material verbal que circula em nossa sociedade. Vale lembrar que tais mudanças metodológicas exigem reestruturações nos Currículos dos Cursos de Letras, tanto em concepções teóricas quanto em procedimentos didático-pedagógicos. É, então, de fundamental importância que os professores universitários estimulem a prática da pesquisa, oportunizando a realização de projetos incentivadores do diálogo direto entre o meio acadêmico e a prática escolar, estabelecendo relação entre os estudos teóricos e as atividades/experiências práticas.

Referências

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

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

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

_____. *Língua, texto e ensino*. Outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRAIT, B. *PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade*. In: ROJO, R (org.). *A prática de linguagem na sala de aula. Praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado Aberto, 2002.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: PUC-SP, 1999.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

CHIAPPINI, L. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos v. 2*, São Paulo: Cortez, 1997.

DOLZ, J; ROSAT, M-C; SCHNEUWLY, B. *Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives de trois types de textes*. *Le français aujourd'hui*, no 93, p. 37-47, Paris, 1991.

GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *O texto na sala de aula (Org.)*. São Paulo: Ática, 2006.

ILARI, R. *Linguística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

JURADO, S. e ROJO, R. *A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?*. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs.), *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

KAUFMAN, A.M. & RODRIGUES, M.H. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, A.M. *Oficina de leitura: leitura e prática*. São Paulo: Pontes, 1996.

_____. *Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio*. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs.), *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIMAN, A.B.; MORAES, S.E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, I. V. e ELIAS, V. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, L.A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.B.; BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MEC/SEF *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação e de Desportos Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

NASCIMENTO, C. E. Os bilhetes orientadores da reescrita e a aprendizagem do gênero relatório de experiência. In: GONÇALVES, A. V. e BAZARIM, M. *Interação, gêneros e letramento*. A (re)escrita em foco. São Carlos: Claraluz, 2009.

PEREIRA, C.C. et. al. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: PAULIUKONIS, M.A.L. e SANTOS, L.W. (Orgs.). *Estratégias de Leitura – Texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

PETITJEAN, A. *Enseignement/apprentissage de l'écriture et transposition didactique*. Pratiques, no 97/98, p. 105-132, juin 1998.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. Gramática e política. In: GERALDI, J.W. (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

SCHNEUWLY, B. Qu'est-ce qu'apprendre/enseigner à lire et à écrire aujourd'hui?. Recherches no. 20, p. 51-60, Lille, 1994.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

TARDELLI, M.C. *O ensino da língua materna: Interações em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, L.C. *Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua portuguesa*. In: BASTOS, N. (Org.). *Língua portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: EDUC, 2002.

_____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Tipologia textual, ensino de gramática e o livro didático. In: HENRIQUES, C. & SIMÕES, D. (Orgs.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2004.