

O EFEITO SOCIODISCURSIVO DO TRABALHO COM O GÊNERO TEXTUAL NO ENSINO DE LÍNGUA

THE SOCIODISCURSIVE EFFECT OF THE TEXTUAL GENRE APPROACH IN LANGUAGE TEACHING

Cleide Inês Wittke¹

RESUMO: Os insatisfatórios resultados obtidos com o ensino de língua nos fazem refletir e buscar alternativas para mudar essa realidade. Com base em estudos de Geraldi (1991, 2006), Kleiman (2000, 2006), Marcuschi (2008, 2010) e Antunes (2003, 2009), este artigo questiona a prática didático-pedagógica do ensino de língua, enfatizando a necessidade emergente de redimensionar tanto o objeto de estudo como a metodologia adotada. Definindo a língua e seu ensino como prática de interação verbal, vemos o gênero textual como objeto de estudo e sugerimos a prática de estratégias de leitura, análise linguística e produção textual como método para trabalhar a língua.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua, Gênero Textual, Sociointeracionismo.

ABSTRACT: The unsatisfactory results of current approaches to language teaching invite us to reflect and look for alternatives to change this social situation. Following the studies of Geraldi (1991, 2006), Kleiman (1996, 2006), Marcuschi (2002, 2008) and Antunes (2007, 2009), this paper reflects upon the didactic-pedagogical practice of language teaching, emphasizing the urging need of reshaping both the object of study and the teaching approach. Conceiving language and its teaching as a constant practice of verbal interaction, we see textual genres as objects of study and we suggest the practice of reading strategies, linguistic analysis and text production as a way to develop language skills in school.

KEYWORDS: Language Teaching, Textual Genre, Sociointeractionism.

INTRODUÇÃO

Os resultados obtidos com o ensino de língua têm deixado a desejar na opinião da maioria dos agentes envolvidos nessa prática didático-pedagógica. Direção, professores, alunos, pais, enfim, a comunidade percebe e busca soluções ao fracasso no efeito produzido na aula de português, em particular, e no ensino, de modo geral. Infelizmente, tais resultados não são novidade, pois há algumas décadas vários estudos

¹ Doutora em Letras pela PUC- RS. Docente da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Centro de Letras e Comunicação (CLC).

e experimentos dessa natureza vêm sendo realizados no meio acadêmico, todavia, no que tange a sua prática em sala de aula, pouco tem mudado, prevalecendo a abordagem da gramática tradicional, em detrimento do estudo do texto e dos sentidos que ele produz.

Acreditamos, então, ser pertinente continuar a investigar essa questão, buscando encontrar alternativas de solução não só para o futuro professor, mas também ao profissional em serviço. Iniciamos nossa reflexão com base nas questões: O que precisa ser repensado? Como proceder para que a aula de língua se torne um momento de interação em que alguém diz algo a outro alguém, de modo produtivo e autêntico, produzindo sentido? Como devemos proceder para que essa prática escolar construa significado e faça diferença na vida diária de nosso aluno?

A nosso ver, o professor de língua deve focar-se no ensino de estratégias de leitura e de produção oral e escrita, tendo como pano de fundo uma abordagem fundada no desenvolvimento da competência comunicativa, criando condições que oportunizem um estudo interessante e produtivo na sala de aula, um trabalho que realmente aperfeiçoe a capacidade interativa do educando. Nessa perspectiva, apresentamos uma proposta de sequências didáticas realizadas com base em um texto jornalístico.

ENSINO DE LÍNGUA: OBJETO DE ESTUDO E METODOLOGIA

Por acreditar que toda pessoa produz textos na medida em que se comunica através da palavra, vemos a aula de português como sendo uma prática diária de interação verbal, um espaço em que há constante comunicação, tanto oral quanto por escrito, implicando a existência de um locutor interessado em dizer algo a seu interlocutor. Nesse contexto, elegemos o texto (gênero textual) como elemento essencial de estudo e de análise. Visando, então, a desenvolver a capacidade comunicativa 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 diferentes situações sociais. Talvez, o mais sensato seja, conforme orientam 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”.

Com a eleição do texto como objeto de estudo, além de propor estratégias variadas de leitura e de produção textual, é de fundamental importância que o professor desenvolva diferentes atividades, evidenciando os processos de funcionamento linguístico, que são característicos dos diversos modos de organização do discurso. Isso implica analisar as estratégias que asseguram a coesão e a coerência, dominar o uso do vocabulário de modo criativo e dinâmico, estabelecer relação entre a classe e a função dos vocábulos na unidade maior que é o enunciado; exercitar o uso de frases que envolvem os processos de coordenação e subordinação, dentre outras atividades dessa natureza.

Determinado o objeto de estudo, passamos aos possíveis modos de trabalhar o texto/gênero textual nas aulas de língua. Tendo como base a abordagem teórica de Geraldi (2006), Possenti (2002), Travaglia (2002, 2004), Marcuschi (2002), Antunes (2007), direcionamos nossa prática diária a variadas estratégias de leitura, escuta e produção de texto, as quais possibilitam o desenvolvimento da competência comunicativa, tanto falando quanto escrevendo, na modalidade impressa ou *online*. Ainda não falamos na abordagem gramatical, mas certamente que seu estudo é primordial no ensino de língua (inclusive da modalidade padrão), porém, com um enfoque diferente: visando ao domínio do funcionamento da língua em uso, e não à prática mecânica da metalinguagem, com o fim único de identificar e classificar, o que já está mais do que provado (e mostrado por vários autores) que não faz sentido à vida prática do aluno, não havendo, portanto, necessidade de ser trabalhada em aula.

Defendemos, juntamente com 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”. Para tanto, acreditamos, assim como sugerem os PCNs (1998, 1999), tanto do Ensino Fundamental quanto do Médio, ser o texto/gênero textual elemento indicado a essa prática escolar.

PRÁTICA DA LEITURA E DA ESCRITA

Depois de selecionar o texto/gênero textual como objeto de ensino e de análise, identificamos a prática de diversificadas estratégias de leitura e de produção textual

como procedimentos metodológicos pertinentes a atingir o objetivo de nosso ensino de língua materna: promover o desenvolvimento do potencial comunicativo/interativo do aluno. Nossa reflexão sobre a prática didática e pedagógica visa a criar situações reais em que o aluno possa conhecer, desenvolver e aperfeiçoar sua capacidade de interagir, tanto através da fala quanto da escrita, no meio em que vive.

Como professores de língua, temos o compromisso social de criar situações interativas em que o aluno possa exercer sua cidadania, desempenhando papel de sujeito de sua história, posicionando-se diante da realidade que o cerca. É importante também que o conhecimento do funcionamento da língua, esse bem cultural tão precioso, sirva de subsídio para que desenvolva autonomia social, política e histórica. Defendemos que se o aluno desvendar os mistérios do funcionamento dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente, prática a ser desenvolvida na aula de português, familiarizando-se com eles, sentirá segurança tanto na hora de interpretá-los quanto de produzi-los. Assim, a prática de interação verbal será um recurso emancipatório e não de alienação, discriminação e exclusão, como vem ocorrendo ao longo da nossa atividade escolar. Nessa perspectiva, somos solidários a 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”. Isso implica que o texto/gênero textual seja elemento constante em nossa prática escolar.

ABORDAGEM DO GÊNERO NA AULA DE LÍNGUA: UMA AÇÃO SOCIAL

Parindo do princípio de que a palavra consiste em unidade de significado e o texto em unidade de sentido e de interação, somos solidários à posição de que o texto deva ser elemento principal no ensino de língua, tendo sempre o cuidado de ajustá-lo ao nível de conhecimento do ano ou série em questão. A partir dessa concepção, sugerimos que o professor selecione variados tipos de textos, em conformidade com as intenções e finalidades dos atos comunicativos, nos diferentes níveis de aprendizagem.

Grosso modo, ao selecionar o(s) texto(s) a ser(em) trabalhado(s) 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 almejado. Como vemos, a escolha do(s) texto(s) é o primeiro passo ao sucesso de nossa prática de leitura e de produção textual, na sala de aula. Uma escolha equivocada (inadequada) do texto pode resultar em uma prática tão improdutiva ao desenvolvimento da capacidade comunicativa quanto uma aula que aborde exclusivamente o exercício mecânico de metalinguagem. Conforme orientam Kaufman e Rodríguez (1995, p. 45), selecionar material de leitura aos alunos consiste em um ato avaliativo, ou seja, nas próprias palavras das autoras,

selecionar implica avaliar e, portanto, acatar o caráter de objeto passível de avaliação de todos os materiais de leitura: os objetos a selecionar passam a estar sujeitos a juízos racionais em função de diversos critérios a determinar. [...] Além disso, coloca-se em jogo a representação que tem cada docente não só do desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo dos sujeitos a quem vão dirigidos os materiais, mas também dos interesses de leitura de tais destinatários. Assim, também intervém como variável significativa o valor que o docente atribui aos materiais enquanto recursos didáticos.

Enfim, o professor, além de ser criterioso na escolha dos textos (principalmente em função das temáticas abordadas e do nível de conhecimento do aluno), precisa ter o constante cuidado para que, ao serem extraídos de sua circulação social (de jornais, revistas, romances, TV, panfletos), não percam sua vivacidade, tornando-se mais um material escolar, presente em tantos livros didáticos disponíveis para o ensino de português. Como vemos, parece não haver mais dúvida de que o texto/gênero textual seja elemento fundamental ao ensino de língua na escola, portanto, é extremamente importante que eles sejam bem entendidos e definidos. Sob uma perspectiva sociointeracionista, definimos 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 ótica, quando falamos em texto, estamos pensando em uma materialidade linguística de variada extensão que constitui um todo organizado de sentido, isto é, seja coerente e adequado à comunicação (tanto oral quanto escrita) a qual se propõe, em determinada situação social. Enfim, exerça adequadamente sua funcionalidade comunicativa/interativa. Para Marcuschi (2002, p. 24), o texto diz respeito a “uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”.

Vemos, então, que o texto, ao circular socialmente, sob uma enorme gama de gêneros textuais, pode ser desde um enunciado como *Socorro!*, *Pare!*, ou mesmo uma poesia, uma crônica, uma bula de remédio, uma receita culinária, um e-mail, uma reportagem, uma charge, uma piada, uma notícia, um bilhete, um manual de instrução, um cardápio, uma dissertação ou tese, um contrato e até um romance de várias unidades.

O CARÁTER SOCIOFUNCIONAL DO GÊNERO TEXTUAL

O gênero textual refere-se aos diferentes formatos (materialidades linguísticas) que os textos assumem para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade. Ele consiste em artefatos culturais historicamente construídos pelo homem e apresenta diferentes caracterizações, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, em conformidade com a função social que exerce.

Sob tais condições, compete ao professor de língua criar oportunidades para que o aluno estude os mais diversos gêneros textuais, sua composição, estilo e funcionalidade, para que o aluno se torne capaz não só de reconhecê-los e compreendê-los, mas também de construí-los, de modo adequado, em seus usos variados, em diversos eventos sociais. Fazemos nosso o dizer de Geraldi (2006), quando o linguista especifica que o exercício dessas habilidades pode proporcionar o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, capacitando-o a um bom desempenho na sua vida cotidiana (falando e escrevendo), nas mais diversas situações de interação verbal.

Nessa perspectiva teórica, 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. Suas condições de produção e de recepção remetem à questão: quem produz a mensagem para quem? Trata-se da identidade social do produtor e do receptor. Já a circulação diz respeito ao veículo em que circula a mensagem. Tudo isso remete à mensagem em si, ou seja, explica porque aquilo é dito daquela maneira e não de outro modo. Ainda no que se refere às condições de produção, é preciso enfatizar que todo texto é determinado de acordo com a interação comunicativa estabelecida ente autor e interlocutor, o que pressupõe regras, valores e

normas de conduta advindas dos papéis sociais que os sujeitos desempenham na sociedade.

Em abordagens teóricas mais recentes, como é o caso de Schneuwly (1994), Bronckart (1999), Marcuschi (2002, 2008), Dolz e Schneuwly (2004), as modalidades narrativa e descritiva se mantêm, mas a modalidade dissertativa tem sido entendida como argumentativa ou expositiva, dependendo da intenção do autor. Além dessas categorias textuais, temos a injunção e a dialogal. Nesse contexto, na medida em que essas seis modalidades textuais circulam no nosso cotidiano, em diferentes situações sociais, exercendo função interativa/comunicativa, passam a desempenhar o papel de gêneros textuais, ampliando seu círculo de atuação, chegando mesmo a constituir um número ilimitado de usos, o que inviabiliza uma listagem precisa de todos os gêneros em circulação. Mas como trabalhar o gênero textual em sala de aula?

UNIDADES BÁSICAS DO ENSINO DE LÍNGUA: DIFERENTES ESTRATÉGIAS

Com o objetivo de desenvolver a capacidade leitora do aluno, por exemplo, cabe ao professor disponibilizar diversas estratégias, através de variados gêneros textuais, que oportunizem o hábito de realizar leituras críticas, pelas quais o aluno possa interagir com a mensagem do texto e se posicionar diante da temática abordada. Dentre as diferentes atividades possíveis, citamos a mais comum que é o roteiro de leitura, pelo meio do qual o aluno-leitor pode entender a lógica do texto, em suas partes e no seu todo, compreendendo não só o que o autor quis dizer, mas também o faça refletir sobre o que foi dito, e do jeito como foi dito, ajudando-o a ficar mais informado e preparando-o para enfrentar as experiências do seu dia a dia, tornando-se um leitor competente e autônomo.

Tendo ainda o texto como ponto de partida, o professor pode criar oportunidades para que o aluno desenvolva sua oralidade. Para tanto, depois de trabalhar questões importantes relacionadas à fala, às regras que sustentam um diálogo, às trocas de turno, o professor pode promover debates, júris simulados; criar programas de TV, de telejornais, de rádio, dramatizações; enfim, organizar diversas sequências didáticas (DOLZ e SCHNEWULY, 2004) que estimulam e exercitam a prática oral da língua.

Depois da compreensão da temática do texto e da prática da oralidade, é chegado o momento de expressar-se por meio da escrita. Dependendo do tipo de texto e do tema trabalhado, o professor pode sugerir variadas atividades de produção, com diversificados fins e leitores. Antes de começar a escrever, o aluno precisa saber por que ele vai escrever aquela mensagem e quem será seu possível leitor. Precisa estar ciente do gênero que vai produzir e conhecer suas características típicas, tais como vocabulário e expressão, estrutura, estilo, bem como onde circula, enfim, é preciso considerar os aspectos de produção, circulação e recepção de um texto. É fundamental, nessa perspectiva, que alguém leia o texto produzido (não sendo sempre e somente o professor) e que o aluno tenha a oportunidade de reescrevê-lo, superando as dificuldades (de léxico, estrutura frasal e textual, coesão e coerência, conectivos, pontuação, grafia, concordâncias, regências etc.) que acabaram prejudicando a qualidade da sua expressão escrita. Cabe lembrar que definimos o texto como 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. (KOCH, 2003, p. 31)

Seguindo nosso percurso metodológico no trabalho com o texto, chegamos a outra atividade importante no ensino de língua, que é o estudo e o aperfeiçoamento dos aspectos lingüísticos (gramaticais), tanto na modalidade oral quanto e, principalmente, na produção escrita. Nossa proposta prevê que essa abordagem possa ser efetuada de duas maneiras diferentes: à partir das dificuldades apresentadas pelo aluno, na sua produção escrita; ou com base no texto-fonte, em estudo. Acreditamos que as duas abordagens sejam válidas e produtivas, o essencial é que o professor trabalhe tanto em um como em outro método de forma específica e pontual.

Nossa proposta é que o professor selecione um aspecto gramatical observado no texto e trabalhe somente este: pesquisando na gramática, definindo e observando seu uso, através de exercícios que viabilizem a sistematização desse conhecimento. No caso da análise por meio da produção do aluno, entendemos que o aspecto gramatical mais importante a ser trabalhado seja aquele que sofreu maior desvio na medida em que comparado com a língua padrão, identificado em boa parte dos textos produzidos. Tais dificuldades podem ser no nível de concordância, regência, ortografia, pontuação, entre

outras dessa natureza. Selecionado o aspecto linguístico a ser estudado, pode-se proceder do mesmo modo como foi sugerido no estudo do texto-fonte: pesquisar na gramática, estudar definições e efetuar exercícios apropriados a estimular o uso da língua padrão.

Partindo da proposta sociointeracionista de ensino de língua sugerida pelos PCNs, por estudos desenvolvidos por Geraldi (2006) e por Dolz e Scneuwly (2004), buscamos alicerçar nossa reflexão nas unidades básicas do ensino de língua: na leitura e escuta de textos; na análise gramatical; e na produção de textos (orais e escritos). Após esse esboço, continuamos nosso estudo, desenvolvendo uma atividade prática, com base em um texto jornalístico, extraído da seção de esportes.

UM POUCO DE PRÁTICA: O TRABALHO COM O GÊNERO TEXTUAL NA AULA DE PORTUGUÊS

Sem ter a pretensão de ditar modelos, mas apontando alguns caminhos ao professor que atua no Ensino Fundamental e Médio, na importante tarefa de abordar o texto e seus efeitos linguístico-discursivos, desenvolvemos uma proposta que pode ser ajustada e aplicada em sala de aula. A título de exemplo, apresentamos uma atividade de leitura, de análise linguística 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 aqui nosso ponto de vista 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 esse texto jornalístico por entender que se trata de uma produção interessante, com temática atual e de fácil entendimento, mesmo que de 2009. Além disso, por apresentar um título intrigante e criar possibilidade a um estudo interdisciplinar com outras áreas, a saber: Geografia, Matemática, Língua Estrangeira (LE), História e Educação Física (EF). Por exemplo, a Geografia poderia voltar-se ao

entendimento da localização espacial, mostrando no mapa a trajetória percorrida por Fabiano; enquanto que a História explicaria questões sociais e culturais desses locais; já a Matemática explicaria a questão do tempo marcado na corrida (1min46seg03) e da conversão do dinheiro; por sua vez, a LE faria a tradução e contextualização das palavras em outras línguas (*Meeting* e *tour*); e a EF esclareceria aspectos da modalidade esportiva abordada no texto, citando apenas algumas perspectivas possíveis.

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

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.

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 roteiro que segue:

1	Sobre o que fala o texto? Qual é sua mensagem?
2	Quem escreve a notícia e a quem ele se dirige?
3	Em que seção do jornal normalmente encontramos notícias dessa natureza?

	Como você sabe disso?
4	No seu entender, o título está claro ou é preciso ler o artigo para compreendê-lo? Será que o redator fez isso de propósito?
5	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?
6	Quais são os verbos que aparecem nos dois primeiros enunciados? A que tempo verbal eles remetem? Na prática, o que isso quer dizer?
7	Quais são os verbos empregados nos 3º e 4º enunciados? Em que tempo verbal eles estão conjugados? Essas ações estão acontecendo ou irão acontecer? Por que o autor do texto empregou o presente e não o futuro? Isso é comum em notícias de jornal? Que efeito de sentido essa escolha produz?
8	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.
9	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? (se necessário, pesquisar em gramáticas)
10	Quais são os sujeitos dos verbos transferir-se , treinar e preparar-se ? Todos precisam de um complemento na sua informação?
11	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, caso haja, continuamos nossa proposta de aula, com novos exercícios.

Atividade II – contexto e produção de sentido

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:

<u>Primeiro enunciado</u>	Proposta
<i>A mãe de Marcelo vai todos os dias para casa e prepara o almoço à família, pois ela acredita que a comida caseira é mais saudável do que aquela servida em restaurantes. Hoje, ela está fazendo arroz, feijão, bife e saladas coloridas. Realmente, parece ser um prato saudável e apetitoso.</i>	O verbo empregado no texto jornalístico (se prepara) tem o mesmo sentido do verbo preparar desse enunciado? Compare os dois usos e explique o que ocorre em cada um deles.
<u>Segundo enunciado</u>	Proposta
<i>Sempre que possível, a gente transfere a festa do dia da criança para a área rural do Parque Campestre, pois tal medida torna o evento mais seguro e divertido, atraindo maior número de público infantil e adulto.</i>	O verbo transferir , empregado no texto em estudo, tem o mesmo sentido desse usado no enunciado 2? O que ocorre? Explique as duas situações.

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

Outros aspectos linguísticos 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 uso, 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: proposta de escrita

Dentre as variadas possibilidades de produzir novos textos (ver KOCH e ELIAS, 2010), sugerimos que o aluno assumo o papel de redator do Jornal Correio do Povo, use sua criatividade, e redija uma nova notícia esportiva, descrevendo o resultado obtido por Fabiano Peçanha, após a disputa dos 800 metros no Mundial de Berlim, projetado na notícia lida.

No que diz respeito ao conteúdo gramatical trabalhado, não vemos produtividade em cobrar a devolução dessas regras em prova, simplesmente reproduzindo o conteúdo expresso na gramática, mas descontaríamos 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 caso seja empregado em atividades vindouras. Com certeza, nosso trabalho surtiria bem mais efeito se contássemos com o apoio de todos os professores da escola engajados nessa avaliação, pois não é só na aula e nas atividades de português que o aluno precisa escrever respeitando as regras da gramática, mas em qualquer momento em que se expressa, principalmente por escrito, seja qual for a área de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente estudo foi chamar a atenção do professor de língua em serviço e também do profissional em formação inicial sobre a importância de trabalhar o texto/gênero textual na aula de português, a partir de diferentes estratégias de leitura, análise linguística e produção textual. Em síntese, problematizamos o tema para enfatizar que a aula interativa, com construção de conhecimentos significativos é uma realidade necessária e possível, portanto, o meio acadêmico precisa incentivar e orientar a realização dessa prática pedagógica. Considerando o atual contexto do ensino de língua materna, que monopoliza a prática de exercícios mecânicos de metalinguagem,

ignorando ou usando o texto como mero pretexto para estudar regras gramaticais, buscamos, com esta reflexão, apresentar argumentos e caminhos práticos que mostrem ao professor que o texto/gênero textual é realmente uma materialidade adequada para desenvolver a capacidade interativa de nosso aluno.

Sob uma perspectiva sociointeracionista, defendemos que a aula de português precisa funcionar como um trabalho de interação verbal, portanto, tem a função social de promover a capacidade de ler, debater e entender os gêneros textuais que circulam em nosso meio, bem como de produzi-los em conformidade com as convenções sociais que determinam suas características e funcionalidade. Concebemos o ensino de língua como uma prática constante de desconstruir e construir textos, atividade que capacita o aluno a interagir com segurança e competência nas complexas situações que o convívio social diário lhe proporciona. Defendemos também ser de extrema importância que o aluno leia e escreva com bastante frequência, pois essas práticas o auxiliarão no aperfeiçoamento de seu potencial de comunicação.

Enfim, se somos seres sociais e estamos em constante interação com o outro que nos cerca, a aula de português deve ser sinônimo de leitura e escrita de textos autênticos e típicos de nosso convívio social, nos mais variados gêneros já existentes e que vão surgindo, principalmente no meio digital. Nessa perspectiva, vemos o professor de língua como um profissional que media o conhecimento do aluno (sua aprendizagem) com o vasto e rico material verbal que circula em nossa sociedade. Encerramos nosso dizer com as palavras de Antunes (2009, p.174), quando a autora defende que ensinar língua consiste em ensinar a se comunicar, ou seja, somente “... falando, ouvindo, lendo, escrevendo é que vamos incorporando e sedimentando os padrões da língua. Não há outro jeito!”.

RERERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

- 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.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *O texto na sala de aula* (org.). 4ª edição, São Paulo: Ática, 2006.
- KAUFMAN, A.M. & RODRIGUES, M.H. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KLEIMAN, A.; MORAES, S.E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 7ª edição, São Paulo: Pontes, 2000.
- _____. 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.
- KOCH, V. I. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.
- KOCH, I. V. e ELIAS, V. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2ª edição, São Paulo: Contexto, 2010.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: *Gêneros textuais & ensino*. DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.B.; BEZERRA, M.A. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. *Da fala para a escrita: Atividades de retextualização*. 10ª edição, São Paulo: Cortez, 2010
- 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.

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.

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

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

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