

ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: IMPORTANTE PAPEL SOCIAL DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Cleide Inês WITTKÉ¹

ABSTRACT: The actual context of language teaching at school shows it's necessary to change the subject and the teaching practice (the methodology). In this optic, guided by National Curricular Parameter (PCNs) and several studies about language (POSSENTI, 2002, NEVES, 2003, TRAVAGLIA, 2003), produced in last decades, as the works like Geraldi (1991, 2006), Kaufman and Rodriguez (1995), Kleiman and Moraes (1999), Antunes (2003, 2009), mentioning only some of them, the present article has the objectif to question the issue, trying to appoint new perspectives for this school practice, thinking about: What and How to teach language at school? Defining language and its practice as a frequent exercise of verbal interaction, we see the different kinds of text existent in our society as an object of study and we propose different strategies of lecture and text's production as activities to work the language at school.

KEYWORDS: Teaching; Language; Sociointeraction; Construction.

1. Introdução

O ensino de língua materna realizado atualmente em nossas escolas não tem trazido satisfação à maioria dos agentes envolvidos nessa prática pedagógica. Toda a comunidade escolar (direção, supervisores, orientadores, professores, alunos e pais) está bastante preocupada e busca alternativas para solucionar o efeito negativo que o ensino de Português, de modo particular, e a educação, como um todo, vem surtindo em nossa realidade social. Infelizmente, boa parte dos alunos que concluem o Ensino Médio não são leitores assíduos e críticos e apresentam muitas deficiências comunicativas, tanto na competência leitora quanto na capacidade de produzir textos, falando e escrevendo, nas mais variadas situações cotidianas.

Essa constatação não é novidade, pois já há algumas décadas vários estudos e experimentos dessa natureza (mais em teoria do que na prática) vêm sendo realizados no meio acadêmico, todavia, no que tange à prática desse ensino na sala de aula, muito pouco tem mudado, prevalecendo a abordagem da gramática normativa, em detrimento de atividades que desenvolvam a competência de interação verbal dos alunos. Em vista disso, julgamos pertinente continuar refletindo sobre a questão, buscando encontrar alternativas de solução não só para o futuro professor, mas também ao profissional em serviço. Em vista disso, questionamos: onde está o problema? O que precisa ser repensado? O que deve mudar? Como proceder para que a aula de língua se torne um momento de interação social em que *alguém diz algo a outro alguém, de modo produtivo e autêntico*? Essas reflexões nos levam a pensar, o que é pertinente estudar? Ou seja, qual é o objeto de estudo adequado? Como devemos trabalhar o português para que seja uma prática interessante e produtiva à vida de nosso aluno? Na sequência de nosso estudo, buscaremos respostas a essas indagações.

¹ Professora Doutora em Linguística Aplicada, adjunta na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), RS.

2. Ensino de língua materna: o que e como trabalhar em sala de aula?

Certamente, tais questionamentos, que hoje angustiam os professores de língua materna, podem suscitar inúmeras reflexões e respostas, nos diversos campos da ciência da linguagem. Um exemplo que vem reforçar a insatisfação com o resultado do ensino de língua pode ser observado no teor dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, de modo inovador e desafiador, reorganizam não só o objeto de ensino, mas também a metodologia a ser desenvolvida na aula de português. É importante ressaltar que, embora essas orientações oficiais já tenham sido publicadas há mais de uma década, elas ainda não fazem parte da realidade escolar, pois o material chegou à escola, porém não recebeu espaço para ser analisado e, se aprovado, posto em prática. Não estamos defendendo que tais Documentos sejam perfeitos e devam ser seguidos a risca; pelo contrário, estamos argumentando que o texto tem aspectos positivos sendo, portanto, importante que os professores estudem o material e coloquem em prática ações tomadas com base nessas reflexões, juntamente com leituras de outros teóricos que abordam essa temática. Dessa forma, os PCNs (1998, 1999) serviriam de impulso para que os professores estudassem e refletissem sobre sua prática docente, buscando diferentes maneiras de trabalhar a língua materna na sala de aula.

Considerando que a proposta nacional é pertinente ao ensino de língua almejado pela maioria dos professores, ou seja, que aperfeiçoe a competência interativa do aluno, entendemos ser nosso papel, enquanto professores universitários e formadores de profissionais da área, o de divulgar e auxiliar no processo de transposição didática desse material, o que buscamos efetuar neste artigo. Entendemos que, antes de pensar em elaborar novos Parâmetros (o que não impede que sejam ajustados ao contextual atual, pois onze anos se passaram), é pertinente que se crie espaço e oportunidade para que a proposta vigente seja praticada na aula de português, a partir da contextualização de cada realidade escolar.

Em sua abordagem da e sobre a linguagem, os Parâmetros selecionam o texto como principal foco de estudo e concebem a língua não como conjunto de regras a serem descritas e classificadas, mas como um processo de interação verbal, um trabalho, uma ação social, um saber a ser construído.

Nesse contexto e cientes do constante fracasso do ensino de língua na escola, e ainda da necessidade de redimensionar nosso objeto de estudo, orientamos nossa reflexão sob dois aspectos fundamentais: “*o que ensinar?*” e “*como ensinar?*” que, sistematicamente, convergem a um terceiro ponto “*para que ensinar?*”. Acreditamos que se o professor de língua resolver esses três enfoques de modo centrado e com uma abordagem voltada ao desenvolvimento da competência comunicativa (tanto oral quanto escrita) de seu aluno, criará condições de oportunizar um estudo interessante e produtivo na escola. Sua aula será um espaço onde realmente acontecerá o aperfeiçoamento da capacidade interativa do educando.

2.1. Primeiro enfoque: o que ensinar? Definindo o objeto de estudo

Por entender que toda pessoa produz textos na medida em que se comunica por meio da palavra, pensamos a aula de português como sendo uma prática diária de interação verbal, em que há constante comunicação, tanto por meio da fala como da escrita, pois existe um locutor interessado em dizer algo a seu interlocutor, enfocamos a primeira questão elegendo o texto como elemento essencial de estudo. Visando, então, 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 nosso meio, nas mais diversas instâncias 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”.

Tendo o texto como ponto de partida, além de propor estratégias variadas de leitura e de produção textual, desconstruindo e construindo, é fundamental que o professor desenvolva diferentes atividades, evidenciando os processos de funcionamento linguístico, que são característicos dos diversos modos de organização do discurso. Essa perspectiva implica que se analise as estratégias que asseguram a coesão e a coerência, que se domine o uso do vocabulário de modo criativo e dinâmico, que se estabeleça relação entre a classe e a função dos vocábulos na unidade maior que é a frase, que se exercite o uso de frases que envolvem os processos de coordenação e subordinação, citando apenas algumas das atividades dessa natureza.

2.2. Segundo enfoque: como ensinar? Delineando o procedimento metodológico

Definido o que trabalhar em aula, passamos a pensar nos possíveis modos de abordar nosso objeto de ensino (o texto) nas aulas de português, na escola. Seguindo a linha teórica de Geraldi (1991, 2006), Ilari (1992), Petitjean (1998), Possenti (2002), Travaglia (2002, 2004), Neves (2003), Marcuschi (2002, 2008), Antunes (2003, 2006, 2009), direcionamos nossa prática diária a variadas estratégias de leitura, escuta e produção de texto, as quais possibilitam o desenvolvimento da competência comunicativa, tanto oral quanto por escrito.

Nesse contexto, o leitor deve estar se perguntando e onde fica o estudo da gramática, principalmente da modalidade padrão, tão enraizada em nosso ensino tradicional? Elimina-se completamente essa abordagem? Certamente que não, pois, continuamos a ensinar gramática na sala de aula (inclusive a variedade padrão, fundamental principalmente à competência da produção escrita), porém, com uma diferente perspectiva teórica: visando ao domínio do funcionamento da língua em uso, e não à prática mecânica da metalinguagem, com o mero objetivo de descrever e classificar, o que já está mais do que provado (e mostrado por vários autores²) que não faz sentido à vida prática do aluno, não havendo necessidade de ser estudado 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 elemento indicado a essa prática escolar.

2.3. Terceiro enfoque: para que ensinar? Com que finalidade?

Como já dissemos, o ajuste das duas primeiras perspectivas desencadeia na terceira. Depois de selecionar o texto como objeto de ensino, mais especificamente o gênero textual (como objeto de análise), com seu caráter funcional (discursivo, histórico e social), elencamos o exercício de diversas 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 do aluno. Nossa reflexão sobre a prática didática e pedagógica visa a criar situações reais em que o educando possa conhecer, desenvolver e aperfeiçoar sua capacidade de interagir, tanto através da fala quanto da escrita, no meio em que vive.

² Entre vários desses autores, podemos citar Geraldi (1991), Ilari (1992), Bagno (1999), Possenti (2002), Neves (2003a,b), Travaglia (2003a,b), Antunes (2003, 2009).

Como professores de língua, buscamos criar situações interativas em que o aluno possa exercer sua cidadania, desempenhar papel de sujeito de sua história, posicionando-se diante da realidade que o cerca, e que o conhecimento do funcionamento da língua, esse bem cultural tão precioso, seja instrumento que o leve à autonomia social, política e histórica. Acreditamos que se o aluno desvendar os mistérios do funcionamento de diversos gêneros textuais que circulam socialmente, prática a ser desenvolvida na aula de português, familiarizando-se com eles, sentirá segurança tanto na hora de lê-los quanto de escrevê-los. Assim, a prática de interação verbal será um recurso emancipatório e não de alienação, de discriminação e exclusão, como vem ocorrendo ao longo da nossa prática pedagógica. Nessa ótica, 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 seja elemento constante em nossa prática escolar.

3. O texto como foco principal – elemento de partida e de chegada

Considerando que a palavra consiste em unidade de significado e o texto em unidade de sentido e de comunicação, e também levando em conta a proposta apresentada pelos PCNs, defendemos que o texto deva ser o foco principal no ensino de língua (tanto no Fundamental como no Médio), tendo sempre o cuidado de ajustá-lo ao nível de conhecimento da série em questão. Sob esse enfoque, sugerimos que o professor selecione variados tipos de textos (numa perspectiva mais ampla, de gêneros textuais), em conformidade com as intenções e finalidades dos atos comunicativos, nas diferentes instâncias 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 proposto. Como vemos, a escolha do(s) texto(s) é o primeiro passo ao sucesso de nosso exercício de leitura e de produção textual, no ensino de língua. Uma escolha equivocada (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. Conforme orientam Kaufman e Rodríguez (1995, p. 45), selecionar material de leitura aos alunos consiste em um ato avaliativo, ou seja,

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. Nessa escolha de critérios são postos em jogo as diferentes concepções que tem cada professor sobre a aprendizagem, os processos de leitura, a compreensão leitora, as funções dos textos, o universo do discurso (entendido como conjunto integrado pela situação comunicativa e as limitações retórico-temáticas dos textos), e o papel que cabe ao professor como mediador dos atos de leitura que têm lugar na sala de aula. 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.

Em síntese, o professor, além de ser criterioso na escolha dos textos (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), eles podem *perder sua vivacidade*, tornando-

se mais um material escolar, presente em tantos livros didáticos disponíveis para o ensino de português. Nesse sentido, Chiappini (1997) explicita que a seleção de bons textos não garante um bom trabalho com a leitura. Não há dúvida, o texto é fundamental ao ensino de língua na escola, por isso, precisa ser definido. Tomando como base o enfoque dos Parâmetros, entendemos o texto como uma sequência verbal, completa e una, constituída por relações estabelecidas via elementos de coesão e coerência. Em resumo, é mais do que um aglomerado de frases ou enunciados, consiste em “uma unidade significativa global” (PCNs, 1998, p. 21).

Sob essa concepção, 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. 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 linguísticos 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.

Nessa esteira teórica, Marcuschi (2002, p. 24) define o texto como “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 “*Fogo!*”, “*Socorro!*”, uma poesia, uma crônica, uma bula de remédio, uma receita culinária, um *e-mail*, uma reportagem, uma charge, uma história em quadrinhos, uma piada, um bilhete, um manual de instrução até um romance de vários volumes.

3.1. Gênero textual: o texto em ação, circulando socialmente

Os gêneros textuais consistem nos diferentes formatos (materialidades linguísticas) que os textos assumem para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade. Nessa ótica, são artefatos culturais historicamente construídos pelo homem. Eles apresentam diferentes caracterizações, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, em conformidade com a função social que exercem. Sendo assim, 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 o posicionamento de Geraldi (2006), quando o autor especifica 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.

Nessa linha de pensamento, 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 ao questionamento: *quem produz a mensagem para quem?* Trata-se da identidade social do produtor e do receptor; já a *circulação* refere-se ao veículo em que circula a mensagem. Tudo isso remete à *mensagem em si*, ou seja, *por que 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 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.

3.2. As diferenças entre tipo e gênero textual

Considerando que o gênero textual é uma questão de uso e a tipologia textual de forma, quando nos referimos à segunda modalidade, 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). Em abordagens teóricas mais recentes³, o terceiro elemento tem sido denominado de *argumentação* (outros autores dividem a dissertação em *argumentação* e *exposição*), e duas novas categorias textuais foram acrescentadas às três anteriores: o *diálogo* ou *conversação* (em que prevalece a conversa – oral e escrita – entre dois ou mais interlocutores) e a *injunção* (em que o produtor explicita a intenção de levar seu interlocutor a praticar atos ou executar ações- intenciona passar instruções).

Sob tais condições, na medida em que essas seis (para alguns teóricos quatro e para outros cinco) modalidades textuais circulam em nossa sociedade, em diferentes situações de uso, exercendo função comunicativa, passam a desempenhar o papel de gêneros textuais (discursivos), ampliando seu círculo de atuação, chegando a formar um número ilimitado de exemplares. Podemos citar uma variedade enorme de gêneros textuais que circulam em nosso meio social, mas sem abarcar a todos, infinitamente. Com vistas então a enriquecer nossa exposição, citamos mais alguns deles tais como: telefonema, carta pessoal, carta comercial, lista de compras, reportagens de revistas, de jornais, crônica (policial), poesia, roteiro teatral, editorial, narração de jogo de futebol, propaganda, *outdoor*, panfleto, romance, novela (escrita e falada), cardápio de restaurante, receita médica, resenha, edital de concurso, histórias em quadrinho, livro didático, anedota, *blog*, entre muitos outros existentes em nossa sociedade. Com todo esse material de interação social disponível, precisando ser estudado, compete ao professor de língua continuar a usar todo o tempo de sua aula identificando e classificando para depois cobrar essa nomenclatura na prova? Será que não existem formas mais produtivas e eficazes de trabalhar nossa língua na escola? Afinal, qual é o papel da gramática no ensino de português?

3.3. O ensino da gramática a partir do sentido produzido no texto

Considerando a complexidade de gêneros textuais que circulam em nossa sociedade contemporânea e a importância que tal materialidade discursiva exerce no processo de interação verbal, é possível entender a ênfase que os PCNs atribuem ao uso desse material, no meio escolar. Como já especificamos, o referido 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

³ Dentre os trabalhos dessa natureza, citamos Dolz, Rosat e Schneuwly (1991); Schneuwly (1994); Kaufman e Rodrigues (1995); Bronckart (1999); Marcuschi (2008), Schneuwly & Dolz (2004).

participação social, sendo eles: literários, publicitários, jornalísticos, didáticos, científicos, tanto na modalidade oral quanto escrita.

Diante desse quadro nos perguntamos, com toda essa riqueza de material verbal de interação existente e precisando ser trabalhado na sala de aula, continua sendo pertinente que o professor de português dedique tanto tempo de sua aula efetuando exercícios de metalinguagem, com o velho objetivo de identificar, classificar e avaliar? Será que tais atividades levarão nosso aluno ao objetivo almejado por grande parte dos professores de língua materna: que o aluno se comunique melhor, tanto falando quanto escrevendo? Essa mudança de postura exige um redimensionamento na escolha do material e no modo de abordá-lo. Então, o que fazer com o texto? Como trabalhá-lo?

4. Abordagem de diferentes estratégias de leitura, oralidade e produção textual

Tendo como objetivo desenvolver a capacidade leitora do aluno, cabe ao professor disponibilizar diversas estratégias, em variados gêneros textuais, que oportunizem o hábito de realizar leituras críticas, pelas quais o educando possa entrar no 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, assíduo e crítico. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser o agente que transmite conhecimento (que depois é cobrado em prova) e passa a ser um mediador entre o saber e o modo de conhecê-lo, dominá-lo e usá-lo em situações cotidianas (BORTONIRICARDO, 2008).

Tomando então 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, o professor pode promover debates, júris simulados, criar programas de TV, de telejornais, de rádio, dramatizações, atividades que estimulam e exercitam a prática oral da língua.

Lido e estudado o texto, estimulada a oralidade, é chegado então o momento de expressar-se através da escrita. Dependendo do tipo de texto e da temática trabalhada, o professor pode sugerir inúmeras atividades de produção, com variados fins e leitores. Vale lembrar que 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 produzirá e conhecer suas características típicas tais como vocabulário e expressão, estrutura, e também onde circula, enfim, considerar os aspectos de produção, circulação e recepção de um texto. É importante, 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, concordância, etc.) que prejudicaram a qualidade da sua expressão escrita.

Dando sequência à caminhada metodológica que visa a abordar um texto, chegamos a outra atividade fundamental do ensino de língua, que é o estudo e o aperfeiçoamento dos aspectos linguísticos (gramaticais), tanto na modalidade oral quanto e, principalmente, na produção escrita. Nossa proposta metodológica defende que essa abordagem possa ocorrer sob dois enfoques diferentes: à partir das dificuldades apresentadas pelo aluno, na sua produção escrita; ou com base no texto fonte, em estudo. Acreditamos que os dois processos sejam válidos e produtivos, o importante é que o professor trabalhe tanto em um como em outro método de maneira pontual.

Estamos sugerindo 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, defendemos que o aspecto gramatical mais importante a ser trabalhado seja aquele que sofreu maior desvio no uso ao ser comparado com a modalidade padrão, constatado em boa parte dos textos produzidos pelos alunos. Tais dificuldades podem ser no nível de concordância, regência, ortografia, pontuação, entre outras dessa natureza. Selecionado o aspecto linguístico a ser trabalhado, pode-se proceder do mesmo modo como foi sugerido no estudo do texto fonte: pesquisar em gramáticas, buscar definições e efetuar exercícios capazes de estimular o uso da língua padrão.

Tendo como fonte de inspiração a proposta sociointeracionista de ensino de língua sugerida pelos PCNs, e a perspectiva desenvolvida por Geraldi (2006), no seu livro “O texto na sala de aula”, acabamos de sugerir, de modo bastante sucinto, uma proposta de como trabalhar a língua nas aulas de português, tendo o texto (os gêneros textuais) como objeto de estudo. Sem a pretensão de ditar modelos, mas com o intuito de nos aproximarmos mais da prática, nossa sugestão teve o intuito de estudar a língua com base nas três unidades que, a nosso ver, devem constituir o ensino de português na escola: práticas de leitura, de produção textual e de análise linguística.

5. Conclusão

O objetivo do presente estudo é mostrar ao professor de língua (e ao futuro profissional) a importância de trabalhar o texto (diversos gêneros textuais) na aula de português, sob diferentes estratégias de leitura e de produção textual. Levando em conta o atual contexto desse ensino, que monopoliza a prática de exercícios de metalinguagem, ignorando ou usando o texto como mero pretexto para estudar gramática, buscamos apresentar argumentos e caminhos práticos que mostrem ao professor que o texto é realmente uma materialidade adequada para desenvolver a capacidade comunicativa de nosso aluno. Procuramos mostrar também que a proposta dos PCNs é viável e vem ao encontro de nossos objetivos de desenvolver a potencialidade interativa, portanto, vale a pena dedicar tempo analisando-o para depois ajustá-lo à nossa prática diária, na escola.

Com uma abordagem sociointeracionista, buscamos mostrar 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 gêneros textuais que circulam em nosso meio, bem como de produzi-los em conformidade com as convenções sociais que determinam suas características e funcionalidade. Entendemos a prática de ensino de língua como um exercício permanente de desconstrução e construção de textos, atividade que capacita o educando a interagir com segurança e competência nas complexas situações que o cotidiano lhe proporciona. Defendemos que é de fundamental importância que o aluno leia e escreva com bastante frequência, prática que aperfeiçoará seu potencial comunicativo. Afinal, somos seres sociais e estamos em constante diálogo com o outro que nos cerca. Nessa perspectiva, vemos a aula de português como sinônimo de ler e escrever textos autênticos e típicos de nosso convívio social, nos mais variados gêneros: literário, jornalístico, didático, midiático, científico, humorístico, técnico, publicitário, cinematográfico, etc. Definimos, nessa perspectiva, o papel do professor de língua materna como o do profissional que media a aprendizagem do aluno com o amplo e rico material verbal que circula em nossa sociedade.

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.
- _____. *Língua, texto e ensino*. Outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- 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.
- 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.
- KAUFMAN, A.M. & RODRIGUES, M.H. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- 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.
- 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.
- NEVES, M.H.M *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 2003a.
- _____. *Que gramática ensinar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003b.
- 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, 2004.

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, 2003a.

_____. *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003b.

_____. 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.