

## O TEXTO NA SALA DE AULA: UMA PRÁTICA EM CONSTRUÇÃO

### THE TEXT IN THE CLASSROOM: A PRACTIC IN CONSTRUCTION

Cleide Inês Wittke<sup>1</sup>

**RESUMO:** O contexto atual do ensino de língua materna na escola revela que não há mais dúvidas: é preciso redimensionar não só o objeto de estudo, mas também o modo de abordá-lo, sua metodologia. Sob essa perspectiva, orientada pela sugestão dos Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs) e por diversos estudos sobre o ensino de língua, realizados nas últimas décadas, tais como os de Geraldi (1991, 2006), Kaufman e Rodríguez (1995), Kleiman (1996), Antunes (2003), citando apenas alguns deles, o presente artigo tem como objetivo problematizar a questão, buscando apontar novas perspectivas a essa prática escolar. Entendendo a língua, e seu ensino, como um exercício constante de interação verbal, vemos o texto, mais especificamente os diferentes gêneros textuais que circulam em nosso meio social, como objeto de estudo e propomos diferentes estratégias de leitura e de produção textual como método para trabalhar a língua, no meio escolar. Defendemos que a aula de português precisa funcionar como um constante trabalho de desconstruir e construir textos, enfim, como um exercício permanente de comunicação.

**Palavras-chave:** ensino – língua materna - interação verbal - texto

**ABSTRACT:** The actual context of teaching mother tongue at school shows it's necessary to change the subject and the teaching practice. In this perspective, guided by National Curricular Parameter (PCNs) and several studies about language (teaching of tongue at school), produced in last decades, as the works like Geraldi (1991, 2006), Kaufman and Rodriguez (1995), Kleiman (1996), Antunes (2003), mentioning only some of them, the present article has the objectif to question the issue, trying to appoint new perspectives for this school practice. Defining language (idiom) 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 method to work the language (idiom), at school. For us the Portuguese class needs to work as a constant exercise that unmake and make the different kinds of texts, finally, as a frequent practice of communication.

**Keywords:** teaching - mother tongue – verbal interaction - text

#### 1 Contextualizando o tema

---

<sup>1</sup> WITTKE, Cleide Inês, Mestre em Linguística Aplicada, pela UFSM, e Doutora em Letras Aplicada, pela PUC-RS. Professora adjunta da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), do Departamento de Letras Vernáculas (DLV), RS, cleideinesw@yahoo.com.br

O ensino de língua não tem trazido satisfação a boa parte dos agentes envolvidos nessa prática pedagógica. Escola, professores, alunos, pais, enfim, a comunidade em geral sente e se ressentido do fracasso no efeito produzido na aula de português, em particular, e no ensino como um todo, de modo geral. Tal constatação não é novidade, pois 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 tradicional. Em vista disso, julgamos pertinente continuar abordando a questão, buscando encontrar alternativas de solução não só para o futuro professor, mas também ao profissional em serviço. Iniciamos nossa reflexão indagando: onde estaria 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 em que *alguém diz algo a outro alguém, de modo produtivo e autêntico?*

Certamente, tais questionamentos, que hoje angustiam os professores de língua materna, poderiam suscitar inúmeras reflexões e respostas, nos diversos campos da ciência da linguagem. Um exemplo dessa insatisfação pode ser observado nos 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 língua. É importante ressaltar que, embora essas orientações oficiais já tenham sido publicadas há uma década, elas ainda não fazem parte da realidade escolar, pois o material chegou à escola, mas não recebeu espaço para ser analisado e, se aprovado, posto em prática.

Considerando que a proposta nacional é pertinente ao ensino de língua almejado pela maioria dos professores, 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 no presente estudo. Entendemos que, antes de pensar em elaborar novos Parâmetros (o que não impede que sejam ajustados ao contextual atual), é pertinente que se crie espaço e oportunidade para que a proposta vigente seja praticada na aula de português.

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.

Diante dessa perspectiva e cientes do constante fracasso do ensino de língua na escola, e ainda da necessidade de redimensionar nosso objeto de estudo, orientamos nosso percurso reflexivo sob dois enfoques 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 essas três perspectivas 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 sala de aula, que realmente aperfeiçoe a capacidade comunicativa do educando.

#### 1.1 Primeiro enfoque: o que ensinar? Definindo o objeto de ensino

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 oral quanto por escrito, pois existe um locutor interessado em dizer algo a seu interlocutor, respondemos a primeira pergunta 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 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”.

A partir de textos, 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. 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 a frase, exercitar o uso de frases que envolvem os processos de coordenação e subordinação, citando apenas algumas das atividades dessa natureza.

#### 1.2 Segundo enfoque: como ensinar? Delineando o procedimento metodológico

Definido o que estudar, passamos a pensar nos possíveis modos de trabalhar 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 (2002ab), Travaglia (2002, 2004), Marcuschi (2002), Antunes (2003), 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 a gramática, principalmente a 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 abordagem: 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 autores<sup>2</sup>) que não faz sentido à vida prática do aluno, não havendo necessidade de ser trabalhado 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<sup>3</sup>, assim como sugerem os PCNs (1998, 1999), tanto do Ensino Fundamental quanto do Médio, ser o texto elemento indicado a essa prática escolar.

### 1.3 Terceiro enfoque: para que ensinar? Com que finalidade?

Como já dissemos, a resolução das duas primeiras perspectivas desencadeia na terceira. Depois de selecionar o texto como objeto de ensino, mais especificamente o gênero textual, com seu caráter funcional (discursivo, histórico e social), especificamos o exercício 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 do aluno. Nossa reflexão sobre a prática didática e pedagógica visa a criar situações reais em que o aluno possa conhecer,

---

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

<sup>3</sup> Não desenvolvemos mais essa temática aqui, pois já apresentamos um estudo apurado de nosso ponto de vista sobre o ensino de gramática na escola no livro “Ensino de língua materna: PCNs, gramática e discurso”, fruto de nossa tese de doutorado defendida em 2006, na PUC-RS.

desenvolver e aperfeiçoar sua capacidade de interagir, tanto através da fala quanto da escrita, no meio em que vive.

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 textos 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 linha de pensamento, 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.

## **2 O texto como objeto de ensino**

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 Parâmetros, 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 essa perspectiva, sugerimos que o professor selecione variados tipos de textos (gêneros textuais), 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 nosso exercício 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 da 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.

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 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. Como especifica Chiappini (1997), 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. Urge, então, a necessidade de defini-lo. Seguindo a perspectiva dos PCNs, 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).

Com 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. Enfim, exerça adequadamente sua funcionalidade comunicativa. Segundo Marcuschi (2002, p. 24), se trata de “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 tomos.

## 2.1 Gêneros textuais

Os gêneros textuais consistem nos diferentes formatos (materialidades linguísticas) que os textos assumem para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sócio comunicativas de funcionalidade e de intencionalidade. Nessa perspectiva, 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. Em vista disso, compete ao professor de língua 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.

## 2.2 Diferença entre tipologia 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 prioritária 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 maior intenção é informar sobre determinado assunto, de modo mais ou menos argumentativo - opinativo). Em abordagens teóricas mais recentes<sup>4</sup>, 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- ou seja, busca passar instruções).

Sob tais condições, na medida em que essas seis (para alguns teóricos quatro e para outros cinco) modalidades textuais circulam no nosso cotidiano, em diferentes situações sociais, exercendo função comunicativa, passam a desempenhar o papel de gêneros textuais (discursivos), ampliando seu círculo de atuação, ao ponto de constituírem 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 (policia), 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, 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?

### 2.3 PCNs, texto e o ensino de gramática

Considerando a complexidade de gêneros textuais que circulam em nossa sociedade contemporânea e a importância que tal materialidade discursiva exerce no processo de

---

<sup>4</sup> Dentre os trabalhos dessa natureza, citamos Dolz, Rosat e Schneuwly (1991); Schneuwly (1994); Kaufman e Rodrigues (1995); Bronckart (1999); Marcuschi (2002), Schneuwly & Dolz (2004).



interação verbal, é possível entender a ênfase que os PCNs atribuem ao manuseio 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 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 interativo existente e precisando ser trabalhado na escola, 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 (talvez, de todos eles): 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?

#### 2.4 Unidades básicas no ensino de língua: 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 aluno 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 funcional.

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. 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, bem como 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 de dois modos 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, entendemos que o aspecto gramatical mais urgente 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. 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: pesquisa na gramática, definições e exercícios capazes de estimular o uso da língua padrão.

Tendo como fonte de inspiração a proposta sócio-interacionista 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 apresentar, de forma esquemática, uma sugestão de

como trabalhar a língua nas aulas de português, tendo o texto (os gêneros textuais) como objeto de estudo. Nossa proposta teve o intuito de estudar a língua com base nas três unidades que, a nosso ver, devem constituir o ensino de português na escola: prática de leitura, de produção textual e de análise linguística. Esboçado então nosso projeto (não como modelo, mas como sugestão, entre tantas outras possíveis) de como abordar um texto na aula de língua, sob três perspectivas metodológicas, é chegado o momento de arregaçar as mangas e pô-lo em prática.

### 3 Praticando o texto na sala de aula – uma realidade possível

Sem a pretensão de sermos exaustivos ou de querer ditar modelos, mas com a intenção de orientar e indicar alguns caminhos possíveis ao professor que atua no Ensino Fundamental e Médio, na tarefa de abordar o texto, e seus efeitos linguístico-discursivos na aula de português, a título de exemplo, desenvolvemos uma atividade de estratégia de leitura com base em um texto poético de Clarice Lispector. Escolhemos o referido texto por entender que se trata de uma produção interessante, muito criativa e de fácil entendimento aos alunos. Sua temática é atual e, provavelmente, será do interesse dos educandos, principalmente dos adolescentes que estão despertando ao relacionamento amoroso. Mas, o que mais chamou a atenção foi a questão estrutural, pois o texto viabiliza reflexões pertinentes sobre o aspecto. Além disso, gostaríamos de mostrar que o texto poético não serve *apenas* como entretenimento, pois pode levar a importantes reflexões sobre a realidade que nos cerca, nos tornando mais preparados para vivenciar as diferentes situações do cotidiano.

Depois de falar sobre o hábito de ler textos poéticos: se costumam ler poesias, se gostam dessa leitura, quando leem e por que (entre outros questionamentos dessa natureza), entregamos a cópia do texto para que façam uma leitura do mesmo. Terminada a leitura, promovemos um debate sobre a temática do texto. Só então solicitamos que o leiam de baixo para cima e voltamos a discutir sobre a temática abordada. Afinal, são quantos textos?

#### **TEXTO 1 ( de Clarice Lispector):**

*“Não te amo mais.*

*Estarei mentindo se disser que*

*Ainda te quero como sempre quis.*

*Tenho certeza de que*

*Nada foi em vão.*

*Sei dentro de mim que*

*Você não significa nada.*

*Não poderia dizer nunca que*

*Alimento um grande amor.*

*Sinto cada vez mais que*

*Já te esqueci!*

*E jamais usarei a frase*

**EU TE AMO!**

*Sinto, mas tenho que dizer a verdade:*

*É tarde demais...”*

Na sequência da atividade, propomos um roteiro de leitura a ser resolvido por escrito:

- 1 Podemos dizer que o material lido trata-se de dois textos? Por quê?
- 2 Por que ninguém leu o texto de baixo para cima antes que fosse solicitado?
- 3 Será que é fácil construir um texto dessa natureza? Por quê?
- 4 No seu entender, o que a autora pode ter pretendido dizer ao construir seu texto do modo como o fez? Pode haver alguma intenção por trás desse modo de construir sua poesia? Qual seria?
- 5 Podemos dizer que o texto de Clarice trata-se de uma poesia, pois está estruturada (disposta) em forma de versos e não deveria também vir em forma de estrofes?
- 6 O texto está sem título. Isso é comum em textos poéticos? Que título você daria a essa poesia?
- 7 Este texto circula pela *Internet* e foi recebido por *e-mail*, podemos confiar plenamente em toda informação que circula nessa rede? Por quê? (orientar o aluno para que pesquise na vasta obra da autora, buscando confirmar se o texto é realmente de Clarice)
- 8 Poderíamos dizer que há um diálogo entre dois enamorados: um que desce e propõe uma ruptura de relacionamento e outro que sobe, revelando amor ao companheiro?
- 9 Quais diferentes papéis sociais podem desempenhar os textos literários?

Após corrigir e discutir as respostas dadas às questões, sanando as dúvidas, caso haja, apresentamos um novo texto poético que segue na mesma linha temática, porém, com estrutura diferente, trata-se do soneto de Camões, extraído da obra “*Os Lusíadas*”:

**TEXTO 2 – (de Camões)**

*“Amor é fogo que arde sem se ver;*

*É ferida que dói e não se sente;*

*É um contentamento descontente;*

*É dor que desatina sem doer;*

*É um não querer mais que bem querer;*

*É um andar solitário por entre a gente;*

*É nunca contentar-se de contente;*

*É um cuidar que ganha em se perder;*

*É querer estar preso por vontade;*

*É servir a quem vence, o vencedor;*

*É ter com quem nos mata lealdade.*

*Mas como causar pode seu favor*

*Nos corações humanos amizade,*

*Se tão contrário a si é mesmo o Amor?*

Lido e discutida a temática do segundo texto, propomos então que comparem os dois e elenquem o que há de semelhante (a temática desenvolvida) e de diferente (a estrutura textual e da frase) entre eles. Nesse contexto, procuramos instigar o aluno para que tome consciência e reflita sobre o modo como cada escritor expressa sua maneira de ver e sentir o amor, em épocas e momentos diferentes. Levantamos então a hipótese se tal diferença pode ter alguma relação com o fato de ser um homem e uma mulher os autores dos textos. A partir dessa questão, levamos nosso aluno a refletir sobre os diferentes papéis

que a sociedade atribui ao homem e à mulher, no que tange ao modo de amar e de se comportar frente a um relacionamento amoroso<sup>5</sup>.

Depois de contextualizar a época de Camões e as características do soneto, solicitamos que o aluno realize uma pesquisa sobre o fazer poético, enfatizando suas diferentes temáticas e estruturas, bem como outras características tais como rima e musicalidade. Para enriquecer o conhecimento de mundo e melhor compreender os textos trabalhados, solicitamos que busque mais informações sobre os dois autores, situando-os em suas respectivas épocas, características que perpassam no modo de pensar e de dizer de cada um deles.

Estudados os poemas sob perspectivas da temática, da estrutura e da contextualização dos autores, orientamos e motivamos nosso aluno a elaborar uma poesia que aborde a temática “amor”, sendo que a escolha da estrutura fica por sua conta: em versos livres, em forma de soneto, ou outra forma escolhida. Com o objetivo de dar vivacidade à tarefa, despertando o interesse e a preocupação em elaborar um texto de qualidade, lembramos que dois deles serão selecionados pela turma para serem publicados no jornal da cidade, como às vezes acontece com suas produções feitas em aula.

Considerando que o texto poético não é o mais indicado para analisar questões gramaticais, não realizamos nenhuma atividade dessa natureza com base nos textos fontes. Porém, para completar o ciclo de estudo sugerido anteriormente, desenvolvendo um exemplo de cada uma das três unidades básicas do ensino de português, propomos uma prática de análise linguística hipotética: a partir de uma das dificuldades gramaticais observadas nos textos produzidos pelos alunos. Supondo que o aspecto observado mais urgente a ser trabalhado tenha sido a desconsideração ao uso dos acentos, ignorando-os quase que por completo, projetamos uma atividade que trabalhe essa questão.

Inicialmente, promovemos um debate resgatando qual é a função do uso do acento em nossa língua: Por que o empregamos? Qual sua finalidade? O que acontece quando deixamos de usá-lo no momento em que a regra exige? (Ao explicar seu papel fundamental

---

<sup>5</sup> Gostaríamos de ressaltar que, ao efetuar essa proposta, estamos pensando em alunos adolescentes, entre 14 e 18 anos, os quais, nessa idade, geralmente estão despertando à vida amorosa e necessitam de informações e orientações dessa natureza, podendo funcionar como prevenção a problemas futuros, já que não são todos os jovens que podem contar com o apoio da família, ou de um profissional especializado, para orientá-los nessa vivência. Nesse contexto, a escola pode auxiliar nessa tarefa.

de marcar a sílaba tônica na palavra, além de acentos diferenciais, aproveitamos para comparar o uso no português com sua função no francês, no espanhol, ressaltando sua ausência no inglês, línguas estrangeiras com as quais o aluno possui algum contato). Feito isso, vamos até a biblioteca da escola, ou trazemos as gramáticas para a sala de aula, e fazemos uma pesquisa nos livros disponíveis (os alunos também podem trazer, caso tenham em casa), resgatando quais são as regras de acentuação de nossa língua. Orientamos o aluno para que vá à seção de Fonologia e pesquise quais são as regras que regem o uso do acento: palavras monossílabas tônicas, oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, bem como o “í” e “u” tônicos, a crase e alguns acentos diferenciais. Aproveitamos a ocasião para socializar as mudanças dessa natureza ocasionadas pelo Novo Acordo Ortográfico, enfatizando aquilo que mudou (seria interessante propor um estudo mais aprofundado dessa questão, refletindo sobre os efeitos que tais alterações produzem em nossa vida diária).

Terminada a pesquisa às regras, feitas as explicações necessárias, sanadas as dúvidas, apresentamos um exercício que pode auxiliar na sistematização e na tomada de consciência quanto à importância de usar o acento quando as regras de nossa língua assim exigirem.

Ordem do exercício: Por motivos técnicos, o texto abaixo foi escrito sem o uso de qualquer acento, considerando então que você é o revisor do jornal, lhe compete a tarefa de reescrevê-lo, acentuando quando necessário (tome como base as regras pesquisadas na gramática):

#### “Notícia de Jornal

(PRETA, Stanislaw Ponte. *Tia Zulmira e eu*. RJ, Civilização Brasileira, 1979. P. 145-7)

QUEM descobriu, perdida no noticiário policial de um matutino, a intensa poesia contida no bilhete suicida? Creio que foi Manuel Bandeira. Sim, se a memória não falha (e, meu Deus, ela está começando a falhar), foi o poeta Bandeira. Ele é quem tem o dom da poesia mais forte. Claro, todos nós somos poetas em potencial, amando a poesia no voo de um passarinho, na comovente curva de um joelho feminino, no por-do-sol, na chuva que cai no mar. Mas nós somos os pequenos poetas, os que sentimos a poesia, sua mensagem de encantamento, sem capacidade bastante para transmitir ao amigo, a amada, ao companheiro aquilo que nos encantou.

Então Deus fez o poeta maior, aquele que tem o dom de transmitir por meio de palavras toda e qualquer poesia, seja ela plástica, auditiva, rítmica; sentimento ou dor.

‘A poesia e espontanea’ – disse um dia Pedro Cavalinho, o tímido esteta, enquanto descíamos de madrugada uma rua molhada de orvalho e um galo branco cantou num muro proximo. Um muro que o limo pintava de verde.

E e mesmo. Tao espontanea, que estava no bilhete do suicida Um minuto antes de botar formicida no copo de cerveja e beber, ele rabiscou, com sua letra incerta, num pedaço de papel: ‘Morri do mal de amor. Avisem minha mãe. Ela mora na Ladeira da Alegria, sem numero’.

Manuel bandeira, poeta maior, nem precisou transformar num poesia as palavras do morto. Leu a noticia em meio as notas policiais do matutino e notou logo o que podem as palavras. O homem humilde, que fora a vida inteira um espectador da poesia das coisas, no ultimo instante, sem a menor intencao, se fez poeta tambem. E deixou sobre a mesa suja de um botequim, ente um copo de formicida e uma garrafa de cerveja, a sua derradeira mensagem – a sua primeira mensagem poetica.

Num matutino de ontem, num desses matutinos que se empenham na publicidade do crime, havia a seguinte noticia: ‘Joao Jose Gualberto, vulgo ‘Sorriso’, foi preso na madrugada de ontem, no Beco da Felicidade, por ter assaltado a Casa Garson, de onde roubara um lote de discos’.

Pobre redator, o autor da nota. Perdido no meio de telegramas, barulho de maquinas, campanha de telefones, nem sequer notou a poesia que passou por sua desarrumada mesa de trabalho, e que estava contida no simples noticiario de policia.

Bem me disse Pedro Cavalinho, o tímido esteta, naquela madrugada: ‘ A maior inimiga da poesia e a vulgaridade.’ Distraido na rotina de um trabalho ingrato, esse reporter de policia soube que um homem que atende pelo vulgo de ‘Sorriso’ roubara discos numa loja e fora preso naquele beco sujo que fica entre a Presidente Vargas e a Praça da Republica e que se chama de Felicidade. Fosse o reporter menos vulgar e teria escrito:

‘O Sorriso roubou a musica e acabou preso no Beco da Felicidade.’

Obs.: Embora o texto acima não tenha muitas palavras acentuadas, o selecionamos por dois motivos: 1) porque ele está dentro da temática trabalhada, é muito rico, e daria margem para continuar refletindo sobre o fazer poético e seus efeitos sociais (gostaríamos de esclarecer que não subestimamos a riqueza desse texto e, num exercício ‘real’, em sala de aula, seguiríamos nosso estudo, explorando exaustivamente a temática abordada, bem como aspectos de coesão importantes à coerência do mesmo); 2) porque consideramos mais importante trabalhar os textos autênticos que circulam em nosso meio do que construir um específico (e artificial) ao objetivo em questão.

No que tange à avaliação desse conteúdo gramatical, não cobraremos a devolução das regras em prova, simplesmente reproduzindo o conteúdo expresso na gramática, mas descontaremos pontos em trabalhos escritos futuros, caso o aluno deixe de empregar o



acento estudado, pois consideramos um aspecto gramatical trabalhado e precisa ser usado para que seja considerado apreendido. Com certeza, nosso trabalho surtiria bem mais efeito caso tivéssemos todos os professores da escola engajados nessa avaliação (exigência), pois não é só na aula e nas atividades de português que o aluno deve escrever respeitando as regras da gramática, mas em qualquer momento em que se expressa por escrito, seja qual for a disciplina.

#### 4 Finalizando

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 e então ajustá-lo à nossa prática diária, na escola.

Sob uma perspectiva sócio-interacionista, tentamos 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 textos que circulam em nosso meio, bem como de produzi-los em conformidade com as convenções sociais que determinam suas características e funcionalidade. Definimos a prática de ensino de língua como um exercício permanente de desconstrução e construção de textos, atividade que capacita o aluno 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 interação com o outro que nos cerca. Nesse contexto, 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, televisivo, técnico, dialógico, publicitário, cinematográfico, etc. Definimos, nessa perspectiva, o papel do professor de língua materna como o do

profissional que media o aluno (sua aprendizagem) com o vasto e rico material verbal que circula em nosso meio social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

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.

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.

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.

PETTITJEAN, 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, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Os humores da língua: análises lingüísticas de piadas.** Campinas: Mercado de Letras, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Gramática e política.** In: GERALDI, J.W. *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.

WITTKE, C.I. **Ensino de língua materna: PCNs, gramática e discurso.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

### **Textos estudados**

ANDRADE, Eugênio de (Org.). **Versos e alguma prosa de Luís de Camões.** Lisboa: Moraes Editoras, 1977.

LISPECTOR, Clarice (texto recebido por *e-mail*).

PRETA, Stanislaw Ponte. **Notícia de Jornal.** In: *Tia Zulmira e eu.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, p. 145-7.