

O TRABALHO COM O GÊNERO TEXTUAL NO ENSINO DE LÍNGUA

THE TEXTUAL GENRE APPROACH IN LANGUAGE TEACHING

Cleide Inês Wittke (UFPEl)

RESUMO: Definindo a língua como um processo de interação verbal e o texto como objeto de ensino, o presente artigo reflete sobre a ação docente, principalmente no que diz respeito à prática de leitura e de produção de textos. Este estudo busca respostas a questões que devem nortear o trabalho do professor de língua: O que ensinar? Para quem? Com que objetivo? E como abordar a língua, via gêneros textuais, de modo que esse ensino seja produtivo e significativo à vida diária do aluno? Cabe lembrar que não basta trazer o texto à sala de aula para que o ensino se torne um processo sociointerativo, mas ele precisa funcionar como materialidade viva, previamente instituída e reconhecida pela sociedade. Enfim, é fundamental considerar elementos enunciativos e discursivos que caracterizam o perfil funcional do gênero textual.

PALAVRAS-CHAVE: texto/gênero textual, interação verbal, ensino de língua.

ASBTRACT: Defining language as a verbal interaction process and text as a teaching object, this article reflects upon the teaching role, mainly regarding the development of reading and writing skills. This paper looks for answers to questions that, from our perspective, should be seen as guidelines for language teachers: What to teach? What for? For whom? Finally, how to approach language through text genres in an effective and meaningful way? It is worth remembering that bringing texts to the classroom does not suffice to guarantee a sociointeractive approach to teaching: in the first place, texts have to be seen as live entities, previously instituted and acknowledged by society. In sum, it is vital to consider the enunciative and discursive elements that define the functional properties of the textual genre.

KEYWORDS: text/textual genre, verbal interaction, language teaching.

Introdução

Os resultados obtidos com o ensino de língua materna vêm revelando que seu processo não está surtindo os efeitos desejados, tanto sob o ponto de vista dos professores quanto dos alunos e mesmo dos pais; enfim, da comunidade de modo geral. Acreditamos que uma das maiores causas desse efeito negativo seja o fato de que a ação docente não vem sendo planejada e realizada por meio de atividades significativas e de permanente interação verbal, as quais possam colocar o aluno em situações *reais* de comunicação (falando e escrevendo), o que acaba tornando a aula de língua um exercício mecânico, muitas vezes, destituída de sentido.

Nesse contexto e considerando nossa função de professoras universitárias responsáveis e preocupadas com a formação de futuros professores de línguas, questionamos: Por que isso está ocorrendo? Quais são os principais problemas enfrentados no ensino de língua na escola? O que pode e deve ser alterado para que essa prática didático-pedagógica se constitua em um processo que desenvolva a capacidade comunicativa do aluno, dando-lhe segurança para que consiga interagir adequadamente nas mais variadas situações sociais ao longo de sua vida? Tais problematizações remetem à busca por possíveis respostas às questões: O que ensinar? Para quem? Com que finalidade? E de que modo?

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

Essa perspectiva de ensino e de aprendizagem implica que se repense e se reorganize não apenas o objeto de estudo, mas também a metodologia adequada ao ensino de língua, na sociedade letrada em que vivemos. Nosso objetivo é investigar essa questão, procurando apontar alternativas que viabilizem o trabalho docente com a língua através de diversos gêneros textuais, que circulem diariamente em nosso cotidiano, dentro e fora do ambiente escolar. Atualmente, parece haver

consenso entre grande parte de linguistas e de alguns professores de língua em serviço de que os tradicionais exercícios descontextualizados de gramática normativa não são aptos, nem eficientes, para desenvolver a capacidade comunicativa e sociointerativa do aluno, na medida em que ele se expressa verbalmente, dentro e fora da realidade escolar.

Sob essa concepção, e lembrando a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, 1999), faz-se necessário reformular o conceito e o papel do ensino de gramática, substituindo os tradicionais exercícios de identificação e classificação das regras da língua, centrados na metalinguagem (sob perspectiva metodológica da Gramática Normativa), pela realização de diferentes estratégias de leitura, oralidade, produção textual e análise linguística (GERALDI, 2006). Esse modo diferenciado de conceber e de trabalhar a língua está diretamente relacionado à resignificação das concepções de texto, contexto, sujeito e sentido (KOCH, 2006). Tal olhar implica mudanças também no processo avaliativo, principalmente no que diz respeito à atividade de produção escrita, ação que deixa de funcionar como simples instrumento de atribuição de nota e assume sua função de interação, de prática verbal discursiva.

Nessa perspectiva, o texto é entendido como um ponto em uma teia de relações, como um momento em um processo. Pensando então no trabalho cotidiano com o ensino e aprendizagem do uso da língua, podemos dizer que o texto é tanto o ponto de partida quanto de chegada, pois desconstruímos e também construímos novos textos, sob diferentes estudos e abordagens. No nosso entender, a prática docente consciente e orientada na desconstrução e construção de diferentes gêneros textuais pode oferecer subsídios necessários para que o aluno entenda e faça uso dos mesmos, nas diferentes atividades da esfera humana (BAKHTIN, 1992), na medida em que interage com o outro que o cerca, priorizando o constante exercício de comunicação, tanto falando como escrevendo. Em síntese, é fundamental que o aluno tenha o que dizer a outro alguém com dada intenção e seja orientado sobre o modo socialmente adequado a manifestar esse dizer. Assim, o conhecimento enunciativo, juntamente com os domínios linguísticos, textuais e discursivos auxiliam o aluno na escolha do modo como vai dizer aquilo que pretende comunicar. Ou seja, o orientam no uso do gênero textual adequado a cada situação social.

Esse modo de pensar e de agir atribui um novo papel ao professor de língua que passa a ser o mediador entre o texto e o aluno: um facilitador do processo de aprendizagem, um auxiliar na construção do conhecimento. Chegamos, assim, a outro aspecto importante: estão os cursos de Letras preparando os futuros professores de língua para

que desempenhem a função de mediador? E mais, o meio universitário está criando espaço e oportunidades para dialogar com o profissional de língua em serviço? Não basta simplesmente trazer o texto à sala de aula, é preciso que o docente tenha concepções claras e objetivas dos textos adequados a cada proposta didática, bem como tenha noções de como trabalhá-los de modo a desenvolver a capacidade comunicativa de seu aluno.

Organizamos nossa reflexão sobre o ensino de língua em quatro seções, sem contar a introdução do tema e as considerações finais. Enquanto nas duas primeiras seções delimitamos o objeto de estudo e seu processo metodológico; na terceira unidade abordamos o porquê de ensinar língua materna, destacando a importância do texto e do gênero textual nesse processo, estabelecendo relação entre uso e forma. Na quarta seção, focamo-nos no ensino de língua sob uma ótica sociointeracionista, desenvolvendo atividades práticas de leitura e produção de texto a partir do gênero fábula.

1 O Gênero textual como objeto de estudo

Levando em conta que produzimos textos quando nos comunicamos por meio da palavra, vemos a aula de português como sendo uma prática diária de interação verbal, em que há constante comunicação, tanto oral como por escrito, pois é preciso que haja um locutor interessado em dizer algo a seu interlocutor. Com o intuito de desenvolver a capacidade de comunicação de nosso aluno, sugerimos que o professor selecione e trabalhe diferentes textos na sua aula, criando oportunidades para que o aluno entre em contato e estude variados gêneros textuais, os quais circulam diariamente em nossa sociedade, nas mais diversas situações sociais de interação (tanto impressos como virtuais). Seguindo as orientações de Pereira et al. (2006, p. 29), julgamos ser sensato “partir dos gêneros textuais mais familiares, para depois explorar outros, possibilitando aos alunos uma inserção cada vez maior na sociedade”.

Além de propor estratégias variadas de leitura e de produção textual, desconstruindo e construindo, é muito importante que o professor desenvolva diferentes atividades, evidenciando os processos de funcionamentos linguísticos, que são característicos dos diversos modos de organização do discurso. Essa postura implica analisar as estratégias que asseguram a coesão e a coerência, dominar o uso do vocabulário de modo criativo e dinâmico, estabelecer relações entre a classe e a função dos vocábulos na unidade maior que é a frase e

exercitar o uso de frases que envolvem os processos de coordenação e subordinação, entre outras atividades dessa natureza. Temos aqui um estudo da gramática, não da nomenclatura, mas sob a perspectiva de seu funcionamento no texto, levando em conta os sentidos que produz.

2 Procedimento metodológico

Definido o objeto de estudo, passamos a pensar nos possíveis modos de trabalhar o texto nas aulas de língua. Seguindo o enfoque teórico dos estudos de Geraldi (1991, 2006), Ilari (1992), Petitjean (1998), Possenti (2002), Travaglia (2002, 2004), Marcuschi (2002), Antunes (2009), entendemos que a prática diária deve contemplar variadas estratégias de leitura, escuta e produção de textos, uma vez que possibilitam o desenvolvimento da competência comunicativa, tanto na expressão oral quanto na escrita.

O fato de optar pelo texto como foco de estudo não implica que se deixe de trabalhar com os elementos gramaticais. Pelo contrário, o texto também serve como campo enunciativo e pragmático para entender as regras da modalidade padrão em funcionamento, pois, ao entender o sentido do texto, o aluno também compreenderá o uso efetivo das regras gramaticais, as quais são importantes para a construção da coesão e coerência. Enfim, continuamos a estudar gramática na sala de aula (inclusive a variedade padrão, fundamental principalmente à competência da produção escrita), porém, com uma abordagem diferente: visando ao domínio do funcionamento da língua em uso e não à prática mecânica de metalinguagem, com o objetivo de identificar, classificar e descrever, o que já está mais do que provado (e mostrado por vários autores¹) que não faz sentido à vida cotidiana do aluno, não havendo necessidade de ser trabalhado em aula.

Defendemos, conjuntamente 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), ser o texto elemento apropriado a essa prática docente e, conforme orientam os estudos de Geraldi (2006), desenvolver diferentes estratégias de leitura e de produção textual.

¹ Entre vários destes autores, podemos citar Geraldi (1991), Ilari (1992), Possenti (2002), Neves (2003), Travaglia (2003) e Antunes (2009).

Após selecionar o texto como objeto de ensino, mais especificamente o gênero textual, com seu caráter funcional (discursivo, histórico e social), entendemos ser o exercício de diversificadas estratégias de leitura e de produção textual um procedimento metodológico pertinente para atingir o objetivo de nosso ensino de língua: promover e desenvolver o potencial comunicativo do aluno, via processo de interação verbal. Nossa prática didática e pedagógica visa a criar situações autênticas em que o aluno possa conhecer, desenvolver e aperfeiçoar sua capacidade de interagir, através da fala e da escrita, no meio em que vive. A capacidade de se expressar - falando e escrevendo - precisa ser um bônus que o faça viver melhor em sociedade e não um empecilho que o exclua do meio em que vive, fazendo-o sentir-se um incompetente no uso de sua língua materna. Isso implica que se leia, fale e escreva nas aulas de língua, sendo o texto/gênero textual um elemento-chave a essa prática didático-pedagógica.

3 A importância do texto no ensino de língua

Considerando que a palavra consiste em unidade de significado e o texto em unidade de sentido e de comunicação, e levando em conta também a proposta apresentada pelos PCNs, defendemos que o texto deve ser o elemento principal no ensino de língua, tendo sempre o cuidado de ajustá-lo ao nível de conhecimento da série em questão. Sob esse enfoque, sugerimos que o professor selecione variados textos/gêneros textuais, em conformidade com as intenções e finalidades dos atos comunicativos, nas diferentes instâncias de aprendizagem.

Em resumo, ao selecionar o texto a ser trabalhado em aula, o professor precisa ter em mente a habilidade de leitura e de produção textual que pretende desenvolver com aquela atividade para poder avaliar se o material escolhido é adequado ao objetivo almejado. Como podemos notar, a escolha do texto é o primeiro passo ao sucesso de nosso exercício de leitura e de produção textual, no ensino de língua. É nesse sentido que Kaufman e Rodríguez (1995, p. 45) defendem o ponto de vista de que 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.

O professor, além de ser criterioso na escolha do texto (principalmente em função das temáticas abordadas e do nível de conhecimento do educando), precisa ter o constante cuidado para não fossilizá-lo, transformando-o em mera estrutura, pois, ao ser extraído de sua circulação social (de jornais, revistas, romances, TV, panfletos, internet), ele pode perder sua vivacidade e funcionalidade, tornando-se mais um material escolar destituído de sentido, presente em tantos livros didáticos disponíveis para o ensino de língua. Tendo como referência os Parâmetros, entendemos o texto como uma sequência verbal, completa e una, constituída por relações estabelecidas via elementos de coesão e de coerência. Enfim, é mais do que um aglomerado de frases ou enunciados; consiste em “uma unidade significativa global” (PCNs, 1998, p. 21).

Vemos o texto como uma materialidade linguística de variada extensão, que constitui um todo organizado de sentido, isto é, é coerente e adequado à comunicação (tanto oral quanto escrita) a qual se propõe, em determinada situação social. Trata-se de uma produção verbal que exerce adequadamente sua funcionalidade comunicativa. Para Koch (2003, p. 31), o texto consiste em uma

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

Também Marcuschi (2002, p. 24) define o texto como “uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum

gênero textual”. Percebemos, então, que o texto, ao circular socialmente, sob uma enorme quantidade de gêneros textuais, pode ser desde um enunciado como “*Socorro!*”, “*Chega!*”, uma poesia, uma crônica, uma bula de remédio, uma receita culinária, um cardápio de restaurante, um *e-mail*, uma reportagem, um editorial, um estatuto, uma tese de doutorado, uma charge, uma história em quadrinhos, uma anedota, um manual de instrução, até um romance de vários volumes.

3.1 A função social do gênero

O gênero textual refere-se aos diferentes formatos que o texto assume para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade. Nesse domínio, são artefatos culturais historicamente construídos e usados pelo homem. Eles apresentam diferentes caracterizações, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, em conformidade com o papel social que exercem. Sob tais condições, compete ao professor de língua criar oportunidades para que o aluno estude (lendo, desconstruindo, analisando e reconstruindo) os mais diversos gêneros textuais, sua estrutura e funcionalidade, para que se torne capaz não só de reconhecê-los e compreendê-los, mas também de construí-los de modo *adequado*, em seus variados eventos sociais. Concordamos com Geraldini (2006), quando o autor explica que o exercício dessas habilidades pode proporcionar o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, capacitando-o a um bom desempenho na sua vida diária, nas mais diversas situações de interação verbal.

Nesse sentido, Brait (2002) destaca que, ao trabalhar com 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 refere-se ao veículo em que circula a mensagem. Esses aspectos são importantes à mensagem como um todo, ou seja, explicam porque aquilo é dito daquela maneira e não de outro modo. Ainda quanto às condições de produção, vale 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 Gênero e tipo textual: uma questão de abordagem

Partindo do princípio de que o gênero textual é uma questão de uso, e a tipologia textual, de forma, quando nos referimos à segunda modalidade, lembram-nos das três estruturas características que organizam a sequenciação linguística e formal de dado texto, segundo as intenções manifestadas por seu produtor: narração, descrição e dissertação. Enquanto a *narração* tem como principal intenção contar uma história; a *descrição* tem o objetivo de apresentar, classificar e/ou analisar um objeto, um conceito, uma cena, um local etc.; já a *dissertação* tem como objetivo informar sobre determinado assunto, de modo mais ou menos argumentativo ou opinativo. Em abordagens teóricas atuais², 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* (modalidade em que o produtor manifesta a intenção de levar seu interlocutor a praticar atos ou executar ações, intenciona passar instruções, orientações de como fazer).

Nessa perspectiva, à medida que essas seis modalidades textuais circulam em nossa sociedade, em diferentes situações de uso, exercendo função comunicativa, passam a desempenhar o papel de gêneros textuais, ampliando seu círculo de atuação, chegando a formar uma quantidade inumerável de exemplares. Para enriquecer nossa definição de gêneros, citamos mais alguns exemplos como: conversa telefônica, carta pessoal, carta comercial, lista de compras, reportagens de revistas, de jornais, crônica (policia), poesia, roteiro teatral, editorial, narração de jogo de futebol, anúncio, panfleto, romance, novela (escrita e falada), receita médica, resenha, edital de concurso, livro didático, *blog*, artigo científico, resumo, entre muitos outros existentes em nossa sociedade. Levando em conta todo esse material de interação social disponível, precisando ser conhecido e trabalhado, pode o professor de língua

² Dentre os trabalhos dessa natureza, citamos Dolz, Rosat e Schneuwly (1991); Schneuwly (1994); Kaufman e Rodrigues (1995); Bronckart (1999, 2007); Marcuschi (2008), Schneuwly & Dolz (2004).

continuar a dedicar sua aula para identificar e classificar regras para depois cobrar essa nomenclatura na prova? Parece não haver mais dúvidas de existirem formas mais produtivas e eficazes de trabalhar nossa língua na escola e que diferentes abordagens do texto/ gênero textual consistem em recursos muito importantes a essa prática docente.

4 O ensino de língua sob uma perspectiva sociointeracionista

Entendemos ser papel do professor preocupado em desenvolver a capacidade leitora de seu aluno o de disponibilizar diversas estratégias, a partir de variados gêneros textuais, que oportunizam o hábito de realizar leituras críticas, pelas quais o aluno possa entrar no texto e se posicionar diante da temática ali abordada, estabelecendo relações com a realidade em que vive. Dentre as diversas atividades possíveis, destacamos 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, tornando-o mais informado e preparado para enfrentar as experiências do seu dia a dia. Além do roteiro, o professor pode desenvolver a compreensão do texto sugerindo a identificação do tópico frasal, da ideia principal, de palavras-chave. Com esse objetivo, também pode efetuar a prática do resumo, da paráfrase e da resenha, atividades que desenvolvem não só a competência leitora, mas também a capacidade de se expressar por escrito, e suas implicações linguísticas, textuais, enunciativas e discursivas.

Tendo ainda o texto como ponto de referência, 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, à oratória, à troca de turnos, o professor pode promover debates, júris simulados, criar programas de TV, de telejornais, de rádio, dramatizações. Enfim, propor diferentes atividades que estimulam e exercitam a prática oral da língua não de forma aleatória, mas de modo sistematizado, respeitando as regras de uso social (MARCUSCHI, 2004).

Após a leitura e o trabalho com as ideias abordadas no texto e os sentidos produzidos, depois de estimulada a prática da oralidade, resta ainda oportunizar atividades que também aperfeiçoem a capacidade de se expressar por escrito. Dependendo do texto e da temática abordada, o professor pode sugerir diversas atividades de produção, com variados

fins e leitores. É de fundamental importância lembrar que antes de começar a escrever, o aluno precisa saber por que ele vai escrever aquela mensagem e quem será seu possível leitor. Ele deve estar ciente do gênero que vai produzir e conhecer suas características típicas, o que implica domínio de vocabulário e de expressão adequados, da estrutura e saber onde circula; em síntese, precisa 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 nossa abordagem didática de um texto, chegamos a outra atividade crucial ao ensino de língua: o estudo e o aperfeiçoamento dos aspectos linguísticos (gramaticais), tanto na modalidade oral quanto e, principalmente, na produção escrita. Nossa sugestão é que esse estudo ocorra ou a partir das dificuldades apresentadas pelo aluno, na sua produção escrita, ou com base no texto fonte, em estudo. Vemos as duas abordagens como válidas e produtivas, o importante é que o professor trabalhe tanto em um como em outro método de maneira pontual, tendo sempre o uso e o sentido como focos.

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, via exercícios. No caso específico da análise do texto produzido pelo aluno, entendemos que o aspecto gramatical mais urgente a ser trabalhado seja aquele que apresentou maior desvio no uso ao ser comparado com a variedade padrão, observado em boa parte dos textos produzidos. Essas dificuldades podem estar tanto no nível morfossintático, fonético, ortográfico, envolvendo aspectos de concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação e outros de natureza gramatical. Selecionado o elemento linguístico a ser trabalhado, o professor pode agir do mesmo modo como foi sugerido no estudo do texto fonte: através de pesquisa na gramática, definições e exercícios capazes de estimular e sistematizar o uso da língua padrão.

Tendo como base a proposta sociointeracionista de ensino de língua, as orientações dos PCNs, e o ponto de vista desenvolvido por Geraldi (2006), procuramos apresentar, de forma esquemática, uma sugestão de como trabalhar a língua nas aulas de português, tendo o texto/o gênero textual como objeto de estudo. Nosso objetivo é apresentar uma das muitas propostas possíveis que busca estudar a língua com base nas unidades básicas que a constituem: prática de

leitura, de oralidade, de produção textual e de análise linguística. Vamos, então, à realização dessa proposta.

4.1 Atividade prática: leitura e produção textual a partir do gênero fábula

Com o intuito de contextualizar, imaginemos um grupo de alunos com 10 e 11 anos, em mais uma aula de língua portuguesa. São alunos da classe média baixa que leem pouco, pois preferem jogar vídeo game e navegar na Internet a ler um livro. Surge, então, o primeiro e grande desafio: tornar a leitura uma atividade interessante, prazerosa e útil em suas vidas cotidianas. Situação contextualizada, iniciamos nossa proposta de leitura e produção textual, tendo a fábula como ponto de partida e de chegada. Começamos nossa aula, lendo a fábula *A raposa e as uvas*, de Esopo³ (1997).

TEXTO 1

A raposa e as uvas

Esopo

Uma raposa estava com muita fome e viu um cacho de uvas numa latada⁴. Quis pegá-lo, mas não conseguiu. Ao se afastar, disse para si mesma:

- Estão verdes!

O homem que culpa as circunstâncias fracassa e não vê que o incapaz é ele mesmo.

³ Sugerimos aqui um estudo introdutório para contextualizar o autor em questão. Esopo foi um dos maiores contadores e produtores de fábulas, originário da Frígia, no século VI a.C., na Grécia. Embora tenha sido levado como escravo para a Grécia, ele era um homem muito culto e criativo e a coletânea de suas obras foi bastante divulgada pelos moradores de Atenas. De modo geral, as fábulas de Esopo são curtas, bem humoradas e seus ensinamentos estão diretamente relacionados com questões do cotidiano. (Cabe ao professor fazer uso de sua capacidade de transposição didática para tornar tais informações apropriadas e compreensíveis aos alunos dessa faixa etária). Editora Moderna, 1994, p. 25

⁴ Latada consiste em uma espécie de grade de madeira, própria para apoiar plantas trepadeiras, como é o caso das videiras e parreiras.

Depois de ter lido e comentado o texto, conferindo oralmente o que entenderam a partir de sua leitura, passamos a estudar nova versão dessa história, revisitando-a por meio de outro autor: Monteiro Lobato.

TEXTO 2

A raposa e as uvas

Monteiro Lobato⁵

Certa raposa esfaimada encontrou uma parreira carregadinha de lindos cachos maduros, coisa de fazer vir água na boca. Mas tão altos, que nem pulando.

O matreiro bicho torceu o focinho:

-Estão verdes – murmurou. Uvas verdes só para cachorros.

E foi-se.

Nisto, deu o vento e uma folha caiu.

A raposa, ouvindo o barulhinho, voltou depressa, e pô-se a farejar.

Quem desdenha quer comprar.

Lidas e comentadas as duas fábulas, solicitamos que o aluno identifique o que há de parecido nos dois textos, bem como o que os diferenciam (levando em conta elementos textuais, linguísticos e semânticos). Pretendemos, com essa atividade, fazer com que o educando identifique quais são as principais características de uma fábula: textos pequenos, com histórias curtas (lúdicas e pedagógicas), envolvendo animais que se comportam como gente, trazendo uma moral que propicia reflexões.

Na sequência da atividade, mostramos também que há autores mais contemporâneos que revisitam esses textos antigos, fazendo

⁵ Assim como foi feito com o autor Esopo, também oportunizamos informações para que os alunos possam situar Monteiro Lobato no tempo e no espaço. José Bento Monteiro Lobato nasceu na cidade de Taubaté, em São Paulo, em 1882 e morreu em 1948. É um dos grandes escritores brasileiros. Produziu várias obras da literatura infantil e juvenil, como é o caso dos diversos episódios do Sítio do Pica Pau Amarelo e da boneca de pano Emília. Em 1930, Lobato recontou muitas fábulas na voz de Tia Anastácia, Dona Benta, Tio Barnabé, Narizinho, Pedrinho, Emília e Visconde de Sabugosa, personagens do Sítio.

sátiras e paródias (é preciso explicar isso de forma que um aluno de 11 anos possa entender), como é o caso de Millôr Fernandes. A releitura atual das fábulas objetiva uma reflexão cômica do tema nelas abordado, situando-os no contexto em que vivemos.

TEXTO 3

A raposa e as uvas

Millôr Fernandes⁶

De repente, a raposa, esfomeada e gulosa, fome de quatro dias e gula de todos os tempos, saiu do deserto e caiu na sombra deliciosa do parreiral que descia por um precipício a perder de vista. Olhou e viu além de tudo, à altura de um salto, cachos de uvas maravilhosos, uvas grandes, tentadoras. Armou o salto, o focinho passou a um palmo das uvas. Caiu, tentou de novo, não conseguiu. Descansou, encolheu mais o corpo, deu tudo que tinha, não conseguiu nem roçar as uvas gordas e redondas. Desistiu, dizendo entre dentes, com raiva: “Ah, também, não tem importância. Estão muito verdes”. E foi descendo, com cuidado, quando viu à sua frente uma pedra enorme. Com esforço, empurrou a pedra até o local em que estavam os cachos de uva, trepou na pedra, perigosamente, pois o terreno era irregular e havia o risco de despencar, esticou a pata e conseguiu! Com avidez, colocou na boca quase o cacho inteiro. E cuspiu. Realmente, as uvas estavam muito verdes!

MORAL: A frustração é uma forma de julgamento tão boa quanto qualquer outra.

(Revista Veja, no 187, 05 de maio de 1972)

Após a leitura e comentários, orientamos o aluno para que compare os o teor dos três textos, identificando o que há de semelhante e de diferente neles. Podemos dizer que a história é a mesma nos três textos? Quais são os elementos mantidos e o que há de diferente no

⁶ Millôr Fernandes nasceu no Rio de Janeiro em 1954. Além de escritor é cartunista e humorista. Escreve para jornais e revistas. Ao revisitar as fábulas antigas, Millôr as *desfábula*, criando um texto mais crítico, trazendo humor ao ressignificar a moral em questão.

texto 2 e no 3, comparados com a primeira versão? O comportamento da raposa é o mesmo nas três versões? O resultado é sempre o mesmo?

No que tange ao entendimento do uso da língua, levando em conta aspectos gramaticais, o texto 3 cria boas possibilidades para trabalhar o papel semântico do adjetivo, funcionando na construção do sentido produzido ao longo do texto. Podemos solicitar que o aluno explique a quem se referem as palavras *esfomeada* e *gulosa* e que sentido trazem ao texto. Bem como *maravilhosos*, *grandes*, *tentadoras*, *gordas* e *redondas* e, assim por diante, fazendo com que o próprio aluno elabore a definição e entenda a função que o adjetivo exerce na medida em que constrói sentido em um texto.

Quanto à atividade de produção textual, podemos sugerir várias propostas tais como: 1. Que o aluno construa uma nova versão para a fábula *A Raposa e as uvas*, com ou sem humor; 2. Que escolha um ou mais animais e pense em uma lição de moral e, a partir disso, elabore uma nova fábula; 3. Que reconte uma das versões lidas em forma de história em quadrinhos. Além dessas possibilidades, também podemos trazer vários ditos populares para que o aluno escolha um que possa servir de moral à nova fábula.

Produzidos os textos, organizamos uma sequência didática de leitura e reescritura das fábulas inventadas pelos próprios alunos. Na primeira etapa, cada um recebe e lê o texto de um de seus colegas, apontando sugestões de melhora na expressão escrita (com ou sem uso de grade de correção), fazendo um bilhete no final. Na segunda etapa, devolvemos o texto a seu respectivo autor para que reformule sua fábula, levando em conta a sugestão do seu leitor, reescrevendo-a. Por fim, quando os textos estiverem prontos, podemos organizar uma exposição (na sala ou no saguão da escola), ou em algum lugar público fora do ambiente escolar (bibliotecas, bancos etc.) para que possam ser lidos por diferentes leitores. Há também a possibilidade de publicar semanalmente uma fábula no jornal da escola ou em um jornal local. Podemos também organizar um livro com as histórias criadas.

Retomando a proposta metodológica previamente apresentada no item 4 deste artigo, seria possível propor uma atividade de estudo gramatical, partindo de alguma dificuldade no uso da língua padrão, observada nos textos produzidos pelos próprios alunos. Suponhamos que boa parte deles tenha apresentado insegurança no uso do discurso direto e indireto, ou na construção da frase de modo geral; ou mesmo no uso da vírgula (separando o sujeito do predicado; o verbo de seu complemento, por exemplo); ou ainda apresenta *problemas sérios* de ortografia, poderíamos organizar uma sequência didática que trabalhe

pontualmente um desses problemas, por meio de pesquisas na gramática, de explicações no quadro, de realização de exercícios que explicitem e sistematizem o conhecimento e o domínio desse uso gramatical, na produção escrita.

Encerramos nossa atividade com as fábulas, solicitando que os alunos organizem uma dramatização de alguma das histórias lidas e/ou produzidas, ou até mesmo adaptá-las, com vista a apresentar a colegas de séries iniciais da escola, em ocasião a ser agendada.

Considerações finais

Podemos considerar nosso objetivo alcançado se o presente estudo for capaz de mostrar ao professor de língua em serviço, bem como ao futuro profissional, a importância de trabalhar o texto/gênero textual não como pretexto para estudar regras gramaticais, mas como meio que exercita a ação de interação verbal, enquanto objeto repleto de significações a espera de interlocutores em busca de sentidos. Além disso, nossa reflexão tem o intuito de despertar interesse nos professores para que busquem, investiguem, adaptem e criem diferentes estratégias que explorem o sentido veiculado pelo texto, mostrando que a proposta dos PCNs é viável e, portanto, passível de ser efetuada na prática docente cotidiana, desde que seja ajustada a cada contexto escolar.

Com base em uma abordagem sociointeracionista, entendemos que a aula de português deva funcionar como um trabalho de interação verbal. Em vista disso, tem a função social de promover a capacidade de ler, debater e entender os textos que circulam em nosso meio e também levar os alunos a produzi-los em conformidade com as convenções sociais que determinam sua produção, circulação e recepção. Nessa perspectiva, vemos o papel do professor de língua materna como sendo o de efetuar a mediação entre o aluno e o imenso e rico material verbal que circula em nossa sociedade. No entanto, cabe ressaltar que essas mudanças implicam reestruturações nos currículos dos cursos de Letras, tanto em concepções teóricas quanto em procedimentos didático-metodológicos e pedagógicos. A academia precisa estimular o exercício da pesquisa, oportunizando a realização de projetos que incentivam o diálogo direto entre a universidade e a escola, estabelecendo relação entre a teoria e a prática, além de incentivar o hábito de refletir sobre a prática docente cotidiana.

Referências

- ANTUNES, I. 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.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRAIT, B. *PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade*. In: ROJO, R (org.). *A prática de linguagem na sala de aula. Praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado Aberto, 2002.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: PUC-SP, 1999.
- _____. A atividade de linguagem frente à LÍNGUA: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R. e COUTINHO, A. (Orgs.) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.
- _____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.
- 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.
- 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.). São Paulo: Ática, 2006.
- ILARI, R. *Linguística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.
- JURADO, S. e ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs.), *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- KAUFMAN, A.M. & RODRIGUES, M.H. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KLEIMAN, A.M. *Oficina de leitura: leitura e prática*. São Paulo: Pontes, 1996.
- _____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs.), *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.
- KOCH, I. V. e ELIAS, V. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

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

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *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. *Que gramática ensinar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.

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.

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

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

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

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

Textos estudados

ESOPO *A raposa e as uvas*. In: Fábulas de Esopo. Porto Alegre: L&PM, 1997.

MILLÔR F. *A raposa e as uvas*. (Veja no 187, 05 de maio de 1972) In: [Http://edithchacon.sites.uol.com.br](http://edithchacon.sites.uol.com.br) - acessado em 09/05/2011.

Gêneros Textuais: Perspectivas teóricas e práticas

MONTEIRO LOBATO, J.B. *A raposa e as uvas*. In:
Htt://edithchacon.sites.uol.com.br acessado em 09/05/2011.