

O TRABALHO COM A LÍNGUA COMO AÇÃO DOCENTE CRÍTICA, REFLEXIVA E SOCIAL

Cleide Inês Wittke¹

RESUMO: Pesquisas sobre a formação docente mostram a necessidade de repensar os currículos das licenciaturas, especialmente de Letras, nosso campo de atuação. Essa postura implica mudanças nas definições do objeto de ensino e nos modos de abordá-lo (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010). Este artigo objetiva problematizar a questão, refletindo e apontando caminhos que possam viabilizar o exercício diário de um professor pesquisador. Assim como muitos estudiosos seguidores da perspectiva bakhtiniana, os quais definem a língua como um processo de interação verbal, também elegemos o texto/gênero textual como objeto de ensino e vemos a aula de português como uma prática de comunicação. Um dos caminhos promissores para trabalhar a língua, desenvolvendo a capacidade leitora e de produção oral e escrita, é a realização de projetos de pesquisa, ensino e extensão, pois essas práticas interligam a academia com a realidade escolar. Finalizamos, então, com uma atividade de pesquisa voltada ao ensino da escrita e realizada no ensino fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua; Formação docente; Texto/gênero textual; Interação verbal.

ABSTRACT: Research on student-teacher formation shows the need to rethink undergraduate teaching courses, especially when it comes to Language teaching courses, our field of expertise. This implies changes in the teaching goals' definitions, as well as in the way to approach them (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010). This article aims at looking into this question, reflecting upon it and suggesting ways to make the daily work of a researcher-teacher more viable. As many scholars who follow bakhtinian theory and who define language as a verbal interaction process, we also favor the text/textual genre as a teaching object and see Portuguese classes as communication practice. One of the promising avenues to work language, developing speaking, reading and writing skills, is through research, teaching and extension projects, since they interconnect academia with school reality. Within this context, in this paper we describe a research activity focused on the teaching of writing carried out with elementary school students.

KEYWORDS: Language teaching; Student-teacher formation; Text/textual genre; Verbal interaction.

Introdução

Ao assistir a um concerto sinfônico, com mais de 60 músicos, tocando diversos instrumentos musicais (de percussão, com ou sem cordas, de sopro etc.), foi possível observar como se processa a interação de movimentos, principalmente o corporal, entre o maestro e sua orquestra, resultando em uma expressão harmônica de diversos sons, culminando na beleza musical. Vale ressaltar que é justamente o fato de todos terem tons diferentes, mais graves ou mais agudos, que o produto final encontra sua sintonia de modo harmônico. Há, também,

¹ Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: cleide.wittke@yahoo.com.br.

nesse processo, um jogo interativo não verbal muito produtivo que nos faz pensar sobre o uso da linguagem (verbal) e sua importância para o ser que vive em sociedade.

A comparação dessa cena com o ensino de língua materna traz à tona uma questão: está o sistema de ensino (no nível básico e mesmo universitário) explorando de modo produtivo todo o potencial interativo/comunicativo do ser humano, auxiliando-o a viver em sintonia com o meio em que vive? Mesmo que cada aluno expresse seu potencial de interação verbal, ora lendo, falando ou escrevendo em tons mais agudos ou mais graves, não tem o maestro-professor o compromisso de organizar a expressão de seus alunos-músicos de modo que construam uma sinfonia verbal?

Nesse contexto e observando a atual realidade do ensino de língua materna, podemos dizer que tal ensino e aprendizagem não têm produzido os efeitos desejados. Em outras palavras, é possível constatar que essa prática educacional não vem ocorrendo na perspectiva de um exercício frequente e produtivo de comunicação, de interação verbal, tanto na modalidade falada quanto na escrita. Essa constatação nos faz indagar e investigar quais são as principais razões dos resultados pouco satisfatórios produzidos com e no ensino de língua. Em síntese, pretendemos identificar e entender quais são os principais problemas enfrentados nesse ensino, buscando possíveis soluções. Como pesquisadores, procuramos aquilo que pode e deve ser mudado para que essa prática didático-pedagógica se torne um processo que desenvolve a capacidade comunicativa do aluno, dando-lhe segurança para interagir adequadamente nas mais variadas situações sociais de sua vida. Isso nos leva a pensar sobre o papel do professor de língua contemporâneo, bem como acerca dos procedimentos didáticos e metodológicos adequados para o trabalho com a língua materna.

Muitos pesquisadores da área da linguagem, dentre os quais citamos Geraldi (2006), Bronckart (1999, 2008), Marcuschi (2002, 2008), Rojo (2002), Koch e Elias (2010, 2016), Schneuwly e Dolz (2009, 2010), Dolz, Gagnon e Decândio (2010) investigam sobre essa temática e são unânimes em afirmar que o texto/gênero textual é o instrumento ideal para trabalhar a língua na sala de aula. Atualmente, também há consenso de que os tradicionais exercícios mecânicos e automáticos de gramática normativa, cujo objetivo consiste em identificar e classificar, conteúdo posteriormente cobrado em prova, não são adequados à atual função social do ensino de língua materna. Dito de outro modo, exercícios mecânicos em frases isoladas não são eficientes para desenvolver a capacidade interativa do aluno, tanto no que tange ao processo de falar quanto de escrever, portanto, essa prática metodológica precisa ser repensada e reorganizada.

Como muitas pesquisas na área mostram, é necessário ajustar tanto o objeto de ensino quanto o procedimento didático-pedagógico, priorizando o trabalho com o texto/ gênero textual, desenvolvendo os elementos básicos ao ensino de língua, ou seja, diferentes estratégias de leitura, de aspectos linguísticos e de produção textual, oral e escrita (GERALDI, 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2010). Nessa perspectiva, a aula de língua, no nosso caso, de português precisa funcionar como um espaço no qual o aluno desconstrói e constrói diversos tipos de textos, na medida em que interage com o outro que o cerca, priorizando o constante exercício de comunicação, tanto oralmente quanto por escrito.

Esse enfoque muda o atual papel do professor, no nosso caso, o de língua materna, pois o docente passa a ser o mediador entre o texto e o aluno: um facilitador do processo de aprendizagem, um auxiliar na construção do conhecimento. Cabe, então, questionar: estão os cursos de Letras, ou melhor, os professores formadores desses cursos preparando os futuros professores de língua para desempenharem a função de mediadores? Além disso, o meio universitário está criando espaço para dialogar com o profissional de língua em serviço? Há pesquisas universitárias buscando a inserção do acadêmico na escola, levando-o a interagir com a comunidade escolar, principalmente como o profissional em atuação (WITTKE; SCHNEUWLY, 2016)?

Os currículos dos cursos de Letras

Entendemos que a concepção de língua como um trabalho sociointeracionista está diretamente relacionada a mudanças nos currículos dos cursos de Letras, exigindo reorganização no que tange à seleção das disciplinas, elaboração das ementas, delimitação dos conteúdos programáticos que serão abordados ao longo da formação acadêmica, bem como da indicação das referências e do modo como esse processo se realizará. Ou seja, os currículos precisam levar em conta não somente questões teóricas, burocráticas e administrativas, mas também aspectos didático-pedagógicos, uma vez que a qualidade do ensino depende da harmonia de todos esses elementos educacionais.

Assim como Geraldi (2006) vem defendendo há décadas, também entendemos ser de extrema importância que o acadêmico de Letras seja orientado de modo que se comporte como um pesquisador, um constante construtor de conhecimento, um profissional que transforma sua sala de aula em um laboratório, onde o saber não é meramente transmitido, mas construído por meio de hipóteses que, às vezes são comprovadas, outras vezes, rejeitadas. Fazemos nossas as palavras de Bortoni-Ricardo (2008, p. 32-33), quando a autora defende que:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

Por acreditar que é no meio acadêmico que o licenciando constrói os alicerces de sua identidade de professor e das práticas a serem desenvolvidas ao longo de sua trajetória profissional, é fundamental que organizemos os cursos de Letras de modo que funcionem por meio de projetos a serem desenvolvidos na Universidade, e também nas escolas, juntamente com os alunos do Ensino Fundamental e Médio, preferencialmente em turno oposto ao das aulas regulares, o que dará mais flexibilidade e autonomia ao ministrante do projeto². Sob uma perspectiva sociointeracionista, Pereira et al. (2006, p. 29) defendem que, se o professor de língua

associar as diferentes linguagens às mudanças que ocorrem no processo de interação social leva a identificar a grande variedade de práticas da linguagem, tanto as já consagradas, como as novas formas de expressão presentes no cotidiano. Conhecendo essa variedade, cabe ao professor, na sua interação com os alunos, desenvolver um trabalho adaptado às suas necessidades, enfatizando, de início, os gêneros textuais com os quais o grupo tem maior afinidade. Seria aconselhável, portanto, partir dos gêneros textuais mais familiares, para depois explorar outros, possibilitando aos alunos uma inserção cada vez maior na sociedade.

Partindo do princípio que desejamos formar um professor pesquisador, que investiga e constrói o conhecimento juntamente com seu aluno, é de extrema importância que sejam criadas oportunidades para que o futuro profissional constitua tal competência durante sua formação acadêmica, através de atividades desenvolvidas na sala de aula e nos projetos de pesquisa, de ensino e de extensão. Além disso, torna-se necessário que a universidade crie espaço onde os professores em serviço (ROJO, 2002) possam interagir, colaborando com sua experiência vivenciada em sala de aula, recebendo em troca orientações teóricas e didático-pedagógicas que o auxiliem em suas dificuldades e ofereçam subsídios para que enriqueça seu trabalho diário com o aluno. Trata-se de um percurso de duas vias: a realidade empírica vivenciada pelo professor na escola dando subsídios aos estudos acadêmicos e o conhecimento teórico, didático e pedagógico da universidade, oferecendo análise, sustentação

² Cabe trazer aqui o trabalho realizado com o PIBID-Humanidades da UFPEL, iniciado por nós em 2009, em parceria com outros cinco Cursos da Instituição. Trata-se do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), promovido pelo Governo Federal, via CAPES. De 2009 a 2012, ocasião em que coordenamos o PIBID-Letras, esse projeto-piloto foi composto por 128 bolsistas acadêmicos de seis Licenciaturas da área das humanas (Pedagogia, História, Ciências Sociais, Filosofia, Teatro e Letras), os quais trabalhavam em seis escolas do município de Pelotas – quatro estaduais e duas municipais. Nesse período, o Programa foi organizado de forma que seus integrantes (Coordenador Institucional, Coordenadores de cada área, Supervisores de cada escola e licenciandos) desenvolvessem não somente ações específicas de sua área, mas também projetos interdisciplinares. Essa foi (e continua sendo) uma importante experiência que possibilitou a inserção do acadêmico na realidade escolar: pesquisando, dialogando e agindo diretamente nesse ambiente.

e atividades para que o professor em atuação ajuste sua prática às novas propostas linguísticas e didático-metodológicas vigentes na atualidade.

Sabemos o que desejamos, mas como percorrer esse caminho? Ou ainda, quais são as atividades que a formação acadêmica pode oferecer para oportunizar o intercâmbio entre a universidade e a escola? Geralmente, as disciplinas iniciais dos cursos de Letras estão voltadas à formação do saber ensinar, dos conteúdos a serem trabalhados em aula, segundo Schneuwly e Dolz (2009), desenvolvendo conhecimentos do núcleo duro: fonética, morfossintaxe, semântica e fundamentos teóricos da Linguística (e também da Literatura). Em contrapartida, as disciplinas voltadas ao domínio e ao conhecimento do saber direcionado para o ensino, à transposição didática é à própria didática e aos estágios, conforme explicam Petitjean (1998), Schneuwly e Dolz (2009), se apresentam como mais adequadas a oportunizar espaço à realização de projetos de ensino e de pesquisa voltados ao trabalho com a língua materna na escola.

Sugerimos, nessa perspectiva, a realização de seminários, palestras, oficinas e cursos efetuados pelos próprios acadêmicos, orientados por um ou mais professores, direcionados à comunidade escolar, principalmente, aos professores de língua materna. Cabe ao meio acadêmico ir até as escolas para conversar com os professores e constatar qual é a realidade vigente, descobrindo o que já está funcionando, mas, principalmente, detectando os aspectos que precisam ser mudados para, em conjunto, depois de muita reflexão, encontrarem propostas que possam melhorar a qualidade do ensino de língua.

Parceria entre universidade e escola: um trabalho lento, mas em construção

Uma dentre as diferentes possibilidades de trabalho é quando o professor de uma disciplina ou o coordenador de um projeto de ensino de pesquisa ou de extensão orienta os acadêmicos dos cursos de Letras para interagirem com os professores do Ensino Fundamental e Médio. Como exemplo, pensamos em dividir o projeto em quatro etapas de uma sequência didática. Essa proposta está fundamentada em nosso projeto de pesquisa³, mas nada impede que ela seja aplicada (com os devidos ajustes) nas próprias disciplinas dos cursos de Letras.

Iniciamos a primeira etapa da sequência com estudos de fundamentação teórica e didático-pedagógica que abordam sobre o ensino de língua materna. Na segunda, os acadêmicos se deslocam até as escolas para observar a realidade vigente. Ao interagir com os

³ Nosso projeto de pesquisa intitula-se *O texto/gênero textual como objeto de estudo no ensino de língua: estratégias para desenvolver a capacidade leitora e seus efeitos na expressão escrita*, voltado tanto à prática de leitura e produção textual, dentro e fora do ambiente escolar, como à formação continuada de professores de português do ensino fundamental. A experiência de selecionar, organizar e ministrar oficinas tem proporcionado grande enriquecimento na formação dos futuros professores de português engajados nessa pesquisa.

professores em atuação (via conversa informal ou por entrevistas com professores e alunos, ou ainda por outro meio/instrumento previamente estabelecido), o estudante de Letras identifica as principais dificuldades e problemas encontrados nesse contexto. Também é interessante que o acadêmico pesquisador traga reflexões e sugestões manifestadas pelos professores e pelos alunos, construídas durante a interação. Em uma terceira etapa, realizamos um estudo sobre os dados colhidos no meio escolar, selecionando as questões primordiais a serem trabalhadas, também construindo estratégias e atividades propícias para sanar as dificuldades observadas na prática do ensino de língua, englobando exercícios de leitura e de produção textual.

Para finalizar, na última etapa, voltamos a nos reunir com os professores de língua do Ensino Fundamental e Médio e, em forma de cursos, palestras, seminários e oficinas, refletimos sobre a questão e apresentamos atividades com base no texto/gênero textual, com diferentes estratégias de leitura e de produção textual, possíveis de serem realizadas nas aulas de língua. Chamamos a atenção para a importância de trabalhar a gramática a partir da função que cada elemento linguístico desempenha no sentido produzido pelo texto como um todo. Vale dizer que o importante é entender os efeitos de sentidos produzidos pelos elementos linguístico-gramaticais no processo de interação, bem como saber empregá-los adequadamente no exercício diário de comunicação, na medida em que os textos são construídos e circulam por meio de gêneros.

O texto/gênero textual como objeto de estudo

No momento em que seleciona o texto a ser trabalhado em aula, cabe ao professor ter ciência das habilidades de leitura e de produção de texto que busca desenvolver com aquela atividade para ser capaz de avaliar se o material escolhido é adequado ao objetivo pretendido. Isso comprova que a escolha do texto é o primeiro passo ao sucesso da prática de leitura e produção textual, na sala de aula. Uma escolha inadequada do texto pode resultar em uma atividade tão improdutiva ao desenvolvimento da competência comunicativa quanto uma aula de gramática tradicional (normativa) que aborda exclusivamente o exercício mecânico de metalinguagem.

A escolha do material a ser trabalhado em aula, ou seja, dos textos/gêneros textuais, está, segundo Koch (2006), diretamente relacionada com a concepção de língua, sujeito, texto/gênero e sentido. Além disso, norteia a abordagem a ser feita desse material. Nessas condições, quando o professor define língua como sistema ou código, usará o texto como pretexto para identificar e classificar as regras gramaticais nele presentes, desconsiderando os

sentidos que ele produz. Em contrapartida, se o profissional entende que a língua consiste em um trabalho social, um processo interativo entre dois ou mais interlocutores, abordará o texto/gênero textual como uma prática social, em que alguém diz algo a outro alguém, com alguma intenção, enfatizando os sentidos veiculados, bem como seus efeitos no processo de interação verbal.

Considerando, então, que o texto e o gênero textual são vistos como (mega)instrumentos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010) fundamentais ao ensino de língua, essas noções precisam ser bem entendidas e definidas. A partir de uma abordagem interacionista sociodiscursiva, assim como Bronckart (2003, p. 13), consideramos que:

Todo exemplar de texto (ou texto empírico) pode então ser definido como uma entidade lingüística correspondente, por um lado, à unidade psicológica que constitui a ação languageira, e elaborada, por outro lado, em interação com um dos modelos de gêneros disponíveis em um dado estado da língua.

Sob essa perspectiva, quando falamos em texto, estamos pensando em uma materialidade lingüística, de variada extensão, que constitui um todo organizado de sentido, quer dizer, seja coerente e adequado à comunicação (tanto oral como escrita) à qual se propõe, em determinada situação social. Segundo Bronckart (2003, p. 9), “os textos são seqüências organizadas de comportamentos verbais, orais ou escritos, que são atribuíveis a um agente singular, num contexto determinado de ação”.

Também definindo a língua como interação, Marcuschi (2002, p. 24) concebe o texto como “uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Nesse sentido, fazemos nossas as palavras de Bronckart (2003, p. 10), quando o pesquisador da Escola de Genebra diz que:

Mais precisamente, é por (e na) interação verbal que se constroem os sistemas de coordenadas abstratas (ou mundos representados) que definem o contexto das ações humanas. E é sobre a base desse conhecimento languageiro dos mundos que são avaliadas as ações atribuídas a um agente. Em outros termos ainda, as produções textuais são o meio através do qual se constroem as representações sociais e racionais que permitem situar e julgar cada contribuição singular à atividade (ou a cada ação).

Como vemos, o texto, ao circular socialmente sob uma enorme gama de gêneros textuais, pode ser desde um simples enunciado como *Polícia!*, ou mesmo uma poesia, um edital, um *e-mail*, um manual de instrução, um cardápio de restaurante, uma reportagem de jornal, uma crônica, um artigo científico, uma tese de doutorado, até um romance com mais volumes. Concordamos com Pereira *et al.* (2006, p. 29), quando as autoras argumentam ser função da escola, especialmente nas aulas de língua, apresentar ao aluno “diferentes gêneros

textuais, usados em diferentes situações e com objetivos diversos, de modo a ampliar sua competência comunicativa”.

Podemos dizer, então, que o gênero textual (ou de texto) diz respeito aos diferentes formatos que o texto assume para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de intencionalidade e de funcionalidade. O gênero apresenta variadas características, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, ajustando-se às diferentes funções sociais que exerce. Compete ao professor de língua materna criar oportunidades para que o aluno trabalhe com os mais diversificados gêneros textuais, enfocando sua composição e funcionalidade, para que o aluno seja capaz não só de reconhecê-los e compreendê-los, mas também de construí-los de maneira adequada, nas mais variadas instâncias sociais (BAKHTIN, 1992) em que circulam.

Em seus estudos sobre os gêneros textuais, Brait (2002) ressalta que para estudá-los, é preciso considerar os diferentes aspectos que dizem respeito a seu processo de produção, circulação e recepção. Suas condições de produção e de recepção estão diretamente ligadas a quem produz a mensagem e para quem ela é dirigida. Já a circulação refere-se ao veículo em que o dizer circula. A soma desses elementos leva à mensagem propriamente dita, ou seja, determina por que aquilo é dito daquela maneira e não de tantos outros modos possíveis. Quanto às condições de produção, a autora explica que todo texto é determinado de acordo com a interação comunicativa estabelecida entre o autor e seu interlocutor, e isso pressupõe regras, valores e normas de conduta, advindas dos papéis sociais que os sujeitos desempenham na sociedade.

Para Marcuschi (2008), os gêneros textuais dizem respeito aos inúmeros textos que circulam diariamente em nossa sociedade, em diferentes instâncias enunciativas e, segundo o linguista, eles “apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (p. 155). Em contrapartida, os tipos textuais (as modalidades de textos) caracterizam-se por serem uma construção teórica, determinada por sua composição estrutural e linguística, considerando aspectos lexicais, sintáticos, de relação lógica, de uso dos tempos verbais e de estilo. Também Bronckart (2003, p. 19) diferencia o tipo textual (ou de discurso) do gênero, definindo-o como

uma entidade bifacetada, atestável sob o ângulo das operações de tratamento das situações de ação e sob o ângulo dos correspondentes lingüísticos dessas operações. O tipo se diferencia do gênero pelo fato de que implica uma possibilidade de identificação com base em suas propriedades lingüísticas; e é tipo de discurso pelo fato de que essas unidades são o traço, formalizado em língua natural, de operações de tratamento dos contextos de ação (BRONCKART, 2003, p. 19).

Segundo Marcuschi (2008), os tipos textuais configuram um conjunto de cinco categorias, assim chamadas pelo autor: descrição, narração, argumentação, exposição, injunção. Também explica que “o conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo” (p. 155).

Essas abordagens mais contemporâneas via texto/gênero textual nos fazem questionar se o antigo método de ensino pela gramática tradicional pode continuar tendo primazia nas aulas de língua na escola. E ainda: o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, 1999) sobre essa questão? Qual a melhor postura da universidade e da escola frente às mudanças sociais, especialmente no que diz respeito ao uso da língua?

A formação acadêmica em uma sociedade em transformação

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 voltados à língua materna atribuem a esse ensino no meio escolar. 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, os quais o aluno precisa dominar para que possa exercer sua efetiva participação social, sejam eles pertencentes aos mais variados campos discursivos, tanto na modalidade falada quanto escrita.

A partir dessa conjuntura, convidamos os professores de língua do ensino básico a refletirem se, com toda essa riqueza de material verbal interativo existente socialmente e precisando ser trabalhado nas aulas, continua sendo pertinente que o professor de português dedique tanto tempo de sua aula efetuando exercícios de metalinguagem, com o ultrapassado objetivo de identificar, classificar e avaliar as regras da língua. Vale a pena investir em atividades dessa natureza, as quais não oferecem condições para que nosso aluno se comunique com destreza em uma sociedade letrada como a nossa?

Essa mudança também implica alteração na elaboração e execução dos currículos dos cursos de Letras, pois é no meio acadêmico que o professor de língua define e se apropria dos conhecimentos teóricos (saber ensinar) e dos domínios e das práticas didático-pedagógicas (saber para ensinar) que orientarão sua atividade diária, durante o exercício de sua profissão na escola. A nosso ver, é imprescindível que os cursos de Letras preparem o futuro professor

para trabalhar a língua como um exercício verbal social em constante transformação, enfatizando o estudo do texto/gênero textual sob suas unidades básicas: desenvolvendo estratégias de leitura, oralidade, análise linguística e produção textual (GERALDI, 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2010).

Acreditamos que, se o acadêmico de Letras, futuro professor de língua, for orientado e persuadido, por meio de teorias e práticas desenvolvidas no decorrer da realização das disciplinas e, principalmente nos projetos de pesquisa, a tomar o texto/gênero textual como objeto de ensino e a desenvolver a prática da leitura e da produção de texto, investigando questões linguísticas pertinentes, paulatinamente, mudaremos a imagem que o aluno, e a comunidade em geral têm das aulas de português e da sua importância à vida do educando, enquanto cidadão consciente do papel que exerce na sociedade. Diante dessas perspectivas de mudança na concepção de língua (KOCH, ELIAS, 2010ab; 2016), surge a incerteza no que se refere ao papel do ensino de língua e do próprio professor. Afinal, o que deve o professor trabalhar nas aulas de português? Como precisa agir para ser um profissional competente? O que a sociedade espera do professor de língua? Sem a pretensão de trazer uma única resposta para tais questões, seguimos nossa reflexão com um exemplo de ensino de escrita, via gênero textual, realizado no ensino fundamental.

Uma sequência didática voltada ao ensino da escrita por meio do gênero crônica

A presente proposta de ensino de escrita pelo gênero crônica tem como base teórica a abordagem Interacionista Sociodiscursiva (BRONCKART, 1999; MACHADO, 2005; GUIMARÃES *et al.*, 2007) e a Didática das Línguas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009, 2010). Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 82), a sequência didática (SD) consiste em “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Apostamos nessa metodologia para o ensino da escrita porque, conforme os professores supracitados, “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (p. 83). Por meio de sequências didáticas, o professor pode propor diferentes atividades de observação, manipulação e análise de unidades linguísticas e semânticas.

A SD que será descrita foi elaborada para ser trabalhada em um 8º ano de uma escola municipal da região sul do Brasil. De início, em diálogo com a professora titular da turma, selecionamos o gênero crônica por se tratar de um texto breve e, geralmente, bastante acessível ao entendimento de alunos do fundamental II. Além disso, aborda temas

contemporâneos, polêmicos e de interesse a essa faixa etária (por volta de 12 a 14 anos) e, em vista disso, nos pareceu o mais adequado para o tempo e o número de encontros que foram disponibilizados pela docente, que é parceira de nossa pesquisa e também dessa atividade de escrita.

Após a seleção do gênero crônica, com base em obras de Luís Fernando Verissimo, organizamos uma SD em seis encontros semanais de duas horas-aula cada um deles. O primeiro encontro serviu para apresentar a situação da proposta, ou seja, para explicar aos alunos qual seria o projeto de comunicação, foco de nossas aulas voltadas à escrita de uma crônica, preparando-os tanto para a produção inicial, quanto e principalmente para a produção final. Essa atividade foi organizada a partir da crônica *Nomes*, de Verissimo.

No entender de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 84), a apresentação da situação consiste no “momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. É uma etapa fundamental e não muito fácil, por isso demanda dois eixos: apresentar um problema de comunicação bem definido e preparar os conteúdos dos textos a serem produzidos. O primeiro deles implica responder questões como: qual é o gênero a ser abordado?; Quais são os possíveis leitores (a quem se dirige)?; De que modo o texto vai circular na escola ou fora dela?; Todos os alunos participarão da produção (qual será o papel de cada um)? Já o segundo eixo diz respeito aos saberes que serão trabalhados ao longo da produção (no nosso caso, de um texto escrito). Conforme os pesquisadores supracitados, esse momento inicial de apresentação do projeto de comunicação fornece “aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado” (2010, p. 85).

No segundo encontro, com base em um contexto e a partir do início de uma história, os alunos foram motivados a dar continuidade à narrativa, construindo uma crônica, texto que, na perspectiva do modelo didático de gênero, é denominado de produção inicial. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 86), essa produção é o primeiro momento de aprendizagem da SD, pois, essa etapa “constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos e confronta-os, assim, a seus próprios limites”.

Com os textos produzidos pelos alunos em mãos, nosso grupo de pesquisa, composto por bolsistas de iniciação científica, mestrandas, professoras universitárias e do ensino básico, fez uma leitura atenta de todas as produções (com comentários, pois, posteriormente, os textos

foram devolvidos aos alunos), na busca de dados que pudessem nortear os saberes necessários a serem trabalhados nos três módulos⁴ da SD, com vistas a aperfeiçoar a capacidade de escrever uma crônica.

Depois de ler as produções iniciais, construímos três módulos (certamente que precisaríamos de mais módulos para dar consistência à proposta de comunicação escrita da crônica, mas foi preciso ajustá-los ao tempo que nos foi disponibilizado para aplicar a atividade) a serem desenvolvidos em três encontros semanais, de duas horas-aula cada um deles. A elaboração dos módulos foi orientada com base na definição de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 87) de que, nessa etapa da SD, trabalhamos “os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”. De modo resumido, esses autores orientam que é preciso responder três questões na etapa da construção dos módulos: quais dificuldades na expressão oral ou escrita abordar? (no nosso caso, da escrita); De que forma construir um módulo para dar conta de um problema pontual?; De que maneira sistematizar os saberes trabalhados nos módulos? (p. 88).

Levando em conta as condições de produção de nosso projeto de escrita de uma crônica, no primeiro módulo (M1) trabalhamos em pequenos grupos com sete crônicas de Luiz Fernando Verissimo. Essa aula iniciou-se com informações sobre o autor, sua obra e a origem do gênero crônica (CRUZ; COSTA-HÜBES, 2016). Depois de ler a crônica de seu grupo, os alunos foram orientados a socializar com a turma aquilo que entenderam com a leitura do texto. Nesse momento foi dada ênfase aos sentidos expressos nos textos, observando o que foi dito, de que modo foi dito, cobrando posicionamento deles perante o tema (a história) lido (a). Nessa fase, também foram trabalhadas questões de produção, recepção e circulação da crônica na sociedade, motivando os alunos a perceberem a materialidade textual (o texto) como (mega)instrumento, isto é, como dizeres que são intencionalmente construídos e produzem sentidos.

Ainda nesse mesmo encontro, com o objetivo de criar atividades pelas quais os alunos pudessem identificar quais são as principais características do gênero crônica, observando conteúdo (tema), elementos textuais (composição) e de estilo (no domínio do uso do léxico, da ortografia e de elementos linguístico-gramaticais), bem como fossem capazes de colocar esses conhecimentos em prática na produção final (e nas demais situações de escrita de um texto narrativo). Para tanto, apresentamos uma planilha pela qual deveriam identificar os

⁴ O fator tempo foi uma das grandes dificuldades de nosso projeto de escrita, pois esse foi o prazo estipulado pela professora titular para desenvolvermos nossa pesquisa naquela turma. Além disso, as constantes mudanças no horário, em função de alguns professores estarem em greve, também dificultou uma prática mais dinâmica e produtiva.

elementos da narrativa e de circulação do gênero crônica, para depois socializar os resultados com o grande grupo. Sob uma perspectiva bakhtiniana, assim como Dolz e Schneuwly (2010, p. 44), também definimos o gênero a partir de suas três dimensões:

1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

Considerando as dificuldades de escrita observadas nos textos dos alunos, no segundo módulo (M2), elaboramos exercícios com foco no uso dos recursos de elementos de coesão e de coerência. A partir de fragmentos recortados da produção inicial, o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 97) chamam de “*corpora* (frases a serem melhoradas)”, propomos exercícios de reescrita buscando aperfeiçoar o uso de elementos de coesão referencial (principalmente no emprego excessivo de ele/ela, explicando o recurso de substituição) e também sequencial (uso de advérbios de tempo e de espaço, de conectivos, do tempo verbal), que, quando bem empregados, enriquecem a textualidade da produção⁵.

Nessa etapa do ensino da escrita, organizamos uma tabela, sintetizando elementos de coesão referencial e sequencial para auxiliar os estudantes na atividade de reescrita. Mesmo que parcialmente (já que trabalhamos com fragmentos e não com o texto inteiro), essa atividade possibilitou ao aluno a experiência com a reescrita de seu próprio dizer, pois conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 94), “O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita.” [...] e “O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever”.

Por entender que os usos de ortografia, construção sintática e regras gramaticais são aspectos próprios da língua, enquanto forma e não dependem do gênero em questão, a atividade proposta no terceiro módulo (M3) centrou-se em conhecimentos específicos da modalidade escrita, enfocando uso da vírgula, já que ela tem relação direta com os sentidos produzidos e os alunos mostraram dificuldades nesse uso na produção inicial. No entender de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 97), os desrespeitos nos usos das regras gramaticais são “frequentemente resultantes de interferências entre sintaxe do oral e sintaxe da escrita, indicam também uma dificuldade de ordem cognitiva para hierarquizar elementos”.

Nesse contexto, julgamos pertinente elaborar uma atividade no módulo três (M3) que possibilitasse ao aluno a tomada de consciência do papel sintático e semântico que a vírgula desempenha na interação verbal, especialmente na produção escrita. Selecionamos outra

⁵ Tínhamos preparado mais um módulo para trabalhar com o uso dos discursos diretos e indiretos, estruturas importantes aos textos narrativos, mas não houve tempo suficiente para abordar esse saber.

crônica de Verissimo (ainda não trabalhada), eliminados todas as vírgulas e levamos o texto para ser estudado em aula. Iniciamos com uma leitura silenciosa e os alunos logo perceberam algo estranho, pois sentiram dificuldades em compreender com clareza a mensagem.

Na sequência da atividade, a crônica foi lida em voz alta, com entonação sem as pausas das vírgulas. Após discutir questões temáticas abordadas no texto, evitando usá-lo como mero pretexto para estudar a vírgula, em duplas, os alunos releam, pontuando onde achavam ser necessário. Como instrumento de apoio, foi distribuída uma planilha com as principais regras de uso da vírgula. A atividade culminou com a projeção no quadro do texto original de Verissimo, quando as pesquisadoras (futuras professoras) observaram e comentaram com os alunos os usos da vírgula feitos pelo escritor. Aproveitamos para distinguir os empregos obrigatórios da vírgula dos optativos e também aqueles que dizem respeito ao estilo do autor, enfatizando que tanto um quanto o outro interferem nos sentidos produzidos.

Para finalizar a SD, criamos oportunidade para que os alunos produzissem um texto final (a produção final da metodologia do modelo didático de gênero). A partir de imagens coladas no quadro e de uma proposta de escrita motivadora, os estudantes foram convidados a produzir uma nova crônica. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 90), a produção final dá ao aluno “possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. E essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa”.

Apesar do pouco tempo da oficina, percebemos que entre a produção inicial e a final houve um desenvolvimento no domínio da escrita por boa parte dos alunos. Observamos avanços em relação à construção da história (na informatividade e na criatividade), no uso dos elementos da narrativa, no emprego de recursos de coesão, tanto referencial (sinônimos, pronomes) quanto sequencial (marcadores textuais de tempo, lugar, modo), na conjugação verbal, sendo que esse conjunto acabou dando mais textualidade ao dizer produzido. O resultado obtido com o ensino da escrita de uma crônica nos possibilita dizer que o modelo didático de gênero é um importante instrumento que pode minimizar problemas no uso de gêneros orais e escritos nas aulas de língua, na medida em que dá subsídio didático-metodológico e segurança ao professor.

Conclusão

Consideramos atingido o objetivo do presente trabalho caso nossas reflexões acerca do ensino de língua na escola e da formação dos professores de língua venham a despertar tanto no professor de língua em serviço, como no acadêmico de Letras, o interesse para que tais profissionais da língua assumam o texto como objeto de ensino e desenvolvam diferentes estratégias de leitura, oralidade, análises linguísticas e produção textual, fazendo de sua aula uma prática constante de comunicação. Todavia, não podemos esquecer que, para que esse objetivo se realize, é fundamental que se repense e se reestruture os currículos dos cursos de Letras, de modo que estimulem a prática da pesquisa e incentivem o diálogo direto entre a academia e o meio escolar, aliando a teoria com a prática.

Com um enfoque sociointeracionista, entendemos que a aula de português deva funcionar como um trabalho de interação verbal, portanto, tem a função social de promover a capacidade de ler, debater e entender os gêneros (impressos e digitalizados) que circulam em nosso meio, bem como de produzi-los em consonância com as convenções sociais que determinam suas características, estilos e funcionalidade. Nessa ótica, definimos a prática de ensino de língua como um exercício permanente de desconstrução e construção de textos, o que capacita o aluno a interagir com segurança e competência nas complexas situações sociais que o cotidiano lhe proporciona, no decorrer de sua vida.

Nesse contexto, é de extrema importância que o aluno leia e escreva (e reescreva) com bastante frequência, aperfeiçoando seu potencial comunicativo. Afinal, somos seres sociais e estamos em constante interação com o outro que nos cerca. Em vista disso, vemos o ensino de língua como sinônimo de ler/ouvir e escrever/falar textos autênticos e típicos de nosso convívio social, sendo competência do professor selecionar e eleger os gêneros mais frequentes e necessários, já que são em número praticamente ilimitado, não sendo possível abarcar a todos. Dessa forma, o papel do professor de língua materna consiste em selecionar e efetuar a mediação entre o aluno e o vasto e rico material verbal que circula em nossa sociedade, criando oportunidades para que o educando se transforme em um leitor plural: assíduo, crítico e autônomo. O ato de ler e escrever na escola não pode ser entendido como uma obrigatoriedade do programa da aula de português, mas precisa ser praticado como uma necessidade social, histórica e política de qualquer cidadão que almeja engajar-se na sociedade em que vive.

Referências

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

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.

BRASIL *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.

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

_____. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. *Ver. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v.11, n.1, p.49-69, jan./jun. 2003.

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

CRUZ, S.A.C.; COSTA-HÜBES, T.C. Gênero discursivo crônica: aspectos temático, estilístico e composicional nas práticas escolares. *Travessias*, v.10, n.03, p. 25-40, 2016.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. [Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento](#). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010, p. 81-108.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

GERALDI, J.W. *O texto na sala de aula* (org.). 4ª edição. São Paulo: Ática, [1986] 2006.

GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

KOCH, V. I. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____; ELIAS, V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2010a.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2010b.

_____. *Escrever é argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*, 2005, p. 237-259.

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 Editorial, 2008.

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. V. (Orgs.) *Estratégias de ensino: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

PETITJEAN, A. Enseignement/apprentissage de l'écriture et transposition didactique. *Pratiques*, nos 97/98, Metz, pp. 105-132, jun 1998.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: Progressão curricular e projetos. In: ROJO, R (org.). *A prática de linguagem na sala de aula*. Praticando os PCNs. São Paulo: Mercado Aberto, 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses Universitaires de Rennes, 2009.

_____. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

WITTKE, C. I.; SCHNEUWLY, B. A didática na formação do professor de línguas sob a perspectiva do pesquisador Bernard Schneuwly. *Calidoscópico*, vol. 14, n 2, p. 350-361, mai/ago 2016.