

Artigo publicado na revista UNILETRAS, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa-PR, n. 26, p.79-98, dezembro, 2004.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NUMA PERSPECTIVA INTERACIONISTA

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo
Marilurdes Zanini
Renilson José Menegassi*

Resumo: O papel da escola é formar pessoas hábeis em valer-se da linguagem de forma eficiente. Como o professor de língua portuguesa pode tornar isso uma realidade? É esta pergunta que o presente artigo busca responder. Para tanto, na primeira parte, são feitas reflexões sobre língua, sujeito e texto numa ótica interacionista. Partindo-se de pressupostos teóricos da Lingüística Aplicada, pretende-se discutir, na segunda parte, as práticas de leitura, produção de texto e análise lingüística no ensino fundamental, tomando-se, como exemplo, o trabalho desenvolvido por uma acadêmica do quarto ano de Letras: Habilitação Português, da UNICENTRO/ Campus de Irati-PR, durante o estágio de regência. O trabalho realizado pela estagiária condiz com uma concepção interacionista de linguagem e demonstra que é possível desenvolver uma prática significativa, quando se possibilitam ao aluno situações reais de uso da língua, em que ele possa perceber a utilidade, o poder e o prazer da linguagem.

Abstract: The school role is to instruct people to become able to use the language in an efficient way. How can a Portuguese teacher make it come true? That is the question which the current article aims to answer. Thus, in the first part, it is going to be made reflections on the language, subject, and text under an interactive view. Based on the Applied Linguistics it is intended to be discussed, in the second part, reading practice, text writing, an linguistic analysis in the elementary school, taking as an example the work developed by an academic student in the fourth grade of the Letters course: Portuguese qualification from the UNICENTRO/ Campus of Irati-PR, during the student teaching. The work done by the student teacher is related to an interactive conception of language and demonstrates that it is possible to develop a meaningful practice when it enables student the real situations of the language use, in which he/she can perceive the use, power and the pleasure of the language.

Palavras-chave: língua materna, leitura, produção de texto, análise lingüística, concepção interacionista.

Key words: mother tongue, reading, writing, linguistic analyse, interactive conception.

1. Considerações iniciais

As intensas críticas às práticas pedagógicas baseadas em exercícios mecânicos de repetição e reconhecimento de estruturas fazem o professor abandonar o modelo de ensino tradicional e buscar outro, mais condizente com as necessidades sociais. Entretanto, somente mudando-se a concepção do fenômeno lingüístico é possível buscar uma prática pedagógica mais significativa. Neste artigo, discute-se o ensino de língua portuguesa a partir de uma concepção de linguagem que observa a língua como atividade constitutiva do homem e da sociedade. Toma-se, como exemplo, o estágio de regência realizado, em 2003, por uma

* Universidade Estadual de Maringá. E-mail: malinoskicristiane@irati.com.br; marilurdes@wnet.com.br; renilson@wnet.com.br.

acadêmica do 4º ano do curso de Letras: Habilitação Português, da UNICENTRO, *Campus* de Irati-PR, como alicerce teórico nos pressupostos da Lingüística Aplicada.

2. Concepções de linguagem

A maneira como a escola concebe a linguagem determina diferentes procedimentos didático-

pedagógicos. Geraldi (1984), em texto já clássico, cita três concepções que orientam o processo de ensino e aprendizagem

da língua materna:

- “a linguagem é a expressão do pensamento” – aponta para uma prática fundada numa excessiva preocupação com conceitos e normas da gramática da língua materna, voltados para o domínio da metalinguagem;
- “a linguagem é instrumento de comunicação” – corresponde a um ensino centrado na repetição e automatização de fatos lingüísticos, deslocados do contexto de uso;
- “a linguagem é uma forma de interação” – prevê um ensino produtivo, capaz de integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos.

Tais concepções são marcadas pela visão unilateral de cada uma delas, reveladas nas práticas docentes. A discussão aqui proposta situa-se no interior da terceira concepção, que não exclui as demais, e implica um redimensionamento no modo de pensar a língua, os sujeitos, o texto e as práticas pedagógicas.

De acordo com Geraldi (1996: 19), “língua e sujeito se constituem nos processos interativos”. Nesse sentido, fica claro que a língua não é um sistema de expressões pronto e acabado, higienizado das marcas conferidas pelo processo de interlocução. Pelo contrário, ela é construída através do trabalho contínuo e conjunto dos sujeitos. Esse trabalho não se dá a partir do nada, mas a partir do resultado dos trabalhos anteriores, o que deixa evidente que a língua não é pura criação ou um eterno recomeço. Por sua vez, também não ocorre uma mera reprodução, já que as circunstâncias da enunciação possibilitam os sentidos. Como aponta Geraldi (1993: 12):

O trabalho lingüístico, ininterrupto, está sempre a produzir uma “sistematização aberta”, conseqüência do equilíbrio entre duas exigências opostas: uma tendência à diferenciação, observável a cada uso da expressão, e uma tendência à repetição, pelo retorno das mesmas expressões com os mesmos significados presentes em situações anteriores.

É nesse reitar num momento singular, isto é, nessa adaptação dos recursos expressivos, numa situação inusitada e irrepitível que se dá a realização da língua. Isso porque, conforme Possenti (1993), ao apropriar-se da língua, o sujeito transforma-a em discurso – considerado como a colocação em funcionamento de recursos da língua, atividade que atende a uma finalidade e se dá numa situação concreta entre sujeitos. Como os recursos expressivos por si só são insuficientes para determinar os sentidos, as condições em que os discursos são produzidos contribuem nesta determinação. Assim, exerce papel determinante no trabalho lingüístico o contexto histórico-social em que se dá o ato lingüístico, os objetivos dos sujeitos envolvidos na interlocução (agradar, informar, convencer, agredir etc.), as imagens que eles fazem um do outro, os conhecimentos de que são portadores.

Segundo Possenti (1993: 59):

Dizer que o falante constitui o discurso significa dizer que ele, submetendo-se ao que é determinado (certos elementos sintáticos e semânticos, certos valores sociais) no momento em que fala, considerando a situação em que fala e tendo em vista os efeitos que quer produzir, escolhe, entre os recursos alternativos que o trabalho lingüístico de outros falantes e o seu próprio, até o momento, lhe põem à disposição aqueles que lhe parecem os mais adequados.

Como a língua é resultado de uma produção social, nela estão refletidas as diferenças e desigualdades da sociedade. Daí a existência de uma ampla gama de variedades lingüísticas, umas com maior prestígio social do que outras.

Tal como a língua, o sujeito também se constitui no processo interlocutivo. Não há um sujeito acabado, cristalizado, mas um “sujeito se completando e se constituindo nas suas falas e nas falas dos outros” (GERALDI, 1993: 03). A sua consciência e todo o seu conhecimento, tanto lingüístico como de mundo, são resultado de um trabalho contínuo, que inclui a negociação com os outros sujeitos.

E o que esse modo de pensar a língua e o sujeito traz para as práticas pedagógicas?

Em situações de ensino e aprendizagem, a língua não deve ser vista como um repertório de palavras, pronto e fechado, a ser apreendido através de exercícios de repetição. A língua deve ser vista em seu funcionamento discursivo (como de fato é usada), e isto requer que se levem em conta outros fenômenos, além dos gramaticais, que integram a língua. Faz-se necessário considerar os aspectos semânticos e pragmáticos. Também o aluno não é um mero reproduzidor ou receptáculo de recursos lingüísticos. O sujeito-aprendiz é um participante ativo no processo de construção da língua, sempre inacabada, sempre se constituindo.

Assim sendo, “não se trata mais de aprender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, em usando-a, aprendê-la” (GERALDI, 1996: 53), pois só se aprende a língua operando com ela, comparando expressões, transformando-as.

O professor, nesta perspectiva, é um interlocutor. Cabe-lhe o papel de ajudar o aprendiz em suas conquistas, oportunizando-lhe situações significativas, em que ele possa exercitar-se no domínio da linguagem e ampliar as formas lingüísticas de que dispõe.

Abordar a língua em uso exige que o trabalho em sala de aula seja pautado em textos, porque “é no texto que a língua se revela em sua totalidade” (GERALDI, 1993: 135).

2.1 Texto: produto ou processo?

Na concepção interacionista de linguagem, na qual se destaca o papel ativo e criativo dos sujeitos, o texto passa a ser considerado o “lugar da interação” (KOCH, 2002: 17). Nesse sentido, o texto não se define por ser uma mera justaposição de elementos lingüísticos; ao contrário, define-se no próprio uso da linguagem.

Para Geraldi (1993: 104), o texto:

- a) se constrói numa relação entre um eu e um tu;
- b) opera com elementos que, sozinhos, são insuficientes para produzir um sentido fixo;
- c) inevitavelmente tem um significado, construído na produção e na leitura, resultado das múltiplas estratégias possíveis de interpretação compartilhadas por uma comunidade lingüística, a que apelam tanto autor como leitor.

Por estas considerações, nota-se que, para tratar da questão textual, é impossível dissociar o texto dos interlocutores. Os sentidos não estão prontos no texto, mas são construídos através da participação ativa dos interlocutores. Koch (2002: 19) chama os interlocutores de estrategistas, já que “ao realizarem o *jogo da linguagem* mobilizam uma série de estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e textual – com vistas à produção dos sentidos”. Têm-se, então, três pólos igualmente fundamentais: o produtor, o leitor e o texto. O produtor é aquele que a partir de determinadas condições – ter o que dizer; ter uma finalidade para dizer; ter para quem dizer – procede à elaboração do seu “projeto de dizer” (KOCH, 2002: 19). O leitor, a partir do seu repertório extratextual e das sinalizações que o texto lhe oferece, refaz o percurso do autor e se constitui como um co-autor. É um sujeito do processo e não um recipiente de informações. O texto, portanto, é uma ponte entre o contexto do autor e o contexto do leitor.

Esses pressupostos remetem a uma visão do texto para além da superficialidade material e linear. É esta visão de texto a ideal para o âmbito escolar. Se o específico das aulas de língua

materna é o texto, é preciso tratá-lo como um meio de interação, e não como um produto a ser imitado ou apreendido passivamente.

3. As práticas pedagógicas na perspectiva interacionista

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998: 33), ressalta-se que “os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro”, numa explícita referência a Bakhtin (1988). Deste modo, não se pensa o ensino da língua a partir de exercícios mecânicos de reprodução e classificação de elementos lingüísticos de frases com base numa teoria discutível. É a partir de práticas significativas e contextualizadas que se dá a construção de conhecimento sobre a língua.

Os PCN lembram ainda que as práticas de linguagem são uma totalidade. Portanto, não é produtivo organizar as atividades em torno de tópicos desarticulados e fechados em si mesmos – “texto”, “compreensão e interpretação”, “gramática”, “redação”, em forma compartimentalizada. Faz-se necessário oportunizar ao aluno situações de uso da linguagem em que ele trabalhe de modo criativo com a língua.

3.1 Relato das práticas desenvolvidas

Doravante, são relatadas as práticas pedagógicas sob um olhar interacionista. Ao mesmo tempo, são apresentadas as atividades propostas por uma acadêmica do 4º ano de Letras – Habilitação Português, que desenvolveu de modo satisfatório os estágios de regência, junto a uma turma de 6ª série do ensino fundamental de uma escola pública de Irati – Paraná, no período de 02 a 17 de junho de 2003, num total de 8 horas-aula. O trabalho foi realizado à luz dos pressupostos teóricos apresentados e propõe uma prática centrada na inter-relação, de forma contextualizada, das atividades de leitura, análise lingüística e produção de texto. O quadro abaixo resume a proposta da estagiária.

Quadro 1- Propostas das práticas realizadas

	Prática de linguagem	Conteúdos trabalhados
Primeiro momento	Leitura de texto (gênero: instrucional - regras de jogo)	- pré-leitura: motivação para a leitura, levantamento de conhecimento prévio, objetivo de leitura; - estrutura do texto instrucional; - modos de ler; - relação entre o título e o texto. - formas verbais;

Segundo momento	Análise lingüística	- mecanismos de organização temporal; - expressões que anunciam uma explicação.
Terceiro momento	Produção de texto	- escrita de texto com finalidade e interlocutor definido; - retomada dos aspectos que foram discutidos nas etapas anteriores; - reescrita de texto.

A experiência foi desenvolvida com textos instrucionais, gênero que ainda não havia sido trabalhado na turma em que foram desenvolvidas e observadas as aulas, o que justifica o trabalho prévio com a leitura e a análise lingüística.

3.1.1 Prática de leitura de textos

O trabalho realizado pela estagiária iniciou-se com uma discussão com os seguintes questionamentos: *O que é um texto instrucional? Você já precisou ler um texto instrucional? Em que tipo de situações este texto é usado? O que aparece num texto instrucional?* Estes questionamentos configuraram-se como atividades de pré-leitura, isto é, atividades que buscam motivar o aluno para a leitura e ativar os seus conhecimentos prévios (TAGLIEBER & PEREIRA, 1997).

Os alunos demonstraram pouco conhecimento sobre os textos instrucionais, afirmando que nunca haviam estudado este gênero textual na escola.

Em seguida, a estagiária dividiu a turma em grupos de quatro alunos. Distribuiu peças de material dourado (material utilizado geralmente pelos professores das séries iniciais para o ensino da matemática: agrupamentos, operações, situações problema) e um texto, contendo instruções para um jogo. Disse aos alunos que lessem o texto com o objetivo de realizar um jogo.

TEXTO 1

<p><i>Jogo</i></p> <p><i>Cada participante deve receber três dezenas e duas unidades.</i></p> <p><i>O primeiro participante lança os dados e troca as peças.</i></p> <p><i>Ganhará o jogo quem ficar sem nenhuma peça.</i></p>
--

Os alunos leram o texto e o discutiram entre si, mas logo surgiram reclamações, visto que não conseguiam desenvolver o jogo. Estagiária e alunos iniciaram, então, uma discussão sobre os motivos que dificultaram a realização da atividade. Observaram que algumas informações de denotada importância haviam sido omitidas, o que inviabilizava a compreensão

do jogo. Este procedimento pretendia essencialmente verificar o nível de leitura e atenção dos alunos.

Foi distribuído, então, o segundo texto para que os alunos tentassem realizar a atividade solicitada:

TEXTO 2

JOGO RESTA ZERO

Chame seus amigos para uma grande emoção.

Participantes: 2 a 4.

Materiais: 2 dados e peças de material dourado (dezenas e unidades).

Objetivo do jogo: ficar sem nenhuma unidade.

Procedimentos:

Pegue, para cada um dos participantes, três dezenas e duas unidades, ou seja, três barrinhas e dois cubinhos.

As outras vinte unidades, ou cubinhos, deixe no centro da mesa para eventuais trocas.

Jogue os dados e, se você tirou o número maior, comece o jogo.

Lance os dados e some as quantidades sorteadas.

Em seguida, diminua o número obtido das suas peças.

Após, troque as dezenas por unidades, caso seja necessário.

Deixe que os outros colegas façam a mesma coisa, até que chegue novamente a sua vez.

Fim do jogo: Vencerá o jogo quem ficar sem nenhuma peça.

Os alunos realizaram a leitura, negociaram entre si e tentaram desenvolver o jogo. Alguns grupos ainda demonstraram dificuldades. Nesse momento, foi necessário que a estagiária orientasse sobre os procedimentos para a leitura de textos instrucionais. As regras de jogo não podem ser lidas de forma seqüenciada e extensiva, mas de forma pausada, item a item.

Após todos os grupos executarem o jogo, outros questionamentos foram levantados: *Qual texto tornou-se mais fácil de ser compreendido, o texto 1 ou o texto 2? Por quê? O título contribuiu para a compreensão do texto 2?* Levantou-se que o texto instrucional deve ser claro, objetivo e organizado de forma que não deixe dúvidas para o leitor. A separação em blocos, o negrito marcando os tópicos principais, o uso de períodos curtos nos procedimentos permitem que o texto seja compreendido mais facilmente e que os objetivos dos interlocutores sejam atingidos. O título do texto, que também é o nome do jogo, mostra a idéia de como termina a brincadeira e, assim, ajuda na compreensão das regras.

3.1.2 Prática de análise lingüística

Nesta fase, a estagiária proporcionou aos alunos um momento de reflexão sobre a linguagem utilizada nos textos instrucionais. Os questionamentos orais e as atividades escritas propostas procuraram levar o aluno a fazer observações, refletir, tirar conclusões e construir um conjunto de conhecimentos necessários para o aprimoramento da leitura e, conseqüentemente, produção.

Para que o trabalho surtisse um efeito mais produtivo, procurou-se observar três aspectos que se mostraram mais relevantes e que fazem a diferença para a compreensão do texto instrucional: as formas verbais, os mecanismos de organização temporal e as expressões que anunciam uma explicação.

a) Formas verbais

O estudo das formas verbais iniciou-se pela observação dos procedimentos, no texto 2. A estagiária discutiu com os alunos as seguintes questões:

- *Nos “procedimentos” predominam os numerais, os substantivos concretos ou os verbos? Por quê?*
- *As frases dos procedimentos comunicam uma informação, um convite ou uma ordem?*
- *Há diferenças de sentido entre a forma “chame”, presente no subtítulo do texto e as formas “lance”, “jogue” que aparecem nos procedimentos?*
- *Em que lugar das frases os verbos geralmente estão presentes? Por quê?*

Levantou-se que os numerais predominam no item **participantes**, pois há intenção de se determinar a quantidade de jogadores a participar do jogo. No item **materiais**, predominam os substantivos concretos e, nos **procedimentos**, as palavras de ação, isto é, os verbos. Os verbos são imprescindíveis na organização do texto de instrução, pois através deles direcionam-se aos atos dos jogadores. É por isso que a maior parte dos verbos aparece no início das frases.

Em seguida, a estagiária demonstrou, através de transparências, outras regras de jogos que apresentam formas verbais diferentes.

TEXTO 3

JOGO “CONTAS DE CABEÇA E CALCULADORA”

Este é um jogo para 2 pessoas.

Material necessário: *uma calculadora eletrônica, lápis e papel.*

Como jogar

- *os dois participantes escolhem e anotam no papel um número entre 500 e 1000;*

- o primeiro participante digita na calculadora um número de 1 a 99, à sua escolha;
- o outro jogador escolhe também um número de 1 a 99 e adiciona ao número que está na calculadora;
- o jogo vai seguindo. Cada um, na sua vez, sempre adiciona um número entre 1 e 99 ao que está na calculadora;
- vence o jogo quem conseguir, em primeiro lugar, fazer a calculadora atingir o número anotado no início do jogo.

TEXTO 4

JOGO "TRÊS SEGUIDOS"				
Número de participantes: 2.	1	2	3	4
Material: um tabuleiro como o da figura ao lado e um dado.	5			
Regras: Jogar o dado, cada participante na sua vez, e fazer uma marca no tabuleiro em algum número que seja múltiplo do número que saiu no dado. Tentar fazer três marcas seguidas.	6	7	8	9
Fim do jogo: o ganhador é aquele que primeiro conseguir três marcas seguidas em qualquer direção.	10			
	11	12	13	14
	15			
	16	17	18	19
	20			
	21	22	23	24
	25			

Discutiu-se que o verbo demonstra também o tipo de relação entre o escritor e o leitor. Quando se utiliza a forma imperativa (*lance, jogue*, como no texto 2), há um enfoque no leitor, pois procura-se direcionar as suas ações para executar o jogo. Através das formas nominais (*jogar, fazer*, como no texto 4), o enfoque apresenta-se bem menos marcado. Já o uso da terceira pessoa (*digita, escolhe*, como no texto 3) ressalta o processo de realização do jogo.

Comentou-se, também, que há instruções que apresentam verbos na primeira pessoa (*escolho, jogo*). Neste caso, o enfoque está no produtor e o texto transforma-se num relato de quem habitualmente desenvolve o jogo.

Foi ressaltado que, ao iniciar a escrita de um texto instrucional, o produtor deve escolher uma forma verbal e usá-la até o fim, como maneira de uniformização do discurso.

b) Mecanismos de organização temporal

A estagiária pediu aos alunos que encontrassem no texto 2 as expressões *em seguida* e *após*. Discutiu com eles a função desses marcadores e a possibilidade de mudar de várias formas a posição dessas expressões nas frases.

A estagiária levantou o seguinte questionamento: *Caso este texto fosse oral, isto é, caso você estivesse explicando a alguém as regras desse jogo, que palavras normalmente usaria no*

lugar de “em seguida” e “após”? Os alunos levantaram que certamente seriam usadas as palavras *daí* ou *aí*.

Foi solicitado aos alunos que reescrevessem os períodos, substituindo os marcadores por outras expressões que pudessem exercer o mesmo sentido no texto (por exemplo: *depois*, *então*), atentando-se para o fato de que cada uma das expressões deve ser isolada por uma vírgula.

Discutiu-se, ainda, que em determinados textos, os procedimentos apresentam-se numerados, o que torna desnecessário o uso de marcadores de tempo.

c) Expressões que anunciam uma explicação

Foram direcionados aos alunos os seguintes questionamentos:

- Qual a função da expressão “ou seja” no texto 2?
- É possível trocar a expressão “ou seja” por “isto é”? O sentido permanece o mesmo?
- E a palavra “ou”, o que expressa no texto?

Foi comentado que no lugar das expressões “ou seja” e “ou” poderiam ser utilizados outros recursos, como parênteses ou travessões. Os alunos testaram as possibilidades discutidas, reescrevendo os períodos de diferentes maneiras.

Enfim, através das atividades de análise lingüística, buscou-se ampliar no aluno o domínio de recursos expressivos necessários para garantir o aprimoramento das práticas de leitura e produção.

3.1.3 Prática de produção de textos escritos

As atividades propostas pela estagiária na 6ª série procuraram levar o aluno a encontrar uma finalidade para realizar a produção textual, tornando-a uma prática interessante e significativa.

A estagiária solicitou aos alunos que, em equipes, construíssem em casa um jogo fabricado com material sucata. Este jogo deveria ser trazido para a sala de aula. Os grupos trouxeram os seguintes jogos: trilha, jogo da velha, dominó, jogo de varetas, jogo da memória.

Foi solicitado que os grupos elaborassem as regras do jogo que haviam trazido, atentando-se para as discussões das aulas anteriores. Antes, porém, foi determinado, conjuntamente, que o destinatário do texto produzido seriam os alunos da 3ª série do Ensino Fundamental e que o objetivo seria informar-lhes como se realiza o jogo.

EXEMPLO: primeira versão

Jogo

Material: cartões.

Participantes: quantos quiser.

Como jogar:

1. colar os cartões em um quadro;
2. o mestre pede para os outros fechar os olhos;
3. o mestre muda os cartões;
4. depois os outros adivinham quais cartões foram trocados;
5. quem adivinhar vai mudar os cartões.

Vencedor do jogo: quem mais adivinhar.

Após a produção, os alunos trocaram os jogos, juntamente com as regras formuladas, para que outros grupos desenvolvessem os jogos, seguindo as orientações escritas. Nesse momento, o grupo que não conseguiu realizar a tarefa solicitou esclarecimentos dos colegas que haviam produzido as regras – o texto. Foi um momento oportuno para que os alunos se conscientizassem de que algumas passagens estavam mal formuladas e havia necessidade de melhorá-las, antes que o texto chegasse ao destinatário final.

A estagiária também realizou a avaliação dos textos, verificando os aspectos textuais, morfossintáticos e ortográficos, tudo em função do gênero, do destinatário e dos objetivos do texto. Alguns aspectos discutidos durante a leitura e a análise lingüística necessitaram ser retomados. Importante ressaltar que esta avaliação se deu na própria sala de aula, o que deixa à mostra que a avaliação faz parte do processo de produção, na concepção interacionista abordada.

Como se pode perceber, os textos foram avaliados sob a perspectiva da qualidade da interação, de seu nível de textualidade, da utilização dos aspectos ortográficos e morfossintáticos. A avaliação sob a perspectiva da interação foi a mais produtiva. Ocorreu quando os alunos leram os textos uns dos outros com o objetivo de desenvolver o jogo. Neste momento, os alunos verificaram se o objetivo e o interlocutor que geraram o texto foram atingidos e se o texto desencadeou, realmente, um processo de interação com o outro. Promoveu-se, então, o momento de reescrita do texto.

EXEMPLO: versão definitiva

Jogo do mestre

Desperte sua inteligência

Material: quadro ou parede;
cartões numerados de 1 a 30.

Participantes: quantos quiserem.

Como jogar:

1. *Prendem-se os cartões no quadro ou na parede;*
2. *Escolhe-se o mestre, através de sorteio. Os outros participantes são os adivinhadores;*
3. *O mestre pede para que os demais adivinhadores fechem os olhos. Enquanto isso, muda a posição de dois ou mais cartões;*
4. *Os adivinhadores abrem os olhos e tentam descobrir quais os cartões que foram trocados;*
5. *Quem adivinhar primeiro é o novo mestre.*

Vencedor: quem for mestre mais vezes.

Os textos, bem como os jogos produzidos pelos alunos, foram encaminhados para aos respectivos destinatários, ou seja, os alunos da 3ª série da escola.

3.2 Discussão dos resultados

3.2.1. Prática de leitura de textos

As atividades de leitura, na escola, visam à formação de leitores competentes. Segundo os PCN (BRASIL, 1998), o leitor competente é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender as suas necessidades. É capaz, ainda, de realizar um trabalho ativo de compreensão e interpretação, a partir dos seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o gênero textual, de tudo o que sabe sobre a linguagem. Não se forma um leitor competente num passe de mágica, trabalhando a leitura esporadicamente. É imprescindível que a prática ocorra constantemente, estenda-se ao longo de toda a escolaridade e seja organizada em torno dos mais diversos gêneros textuais.

Como se pôde observar, para o trabalho com a leitura, a acadêmica levou em conta três questões básicas: o que se lê, por que se lê e como se lê, nas diferentes instâncias sociais. A partir daí, promoveu situações significativas que favoreceram o engajamento do aluno com o texto.

Silva (1991) chama a atenção do professor para o trabalho de seleção e indicação de textos: a) se o texto for “mentiroso”, o aluno-leitor estará engolindo uma mentira e deixará de adquirir uma visão objetiva do assunto; b) os textos de livros didáticos geralmente não atendem aos critérios de revelação objetiva da realidade, seqüenciação programática e adequação ao repertório lingüístico e às vivências dos alunos; c) deve haver coerência entre os objetivos propostos para a educação do leitor e os textos escolhidos para leitura. Desta forma, torna-se imprescindível buscar textos que circulem socialmente, “os textos do mundo” (BRASIL, 1998: 55), isto é, panfletos distribuídos nas esquinas e semáforos, notas fiscais, rótulos de

embalagens de produtos, extratos bancários, receituários médicos, manuais de instrução, etiquetas de roupas, bilhetes de passagem, regras de jogo, que fazem parte do dia-a-dia do cidadão brasileiro, mas raramente são explorados na escola. Menezes et al (2000: 12) lembram que “ler o que circula socialmente é atuar na sociedade, participando e não se limitando a pequenos universos”, é o que a situação de leitura aqui descrita pretendia.

Ao se propiciar um momento de leitura ao aluno, é preciso, também, estabelecer inicialmente um objetivo de leitura para que ele saiba direcionar melhor a atividade. Fora do âmbito escolar, lê-se para seguir instruções, lê-se para localizar uma informação precisa, lê-se para aprender, lê-se para estimular a imaginação, lê-se para relaxar, enfim, lê-se sempre com um objetivo determinado socialmente e sempre por alguém. Portanto, nas práticas escolares, o objetivo principal das tarefas de leitura não pode ser simplesmente o de responder a perguntas sobre o texto lido. Situações concretas que façam valer as finalidades da leitura precisam ser conduzidas em sala de aula.

Nesse sentido, o trabalho da estagiária foi desenvolvido a partir de textos instrucionais. Este gênero textual está sempre presente no dia-a-dia do cidadão. Tanto operários quanto profissionais liberais estão constantemente necessitando ler manuais de instrução para manusear novos equipamentos, para instruir-se sobre a segurança. A dona de casa está sempre em contato com livros de receita, bulas de remédio, manuais de primeiros socorros. Nas provas de concursos públicos e de vestibular, o candidato precisa ler e compreender as instruções para não correr o risco de ser eliminado; além disso, compreender o enunciado das questões é condição para conseguir um bom desempenho. Assim, é pertinente à escola o desenvolvimento da habilidade de leitura de instruções. Ao se relacionar a leitura das regras de jogo com o desenvolvimento do jogo, o ato de ler ganhou finalidade, tornou-se significativo e prazeroso aos alunos.

Em decorrência da diversidade de gêneros textuais e dos propósitos da leitura, diferentes procedimentos são selecionados durante o ato de ler. Nos PCN (BRASIL, 1998), eles são definidos como leitura integral, leitura inspeccional, leitura tópica, leitura de revisão, leitura item a item. Na prática realizada pela estagiária, os alunos, ao lerem as regras de jogo, fizeram a leitura item a item; se tivessem lido uma história em quadrinhos com o objetivo de divertir-se, fariam a leitura seqüenciada e extensiva.

3.2.2. Prática de análise lingüística

A prática de análise lingüística ocorre concomitantemente às atividades de leitura e produção e tem como objetivo fundamental “a construção do conhecimento e não o

reconhecimento de estruturas (o reconhecimento só é legítimo, na medida em que participa de um processo de construção do conhecimento)” (BRITTO, 1997: 164). Nessa perspectiva, a análise lingüística não consiste numa nova denominação para o ensino de gramática. É, antes disso, um novo modo de conceber a língua, os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem (professor e alunos) e os objetivos do ensino.

Sendo a língua constituída através de um trabalho contínuo e conjunto dos sujeitos, é incontestável que alunos e professor são participantes desse processo de construção, pois “estudar língua é estudar e fazer língua ao mesmo tempo” (SUASSUNA, 1995: 127). Portanto, é um equívoco tomá-la como um produto acabado, fechado em si mesmo, tal como acontece nas práticas tradicionais de ensino, em que se renegam situações de uso efetivo da linguagem em nome de atividades de reconhecimento e memorização de nomenclaturas.

Para proporcionar ao aluno o domínio das habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, a estagiária propôs três atividades: lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas.

As atividades lingüísticas permearam todo o processo. Dizem respeito às atividades de leitura e produção textual. Pisciotta (2001: 94) lembra que “o aluno chega à escola com vários anos de atividade lingüística vivenciada na família e na comunidade, e as aulas de língua portuguesa deveriam incorporar esses conhecimentos para, a partir deles, prosseguir com outras atividades de fala, escuta, leitura e escrita”. Então, as aulas de Língua Portuguesa buscam a continuidade do uso social da linguagem já iniciado no convívio com a família e com os amigos.

As atividades epilingüísticas – que evidenciam a exercitação reflexiva sobre o funcionamento da língua – apareceram quando o aluno experimentou novos modos de construções lingüísticas; avaliou a eficácia ou adequação de certas expressões no uso oral ou escrito; refletiu sobre os diferentes recursos que a língua oferece para a construção de diferentes efeitos de sentidos.

As atividades metalingüísticas – que se referem à sistematização e à descrição da língua através de um conjunto de elementos lingüísticos próprios para se falar sobre a língua – serviram como instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua e não como um fim em si mesmas.

Se o que se deseja é um ensino que privilegie o uso da linguagem, o enfoque deve partir das atividades lingüísticas em direção às atividades epilingüísticas e metalingüísticas. Em vista disso, os PCN articulam os conteúdos de Língua Portuguesa em torno de dois eixos básicos: uso e reflexão. As situações didáticas precisam ser organizadas a partir da análise que se faz

dos produtos obtidos nas atividades de leitura e produção de textos. Essa análise permite ao professor tomar ciência das necessidades dos alunos e (re)definir as estratégias que devem ser tomadas para suprir as dificuldades dos alunos de modo a possibilitar-lhes o aprendizado de outros recursos lingüísticos a serem utilizados nas práticas de leitura e produção.

Pisciotta (2001) ressalta que o enfoque no uso não significa um abandono dos aspectos gramaticais. Na prática desenvolvida pela estagiária, o estudo de fatos da língua teve lugar garantido, mas sempre esteve vinculado a situações contextualizadas e explorou as possibilidades criativas da língua. A nomenclatura da gramática tradicional (período, verbo, substantivo) foi utilizada com o objetivo de facilitar a comunicação nas práticas de reflexão sobre a língua, excluindo-se tudo o que se mostrou desnecessário.

3.2.3. Prática de produção de textos

Com a prática de produção de textos, objetiva-se desenvolver nos alunos as habilidades de uso da escrita como forma de comunicação, de interlocução, de interação.

A produção textual permeia todo o processo de ensino e aprendizagem. O problema é que na escola ocorre uma prática totalmente artificial: não se produzem textos, mas se escrevem redações (GERALDI, 1993). Quem escreve não é alguém interessado em dizer, mas alguém que, a partir de um tema proposto (ou imposto) e preocupado com os ameaçadores fins de correção e nota, tenta parafrasear a fala do professor ou do livro didático. Assim, o que o aluno acaba redigindo, normalmente, não é resultado de sua reflexão, mas uma repetição do discurso de outros.

As estratégias utilizadas para a redação não são definidas de acordo com o assunto, o interlocutor, a finalidade do texto, mas quase sempre são ditadas pelo professor. Geralmente, determina-se que o texto deve ter um número tal de linhas e deve ser uma dissertação ou narração. A partir daí, fica por conta do aluno o penoso trabalho de preenchimento de linhas.

Salvo algumas exceções, os textos não são publicados, isto é, não são lidos e apreciados por outras pessoas. Desta forma, o aluno escreve para um único "interlocutor": o professor, que atua não como leitor, mas como um corretor ortográfico. Escreve, ainda, com uma única finalidade: executar a tarefa proposta pelo professor e obter nota.

Estas condições artificiais comprometem a produção do aluno, tornando-a vazia e frágil. Suassuna (1995: 43) comenta que "a artificialidade é a tônica do contexto que envolve a aprendizagem e a produção da redação. Também por essa via, é possível entender certas falhas do discurso escrito, como por exemplo, a circularidade, a contaminação com a modalidade oral, o lugar-comum, entre outras".

O trabalho realizado pela estagiária buscou desenvolver a criatividade e a autonomia do aluno. Por isso, foram levadas em conta as condições de produção textual e foram recriadas em sala de aula situações de interlocução efetiva, como as instauradas socialmente.

Segundo Geraldi (1993: 137), uma prática produção textual eficiente precisa atender as seguintes condições:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, como sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Ter o que dizer refere-se às idéias a serem colocadas no papel e deve surgir não só do discurso do professor, como também de leituras, de debates com exposição de argumentos, de discussões em grupos, enfim, do diálogo, da interação, como aconteceu na prática entre a estagiária e os alunos.

Ninguém produz textos sem objetivo(s), o que é escrito tem uma razão para ser escrito. Por exemplo: quem escreve uma carta quer contar uma novidade, fazer um convite, solicitar algo a outra pessoa; quem escreve para a coluna do leitor de um jornal quer elogiar, criticar ou transformar uma realidade. Assim deve ocorrer na escola, o aluno precisa saber por que está escrevendo o que está escrevendo para ter condições de organizar melhor o seu texto. Ao produzir o texto instrucional com o objetivo de informar aos alunos da 3ª série como se realiza o jogo, os alunos da 6ª série perceberam a atividade escrita como algo mais natural e significativo.

Também, nenhum texto é produzido sem interlocutor. Ao escrever, o autor sempre tem em mente a pessoa a quem o texto se destina, mesmo que esta pessoa não seja real, mas virtual. Por isso, a estagiária estabeleceu com os alunos o destinatário do texto que seria produzido – as crianças da 3ª série, o que permitiu que a atividade fosse conduzida de modo satisfatório.

Os textos produzidos pelos alunos não ficaram “presos” no papel. Foram libertados para que fossem lidos, elogiados ou criticados, por outras pessoas. Chiappini (1998: 42) comenta que:

é preciso ressaltar que a circulação de textos produzidos por alunos faz parte das condições de produção, especialmente quando o autor tem ciência das instâncias por onde circulará o seu texto, pois essa informação vai determinar ao produzir seu trabalho uma postura de maior ou menor compromisso, selecionando estratégias que julga mais eficazes para atingir seu público.

Os textos produzidos tiveram um destino. Antes, porém, eles passaram por uma revisão, foram apreciados por alguém, foram reescritos e só depois entregues a um destinatário certo, que não o professor. É este processo que deveria sempre ocorrer na escola. O aluno-autor precisa informar-se sobre o assunto a ser escrito, planejar o seu texto a partir do assunto a ser escrito, do destinatário eleito, do objetivo da produção, precisa revisar seu texto e entregar para apreciação do outro. É aí que o papel do professor é fundamental. O professor-leitor pode fazer sugestões com vistas a melhorar o texto do aluno, observar se as condições de produção foram atendidas. Após a apreciação construtiva pelo professor, o aluno reescreve o seu texto e só então chega às mãos do destinatário. O texto, nessa perspectiva, não é visto como um produto acabado, perfeito, é encarado como um produto que sempre se oferece a várias versões.

4. Considerações finais

O aprendizado da língua se dá através de situações significativas em que os alunos interajam uns com os outros, trabalhem com a língua, analisando como funciona, refletindo sobre os recursos expressivos, testando novas possibilidades de construção. Para isso, torna-se necessário que o processo de ensino aprendizagem da língua materna seja centrado na inter-relação, de forma contextualizada, das práticas de leitura, produção e análise lingüística. A leitura é uma prática que deve estar ligada a uma finalidade, que não seja sempre a de preencher um questionário proposto pelo professor ou pelo livro didático. A produção de texto não é uma prática desvinculada das demais e fim de uma seqüência didática, como normalmente propõe o livro didático; pelo contrário, consiste num trabalho que deve ter, também, uma finalidade e um interlocutor definido. A análise e a reflexão sobre a língua precisam objetivar a construção de conhecimentos necessários para aprimorar o uso da linguagem nas mais diversas situações sociais.

A experiência realizada pela acadêmica do 4º ano de Letras, durante o estágio de regência, revelou uma postura positiva, ativa e construtiva por parte dos alunos e da estagiária. Os alunos envolveram-se entusiasmadamente com as atividades, pois encontraram uma razão para realizá-las (leram para desenvolver, de fato, um jogo; analisaram a linguagem do texto instrucional e utilizaram o produto das análises em futura produção textual; escreveram para um destinatário real). A estagiária demonstrou, através de sua prática, que o professor não deve ser um executor acrítico de ações apresentadas por outros, mas um construtor de conhecimentos junto com o aluno, capaz de criar suas próprias metodologias de ensino.

Importante ressaltar que o trabalho foi desenvolvido durante o estágio de regência, momento em que “plantam-se sementes que irão contribuir para a formação do perfil do futuro

profissional” (SANTOS & LONARDONI, 2001: 174). Então, a disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, ministrada nas séries finais dos cursos de Letras, precisa propiciar discussões sobre os principais fundamentos teórico-metodológicos concernentes ao ensino aprendizagem da língua materna (leitura, produção de texto, análise lingüística) e proporcionar orientações pertinentes para que os futuros professores possam apresentar propostas de trabalho que possibilitem ao educando superar uma visão restrita de língua, aprimorar sua capacidade comunicativa e ampliar, de modo significativo, sua inserção no espaço em que vive.

5. Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4. ed. São Paulo: Hecitec, 1988.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1997.
- CHIAPPINI, L. (coord.geral). *Aprender e ensinar com textos de aluno*. São Paulo: Cortez, 1998.
- GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In _____. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 41-48.
- _____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MATTOS, J. M. O texto escrito no contexto escolar. In: BRITO (org.) *PCN's de Língua Portuguesa: a prática na sala de aula*. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.
- MENEZES, G.; MARCONDES, B.; TOSHIMITSU, T. *Como usar outras linguagens na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2000.
- PISCIOTTA, H. Análise lingüística: do uso para a reflexão. In: BRITO (org.) *PCN's de Língua Portuguesa: a prática na sala de aula*. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.
- POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- SANTOS, M. C. O. T.; LONARDONI, M. *Prática de ensino de Língua Portuguesa e estágio supervisionado: questões a serem discutidas*. Acta Scientiarum, Maringá, 23(1): 167-175, 2001.
- SILVA, E. T. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.
- SUASSUNA, L. *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- TAGLIEBER, L. K. ; PEREIRA, C. M. Atividades pré-leitura. *Gragoatá*, (92): 73-92, 1997.