

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

Thalita Fernandes Clemente

**REDAÇÃO OU PRODUÇÃO TEXTUAL?
OS GÊNEROS TEXTUAIS E SUA CONSTRUÇÃO EM SALA DE AULA**

Rio de Janeiro
2010

Thalita Fernandes Clemente

**REDAÇÃO OU PRODUÇÃO TEXTUAL?
OS GÊNEROS TEXTUAIS E SUA CONSTRUÇÃO EM SALA DE AULA**

Monografia apresentada à Escola de Educação da
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro –
UNIRIO – como exigência final da disciplina de
Monografia II para a obtenção do Grau de Licenciatura
Plena em Pedagogia

Orientador: Professor Doutor Alberto Roiphe Bruno

Rio de Janeiro
2010

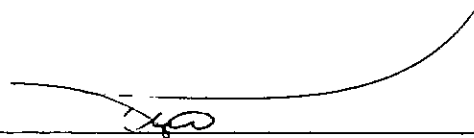
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

REDAÇÃO OU PRODUÇÃO TEXTUAL?
OS GÊNEROS TEXTUAIS E SUA CONSTRUÇÃO EM SALA DE AULA

Thalita Fernandes Clemente

Aprovada em: _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Alberto Roiphe Bruno
Orientador - UNIRIO

Prof.^a Dr.^a Marcela Afonso Fernandez

DEDICATÓRIA

Dedico esta obra aos meus pais, Josias e Vera, que com muito carinho, apoio e dedicação nunca mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter me guiado durante toda essa caminhada, me dando força e proteção;

Aos meus pais pelo amor e apoio incondicionais;

Aos meus amigos, que sempre compreenderam os meus “momentos” e ajudaram mesmo em silêncio;

Ao Professor Doutor Alberto Roiphe Bruno, pela amizade e incentivo;

Aos meus amigos conquistados no curso, por todos os momentos memoráveis que partilhamos, pela amizade sincera e por tudo o que conquistamos juntos.

“Se não morre aquele que escreve um livro ou planta uma árvore, com mais razão não morre o educador que semeia a vida e escreve na alma.”

(Bertold Brecht).

RESUMO

Tendo um caráter reflexivo, a presente pesquisa impulsiona uma discussão acerca do trabalho docente no ensino de língua materna, bem como contesta a extrema importância dada à gramática por muitos professores, o que se contrapõe a uma prática de leitura e escrita, além de reflexiva, mais dinâmica e prazerosa – conforme dito por autores como Antunes, Bechara, Koch e Travaglia. Nesta investigação, pude analisar alguns materiais didáticos para ensino de Língua Portuguesa, objetivando observar as atividades de Produção Textual. A escolha desse tema se deve ao fato de muito se ver discussões sobre o ensino de língua e poucas possibilidades de ação para uma real mudança de valores nesse segmento. Penso que, se quisermos que nossos alunos produzam melhores textos, devemos trabalhar para que eles sejam capazes de expor suas idéias de modo cada vez mais claro, coeso e coerente, na modalidade escrita. Tal estudo se justifica em razão de quanto maior é nossa reflexão sobre este tema, maior será a nossa colaboração na construção textual de nossos alunos, independentemente do ano de escolaridade em que se encontram.

Palavras-chave: produção textual, ensino de língua, gramática reflexiva.

RESUMEN

Teniendo un carácter reflexivo, la presente investigación trae una discusión acerca del trabajo docente en la enseñanza de lengua materna, así como contesta la extrema importancia dada a la gramática por muchos profesores, lo que se opone a una práctica de lectura y escritura, además de reflexiva, más dinámica y placentera – conforme dicho por autores como Antunes, Bechara, Koch y Travaglia. En este trabajo, pude analizar algunos materiales didácticos para enseñanza de Lengua Portuguesa, objetivando observar las actividades de Producción Textual. La elección de este tema se debe a las muchas discusiones sobre la enseñanza de lengua y pocas posibilidades de acción para un cambio real de valores en este segmento. Pienso que, si queremos que nuestros alumnos produzcan textos mejores, debemos trabajar para que ellos sean capaces de exponer sus ideas de modo cada vez más claro, cohesivo y coherente, en la modalidad escrita. Tal estudio se justifica en razón de cuanto más grande es nuestra reflexión sobre este tema, más grande será nuestra colaboración en la construcción textual de nuestros alumnos, independientemente del nivel de escolaridad en que se encuentran.

Palabras-clave: producción textual, enseñanza de lengua, gramática reflexiva.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I - A LÍNGUA PORTUGUESA COMO DISCIPLINA ESCOLAR.....	14
1- O que ensinar aos já falantes de Língua Portuguesa?.....	15
1.1- As Concepções de Gramática.....	18
1.2- A gramática em sala de aula – formas de ensino	24
1.3- Produção Textual – que caminhos o professor deve abrir para seus alunos?	28
CAPÍTULO II – OS LIVROS DIDÁTICOS E A PRÁTICA DOCENTE	32
2- Os livros didáticos de Língua Portuguesa e a Prática Docente	33
2.1- Gramática Reflexiva	33
2.2- Análise dos Livros Didáticos.....	36
2.3- Proposta de Trabalho em Produção Textual	44
2.4 - Reflexões sobre a Prática Docente	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	54

INTRODUÇÃO

Muito se tem escrito e discutido a respeito do trabalho com a gramática nas aulas de Língua Portuguesa. A forma como tem sido abordado o seu uso em sala de aula, os procedimentos adotados pelos professores, bem como os objetivos em questão têm, muitas vezes, perdido o foco e, por conseqüência, impedido que a real finalidade de seu uso seja alcançada. As aulas de Língua Portuguesa se tornaram aulas de, apenas, gramática. A postura do professor de língua materna, na condição de educador, deve ser revista e levada a uma mudança que, seguidas às estratégias e práticas defendidas por grandes autores, possibilitará o enriquecimento efetivo da competência e do desempenho lingüístico de nossos alunos.

Apesar de tanta produção e discussão sobre esse tema, poucas têm sido as novas propostas levadas à efetiva prática para um ensino de língua materna mais prazeroso e proveitoso. Em seu livro *Aula de Português: encontro e interação*, Irlandé Antunes expõe, de modo objetivo, o uso ideal da gramática nas salas de aula de Português, levando-se em consideração a real necessidade dos estudantes: desenvolver de forma eficaz e consistente, entre outras habilidades, a fluência verbal e textual, assim como a autonomia lingüística por meio da promoção de um ensino libertador, caracterizado pelo comprometimento do professor com a quebra de estigmas tão enraizados em nossa sociedade nos dias de hoje. Segundo a autora, a abordagem tem sido equivocada e muitas vezes frustrada por conseqüência do método que prioriza o estudo metalingüístico da gramática, ou seja, o procedimento tradicional que visa a memorização de nomenclaturas e a classificação das unidades da língua.

No dia em que as escolas se dessem conta de que estão ensinando aos alunos o que eles já sabem, e que é em grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que eles não sabem, poderia ocorrer uma verdadeira *revolução*. [...] Sobrariam apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada etc. (POSSENTI *apud* ANTUNES, 2007, p. 37– grifo meu).

Não se pode dizer que o ensino de nomenclaturas e exercícios de classificação é completamente desnecessário; entretanto, há de se concordar que uma criança cuja língua materna é a portuguesa sabe bem como produzir frases dotadas de sentido (logo, ela sabe atribuir a cada termo a função mais adequada ao seu contexto, mesmo sem sistematizar conceitos como a estrutura sintática da língua). A revolução

dita por Possenti, e muito bem citada por Antunes, se refere ao uso enfadonho desses métodos que apenas fazem passar o tempo das crianças na escola – sem aproveitar esses preciosos dias para produzir, para mostrar e multiplicar a competência lingüística já existente. Tal revolução pode ser iniciada com propostas reflexivas sobre a língua, sem exigir “conteúdos”; proporcionando aos alunos um contato cada vez mais freqüente e íntimo com o texto, no qual o aluno precise orientar sua leitura a partir dos elementos explicitados (e por ele interpretados) e de seu conhecimento de mundo.

Antunes defende a idéia de que o mais importante é discernir sobre o objeto de estudo, no caso, as regras da gramática, e sua aplicação em textos de diferentes gêneros que tenham diferentes propósitos. Por isso, enfatiza que não deve haver o mal entendido de que o ensino da gramática é dispensável, pois ninguém pode falar ou escrever sem o seu uso, pelo contrário, o que se faz necessário é um aperfeiçoamento do conhecimento implícito do aluno por meio do estudo da língua e suas regularidades, à medida que a ele são expostas diferentes modalidades da língua em variados registros (situações de maior ou menor formalidade) e lhe sejam dadas oportunidades de interação com essas situações, em vez de exercícios e avaliações que não servem para muito mais do que fazer do estudo da Língua Portuguesa uma tarefa maçante e indesejável.

“Não tem cabimento, portanto, considerar que a gramática é a língua, ou que toda a língua é constituída apenas de gramática” (ANTUNES, 2007, p. 44). A partir dessa citação, percebe-se que o ensino de gramática não assegura a competência mais desenvolvida do aluno em relação à língua. Logo, o domínio da língua não é sinônimo do pleno conhecimento gramatical. Então: por que aprender tanta “gramatiquice”? A língua, pois bem, se aprende em todo o lugar, em todo o momento, e é na escola que se sistematiza, que se pensa nela e sobre ela – atividades de reflexão.

Marcos Bagno, além de condenar o ensino gramatical metalingüístico, desmente a existência dos famosos “erros” de português, sob a ótica que têm sido vistos. Ele, assim como Antunes, acredita que a Língua Portuguesa não deve ser ensinada, e sim refletida. Principalmente na ramificação da disciplina de Língua Portuguesa – a Redação. Para que se escreve na escola? Para quem? A redação escolar pode ser vista como mais um dentre tantos gêneros textuais existentes. Um ensino de língua que preza pela reflexão sobre a mesma deve buscar oportunidades de usar, analisar, reescrever. Mas, ao pensar em como as produções de nossos alunos têm sido corrigidas, é perceptível que o que se exige da turma não passa de mera

“gramaticalidade”, um texto “limpo” (sem erros gramaticais). Uma proposta de Produção Textual é bem mais abrangente e proporciona aos alunos maior conhecimento sobre as diferentes apresentações de texto, além de ser mais bem aceito pelos alunos produzir para um fim específico.

Acredito que o professor de redação deva se ocupar não de caçar os equívocos cometidos (obviamente, não poderá deixá-los passar em branco), mas orientar à turma os melhores caminhos para se obter um texto fluido, coeso e coerente – que atenda às expectativas do autor e que seja inteligível a qualquer leitor. E isso pode se dar pela leitura e releitura, escrita e reescrita, consulta a materiais didáticos, observação da construção de textos de diferentes gêneros, acompanhamento do professor e, até mesmo, uma construção coletiva (a colaboração entre os alunos é sempre bem vinda para o aprendizado – a troca de experiências, de textos, de conhecimentos).

Bagno ainda diz que os atuais métodos de ensino de língua visam à formação de professores de língua, pois exigem dos alunos conhecimentos que são muito presos à norma, quando, na verdade, eles usarão os variados falares dentro da língua portuguesa. Não será exigido no dia a dia saber diferir completo nominal de adjunto adnominal, por exemplo. E aproveitando o que diz Antunes, em seu outro livro, “saber gramática não é suficiente para uma atuação verbal eficaz” (2007, p. 55). Logicamente, para se produzir um discurso é preciso muito mais que saberes lingüísticos, também se faz necessário o conhecimento de mundo, articulados às normas de textualização (adequar cada discurso em um gênero específico). Ou seja, o domínio sobre o compêndio gramatical não determina o sucesso da comunicação. Um profundo conhecedor da gramática não é, portanto, um profundo conhecedor da língua. Sendo assim, parece-me lógico que os programas de curso de ensino de Língua Portuguesa estejam voltados para a produção dos alunos, pois isso sim os ajudará a se adaptar aos diferentes contextos de comunicação, seja oral ou escrita.

É preciso que se valorize a produção escrita das crianças e fazendo comentários, contribuindo para a melhoria deste texto, não só apontando as falhas. O aluno precisa de orientação: ele pensa, sabe criar, mas precisa desenvolver algumas habilidades (e por que não chamar de “técnicas”?) para construir seja lá qual for o texto proposto. O professor deve levar atividades de expressão oral e escrita, destacando que o aluno vai usar as mesmas idéias, mas os modos de apresentá-las nessas duas modalidades irão diferir.

No fundo, a grande missão do professor de língua materna (...) é transformar seu aluno em um poliglota dentro de sua própria língua possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação e até, no texto em que isso se exigir ou for possível, entremear várias línguas funcionais para distinguir, por exemplo, a modalidade lingüística do narrador ou as modalidades práticas dos seus personagens. (BECHARA, 2006, p. 14).

Acredito que seja válido dizer que, para que esse encantamento pela escrita seja despertado e mantido, os materiais utilizados em sala de aula devem ser os mais agradáveis possíveis. Sendo assim, a escolha do livro didático deve ser feita sob a ótica do que mais auxiliará o aluno – sem aquela visão conteudista e cansativa de língua portuguesa. Os conteúdos entrarão de acordo com as necessidades enxergadas pelo professor, mas não devem estar listados em determinada seqüência.

Para incitar uma reflexão sobre o ensino de língua portuguesa, mais precisamente na Produção Textual, este trabalho foi pensado. A fim de analisar os melhores caminhos para auxiliar na escrita cada vez mais eficaz e fluida dos educandos, discutirei aspectos importantes para o aprimoramento de habilidades lingüísticas; sendo cabível a discussão de alguns aspectos sobre o ensino de língua, as concepções da palavra Gramática e a análise de livros didáticos, sugerindo, ao final deste trabalho, uma reflexão sobre a prática docente.

CAPÍTULO I

A LÍNGUA PORTUGUESA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

1- O que ensinar aos já falantes de Língua Portuguesa?

[...] a linguagem não é apenas uma “matéria” escolar entre as outras, mas um dos fatores decisivos ao desenvolvimento integral do indivíduo e, seguramente, do cidadão. (SIMONE *apud* BECHARA, 2006, p. 8).

A partir da citação de Bechara, inicio uma reflexão sobre o que se ensinar nas aulas de língua portuguesa aos já falantes da mesma. Se o ensino de língua materna é visto apenas como estudo de uma estrutura, priorizando apenas uma variante lingüística (a dita norma culta), posso considerá-lo relativamente nulo, uma vez que se presta apenas à “decoreba” de regras. Sem perspectivas para a formação de um sujeito altamente capaz de perpassar pelos variados usos da língua, o professor estabelece a norma padrão como o único uso aceitável no meio escolar, além de reforçar que fora da escola também devemos preferir o uso “culto” da língua, ferindo, assim, os conhecimentos anteriores dos alunos, bem como o livre arbítrio lingüístico.

Embora se saiba que existe uma variante que se destinou ao uso “referencial” da língua, também somos conhecedores que o seu uso, por se tratar de uma língua viva, implica outros “falares” que não o rotulado “padrão”. Dessa forma, o modo que se utiliza a língua para determinado evento comunicativo é uma questão de escolha, de adequação. E isso cabe ao professor falar aos alunos.

Sandra Palomo, em seu artigo *Sistema/Norma/Fala e Ensino de Língua Materna*, traz a debate a tríade de Eugênio Coseriu – Sistema/Norma/Fala; no qual o mentor da idéia diferencia essas três séries conforme o grau de abstração e formalização.

Começando pela manifestação individual, pode-se observar a conceituação de “fala”. Palomo relata que é na fala que se constitui o grau máximo de variação lingüística e é algo particular do falante da língua, cabendo ao indivíduo eleger que uso fazer dela. E, sendo assim, o professor não pode reduzir a fala ao uso restrito do falar “culto”.

Nos processos de ensino/aprendizagem de língua materna a desconsideração dos fatos lingüísticos que compõem a fala significa uma atitude perversa. Eles aparecem, por exemplo, nas manifestações espontâneas dos alunos, sobre as quais deve se desenvolver todo o trabalho docente com vistas a um aperfeiçoamento da competência lingüística e, obviamente, comunicativa. O aprendizado refere-se sempre a um não-saber, mas deve tomar como base essencial e como

ponto de partida o saber que uma pessoa (o aprendiz) possa ter sobre o objeto de ensino. (PALOMO, 2004, p. 2)

Logo, concluo que o trabalho docente deve iniciar no saber já dominado pelos alunos em qualquer disciplina, mas, principalmente, no ensino da língua materna. Afinal, o aluno pode, inclusive, questionar a necessidade de aprender uma língua que ele já sabe usar. Ou será que não sabe? E se não sabe, como se comunica?

Antes de tudo, o professor precisa manter um canal de comunicação aberto com seus alunos, salientando que o objetivo da disciplina é permitir um uso cada vez mais rico do seu próprio idioma. Por isso, aprender as regras da norma padrão é importante, bem como compreender que as demais variantes devem ser respeitadas, desmitificando o conceito atribuído à norma padrão de “cultura”, conferindo às demais, indiretamente, o rótulo de “incultas”.

O objeto do ensino de língua materna é, na realidade, a funcionalidade das produções lingüísticas dos educandos, numa perspectiva de adequação a cada situação comunicativa de que poderão participar. Para tanto, torna-se imprescindível a oferta e, muitas vezes, a análise de modelos de realizações funcionais. Referimo-nos a atividades de ouvir e ler, entendendo, é claro, que os modelos ofertados são também manifestações de fala. (*idem*, 2004, p. 3)

Partindo para o conceito de “norma”, já se pode supor que é a “normatização” de determinado uso, algo que serve de modelo. Para Palomo, a norma é um modelo abstrato que representa as obrigações de uma dada comunidade sócio-lingüístico-cultural, oriunda da tradição, da repetição de modelos anteriores que deram certo. A norma “indica como se diz, ao estabelecer códigos e subcódigos para diferentes grupos de uma mesma sociedade” (*idem*, 2004, p. 3). O que me permite concluir que todas as variantes possuem a sua norma; logo, todas são regidas por uma gramática da língua, havendo coerência na construção de seus discursos. Sendo assim, não se pode dizer que apenas a *norma padrão* está correta, pois as demais também possuem seu conjunto normativo que rege a variante.

Nos processos de ensino/aprendizagem de língua materna, cumpre propiciar ao aluno o conhecimento das diversas normas coexistentes na sua comunidade sócio-lingüístico-cultural. Pode-se falar em normas de: espaço geográfico (dialetos, falares etc.); classes sociais; faixa etária; grupos sociais (jargões, gírias, etc.); discurso (os universos do discurso, tais como o jurídico, o pedagógico, etc.); sexo;

modalidade (oral/escrito); registro (formal/informal), etc. (*idem, ibidem*).

Impor o uso da norma padrão em detrimento das demais, além de configurar um preconceito lingüístico, não permite que o aluno compreenda e use adequadamente as diversas normas que constituem a sua língua materna. E, como ainda diz Palomo, “deixar de ministrar a norma padrão impede o acesso do aluno a um estrato social considerado superior...” (2004, p.3). Não se pode colocar a prática docente nos extremos: ou se ensina apenas a variante padrão ou se repudia a mesma e elege uma variante outra a critério dos alunos. Ao contrário, deve-se permitir ao aluno um amplo e rico acesso a quantas normas forem possíveis “a fim de alcançar sua plena integração na comunidade sócio-lingüístico-cultural onde vive” (*idem, ibidem*).

Em se tratando de “sistema”, Coseriu o vê como “um indicador de caminhos abertos e fechados, ou seja, de todas as possibilidades” (*apud* PALOMO, 2004, p. 3), é o que funciona, retirando da língua o que é meramente tradição, mas que, na prática, não é funcional.

[...] a compreensão dos fatos de sistema significa compreender a tão almejada funcionalidade das produções lingüísticas. Pode parecer, então, que sistema e fala se equiparam. Não, apenas se assemelham quanto a um aspecto, pois se a fala deve ser funcional, o sistema indica quais os elementos dessa funcionalidade. Por conseguinte, um ensino que se pretenda eficaz deve enfocar o exame dos mecanismos subjacentes ao percurso que vai da invariância (sistema) ao grau máximo de variação (fala). (PALOMO, 2004, p. 4)

Para um uso eficaz da língua, é necessário um bom conhecimento do sistema lingüístico em questão. Para isso, precisa-se conhecer as possibilidades existentes dentro deste sistema – as diversas variantes, bem como suas normas e subnormas.

Enfim, como o intuito desse trabalho não é discorrer sobre a tríade de Coseriu, e sim buscar bases para reflexões mais claras para um ensino de língua, inicio a proposta de discussão sobre os tipos de ensino da Língua Portuguesa, dialogando com os conceitos até então apresentados, pois não pode haver um ensino pleno de língua materna se não são dadas aos alunos todas (pelo menos quase todas) as possibilidades existentes do sistema lingüístico em questão, tampouco sem permitir que eles usem tais variedades. Pois tratar a língua privilegiando apenas uma norma “configura a perda da identidade de determinado segmento social” uma vez que exclui muitos fatos

lingüísticos que não estão de acordo com o modo padronizado da língua. (*idem*, 2004, p. 3).

A língua materna, então, como disciplina escolar tem a missão de dar ao usuário condições de falar e ouvir, ser compreendido e compreender, mesmo que haja oposições entre os falares:

Uma língua é instrumento de comunicação que serve a vários usuários e, por isso, não será surpreendente que esses usuários a empreguem de formas diferentes. (*idem*, 2004, p. 4).

Portanto, o ensino e a aprendizagem da língua materna buscam desenvolver a compreensão do que é emitido por outros falantes que, em dado momento, podem usar outra variante, a qual todos os falantes dessa língua são capazes de entender, mesmo que nem sempre façam uso dessa variação. Do mesmo modo, capacitar esses falantes a usar qualquer variante lingüística disponível para ele, sabendo adequá-la à situação comunicativa.

1.1- As Concepções de Gramática

Irané Antunes, em seu livro *Muito além da Gramática*, retrata a gramática como uma área de grandes equívocos para o ensino de língua, que “vão desde a crença ingênua de que, para se garantir eficiência nas atividades de falar, ler e de escrever, *basta estudar gramática* (quase sempre nomenclatura gramatical), até a crença, também ingênua, de que *não é para se ensinar gramática*” (ANTUNES, 2007, p. 21).

Tamanha é a importância dada à gramática, que todos os problemas relacionados ao ensino e aprendizagem de língua se devem a ela. Contudo, é sabido que a língua, por si só, não é apenas uma questão de certo e errado (como diz Antunes), mas é um fator social, pois “é um ato humano, social, político, histórico, ideológico, que tem repercussão na vida de todas as pessoas” (*idem, ibidem*).

Um equívoco muito comum na conceituação de gramática é compará-la à língua, como se servissem de sinônimos uma para outra. Se sei a gramática de uma língua, posso me considerar um exímio falante da mesma – eis o pensamento de muitos. Entretanto, qual é a concepção de gramática para tal afirmação?

Vejamos, pois, o elenco de gramáticas apresentadas por Antunes:

- a) Gramática como “regras que definem o funcionamento de determinada língua, como em gramática do português” (*Idem*, p. 25); é o saber lingüístico que todo falante de uma língua possui intuitivamente – *Gramática Internalizada*.
- b) “das regras que definem o funcionamento de determinada norma, como em: ‘a gramática da norma culta’”; é a organização de uma variante, e toda variante tem a sua própria gramática.
- c) “de uma perspectiva de estudo, como em: ‘gramática gerativa’, ‘a gramática estruturalista’ [...]”, refere-se à abordagem histórica de uma tendência.
- d) Pode se tratar, também, “de uma disciplina escolar, como em ‘aulas de gramática’”.
- e) E, ainda, pode falar “de um livro, como em: ‘a gramática de Celso Cunha’”.

Travaglia, por sua vez, apresenta, além desses, outros conceitos de gramática, ressaltando que as atividades realizadas em sala de aula vão diferir de acordo com a concepção adotada pelo professor, uma vez que atendem a objetivos variados:

- 1) Gramática Normativa – é responsável por ditar as regras do bem falar e do bem escrever. Nessa concepção, a variante oral da língua fica em segundo plano, priorizando os fatos da língua escrita na modalidade padrão (a que se tornou oficial). Essa gramática tem um poder legislador sobre a língua, uma vez que prescreve ao falante o uso da norma “cultura”.

A gramática normativa é o tipo de gramática a que mais se refere tradicionalmente na escola e, quase sempre, quando os professores falam em ensino de gramática, estão pensando apenas nesse tipo de gramática, por força da tradição ou por desconhecimento da existência dos outros tipos. (TRAVAGLIA, 2009, p. 32).

- 2) Gramática Descritiva – descreve e registra os usos da língua em sua sincronia (no dado momento de sua existência). Não renega as outras variantes lingüísticas, ao contrário: “trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e dá preferência para a forma oral desta variedade” (*idem, ibidem*). À preferência pela descrição dos usos da oralidade se pode inferir do fato que a língua nasce na oralidade e depois passa a ser escrita. Nessa concepção, a gramática é o conjunto de observações feitas pelo lingüista sobre determinada variante, explicando o mecanismo da língua.

- 3) Gramática Internalizada – É o próprio mecanismo: “o conjunto de regras que é dominado pelos falantes e que lhes permite o uso normal da língua” (*idem, ibidem*). Ou seja, é a mesma concepção que apresenta Antunes: são as estruturas já conhecidas e dominadas pelo falante da língua.
- 4) Gramática Implícita – “é a competência lingüística internalizada do falante” (*idem, 2009, p. 33*). É a gramática da qual o falante faz uso sem consciência de que é uma gramática. Por isso, também pode ser entendida como gramática de uso, uma vez que possibilita o uso automático da língua.
- 5) Gramática Explícita ou Teórica – é o conjunto de todas as gramáticas normativas e descritivas que, metalinguisticamente, explicam o funcionamento dessa língua.
- 6) Gramática Reflexiva – esse tipo de gramática reflete os processos de construção do funcionamento da língua. Como diz Travaglia (2009), “se refere mais ao processo do que aos resultados [...] Parte, pois, das evidências lingüísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que é a gramática da língua.” (p. 33).
- 7) Gramática Contrastiva ou Transferencial – descreve duas línguas, ressaltando suas diferenças, “mostrando como os padrões de uma podem ser esperados na outra.” (*idem, 2009, p.35*). Essa gramática pode ser usada em alguns momentos no ensino de língua materna para mostrar diferenças e semelhanças entre as variantes lingüísticas existentes, como os dialetos, formalidade, sexo, faixa etária etc.
- 8) Gramática Geral – “é uma gramática de previsão de possibilidades gerais” (BORBA *apud* TRAVAGLIA, 2009, p. 35). Isso significa que esse tipo de gramática objetiva o reconhecimento de todos os fatos lingüísticos realizáveis e suas condições de realização – ou seja, a situação comunicativa é que determina o uso que se faz da língua.

A gramática geral, assim, “se identifica com a definição de uma *língua humana possível*” e é vista em última análise como “uma parte da definição de ‘ser humano’” porque se entende que “os traços comuns a todas as línguas humanas são com toda probabilidade decorrentes de traços característicos da mente humana” (PERINI *apud* TRAVAGLIA, 2009, p. 35)

- 9) Gramática Universal – investiga as semelhanças entre as línguas, quais as características lingüísticas que são comuns a todas as línguas.

- 10) Gramática Histórica – tem um caráter diacrônico, visando estudar “uma seqüência de fases evolutivas de um idioma” (TRAVAGLIA, 2009, p. 36). Parte do seu surgimento até a atualidade da língua em questão. Analisa as evoluções lingüísticas ocorridas, podendo-se, assim, examinar o uso do século passado e compará-lo ao uso atual.

- 11) Gramática Comparada – “estuda uma seqüência de fases evolutivas de várias línguas, normalmente buscando encontrar pontos comuns” (*idem*, 2009, p. 37).

Como é perceptível, são várias as gramáticas existentes. Então, qual (quais) delas está (estão) presente(s) no discurso sobre a importância de se aprender Gramática? Algumas dessas concepções serão por mim explanadas porque interessam diretamente ao presente trabalho, uma vez que por meio desses conceitos abordarei o tema propriamente dito – produção textual.

No que diz respeito à Gramática Internalizada, conceito pelo qual se depreende que todo falante de uma língua é capaz de construir discursos lógicos dentro desse idioma, sem ferir-lhe a estrutura típica. O que significa que uma criança, mesmo em tenra idade, sabe qual comportamento lingüístico lhe pede determinada situação. Como o exemplo dado por Antunes: “uma criança de dois anos e quatro meses, ao ser interrogada se queria falar pelo telefone com a avó, respondeu prontamente: - Quero.” (2007, p. 26). A criança em questão sabia, intuitivamente, qual o tempo verbal usar e que pessoa verbal conjugar, mesmo sem saber o que é um verbo.

Obviamente, existem algumas estruturas que a criança “desconhece” por simplesmente seguir outra lógica da língua no que tange à formação e/ou derivação de palavras, entretanto, isso já mostra que ela domina outros conceitos (falta-lhe

sistematizar as irregularidades de alguns verbos, (in)variações de gêneros etc.) que permitem a sua comunicação com o mundo e a compreensão do mundo.

Se uma criança diz “minha colegas e meus colegas”, “um algodão” e “um algodinho”, é porque já domina as regras morfosintáticas de indicação do masculino e do feminino, bem como as regras de indicação do aumentativo e do diminutivo em português. Ou seja, já sabe esses pontos da gramática. Da gramática geral que regula o funcionamento da sua língua: por exemplo, se a língua tem artigos, se tem preposições, se adota flexões (de número, de gênero, de grau, de tempo etc. e para que tipos de palavras), que posições as palavras podem ocupar na frase, que funções podem ser atribuídas a essas posições etc. (ANTUNES, 2007, p. 27)

Partindo para o conceito de gramática normativa, Antunes e Travaglia, de certa maneira, divergem: a primeira retrata como normativa o conjunto de regras que caracteriza qualquer variante (já que toda variante segue sua norma). Em contrapartida, Travaglia apresenta como normativa a gramática que toma a língua oficializada como padrão. Nesse ponto, admito a concepção trazida por Antunes, justamente por concordar que para que a variante seja considerada válida, ela necessita de regras que a constituam.

Toda variante tem a sua norma, como já fora dito; sendo assim, suas peculiaridades devem ser seguidas por aqueles que se dizem usuários desta. Porém, como existe um padrão a ser seguido, a gramática sob a concepção de “normativa” restringe-se ao “domínio *normativo*, no qual define o *certo*, o *como deve ser* da língua e, por oposição, aponta o *errado*, o *como não deve ser dito*” (ANTUNES, 2007, p. 30), ou seja, apenas é válido o que está considerado na variante padrão.

“Uma perspectiva de estudo dos fatos da linguagem” é outro conceito de gramática apresentada por Irandé Antunes. Essa definição se deve às diferentes gramáticas que apresentam teorias acerca do fenômeno lingüístico de acordo com determinado período histórico, o que para Travaglia representa o conceito de gramática descritiva. Assim:

Representam, assim, visões históricas da percepção que se tem acerca da linguagem e da língua, visões que, em geral, retratam a ótica comum a outros setores da vida humana. (ANTUNES, 2007, p. 31)

Para o presente trabalho esse conceito de Gramática não é tido como fundamental a ponto de discorrer mais sobre suas particularidades. Desse modo, sigo para outra acepção da palavra “gramática”: disciplina de estudo.

É tal a ênfase nessa disciplina que, de uns anos para cá, até mereceu uma carga horária especial, separada das aulas de redação e de literatura, como se redigir um texto ou ler literatura fosse coisa que se pudesse fazer sem gramática; ou como se saber gramática tivesse alguma serventia fora das atividades de comunicação. (*idem*, 2007, p. 32)

Por ter como único conceito de gramática a pura e simples propagação de conceitos de nomenclatura e regras morfosintáticas, ortográficas etc., a comunidade escolar compreende que o domínio desses conceitos é o suficiente para pleno uso da língua. Para tanto, os programas de ensino de Língua Portuguesa são dotados de conteúdos meramente conceituais, ficando, assim, o tempo para a produção textual e leitura reduzido a um tempo semanal – isso quando não há troca, colocando esse tempo também para o estudo gramatical, por se tratar de um conteúdo extenso e um aprendizado dito indispensável.

Face à conceituação de Travaglia, essa gramática como disciplina escolar se apresenta como “explícita” ou “teórica”, já que é nas atividades metalingüísticas que os alunos têm contato com a estrutura, constituição e funcionamento de sua língua materna.

E, finalmente, o último conceito apresentado por Antunes: “um compêndio descritivo-normativo sobre a língua”. São livros nos quais se descreve (ou prescreve) o funcionamento da língua. No caso da gramática descritiva, os elementos da língua são apenas apresentados, sem fazer apologia a um uso em particular. Em sua perspectiva prescritiva, dá maior espaço ao que se considera padrão, considerando uso correto e uso incorreto. Travaglia, por sua vez, não faz menção a esse tipo de gramática.

Tal levantamento tipológico se fez necessário a fim de pensar sobre que perspectiva é cabível ao ensino de língua. A partir dessas concepções, o professor pode eleger um caminho a tomar em sua prática docente, levando em conta a perspectiva prescritiva, aquela que prioriza a norma “cultura”, ou a perspectiva descritiva – descrição dos usos atuais, e não a descrição das variantes sob a ótica diacrônica – que permite ao aluno a escolha de uma dentre as várias possibilidades de uso de sua língua. Para Antunes e Travaglia, o ensino válido se faz quando o aluno pensa na língua que está usando, quando interage com ela e reflete sobre ela. Desse modo, a prescrição não pode ser considerada uma boa tática para o ensino, uma vez que restringe o aluno a apenas um uso; ao contrário da descrição, que mostra a ele quais são as diferentes opções que podem ser escolhidas e o permite pensar nessas escolhas.

1.2- A gramática em sala de aula – formas de ensino

Tomando por base os conceitos de Gramática Internalizada, Descritiva e Normativa, e possivelmente de outras concepções apresentadas no item anterior, abordarei o ensino de Língua Materna, contrapondo seus usos preferenciais em sala de aula. Como proceder com os saberes “pré-escolares” dos alunos e como introduzir o estudo da norma padrão? Deve-se renegar outros usos da língua que não o padrão?

Utilizando-se prioritária e arbitrariamente da norma padrão (tomada como “cultura”), os professores de língua materna têm se omitido (por querer ou não) das outras variantes existentes, e não menos cultas, que estão presentes na sociedade. Possivelmente por não saber como proceder com esse ensino, já que as demais variantes são renegadas socialmente, o professor acaba por privar o aluno de usar outras formas da língua em suas produções. Também existe a problemática da falta de oportunidade de se trabalhar conteúdos “extras”, já que os programas da disciplina são apertados no que tange aos conhecimentos previstos para cada série.

Um ensino opressor, como apresenta Bechara (2006, p. 14), de determinada variante restringe ao aluno o amplo conhecimento de sua “língua-mãe”. Do mesmo modo que um ensino que se utiliza apenas do uso coloquial da língua o mantém preso a algumas situações comunicativas, o que não lhe permite alcançar, com pompa, outros níveis de linguagem.

Mas existe a idéia simplista e ingênua de que apenas a norma culta segue uma gramática. As outras normas funcionam sem gramática. Movem-se à deriva. Ora, toda língua – em qualquer condição de uso – é regulada por uma gramática. (ANTUNES, 2007, p. 27)

Ainda é possível agregar a fala de Bechara no que tange ao ensino normativo da língua:

O ensino dessa gramática escolar, normativa, é válido, como o ensino de uma modalidade “adquirida”, que vem juntar-se (não contrapor-se imperativamente!) a outra, “transmitida”, a modalidade coloquial ou familiar. (BECHARA, 2006, p. 16)

Tem-se, então, dois conceitos de gramática já vistos: a gramática normativa juntamente com a gramática como disciplina escolar. A segunda se apropria da primeira para constituir-se. Nas escolas o que se vê, prioritariamente, é o estudo das regras da norma padrão, com um fim em si mesmo. Não que na escola não se deva

estudar tais conceitos, o que digo aqui é que esse tipo de estudo simplista é, muitas vezes, nulo. Sendo assim, ambas as gramáticas que se apresentam aos alunos não servem para todas as situações comunicativas em que se apresentam os sujeitos.

Todavia, quando se fala de Gramática Internalizada, se está referindo aos saberes “pré-existentes” de cada indivíduo, habilitando-o a falar sua língua materna. Ao comparar essa gramática com a normativa, há, sem dúvidas, um confronto no âmbito de ensino e aprendizagem, pois o falar do aprendiz é “errado” segundo a norma eleita pela escola (a “cultura”) – tendo em vista que, dificilmente, o falante escolherá a norma padrão para uso rotineiro, pelo menos antes de entrar para a escola e nela permanecer durante alguns anos. O que, na verdade, precisamos não apenas compreender, e sim colocar em prática, é que uma mesma língua é diversificada e o falante faz sua opção de uso segundo sua necessidade. O aprendizado da variante padrão é apenas mais uma opção dentre outras funcionais ao sistema comunicativo.

Acredito que o ensino da gramática normativa resulta da possibilidade de que dispõe o falante de optar, no exercício da linguagem, pela língua funcional que mais lhe convém à expressão. Resulta, portanto, da “liberdade” de escolha que oferece uma língua histórica considerada em sua plenitude. (*idem*, 2006, p. 17)

Por essa linha de raciocínio, posso dizer que o ensino pleno de língua materna é construído a partir dos conhecimentos que os alunos já dominam e, a partir de suas próprias produções, inserir conceitos normativos (falando da língua tomada como padrão). E não me refiro a um ensino a partir de definições e exercícios em frases descontextualizadas, sem a riqueza que emana da língua, mas de práticas reflexivas sobre a língua.

Os alunos já dominam uma gramática, a internalizada. Não cabe a nós professores ensiná-la, e sim desenvolvê-la de modo que os alunos reflitam sobre o funcionamento de língua que estão usando, adequando seus usos ao mais indicado. Convém que nas aulas de gramática - sim, a disciplina de gramática - não se cogite apenas o que fora tomado como padrão. O ensino normativo é relevante e bem interessante se tomado a partir do que já está internalizado pelos aprendizes. Sendo assim, a gramática internalizada e a normativa não se desvinculam, mas coexistem e contribuem para a formação intelectual de um cidadão altamente capaz de discursar em diversos níveis lingüísticos.

Travaglia apresenta os tipos de ensino de língua: prescritivo, descritivo e produtivo.

Obviamente, o ensino *prescritivo* trabalha com a norma padrão como única forma de se usar a língua, os demais usos estão errados. “É, portanto, um ensino que interfere com as habilidades lingüísticas existentes. É ao mesmo tempo proscritivo, pois a cada ‘faça isto’ corresponde a um ‘não faça aquilo’” (TRAVAGLIA, 2009, p. 38). Os objetivos desse caminho correspondem ao domínio da norma “cultura” pelo aluno e ensinar a variedade escrita da língua (também na modalidade culta).

Nesse sentido, tudo o que fugir à regra do que está estabelecido pela norma padrão é tomado como erro, e a produção do aluno é descartada, cabendo ao aprendiz a tarefa de refazer o texto. Não que o processo de reescrita seja inadequado, mas nem todo o texto precisa estar de acordo com a variante “cultura”.

Outro tipo de ensino é o *descritivo*. Nessa modalidade de ensino, o objetivo é “mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona” (*idem*, 2009, p. 39), levando em conta todas as variantes lingüísticas – ou seja, não há primazia do uso padrão para os demais, todas são apresentadas e descritas, mostrando ao falante como podem ser utilizadas. Os objetivos dessa perspectiva de ensino, segundo Travaglia, são:

- a) levar ao conhecimento da instituição social que a língua representa: sua estrutura e funcionamento, sua forma e função;
- b) ensinar o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e na sociedade. (*idem, ibidem*)

E, por último, o ensino *produtivo*. Objetiva desenvolver no aluno os usos de sua língua materna de maneira eficiente. Em concordância com Bechara, busca tornar o aluno poliglota em sua própria língua (2006, p. 14). Nesse sentido, não pretende:

alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidade de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas. (HALLIDAY, McINTOSH e STREVENS *apud* TRAVAGLIA, 2009, p. 39)

Em se tratando de desenvolver as competências comunicativas dos alunos, considero a última modalidade de ensino, apresentada por Travaglia, a mais pertinente e adequada para lograr tal objetivo. Por esse caminho, estariam presentes a descrição das variantes, inclusive da variante “cultura” – afinal, o ensino dessa competência é de tamanha importância, já que, ao entrar na escola, os alunos não fazem uso da variante padrão (contudo, não se pode ignorar as demais).

Esses três tipos de abordagem do ensino da língua não são mutuamente excludentes e podemos em nosso trabalho lançar mão de todos eles de acordo com nossos objetivos. Todavia tem sido consenso entre os estudiosos das questões ligadas ao ensino de língua materna que o ensino descritivo e o produtivo, sobretudo o segundo, são muito úteis para o aluno, mas que o prescritivo tem sido hipervalorizado e muito mais praticado nas aulas de língua materna em detrimento dos outros dois tipos, causando prejuízos na formação do aluno, em termos do conhecimento lingüístico de que disporá em sua vida, sobretudo no que diz respeito à obtenção de uma competência comunicativa mais ampla, que é fundamental para viver melhor. Mesmo porque o ensino prescritivo que tem sido feito não tem conseguido nem mesmo seu objetivo de levar os alunos a terem uma competência que se considere satisfatória no uso das variedades culta e escrita da língua. (TRAVAGLIA, 2009, p. 40)

Então, pautando-me na modalidade de ensino produtivo e na perspectiva textual-interativa (cf. Ingedore Koch e Travaglia), penso que a eficiência comunicativa só será alcançada a partir de propostas práticas e reflexivas sobre a língua em questão. E para que esse ensino seja deveras proveitoso, às aulas de produção textual (popularmente conhecidas como Redação) deve-se atribuir um caráter mais importante, não de reles trabalhos de interpretação de textos e algumas produções escritas, nas quais, geralmente, se busca apenas os erros gramaticais. Ao contrário, é nessa prática de produção textual que as competências lingüísticas dos educandos vão se desenvolvendo.

[...] já que os textos são o meio pelo qual a língua funciona, não só resolveria o problema de integração entre os diferentes aspectos do funcionamento da língua na interação comunicativa, mas também libertaria o professor da tradição metodológica em que ele se deixa aprisionar pelo ensino da gramática como um fim em si mesmo, esquecendo-se de que, provavelmente, seria mais pertinente para o aluno aperfeiçoar a capacidade de interação pela língua que ele já tem ao chegar à escola, entendendo que precisa, em termos sociais, ser capaz de interagir com variedades distintas de língua, inclusive a norma chamada de culta que, pelas regras de nossa sociedade e cultura, considera-se a adequada, em determinadas situações. (KOCH e TRAVAGLIA, 2008, p. 102)

1.3- Produção Textual - Que caminhos o professor deve abrir para seus alunos?

O professor deve propiciar momentos de escrita nos quais haja oportunidades para os alunos usarem o que já conhecem da língua e, gradualmente, mostrar outras variantes; assim, o aluno se torna cada vez mais hábil em sua língua materna, sabendo quais os usos mais adequados em cada evento lingüístico.

Por vezes, a gramática normativa toma um espaço demasiado grande nas aulas de redação, sendo vista como a única forma aceitável de uso da língua. Dando preferência à norma, dita, culta e rechaçando os demais usos, os professores têm ignorado as produções que usam outras variantes, mesmo que sejam adequadas ao gênero textual solicitado.

Ser professor de Língua Portuguesa é também orientar os alunos à prática da escrita, fazendo-os compreender suas diversas funções e modos de composição. Sem se prender apenas às pequenas partes que constituem a língua, já trabalhar textos completos e significativos – afinal, em geral, aos três anos, uma criança já é capaz de construir um texto dotado de sentido, não fala palavras soltas, descontextualizadas; fazendo uso, portanto, de sua gramática internalizada.

A partir da produção textual, proporcionamos o desenvolvimento da gramática internalizada e introduzimos novos conceitos de acordo com o que está padronizado; além de auxiliar a produção de discursos para as diversas situações comunicativas.

Ora, a educação lingüística põe em relevo a necessidade de que deve ser respeitado o saber lingüístico prévio de cada um, garantindo-lhe o curso na intercomunicação social, mas também não lhe furta o direito de ampliar, enriquecer e variar esse patrimônio inicial. (BECHARA, 2006, p. 11)

O olhar docente sobre o texto do aluno não deve ter o intuito de “caçar os erros” (como diz Irlandé Antunes em seu livro “Muito além da Gramática”), mas ter a missão de auxiliar o discente na reformulação do discurso, de acordo com a função destinada a ele. A escrita e a reescrita devem fazer parte da rotina das aulas de língua, pois: de que modo se aprende a escrever? Escrevendo! Os conteúdos meramente normativos da língua são conseqüências dessas atividades de composição e recomposição do texto, das atividades de leitura e releitura. Assim, o aluno passa a desenvolver um olhar crítico sobre o que produz.

Afirmar que a maneira que os alunos falam e escrevem é errada ou lhes apontar o uso padrão com o único e verdadeiro caminho para um falar e escrever perfeitos é um duplo equívoco. Primeiro, porque, como já foi dito anteriormente, existem diversas variantes para uma mesma língua (o que depende da região, da faixa etária, do estrato social, do ambiente em que se dá o uso etc.), ainda que haja uma reconhecida por todos como “padrão” – a qual todos os falantes são capazes de compreender e usar. Segundo, porque ao fazer tal afirmação, o professor gera nos alunos o medo – afinal, é como se dissesse: “você não sabe falar Português!”; entretanto, eles sabem e o fazem com bastante destreza. Esse medo acarreta a anulação do desejo de escrever e, até mesmo, falar.

Existe a necessidade de mostrar que, por se tratar de uma língua histórica e viva, há inúmeros usos para ela, mas que não fazemos uso de todos – embora sejamos competentes o suficiente para entendê-los, já que somos falantes da língua em questão. Por exemplo: o discurso técnico de um médico é compreensível, mas alguns termos são desconhecidos para os que não fazem parte desse grupo social e, por isso, não há necessidade em usar tal variante discursiva; do mesmo modo, existem as formas lingüísticas de outras épocas – somos capazes de entendê-las, mas não as usamos por questão de adequação temporal aos termos empregados. Ademais, saber que determinadas situações comunicativas nos pedem uma variante mais ou menos formal¹ que a de costume é um direito do aluno e cabe ao professor concedê-lo – e esse dever constitui-se do direito que o professor tem de obter essas informações e conceitos em sua formação profissional.

Nas aulas práticas de língua, deve-se fazer menção à infinidade de gêneros textuais, salientando as características típicas de alguns deles e mostrando sua estabilidade relativa. Sendo assim, permitir que o aluno construa textos de acordo com esse padrão, para que ele mesmo perceba a necessidade de adequar o próprio texto para cumprir determinada função.

Ao analisar o que acontece de fato no ambiente de ensino, talvez, e essa dúvida soa mais como afirmação, nos decepcionemos. O que acontece, porém, nas aulas de Redação – as que eu, particularmente, prefiro chamar de Produção Textual –

¹ Levando em conta que os gêneros não se resumem apenas a critérios de formalidade x informalidade, mas também depende do tema que está sendo discursado, bem como o ambiente, o fator sócio-cultural, faixa etária, sexo etc.

nada mais é que a exigência dura e cruel do uso padrão da língua, e não apenas um saber do uso, mas um saber sobre o uso – das regras que a comandam.

A liberdade criativa do aluno é limitada, pois, além de não escrever sobre o que quer – quase sempre os temas são impostos pelo professor -, não escreve como quer. E, para piorar, ele tem seu texto todo “rabiscado” com anotações do que deveria estar no lugar daquele uso “errado”. Não prego que o aluno deva fazer tudo como bem quiser, mas o professor, por sua vez, não tem o direito de rotular de “certo” e “errado”, “bonito” ou “feio” os usos que o aluno faz. Fazer um trabalho inteligentemente edificante sobre a construção da escrita, dos gêneros textuais, adequações e inadequações, propondo reflexões sobre o que, para que e como se escreve, isso sim é coerente à tarefa do educador.

Graciema Therezo, em sua obra *Como corrigir redação*, levanta questões bem pertinentes em relação ao “dilema” do professor de Português:

[...] o professor de português depara-se com uma questão de enorme importância: como fazer para que aquilo que observou na redação do aluno possa chegar a este, de modo a contribuir para o seu crescimento como produtor de texto? Como fazê-lo perceber as falhas, incentivá-lo a buscar recursos gramaticais, lexicais, semânticos para recompor as frases, ordenar de modo adequado as idéias, desenvolvê-las a contento, apresentar mais dados de fundamentação, aprofundar suas reflexões (no caso da dissertação); de que modo, por meio de que instrumentos, fazê-lo perceber que é preciso caracterizar melhor as personagens, lidar adequadamente com tempo e espaço, trabalhar bem o conflito e a complicação, de modo a interessar o leitor, manipular a linguagem como matéria de criação e encantamento (no caso da narrativa)? (THEREZO, 2002, p. 43)

Nessas questões levantadas por Therezo constato que o uso da gramática não é desconsiderado, entretanto não é colocado num pedestal e visto como um saber que deve preceder a produção textual. Ao contrário, durante a formulação de um texto, o educando percebe qual o melhor tempo verbal para usar numa narrativa, qual a conjunção mais apropriada para introduzir um argumento, entre outras coisas.

Obviamente, devolver ao aluno um texto todo marcado, com vários apontamentos de “falhas”, não é a forma mais bem recebida pelo aluno. Exercícios de leitura e “refeitura” do próprio texto têm o poder de despertar na turma uma visão mais crítica sobre a produção escrita. O que os leva a aulas mais produtivas de sintaxe, que ajudar a tornar o texto mais bem disposto. Os alunos passam a notar que a pontuação e a paragrafação, a escolha lexical, a coesão e a coerência (interna e externa) contribuem

para um melhor entendimento. Além disso, podem desenvolver a norma “cultura”, como muitos ainda insistem em chamar, em seus escritos; contudo, devem fazer uso de outras variantes de que dispõem na língua para a construção de outros gêneros.

No próximo capítulo, assumindo a postura textual-interativa, analisarei as maneiras de se trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula, permitindo aos alunos um contato profundo (de leitura e produção) com parte deles – já que são infinitos – e não uma leve “pincelada” teórica e um exercício de múltipla-escolha no qual se pede para responder a que gênero pertence o tal texto; mas que, ao invés disso, tragam atividades que levem o aluno a entender e produzir gêneros.

CAPÍTULO II

OS LIVROS DIDÁTICOS E A PRÁTICA DOCENTE

2- Os livros didáticos de Língua Portuguesa e a Prática Docente

O intuito deste capítulo é analisar um dos materiais didáticos (livro) a fim de compreender como esses manuais são oferecidos para os professores e, também, perceber novas maneiras de trabalhar com eles em sala de aula, ou seja, não reduzir os conteúdos que podem ser explorados a apenas o que o livro mostra.

Apesar da idéia que o livro didático não é o único meio para se sistematizar o conhecimento, sabe-se que ele é, até hoje, um referencial para a prática docente. Na verdade, no livro didático está toda a programação a ser vista para determinada série/ano de escolaridade. Contudo, o livro não abrange todas as possibilidades de desenvolvimento de uma disciplina, tampouco enrijece os conteúdos abordados.

Para entender minha perspectiva de análise dos livros didáticos, convém uma breve explanação sobre a ótica utilizada para tal feito. Acreditando no ensino de língua a partir de uma proposta de reflexão sobre a mesma, busquei nos livros observados características da Gramática Reflexiva, abaixo apresentada.

2.1- Gramática Reflexiva

No que tange à disciplina de Língua Portuguesa, tem-se uma modalidade de ensino que leva o aluno a pensar sobre a sua língua: a Gramática Reflexiva, que pode ser explicada no seguinte fragmento:

A gramática reflexiva, segundo Soares (1979: capítulo 9), é uma gramática em explicitação, que surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usada para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente. [...] mas acreditamos que a reflexão deve atuar também para o domínio de uma língua (variedades e recursos) que o aluno ainda não domina inconscientemente. (TRAVAGLIA, 2009, p. 142)

O que isso quer dizer é que, além de sistematizar a língua que o aluno já usa adequadamente, essa gramática possibilita conhecer a estrutura de outros usos do idioma. Bem se sabe que cada pessoa internaliza a língua a partir de uma variante, segundo o meio em que vive, mas isso não a impede de compreender discursos em outras variantes; por isso, a idéia de apresentar ao aluno esses recursos outros de sua

língua, que ele ainda não domina, lhe dá a chance de ampliar seu “leque lingüístico” para usá-los da melhor maneira possível em cada situação comunicativa.

[...] nosso objetivo como professores de Português para falantes nativos de Português não é fazer que com que adquiram a língua, como no caso de língua estrangeira, mas ampliar sua capacidade de uso dessa língua, desenvolvendo sua competência comunicativa por meio de atividades com textos utilizados nas mais diferentes situações de interação comunicativa e que, por isso mesmo, serão construídos e constituídos com recursos próprios. (*idem, ibidem*)

Dessa maneira, a gramática teórica, por si só, não cumpre essa missão, não atende a essa necessidade. A gramática reflexiva, por sua vez, agrega a descrição trazida pela teoria e é pensada (e repensada) na prática de uso da língua.

Travaglia apresenta duas propostas de trabalho com a gramática reflexiva. A primeira é composta por atividades “que levam o aluno a explicitar fatos da estrutura e do funcionamento da língua” (2009, p. 143). São saberes mais específicos da disciplina, o que significa que a teoria gramatical não é dispensada – ao contrário, ela é fundamental, mas sua apresentação é feita de outra maneira, permitindo que o falante observe seus usos dentro das regras expostas (classes de palavras, formação de palavras, flexões, constituintes da estrutura frasal e funções em diferentes planos etc.). Essa proposta, porém, não garante o sucesso da competência comunicativa, já que sua perspectiva é teorizar sobre os aspectos estruturais da língua; entretanto, não se pode menosprezá-lo e relegar seu estudo a segundo plano, pois cada língua tem uma estrutura específica que deve ser obedecida – mas aos falantes, tal organização estrutural já está internalizada, o que não impede, necessariamente, sua sistematização.

A seguir, Travaglia mostra algumas atividades segundo essa proposta reflexiva, na qual os alunos devem, por exemplo, pensar na formação do plural das palavras terminadas em “AL, EL, OL, UL”. Contudo, antes dessa atividade, é dada uma explicação teórica sobre substantivos – que são palavras que podem sofrer flexão de número (assim, mostrando o par “singular x plural”). Ou seja, a teoria não se dissocia da reflexão da língua, pelo contrário: embasa a construção do conhecimento. Esses tipos de conhecimento servem ao aluno de recurso auxiliar, o que não quer dizer secundário, já que a competência lingüística não se dá somente pelos aspectos formais da língua.

Para um desenvolvimento dessa competência, Travaglia apresenta outro tipo de trabalho reflexivo que:

é constituído por atividades que focalizam essencialmente os efeitos de sentido que os elementos lingüísticos podem produzir na interlocução, já que fundamentalmente estamos querendo desenvolver a capacidade de compreensão e expressão. Seria uma reflexão mais voltada à semântica e à pragmática [...] (*idem*, p. 150)

Nesse tipo de trabalho, a teoria é aplicada em função uso da língua, a reflexão parte da observação dos elementos lingüísticos utilizados em determinada situação comunicativa a fim de compreender que sentidos produzem no discurso (relação sintagmática), além de fazer pensar quais outros usos podem (ou não) ser utilizados em tal situação (relação paradigmática).

Portanto é uma atividade de ensino de gramática que se preocupa mais com a forma de atuar usando a língua do que com uma classificação dos elementos lingüísticos e o ensino da nomenclatura que consubstancia essa classificação. (*idem, ibidem*)

Assim, o professor tem liberdade de criação para atividades reflexivas sobre os usos de vocábulos, de tempos verbais, de tipos textuais, de gêneros etc., nas situações comunicativas, dando ao aluno a possibilidade de escolha na construção de seu texto de acordo com a pertinência situacional, produzindo determinados efeitos de sentido. Segundo Travaglia,

Isto vai fazer com que ele utilize com mais segurança e precisão os recursos da língua ao produzir seus textos e tenha sua capacidade de leitura bastante ampliada e aperfeiçoada, para julgar o que quer dizer o produtor de um texto, ao usar certos recursos determinados da língua e não outros. Portanto o aluno se tornará cada vez mais consciente de que a escolha dos elementos da língua para construir textos não é fortuita, mas regida pela adequação do recurso lingüístico e das instruções de ensino que contém aos propósitos dos usuários da língua em cada situação de comunicação. (*idem*, 2009, p. 151)

Ao longo de sua explicação, Travaglia exemplifica algumas atividades, como a da análise dos quatro tipos básicos de adjetivo: adjetivo (classe de palavra), particípio como adjetivo, locução adjetiva e oração adjetiva. Ao discorrer sobre isso, o autor mostra que nem sempre esses usos são correspondentes – não significam a mesma coisa, como na análise das seguintes frases:

- Mário tem por Antônio um amor *de pai*.
- O amor *paterno* é sempre mais contido que o materno.²

² Travaglia, 2009, p. 152

Ainda que “paterno” seja um adjetivo criado para significar “de pai”, nas frases acima, obviamente, não possuem o mesmo sentido. Na primeira frase, o amor que Mário tem por Antônio é comparado ao amor de um pai, o que implica dizer que não são pai e filho. Ao contrário da segunda frase, na qual o amor em questão é, sim, o de um pai pelo filho. Sendo assim, estudar refletindo sobre as significações dos usos da língua é fundamental para que na compreensão e produção de textos, os falantes tenham desenvoltura o suficiente para entender os diversos enunciados.

A partir desses conceitos aqui brevemente explanados, inicio a descrição e crítica dos livros analisados.

2.2- Análise dos Livros Didáticos

Os livros didáticos em questão são destinados à mesma série do ensino fundamental (1ª série – ou 2º ano) e foram analisados tendo por critérios de observação: a relevância dos conteúdos, a disposição, a adequação dos temas à faixa etária e a pertinência da proposta de atividades, avaliando o modo que o material se apresenta, tanto ao professor quanto ao aluno, e o que busca dar ao educando no que tange a conhecimento de língua e que estratégias utilizam para levar o aluno à prática de produção de textos. São eles:

- *Língua Portuguesa*, de Cristiane Buranello e Eliane Vieira dos Reis – Coleção Conhecer e Crescer; publicado pela editora Escala Educacional, São Paulo; ao qual chamarei de “livro 1”.
- *Construindo a escrita – textos, gramática e ortografia*, de Carmen Silvia Carvalho, Maria da Graça Baraldi, Deborah Panachão, Sarina Kutnikas e Silvia Salmaso, publicado pela editora Ática, São Paulo, em 2004. Este será a partir de agora chamado de “livro 2”.

Em uma análise geral dos dois livros, constatei que ambos contêm as matérias destinadas à Gramática e à Produção de Textos. Entretanto, a disposição desses conteúdos no livro é diferente: no livro 1, cada capítulo é apresentado iniciando pela compreensão leitora, produção textual e culminando na apresentação dos conceitos gramaticais; no livro 2, há uma divisão em duas partes: a primeira é toda destinada ao

ensino/aprendizagem de leitura, interpretação e produção de textos, a segunda se constitui do conteúdo estritamente gramatical.

Os exercícios de compreensão leitora do livro 1 são muito pontuais, não permitindo que o aluno se aprofunde no texto. É válido dizer que, por se tratar de uma série inicial, os exercícios não podem possuir um caráter de dificuldade muito grande, mas devem proporcionar um desafio a ser superado pelo aprendiz, do contrário ele perde o interesse na atividade. A seguir, apresento alguns exercícios desse livro em relação ao “Estudo do Texto”, contido na página 11, em relação a uma pintura apresentada aos alunos:

Respondendo oralmente³

- 1 Na cena retratada na tela, de que as crianças estão brincando?
- 2 As crianças retratadas nesse quadro são meninos ou meninas?
- 3 Cite algumas cores que aparecem na tela. Você acha essas cores fortes ou suaves?

Obviamente, as respostas exigidas por essas questões não exigem da criança um esforço para compreender o texto imagético apresentado. Contudo, outras perguntas são relevantes para a interpretação do quadro, tais como:

- 7 Em sua opinião, por que o pintor não desenhou o rosto das crianças?

Nessa questão, a criança tem de refletir porque tal elemento foi escondido, podendo o professor auxiliar na formulação da resposta que todas as crianças podem brincar de roda e, assim, todos os rostos podem se encaixar ali. Outra atividade sugerida é na proposta “Além do Texto”, na qual as crianças devem fazer uma ilustração em que apareçam crianças brincando de roda (p. 12). Inclusive, no manual do professor, ele é orientado a pedir que os alunos recriem a tela de Milton DaCosta. Nesse caso, a atividade de cópia não dá ao aluno contato com o texto, com a língua; ele apenas repete o que já foi visto. Já que se está em aula de Língua Portuguesa, estudando o gênero cantiga de roda, por que não pedir que os alunos inventem uma cantiga para que as crianças da tela apresentada brinquem? Desse modo, eles estariam produzindo e não reproduzindo.

³ Neste capítulo do livro, o tema é cantigas de roda e parlendas. A imagem é exibida após um texto do gênero “cantiga de roda” e mostra crianças brincando. A pintura é de Milton DaCosta (Roda. Óleo sobre tela, 59 x 71 cm, 1942)

Já no livro 2, os exercícios de leitura permitem que os alunos façam comparações com as outras versões conhecidas do conto que lhes fora apresentado. Além de levá-los a imaginar as cenas da história e ter de registrá-las por meio de desenhos – havendo, assim, uma interação com o texto ouvido e lido, uma vez que podem compor as imagens do conto em questão. O tema estudado no primeiro capítulo é Contos de Fadas e a história da Cinderela é apresentada aos estudantes. É um texto longo, mas que, se contado de forma agradável, prende os alunos nas palavras recitadas.

Em primeiro lugar, a história é anunciada e os alunos são questionados sobre o conhecimento da história. São estimulados a contar aos colegas as versões que conhecem, compartilhando, assim, as versões do conto. No livro é dada uma das versões e o comentário antes dessa leitura é o seguinte:

Agora, fechem os olhos, fiquem bem à vontade e dêem asas à imaginação. Vocês vão “aprender a ler”!

Isso mesmo, porque **ler é transformar palavras em imagens**. Enquanto seu professor vai lendo a história, você vai imaginando as personagens, os lugares, as vozes, os cheiros e os movimentos, como se fosse um “filme” passando em sua cabeça.⁴

Assim, o professor inicia a história, que está disposta em 12 páginas. Em seguida, há a seguinte proposta: Descobrimo o Texto (página 23). O exercício de número 1 solicita que os alunos desenhem a chegada de Cinderela ao castelo no terceiro dia de baile de acordo com o imaginado no “filme” deles. Interessante porque é dada a oportunidade de falar, sem palavras, a interpretação de cada um. Depois, temos as seguintes atividades:

2. Ao longo da história da Cinderela, coisas diferentes vão acontecendo. Relembrem com seu professor cada momento: como começa a história? E depois, o que acontece? Enquanto vão se lembrando, o professor escreve na lousa algumas palavras para que não esqueçam aquele trecho.
3. Vamos comparar as versões da Cinderela que vocês conheciam com a versão dos irmãos Grimm? E aí, as histórias eram iguais ou diferentes?
6. O que você acha que uma história tem que ter para ser um conto de fadas?
7. Para que você acha que servem os contos de fadas?

⁴ Livro 2: “Construindo a escrita”, página 10

Esses questionamentos permitem que os alunos reflitam sobre a estrutura desse gênero e, também, o interpretem. As questões 6 e 7 dão base para que eles pensem na próxima atividade, da proposta “Você é o autor”:

Escreva, no caderno, o conto da Cinderela do seu jeito.

Quando terminar, leia a sua história para ver se não faltou nada.⁵

Então, pode-se notar que as atividades do livro 2 buscam, de fato, a produção textual das crianças. Fazendo-as compreender a função do gênero apresentado e os elementos importantes para sua composição (elementos mágicos, como a fada madrinha), o professor anotou as passagens importantes da história no quadro. Assim, ao escrever sua própria história, o aluno utilizará desses acontecimentos e enfeitará segundo os elementos mágicos de sua imaginação.

É perceptível nas atividades do livro 1, mesmo que estejam na parte destinada à produção textual, que se espera do aluno é a decodificação de elementos lingüísticos, de estruturas pedidas. Como dito no primeiro capítulo deste trabalho, a teoria não deve ser ignorada, mas o texto pode ser apreciado sem fins puramente lingüísticos. Não é em todo trabalho de Língua Portuguesa que se deve cobrar do aluno conhecimentos estruturais/funcionais dos recursos utilizados, mas uma proposta de análise do significado proposto pelo autor do texto ao fazer uso de determinada expressão dá ao aluno um olhar mais crítico sobre as formas que a língua pode se apresentar. Por sua vez, o livro 2 propõe que o aluno observe os outros modos que uma história pode ser contada, possibilitando as diferentes construções de um texto que trata do mesmo assunto.

Os dois livros trabalham com gêneros variados dentro de um mesmo capítulo, mas o segundo livro se mostra mais atento ao proporcionar aos alunos o entendimento de que os textos se constroem de formas diferentes (o que varia de autor para autor – questão de estilo), mas que a essência do gênero é a mesma – de onde se comprova a estabilidade relativa. Contudo, no livro 2, em um mesmo capítulo, são apresentados muitos gêneros textuais - contrapondo-se ao livro 1, no qual são apenas dois por capítulo.

É claro que o professor não trabalha com todos ao mesmo tempo, numa mesma aula, mas, ainda assim, a quantidade exposta, a meu ver, é muito extensa.

⁵ Livro 2: “Construindo a escrita”, página 24

Pois, levando-se em conta a série em questão (1ª – ou 2º ano), as crianças estão recém saídas da alfabetização – o que não significa dizer que os alunos dessa série não são capazes de ler e compreender o texto; entretanto, a leitura conceituada de muitos textos de gêneros diferentes pode causar uma confusão na sistematização desse saber. Se o professor utilizar uma metodologia mais paciente, na qual ele espera que o aluno conceitue um conhecimento para depois partir para outro, o livro 2 não é mais encarado como desproporcional à faixa etária. Porém, com a pressa de cumprir os programas curriculares, pode ser que o professor acelere os conteúdos e não dê o tempo necessário para a assimilação e comparação dos gêneros estudados – o que torna o ensino acerca de gêneros improdutivo, sendo apenas leituras de variados textos.

Nas atividades de Produção Textual, o livro 1 pede que o aluno relembre um texto de mesmo estilo do que foi apresentado na aula (cantiga de roda). A criança tem de transcrevê-lo no livro e revisá-lo. O objetivo deste trabalho é reforçar a estrutura desse gênero, não a sua produção, pois pede ao aluno que ele revise se há título, organização em versos e se algum trecho foi esquecido. Sendo assim, não existe um trabalho de Produção, e sim de cópia. Essa atividade se enquadra na primeira proposta de Travaglia no que diz respeito à gramática reflexiva – análise da estrutura da língua (nesse caso, do gênero textual). Mas se a atividade se intitula “Produção Textual”, por que não proporcionar ao aluno a construção do seu próprio texto seguindo os critérios da teoria estudada? Pode ser que como resposta a essa pergunta se tenha: “os alunos dessa série ainda não estão prontos para produzir um texto desse tipo”. Nesse momento, o aluno, a partir das conceituações explicitadas pelo professor, vai criar estratégias de adequar o próprio texto de maneira que pareça com o que está apresentado no livro. É provável que elementos do texto do livro sejam copiados ou substituídos, mas é uma estratégia que deve partir do aluno. Além disso, o texto pode ser revisto e corrigido quantas vezes aluno e professor acharem necessário.

O livro 2, por outro lado, pede que a história seja recontada pelo aluno, mostrando que a mesma história pode ser contada de modos diferentes e que, por necessidade, alguns elementos irão se repetir e outros serão mudados e, ainda outros serão eliminados. Itens puramente estruturais dos gêneros também são apresentados, o que é necessário para que o aluno os coloque em prática no momento de sua escrita (itens também expostos no livro 1).

Atividades comparativas entre os textos (de gêneros diferentes) são realizadas em ambos os livros. O que permite a inferência de que cada gênero está

destinado a uma função social, por isso os modos da escrita se diferem – dependendo do coenunciador, da situação de produção, da finalidade do texto, da faixa etária do autor, entre outros fatores. Esses conhecimentos precisam ser expostos aos alunos de maneira didática, e não, apenas, descritivamente. É importante que, a partir dos textos dados nos livros, o professor pergunte aos alunos (mais uma vez, levando-os a uma reflexão sobre o texto) para quem o texto foi escrito, para que ele serve, como foi produzido etc. Assim, o aluno tem mais suporte teórico para praticar tal gênero.

Falando em capítulos, no livro 1 temos apresentados e comparados dois gêneros. Após os exercícios de compreensão leitora, os conteúdos apresentados são voltados ao aprendizado de língua (conceituação de alfabeto, sílabas etc.). No livro 2, esses conteúdos estão localizados ao final do livro, na segunda parte. Porém, o professor não precisa seguir à risca essa ordem – pois tal ordem serve apenas para organizar o livro, não o saber que deve ser trabalhado e em que momento.

Referente à adequação do material à faixa etária, considero que os dois livros estão de acordo para a idade esperada de 6 a 8 anos. Os textos têm a ver com as histórias que as crianças nessa idade costumam ouvir e que, inclusive, já conhecem bastante (exemplo: cantigas de roda e contos de fadas) - salvo raras exceções. Dessa forma, o trabalho de discussão sobre os textos será ainda mais produtivo – obviamente, se o professor buscar essa produção de texto oral (o que nem sempre acontece). Convém que o professor trabalhe com a modalidade oral, porque muitas das situações comunicativas das quais participamos são dadas oralmente e é fundamental que a competência discursiva também seja desenvolvida por essa perspectiva. Afinal, a língua acontece primeiro na fala, depois na escrita.

Os dois livros têm propostas para ser debatidas em sala de aula, o que favorece aos alunos a formação e exposição de opinião. O professor, por sua vez, deve respeitar as opiniões expostas e mostrar a importância desse respeito à opinião alheia. Do mesmo modo, em atividades escritas nas quais os textos serão apresentados para toda a escola, o educador precisa dizer que cada autor tem um estilo e, por isso, cada um merece ser respeitado. Além disso, com essa proposta, o aluno pode perceber que o discurso oral, ainda que defenda a mesma opinião, difere do discurso escrito, pois as marcas da oralidade podem ser apagadas/corrigidas no discurso escrito.

Um tipo de atividade interessante é fazer o aluno trabalhar com textos que se referem à mesma situação, mas que utilizam diferentes recursos da língua e portanto se constroem e se constituem de modo diverso.

Pode-se dar as formas aos alunos ou pedir-lhes que levantem diferentes formas de fazer algo com a linguagem e levá-los a discutir as diferenças em termos de efeitos de sentido possíveis, e de situações em que poderiam ou não ser usados e por quê. (TRAVAGLIA, 2009, p. 200)

Nessa questão, abordada por Travaglia, refiro-me aos diversos enunciados que podem surgir dentro de uma mesma situação com variantes. Aproveitando o assunto de modalidade oral e modalidade escrita, o professor pode fazer perceber que quando contamos uma história (de conto de fadas, por exemplo) não é a mesma coisa de quando se lê ou escreve – alguns recursos lingüísticos são próprios de uma ou outra modalidade. Do mesmo modo, a situação em que a história é contada, para quem é contada, por quem é contada, são outros aspectos que nos permitem perceber os fundamentos de construção da língua – mostrando que a língua varia dentro de si mesma.

Em nenhum dos livros analisados a gramática ou a produção textual são excluídas, ambas têm a mesma relevância para o ensino de língua, tendo-se em conta que são critérios que corroboram para a construção de um texto a fim de deixá-lo mais claro, coeso e coerente. Como a organização dos livros difere quanto aos conteúdos explicitados, o professor precisa buscar a melhor maneira de articular os elementos lingüísticos (os saberes mais específicos da língua) com os elementos textuais (a construção de textos) e não desmembrar as aulas de Produção Textual e as aulas de Gramática – elas coexistem e estão inerentes uma a outra. Além disso, o incentivo à leitura é importante, pois também colabora para um comportamento leitor por parte dos alunos, levando-os a desenvolverem um olhar mais crítico sobre os textos, envolvendo-se com a leitura e apreendendo os esquemas de composição de textos.

A meu ver, saber texto implica fazer texto, saber gênero é produzir gênero. Porém para trabalhar de modo tão denso, seria preciso uma carga horária enorme para dar conta disso. O professor precisa despertar o interesse dos alunos para a leitura, sem o intuito de fazer provas e trabalhos e interessá-los à prática da escrita.

O que o ensino de língua na perspectiva textual e interativa faz é viabilizar um trabalho que seja dinâmico, porque aborda os elementos da língua em seu funcionamento efetivo, real. Quanto ao cumprimento de programas, talvez ele só não se faça na ordem em que os tópicos foram impressos, mas certamente ele se fará e, sem dúvida, ultrapassará o proposto em vários sentidos. (KOCK e TRAVAGLIA, 2008, p. 107)

Muitos professores se prendem a esses programas como algo rígido e linear, esquecendo-se de que é possível trabalhar com conteúdos aleatórios (em ordem diferente da prescrita pelo livro). Deve-se levar em conta que seguir esse cronograma à risca não é garantia para o aprendizado. Quando digo que o livro didático é apenas mais uma ferramenta para o ensino e aprendizagem, refiro-me justamente ao fato de que alguns professores o consideram como o único modo de trabalhar em sala de aula. Ao contrário, considero que é necessário que outras visões sejam levadas, a fim de acrescentar na formação intelectual do educando. Entretanto, não posso culpar somente o professor por isso – é provável que, em sua formação, a visão enciclopédica foi primada e ele, em pleno exercício da profissão, não consegue se desprender dessa proposta de trabalho.

Dentro dos conceitos da gramática reflexiva, e considerando o ensino de maneira geral como algo que se produz por meio da reflexão, considero que o livro 2 está mais adequado à proposta reflexiva. Isso se deve à seguinte comparação:

No primeiro livro analisado, são apresentados alguns gêneros textuais e o foco de trabalho com esses textos é voltado mais para questões de interpretação do que é veiculado, para retirar do texto determinada estrutura. Poucas são as atividades de reflexão sobre a produção daquele texto (a quem se dirige, como é formulado, qual a finalidade etc.). Esses conceitos são apresentados ao final de modo vago e bem teórico. Para encerrar, é passada uma atividade de cópia e recriação dos textos apresentados. O professor deve sugerir aos alunos que eles produzam aquele gênero, mas para isso o tempo de aula deve ser bem administrado, para que haja tempo de os alunos aprenderem as estruturas de cada gênero. Não é dado ao aluno nenhum desafio para superar seus próprios limites.

O segundo livro estudado traz mais atividades de leitura e produção textual, levando em consideração a prática de textos orais e dando suporte para as produções escritas, desenvolvendo, assim, o comportamento leitor/escritor nos alunos – pois a participação em atividades da vida social que envolvam leitura e escrita colaboram para essa formação intelectual nos educandos. Contudo, nesse mesmo livro, o quantitativo de gêneros é bem extenso: o professor não pode querer ensiná-los todos de uma vez, num curto espaço de tempo. É preciso que essas atividades de leitura, releitura, comparação e produção sejam feitas a fim de o aluno apreenda e aprenda suas semelhanças e diferenças – do contrário, ele vai ter uma bagagem extensa de leitura,

contudo não saberá diferenciar um conto de um poema, tampouco que técnicas ele poderá usar para produzir tais textos.

Sendo assim, o manuseio do livro deve ser bem observado pelo professor para que ele (o livro) não seja um vilão na formação do aluno e que, por conta disso, as atividades de leitura, bem como as de produção de texto sejam enfadonhas e/ou desesperadoras.

Percebo que atividades de leitura, produção de textos (escritos e orais) em situações reais de uso (e não em situações imaginárias) são fundamentais no livro didático, para que haja aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita, bem como da oral; eficiência na modalidade culta (uma vez que é o padrão exigido socialmente, mas sem menosprezar as demais variantes); além de refletir sobre a língua à medida que se lê e produz textos – o que proporciona um constante desenvolvimento.

É importante (re)afirmar que “escrever aprende-se na interação contínua com os atos de escrita, através de estratégias significativas, em que o aprendiz poderá entender o caráter dialógico da linguagem” (Leal, 2003: 66). Aprende-se a escrever (assim como a falar) na relação com o outro, atualizando formas relativamente consagradas de interação lingüística. **Aprende-se a escrever por meio da interação verbal (em contextos formais e informais) e do uso de gêneros.** (BUNZEN, 2006, p. 157)

O autor acima citado também concorda que o ensino de produção textual só pode ser efetivo na interação com o texto, assim como Antunes, Koch e Travaglia (autores que são referência deste trabalho).

A partir dessa concepção, exposta por Bunzen, avalio que o livro que está mais próximo da proposta textual-interativa e da gramática reflexiva é o livro 2, no qual os alunos dialogam com o texto, sem fazer trabalhos puramente identificadores, e sim produzem e analisam os textos que lhes são apresentados; o que não representa a condenação e eliminação do livro 1, que pode ser adaptado (de acordo com a capacidade criativa do professor) para práticas reflexivas sobre a língua.

2.3- Proposta de Trabalho em Produção Textual

Depois de estudos sobre o ensino reflexivo da língua, proponho que as aulas de Língua Portuguesa deixem de primar apenas a questão estrutural (não rejeitar esse ensino, mas não colocá-lo como prioritário). Sem dúvidas, é válido que essas

regras sejam apreendidas conforme a prática desse idioma e isso só é possível quando lhes é concedida a oportunidade de fazer o próprio texto, quando lhe é dado o direito de errar e, também, de corrigir.

Sou professora de Língua Estrangeira (Espanhol) e, como tal, não posso exigir dos meus alunos que eles decorem primeiro as regras sintáticas da língua para só assim serem considerados aptos a falar e a escrever. Ao contrário, é na produção de textos orais e escritos que eles percebem que alguns elementos são colocados em determinada ordem, que um pronome que serve como complemento indireto não serve para complemento direto etc. Logo, a aprendizagem da estrutura não se dá isolada da prática de textos; ao contrário, advém por meio dela.

Dessa mesma maneira vejo o ensino de língua materna, área na qual também atuo. A cobrança exacerbada de itens gramaticais tem tornado tal aprendizado um fardo para os alunos. Eles dizem que odeiam Português, que não sabem Português. Mas como não sabem se desde pequenos utilizam esse idioma, com sucesso, para se comunicar? Logicamente, a incoerência entre o ensino de língua e o ensino arbitrário de gramática ronda as escolas. Repito: não é para ignorar a gramática, e sim apresentá-la de modo que os alunos percebam que os usos seguem um padrão – por isso a gramática reflexiva é a norteadora do meu trabalho como professora de língua materna. Essa perspectiva me permite levantar alguns questionamentos em sala de aula do tipo: por que se usa o artigo definido em determinada parte do texto se antes foi usado um artigo indefinido? A partir do pensamento sobre esse uso, os alunos perceberam que o indefinido foi usado primeiro porque se tratava de um elemento ainda desconhecido pelo leitor e, depois que se torna conhecido já é possível defini-lo, por isso o uso do artigo definido.

Atividades assim contribuem para o desenvolvimento lingüístico dos alunos. Por isso, propostas de produção textual (e não de cópias) são extremamente válidas, afinal isso é a materialização da língua: o texto (seja oral ou escrito). Não posso, portanto, dar sempre ao aluno apenas um texto com a finalidade de destacar os substantivos, os adjetivos, os pronomes; ou marcar quantas vezes alguma palavra se repete. O texto somente como pretexto não é válido, é desmotivador.

Em suas produções, os alunos perceberam que ao nomear alguma coisa, eles fazem uso do substantivo – nesse momento entra o professor, com a teoria gramatical, explicando que existem vários tipos de substantivos tendo significações

diferentes. Do mesmo modo, o uso dos adjetivos e assim passando por todos os conteúdos estritamente gramaticais.

Minha proposta é que os professores de língua materna se conscientizem que o desenvolvimento dessa língua, bem como o aprendizado das teorias que a configuram, só serão apreendidos em questões práticas de interação com a língua. Mas, para isso, as aulas de Produção Textual (as ditas aulas de Redação) não podem ter o caráter de caçar os erros dos alunos, tampouco de reprimi-los a textos que não sabem ao certo para que servem.

A produção dos textos deve ser bem explicada, sua finalidade e seu público alvo são elementos que fundamentarão a escrita dos alunos; por isso, não lhes basta dizer: “fazer uma carta ao governador da cidade, mínimo de 15 linhas”. O objetivo dessa carta deve ser bem discriminado, bem como ser ressaltado que, por se tratar de um governador (um cargo político), a carta deverá ter uma escrita mais formal, diferentemente de uma carta ao amigo. Nesse momento, o aluno terá de pensar nos pronomes de tratamento para usar, as palavras mais adequadas, evitar gírias etc.

Essa característica de trabalho, de fato, representa a proposta textual-interativa, já falada anteriormente. O aluno em contato com o texto, produzindo texto. E, assim, refletindo sobre a língua que está produzindo.

2.4- Reflexão sobre a Prática Docente

Este capítulo traz questões pertinentes à formação e à atuação do professor de língua, classe na qual me incluo duas vezes (língua materna – português – e língua estrangeira). Tal situação me permite observar claramente os processos de aquisição da linguagem (no caso da língua estrangeira) e o desenvolvimento da língua (ambos os casos). Para tanto, é necessário que haja uma reflexão de minha parte: não me bastam os conhecimentos puramente técnicos da minha área de trabalho, mas também é preciso conhecer os recursos didáticos para oferecer, da melhor maneira, os conteúdos de minha disciplina aos meus alunos. Além disso, convém dizer que nem todo recurso pode ser usado para grupos diferentes: preciso conhecer meus alunos e encontrar a metodologia mais compatível a cada turma.

A partir dos conceitos de formação do pedagogo reflexivo, proponho que cada um de nós professores faça além de uma reflexão de nossa prática docente

(não apenas no que concerne à disciplina de Língua Portuguesa, mas às demais disciplinas curriculares), que seja uma reflexão realizada sobre a prática, pela prática e na prática. O que significa isso?

Freire (2003) atribui aos saberes características necessárias à prática educativa crítica, definindo-os como fundamentais para a profissão docente. Assim os saberes, no contexto interacionista, refere-se ao saber-fazer e ao saber-ser, que, coerentes entre si, formam o educador observando características que levam à autonomia, e o capacita a enfrentar o processo de exclusão social. Para Freire, essa é a principal responsabilidade do educador crítico e transformador. (MOURA, 2004, p. 3)

Por este aspecto, ressalto a importância da formação do educador no que tange à sua responsabilidade, principalmente quando Freire enfatiza que os saberes são fundamentais para uma prática educativa crítica: o professor precisa dominar seu objeto de estudo. Entretanto, não é suficiente saber diferenciar um verbo transitivo de um intransitivo, como no meu caso. Os saberes pedagógicos dotam o professor para o “saber-fazer”, por isso as disciplinas referentes a esse conhecimento não podem ser menosprezadas em sua formação. De posse desses saberes, posso buscar estratégias de ensino para ensinar a tal diferença de verbo transitivo e intransitivo, sem ser, necessariamente, algo puramente teórico, mas também prático. É isso que Freire indica quando diz que tais saberes conduzem o educador à autonomia de sua prática. Em outras palavras, a articulação entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos constituem uma via de prática reflexiva que permite ao professor desempenhar melhor o seu papel de professor e, assim, lograr êxito com a aprendizagem de seus alunos.

Contudo, apenas esses dois saberes (específicos e pedagógicos) não compõem o leque de saberes necessário ao professor. Como disse anteriormente, o professor precisa conhecer cada grupo com que trabalha, a fim de que possa propor atividades mais compatíveis com suas preferências, seus gostos, suas realidades. No caso da Língua Portuguesa, por exemplo, pode-se propor análise de um “funk” como um gênero, além de musical, textual. Uma classe de jovens (e aqui me abstenho de particularizar uma classe econômico-social específica) poderia se sentir à vontade e interessada pela análise desse gênero do que se fosse um soneto, por exemplo.

[...] para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve

ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar o seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e modificá-los até um certo ponto. (TARDIF *apud* MOURA, 2004, p. 3)

Pois bem, aqui se tem mais uma articulação que cabe ao professor fazer. Tardif, na citação acima, ressalta vários “deveres” do professor. Porém, vejo de extrema relevância no seguinte questionamento: como fazer tudo isso? Onde se aprende a articular esses saberes?

“Na prática” pode ser a resposta de muitos professores que afirmam que tudo o que aprendeu no que se refere à didática, ao ensino de determinada matéria e ao gerenciamento da turma, foi aprendido no exercício docente ao longo de vários anos de profissão. Outro questionamento se faz necessário: e o professor recém formado, então, se prende somente aos saberes específicos até que adquira os recursos da prática? Onde fica o seu direito em aprender a fazer a sua prática?

É claro que os “truques do ofício” vão surgindo e se aprimorando com o tempo de exercício da carreira; contudo, em sua formação, o professor (formando) deve ser conscientizado que não é conveniente chegar à sala de aula com sua “bela teoria” sem uma proposta didática para esse ensinamento. Ele precisa conhecer estratégias para lançar os conteúdos de modo que interessem e se articulem à vivência dos alunos. Portanto, durante sua formação, os estágios têm papel fundamental, desde que não seja mero cumprimento de carga horária, e sim que a partir das práticas observadas e realizadas haja uma reflexão e discussão sobre elas.

O saber ensinar na interação refere-se, portanto, à mobilização da pluralidade de saberes voltados para a satisfação de todos os sujeitos envolvidos, os quais manterão um processo leal de troca de experiências, conservando suas individualidades. (MOURA, 2004, p. 4)

Ser um professor interativo implica sua ação no meio social, ação esta que, além de voltar-se para a educação, deve estar aliada à busca pela transformação social e não para a manutenção da estagnação da sociedade (*status quo*) – e não manter aquele pensamento de “eu finjo que ensino e vocês fingem que aprendem”. Entretanto, para que isso ocorra, sua prática deve ser refletida, repensada, reformulada, a fim de buscar meios para conquistar tal mudança.

“Para Schön (1995) ‘conhecer na ação’ é próprio dos profissionais em seu trabalho” (*idem*, p. 7). Isso porque o mínimo que se espera desses profissionais é que estejam prontos para realizar o seu trabalho, dominando os saberes necessários de como fazê-lo.

Já “refletir na ação” pressupõe a busca de novas soluções e de novos caminhos. A partir desse processo é construído um repertório de novas experiências que podem ser mobilizadas pelos profissionais em serviço. (*idem, ibidem*)

Portanto, a reflexão na ação produz novas possibilidades de ação. Esse estudo de Schön levou ao surgimento do “professor pesquisador da prática”, que é o oposto da representação do “docente técnico”. Este tem uma formação estática, resumida em si e para si; o professor pesquisador é o que, além dos conhecimentos técnicos, busca didatizá-los e ainda avalia a sua prática, buscando novas formas de trabalhar em favor da aprendizagem de seus alunos.

Sendo assim, para uma proposta de ensino pela Gramática Reflexiva, devo, em primeiro lugar, pensar no que pretendo com minha prática e quais as melhores maneiras de alcançar meus objetivos em relação ao aprendizado dos alunos. Como foi dito no capítulo anterior, não se trata de uma questão de escolha e descarte: “abro mão da gramática teórica e uso apenas a reflexiva”; ao contrário, é uma questão de entrelaçamento das perspectivas possíveis de estudo para um trabalho de efetivo sucesso.

Certa vez, ao ser questionada, na prova de Lingüística (Fundamentos Teóricos), acerca das contribuições da perspectiva descrita frente à prescrição no ensino de língua, e em que pode esse trabalho descritivo pode contribuir para a formação de meus alunos, respondi da seguinte maneira:

A perspectiva prescritiva tem um caráter de julgamento (“certo” e “errado”), com o intuito de legislar sobre a língua, dando o status de falar e escrever “corretos” à variante padrão, relegando às demais variantes o rótulo de desvios da língua. Por sua vez, a perspectiva descritiva tem um caráter puramente esclarecedor, que busca descrever os diversos usos da língua (apenas para mostrar que existem, que podem ser usados – sem julgamentos de valor).

Os impactos na educação ao adotarmos uma abordagem autoritária como a prescritiva é minar nos estudantes o gosto pela própria língua, o descaso pelo seu aprendizado – afinal, não importa o que os alunos façam, o que sempre se diz a eles

é que não sabem falar a própria língua (inclusive, recentemente o Reitor de uma universidade estadual alegou isso em uma reportagem concedida ao Jornal Nacional⁶). Nesse discurso, o reitor da dita universidade fala do sistema de cotas e da avaliação desses alunos cotistas, revelando que a maior dificuldade desses alunos é no que concerne à Língua Portuguesa.

“É uma língua muito difícil, em geral. E os brasileiros ainda a maltratam demasiadamente. Mas esse ainda é um problema porque os setores populares falam um português no cotidiano muito errado. E a matemática é um problema grave na escola pública”, acrescentou o reitor. (extraído do jornal virtual *g1.globo.com*)

Por outro lado, a perspectiva descritiva mostra um leque de opções aos aprendizes (que já são falantes do idioma em questão), esclarecendo quais variantes são mais indicadas para a produção de determinados gêneros textuais, dando aos alunos as possibilidades existentes dentro desse idioma. Retomando Bechara (2006), isso é “tornar o aluno um poliglota dentro da sua própria língua”.

Quando se busca legislar sobre uma língua, conseqüentemente caímos em contradição, já que as diversas situações comunicativas nos fazem perpassar por inúmeras variantes no mesmo dia (mesmo os mais cultos e letrados fogem, em algum momento, à variante padrão). Além disso, tentar fazer da língua algo homogêneo é negar a diversidade “sócio-econômico-histórico-cultural” presente na sociedade.

A língua se dá em vários níveis de produção, desde um pequeno enunciado (“Oi”) até textos complexos e extensos (como os acadêmicos). A perspectiva descritiva, então, tem a vantagem de permitir o seu falante a utilizar a variante que melhor se adéqüe à situação comunicativa.

Portanto, uma abordagem descritiva/reflexiva (pois a descrição de usos proporciona reflexão sobre a língua) é a que deve, a meu ver, ser adotada para o ensino de língua (tendo como fundamentação teórica a lingüística textual – língua como instrumento de interação), uma vez que não coloca o aluno em um mundo lingüístico ideal (onde todos seguem a norma), mas o “prepara” para os diversos falares que pode encontrar e produzir na sociedade, não desmerecendo o uso da variante padrão, tampouco das demais existentes.

⁶ Entrevista concedida ao Jornal Nacional, da rede Globo, em 01 de junho de 2010. Nesse momento, o reitor falava a respeito dos cotistas que apresentavam “deficiência” nas questões de uso de língua, generalizando ao dizer que os brasileiros não sabiam usar corretamente o Português.

Assim, encerrando este capítulo, admito que, como professora, tenho muitas obrigações a cumprir, devendo articular meus conhecimentos teóricos a recursos didáticos pensando nos meus alunos e em seu aprendizado. Para isso, uso, como uma de minhas estratégias, a prática reflexiva sobre a língua aliada à teoria. Não apenas por ser um termo que possa “estar na moda”, e sim porque é fundamental para o aluno ver que o seu objeto de estudo não é vão, que ele não está aprendendo aquele conteúdo à toa. Ao contrário, é pelo funcionamento da língua que se aprende as teorias colocadas nas gramáticas escolares; afinal de contas, elas nasceram da observação dos usos lingüísticos. E, ainda que se tenha uma preferência à norma “cultura”, permito aos alunos conhecerem e usarem as normas “não cultas” para que percebam em que discursos elas podem ser usadas sem que haja estranhamento por parte do coenunciador.

Desse modo, seguindo a lingüística interativo-textual, bem como a gramática descritiva pela reflexão, concluo que as aulas de Língua Portuguesa são muito mais proveitosas e interessantes aos alunos (e também ao professor, que deve ser gostoso pelo que faz) quando há atividades práticas. Assim, ao refletir sobre minha prática, percebo que ainda tenho muitas estratégias a criar (o que virá pela prática), contudo já tenho consciência de que preciso analisar meu comportamento como professora e, por isso, estar sempre em busca de novas possibilidades de trabalho, articulando meus saberes específicos, pedagógicos e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi visto ao longo deste trabalho, busquei enfatizar a importância do texto nas aulas de Língua Portuguesa. Não somente para sua análise, não servindo de pretexto para observações de ocorrências de determinadas estruturas lingüísticas, e sim para reflexão e discussão sobre suas funções e modos de apresentação. Para isso, não vale apenas apresentar um texto já pronto para os alunos, mas também sugerir a própria produção, a fim de praticar os conteúdos que têm sido observados durante as aulas.

A proposta, portanto, é que o texto seja analisado: no seu gênero, na sua função, nas suas estratégias de composição, na sua distribuição de informações, no seu grau de informatividade, nas suas remissões intertextuais, nos seus recursos de coesão, no estabelecimento de sua coerência e, *por causa disso tudo*, só por causa disso, repito, os itens da gramática comparecem.

Em última instância, a proposta é que o texto (não a gramática) seja o centro do programa. O eixo. Ele é que comanda. A gramática vem como mediação. Na verdade, só no convívio com a análise de textos é possível a descoberta do *quanto a gramática é importante*. (ANTUNES, 2007, p. 138)

Desse modo, aulas nas quais os alunos possam pensar nos textos apresentados, em como se dá a sua construção, quais os elementos colaboram para sua funcionalidade etc. são fundamentais para a formação de um cidadão que goze de seu pleno direito de usar as variantes possíveis, de acordo com as situações em que se apresenta comunicativamente.

Entretanto, ainda hoje, “há uma ausência quase total de atividades de produção e compreensão de textos” (TRAVAGLIA, 2009, p. 101), o que se pôde perceber no segundo capítulo: apresentam-se propostas vagas e somente para preencher a lacuna da disciplina de Interpretação de Textos. Além disso, devido aos programas extensos de ensino de normas lingüísticas, o verdadeiro estudo e aprofundamento da língua são deixados de lado, priorizando somente “aprender” a estrutura, sem, ao menos, usar e analisar em que e por que essa estrutura se dá de tal modo.

A maior parte do tempo das aulas é gasta no aprendizado e utilização dessa metalinguagem, que não avança, por, ano após ano, se insiste na repetição dos mesmos tópicos gramaticais: classificação de palavras e sua flexão, análise sintática do período simples e composto a que se acrescentam ainda noções de processos de formação de palavras e regras de regência e concordância, bem como regras de acentuação e pontuação. (*idem, ibidem*)

Esse tipo de ensino é o que incita o seguinte questionamento por parte dos alunos: “pra que vou aprender isso?”. O professor, por sua vez, responde que tais conceitos os ajudarão a falar e escrever “melhor” (fazendo parecer que o uso que eles fazem da língua é o pior). Mais uma vez digo que não se trata de não ensinar a gramática teórica, com suas regras e exceções de regras, mas o aluno precisa praticar tais conceitos, do contrário é mais uma teoria como o que ele aprendeu sobre a “raiz quadrada” – os alunos não sabem para que serve, mas precisam aprender a calculá-la para passar de ano. Ao sair da escola, não vêem sentido em utilizar tal conceito.

Obviamente, não é o que pretendo em minha prática de ensino de língua materna. Ao contrário, aproveitando-me da gramática internalizada dos alunos, busco atividades que os levem ao pleno desenvolvimento de suas habilidades lingüísticas. Ensino a gramática tradicional? Sim. Mas mostro a aplicação das regras sintáticas, as contribuições dos elementos lingüísticos para a interpretação de um texto e para a produção de outro de modo coerente e coeso. Do contrário, se ofertasse aos meus alunos apenas os conhecimentos específicos, para eles seria inválido, a partir do momento em que para eles não será útil a regra sem sua aplicação.

Pelo viés da gramática reflexiva, convém que os programas abordem, além de regras gramaticais, os usos dessas regras, que os alunos possam aplicá-las em suas produções – afinal de contas, é nessa disciplina que se desenvolve a habilidade discursiva, de produção de textos. Para tanto, o professor precisa, em sua formação, aprender a mesclar a pura teoria aos momentos de prática de língua, momento este em que os alunos poderão observar as contribuições teóricas que foram expostas pelo professor.

Assim, encerro esta monografia, mas sem esgotar a discussão, propondo mais uma vez a reflexão dos professores de língua materna sobre a sua prática docente e, com isso, uma revisão dos programas de ensino de língua, que são, ainda hoje, centrados nos compêndios gramaticais prescritivos. Ao contrário, é notório que:

Aprender a língua, seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula, implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua. Quando nos envolvemos em situações de interação há sempre reflexão (explícita ou não e neste caso automática) sobre a língua, pois temos de fazer corresponder nossas palavras às do outro para nos fazer entender e para entender o outro (cf. Geraldí, 1993: 17). Impossível, pois, usar a língua e aprender a língua sem reflexão sobre ela. (TRAVAGLIA, 2009, p. 107 – grifo meu)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da Gramática: por um ensino sem pedras no caminho.* São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Estratégias de Ensino; 5)

_____. *Aula de Português: encontro e interação.* São Paulo: Parábola, 2003

BAGNO, Marcos. *Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz.* São Paulo: Loyola, 1999.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da Gramática: Opressão? Liberdade?* 12ª ed – São Paulo: Ática, 2006. (Série Princípios, 26)

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: *Português no ensino médio e formação do professor.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

G1 – Globo.com. UERJ divulga estudo com resultado positivo sobre o sistema de cotas. Edição do dia 01/06/2010.

Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2010/06/uerj-divulga-estudo-com-resultado-positivo-sobre-o-sistema-de-cotas.html> - acesso: 25/06/2010

KOCH, Ingedore e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual.* 17ª ed. – 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2008.

PALOMO, Sandra. Sistema/Norma/Fala e o Ensino de Língua Materna. In: *Videtur (USP).* São Paulo, v. 1, nº. 7, p. 41-44, 2004.

Disponível em: <http://www.hottopos.com/vdletras7/sandra.htm> - acesso: 27/05/2010

THEREZO, Graciema Pires. *Como corrigir redação.* Campinas, SP: Editora Alínea, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.* 13ª ed. – São Paulo: Cortez, 2009.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO -UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH
Escola de Educação – EE

MONOGRAFIA II

ALUNO(A)/matrícula: Thalita Fernandes Clemente

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: Redação ou Produção Textual? Os Gêneros textuais e sua construção em sala de aula.

ORIENTADOR(A): Prof. D. Alberto Roiphe Bruno

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: Marcela Afonso Fernandez

Nota : 9,5

Considerações:

A monografia de Thalita apresenta-se bem respaldada teoricamente. Sua abordagem reflexiva deixa transparecer um posicionamento crítico perante o tema estudado. Ressalto, também, a boa condução e articulação proposta entre os conceitos teóricos focalizados e a experiência docente da aluna. Sugiro apenas uma reestruturação do trabalho, com a inclusão de um terceiro capítulo para dar destaque a prática docente vinculada ao ensino de língua.

DATA: 23-07-2010

Assinatura: Marcela Afonso Fernandez