



## PERFIL CONTEMPORÂNEO DO PROFESSOR DE LÍNGUA: UM PESQUISADOR

### ACTUAL ROLE OF LANGUAGE'S TEACHER: A RESEARCHER

Cleide Inês Wittke<sup>1</sup>

**RESUMO:** Várias pesquisas mostram um novo perfil do professor de língua: um profissional que questiona e reflete. Essa postura implica mudanças na concepção do objeto de ensino e no modo de abordá-lo, exigindo reestruturação no Currículo dos Cursos de Letras. Este artigo problematiza tal questão, visando a encontrar alternativas à concretização do papel de professor pesquisador. Defendemos, assim como Ilari (1986), Geraldi (1991, 2006), Antunes (2007, 2009), Marcuschi (2008), Bortoni-Ricardo (2008), Koch e Elias (2010), que o texto/gênero textual deve ser objeto de estudo na aula de língua. Entendemos que a Universidade tem o compromisso de preparar o futuro profissional, capacitando-o a abordar o texto, por meio de estratégias capazes de desenvolver a competência leitora e de produção textual. Vemos a pesquisa, a realização de projetos e o diálogo entre universidade e escola como uma via possível da concretização do ensino de língua enquanto prática reflexiva e investigativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de língua; Formação do professor; Texto.

**ABSTRACT:** Many researches show a new profile of language's teacher as a professional that to inquire into. This attitude causes changes in the notion of study's object and in the manner to work it. For this, it's necessary to reform the Curriculum of Letter's Courses. This article investigates this question, looking for find some possibilities to make concret the teacher as researcher. Like Ilari (1986), Geraldi (1991, 2006), Koch (2006) and Antunes (2007), we define that text/textual genre needs to be the study's object in class of language. We think the University contains the engagement to prepare the future professional, making it able to work the text through strategies that can to develop the competence in the practice of reading and textual production. We see the research, the realization of projects and the dialogue as way to language's teaching while investigative practice.

**KEY-WORDS:** Language's teaching; Research; Text.

O atual contexto em que se insere o ensino de língua materna na escola revela que seu processo não tem produzido os efeitos desejados. Em outras palavras, é possível

---

<sup>1</sup> Professora adjunta da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), no Centro de Letras e Comunicação; Dra. em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Pelotas (RS); Brasil; e-mail: [cleideinesw@yahoo.com.br](mailto:cleideinesw@yahoo.com.br)



constatar que essa prática escolar não vem ocorrendo na perspectiva de um exercício frequente e produtivo de comunicação, de interação verbal, tanto na modalidade da fala como da escrita. Tal constatação nos leva a indagar e investigar quais são os principais motivos dos resultados pouco satisfatórios produzidos pelo ensino de língua. Em síntese, questionamos: Quais são os principais problemas enfrentados no ensino de língua materna em nossas escolas? O que pode e deve ser mudado para que essa prática didático-pedagógica se torne um processo que desenvolva a capacidade comunicativa de nosso aluno, dando-lhe segurança para que possa interagir adequadamente nas mais variadas situações sociais de sua vida? Afinal, qual é o papel do professor de língua? O quê e como deve trabalhar na aula de português?

Há diversos pesquisadores da área, dentre os quais citamos Geraldi (1991, 2006), Marcuschi (2002, 2008), Travaglia (2003a), Antunes (2003, 2007, 2009), Bortoni-Ricardo (2004, 2008), Rojo (2002), Jurado e Rojo (2006), Kleiman (2001, 2006), Suassuna, Melo e Coelho (2006) que investigam essa temática e convergem a um ponto básico: é de fundamental importância eleger o texto, e os gêneros textuais sob uma perspectiva mais ampla de ação e circulação, como objeto de ensino e de análise. Parece haver consenso de que os tradicionais exercícios mecânicos e automáticos de gramática normativa, cujo objetivo consiste em identificar e classificar, conteúdo posteriormente cobrado em prova, não são adequados à atual função social que deve desempenhar o ensino de língua materna. Ou seja, eles não são eficientes para desenvolver a capacidade interativa do aluno, tanto no que tange ao processo de falar quanto de escrever, portanto, essa prática precisa ser repensada e reorganizada.

Como muitos estudos<sup>2</sup> vêm mostrando, é necessário ajustar tanto o objeto de ensino como o procedimento didático-pedagógico, priorizando o trabalho com o texto (com o gênero textual), desenvolvendo os elementos básicos ao ensino de língua: diferentes estratégias de leitura, de oralidade, de aspectos linguísticos e de produção textual. Nessa

---

<sup>2</sup> Dentre eles, citamos: Dolz, Rosat e Schneuwly (1991); Petitjean (1998); Bronckart (1999); Schneuwly e Dolz (2004); Travaglia (2003b); Neves (2003); Geraldi (2006).



perspectiva, a aula de português deve funcionar como um espaço onde o aluno desconstrói e constrói diversos tipos de textos, na medida em que interage com o outro que o cerca, priorizando o constante exercício de comunicação, tanto oralmente quanto por escrito.

Esse enfoque atribui um novo papel ao professor de Português que passa a ser o mediador entre o texto e o aluno: um facilitador do processo de aprendizagem, um auxiliar na construção do conhecimento. Eis a questão: estão os Cursos de Letras preparando os futuros professores de língua para desempenharem a função de mediador? Além disso, o meio universitário está criando espaço para dialogar com o profissional de língua em serviço? As pesquisas universitárias buscam a inserção do acadêmico na escola, levando-os a interagir com a comunidade escolar, principalmente como o profissional em serviço?

## **2 Repensando o Currículo dos Cursos de Letras**

Entendemos que a concepção de língua como um trabalho sociointeracionista está diretamente relacionada a mudanças no Currículo dos Cursos de Letras, exigindo reorganização no que tange à seleção das disciplinas, elaboração das ementas, delimitação dos conteúdos programáticos que serão abordados ao longo da formação acadêmica, bem como da indicação das referências e do modo como esse processo ocorre. Ou seja, o currículo precisa levar em conta não somente questões teóricas, burocráticas e administrativas, mas também aspectos didático-pedagógicos, uma vez que a qualidade do ensino depende da harmonia de todos esses fatores educacionais. Assim como Possenti (2002) e Geraldi (2006) vêm defendendo há décadas, e Bortoni-Ricardo (2008) mais recentemente, também entendemos que seja de extrema importância que o acadêmico de Letras seja orientado de modo que se comporte como um pesquisador, um constante construtor de conhecimento, um profissional que transforma sua sala de aula em um laboratório, onde o saber não é meramente transmitido, mas construído por meio de hipóteses que, às vezes são comprovadas, outras vezes, rejeitadas. Concordamos com Bortoni-Ricardo (2008, pp. 32 e 33), quando a autora defende que

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria



prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

É, contudo, no meio acadêmico que o licenciando constrói os alicerces de sua identidade de professor e das práticas que desenvolverá ao longo de sua trajetória profissional. Nesse sentido, é importante que organizemos os Cursos de Letras de modo que trabalhem por meio de projetos a serem desenvolvidos na universidade, e também nas escolas, juntamente com os alunos do Ensino Fundamental e Médio, preferencialmente em turno oposto ao das aulas regulares, o que dará mais flexibilidade e autonomia ao ministrante do projeto<sup>3</sup>. Sob uma perspectiva sociointeracionista, Pereira et al. (2006, p. 29) defendem que, se o professor de língua

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

Considerando então que desejamos formar um professor pesquisador, que investiga e constrói o conhecimento juntamente com seu aluno, é muito importante que sejam

---

<sup>3</sup> Vale destacar aqui o trabalho que estamos há quase dois anos desenvolvendo na UFPel. Trata-se do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), oferecido pelo Governo Federal, via CAPES-DEB. Esse projeto é composto por 128 bolsistas acadêmicos de seis Licenciaturas da área das humanas (Pedagogia, História, Ciências Sociais, Filosofia, Teatro e Letras), os quais estão engajados em seis escolas do município de Pelotas – quatro estaduais e duas municipais. O Programa está organizado de forma que seus integrantes (Coordenador Institucional, Coordenadores de cada área, Supervisores de cada escola e licenciandos) desenvolvam tanto ações específicas de sua área como projetos interdisciplinares (KLEIMAN e MORAES, 1999). Temos a felicidade de vivenciar uma experiência que possibilita a inserção do acadêmico na escola: pesquisando, dialogando e agindo diretamente no ambiente escolar.



criadas oportunidades para que o futuro profissional constitua tal competência durante sua formação acadêmica, por meio de atividades desenvolvidas na sala de aula e nos projetos de pesquisa, de ensino e de extensão. Além disso, torna-se necessário que a Universidade crie espaço onde os professores em serviço (ROJO, 2002) possam interagir, colaborando com sua experiência vivenciada em sala de aula, recebendo em troca orientações teóricas e didático-pedagógicas que o auxiliem em suas dificuldades e ofereçam subsídios para que enriqueçam seu trabalho diário com o aluno. Trata-se, como defende Ilari (1986), de um percurso de duas vias: a realidade empírica vivenciada pelo professor na escola dando subsídios aos estudos acadêmicos; e o conhecimento teórico, didático e pedagógico da universidade oferecendo análise, sustentação e atividades para que o professor em atuação possa ajustar sua prática às novas propostas linguísticas e didático-metodológicas vigentes na atualidade.

Surge, assim, a questão: Como podemos percorrer esse caminho? Melhor dizendo, quais são as atividades que o meio acadêmico pode oferecer para oportunizar o intercâmbio entre a universidade e a escola? Levando em conta que as disciplinas iniciais do Curso de Letras estão voltadas à formação do saber do professor, desenvolvendo conhecimentos do núcleo duro: fonética, morfossintaxe, semântica e fundamentos teóricos da Linguística (e também da Literatura), acreditamos que as disciplinas voltadas ao ensino, à transposição didática e à própria didática e estágios possam oportunizar mais espaço à realização de projetos de ensino e de pesquisa voltados ao ensino de língua materna na escola. Propomos, nesse contexto, a realização de seminários, palestras, oficinas e cursos efetuados pelos próprios acadêmicos, orientados por um ou mais professores, voltados à comunidade escolar, principalmente, aos professores de língua materna. O meio acadêmico precisa ir até a escola para conversar com os professores e constatar qual é a realidade vigente, descobrindo o que já está funcionando, mas, principalmente, detectando os aspectos que precisam ser mudados para, em conjunto, depois de muita reflexão, encontrar propostas que possam melhorar a qualidade do ensino de língua.

### **3 Universidade e escola: um trabalho em parceria**



Estamos pensando em um trabalho no qual o professor da disciplina ou o coordenador de um projeto de ensino, de pesquisa ou de extensão oriente os acadêmicos do Curso de Letras para interagir com os professores do Ensino Fundamental e Médio. A título de exemplo, dividimos esse estudo em quatro etapas. Vale lembrar que a presente proposta está fundamentada em nosso projeto de pesquisa<sup>4</sup>, mas nada impede que ela seja aplicada (com os ajustes necessários) nas próprias disciplinas do Curso de Letras.

Na primeira etapa, sugere-se a realização de estudos de fundamentação teórica e didático-pedagógica que abordem o ensino de língua materna. Na segunda fase, os acadêmicos vão até as escolas e observam a realidade vigente. Ao interagir com os professores em atuação (via conversa informal ou por entrevista com professores e alunos, ou ainda por outro meio/instrumento previamente estabelecido), o estudante de Letras identifica as principais dificuldades e problemas encontrados nesse contexto. Também é interessante que o acadêmico pesquisador traga reflexões e sugestões manifestadas pelos professores e pelos alunos, construídas durante a interação. Em uma terceira etapa, realizamos um estudo sobre os dados recolhidos no meio escolar, selecionando as questões primordiais a serem trabalhadas e construímos estratégias e atividades propícias a sanar as dificuldades observadas na prática do ensino de língua (envolvendo estratégias de leitura e de produção textual).

Para finalizar, na última etapa, voltamos a nos reunir com os professores de língua do Ensino Fundamental e Médio e, sob forma de cursos, palestras, seminários e oficinas, refletimos sobre a questão e apresentamos atividades que envolvam o texto (de modo mais amplo, o gênero textual) e diferentes estratégias de leitura e produção textual, que podem ser desenvolvidas na aula de português. Orientamos também sobre a importância de

---

<sup>4</sup> Nosso projeto de pesquisa intitula-se “*Ensino de língua materna na escola: diferentes estratégias de leitura e produção de textos*” e tem dado origem a diferentes projetos de extensão, voltados tanto à prática de leitura e produção textual, dentro e fora do ambiente escolar, ao ENEM, como à formação continuada de professores de português do ensino fundamental. A experiência de selecionar, organizar e ministrar oficinas tem proporcionado grande enriquecimento na formação dos futuros professores de português engajados nessa pesquisa.



trabalhar a gramática a partir da função que cada elemento linguístico desempenha no sentido produzido pelo texto como um todo. Enfatizamos que o importante é entender o efeito de sentido produzido pelos elementos gramaticais no processo de interação, bem como saber empregá-los *adequadamente* no exercício diário de comunicação.

#### 4 O texto como objeto de ensino

No ato de selecionar o texto a ser trabalhado em aula, o professor deve estar ciente da competência de leitura e de produção de texto que busca desenvolver com aquela atividade para poder avaliar se o material escolhido é adequado ao objetivo pretendido. Isso evidencia que a escolha do texto é o primeiro passo ao sucesso da prática de leitura e produção textual, na sala de aula. Uma escolha inadequada do texto pode resultar em uma atividade tão improdutiva ao desenvolvimento da competência comunicativa quanto uma aula de gramática tradicional que aborde exclusivamente o exercício mecânico de metalinguagem, atualmente extremamente criticado. Concordamos com Kaufman e Rodríguez (1995, p. 45) quando as autoras defendem que selecionar material de leitura aos alunos consiste em um ato avaliativo, ou seja, nas palavras delas,

selecionar implica avaliar e, portanto, acatar o caráter de objeto passível de avaliação de todos os materiais de leitura: os objetos a selecionar passam a estar sujeitos a juízos racionais em função de diversos critérios a determinar. Nessa escolha de critérios são postos em jogo as diferentes concepções que tem cada professor sobre a aprendizagem, os processos de leitura, a compreensão leitora, as funções dos textos, o universo do discurso (entendido como conjunto integrado pela situação comunicativa e as limitações retórico-temáticas dos textos), e o papel que cabe ao professor como mediador dos atos de leitura que têm lugar na sala de aula.

A posição assumida pelas autoras mostra que a escolha do material a ser trabalhado na aula, aqui, no caso, de português, de modo mais específico, os textos escolhidos para essa prática escolar, estão diretamente relacionados com a concepção de língua, sujeito, texto/gênero e sentido (KOCH, 2006), o que também orientará a abordagem que fazemos desses textos. Sendo assim, se o professor define língua como sistema, usará o texto como pretexto para identificar e classificar as regras gramaticais nele presentes, desconsiderando



o sentido que produz e veicula. Mas se o profissional entende que a língua seja um trabalho social, um processo interativo entre dois ou mais interlocutores, abordará o texto como uma prática social, em que alguém diz algo a outro alguém, com alguma intenção, dando ênfase ao sentido veiculado.

Considerando, então, que o texto seja reconhecido como elemento fundamental ao ensino de língua, precisa ser bem entendido e conceituado. A partir dos Parâmetros, definimos texto como

uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados (PCNs, 1998, p. 21).

Sob essa abordagem teórica, quando falamos em texto, estamos pensando em uma materialidade linguística, de variada extensão, que constitui um todo organizado de sentido, quer dizer, seja coerente e adequado à comunicação (tanto oral como escrita) a qual se propõe, em determinada situação social. Para Koch (2003, p. 31), o texto consiste em um

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

Seguindo essa linha de pensamento, Marcuschi (2002, p. 24) define o texto como “uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Vemos, dessa feita, que o texto, ao circular socialmente sob uma enorme gama de gêneros textuais, pode ser desde um enunciado como Fogo!, uma poesia, um editorial, um edital, uma bula de remédio, um *e-mail*, uma charge, um bilhete, um manual de instrução, um cardápio de restaurante, uma reportagem de jornal, uma propaganda, uma tese de doutorado, um artigo científico até um romance de vários tomos. Concordamos com Pereira et al. (2006), quando as autoras argumentam ser função da escola, na aula de língua, apresentar ao aluno “diferentes gêneros textuais, usados em diferentes situações e com objetivos diversos, de modo a ampliar sua competência comunicativa” (p.29).





## 5 O gênero como prática social

O gênero textual refere-se aos diferentes formatos que o texto assume para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade. O gênero apresenta diversas caracterizações, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, ajustando-se às diferentes funções sociais que exerce. Sendo assim, compete ao professor de língua materna criar oportunidades para que o aluno trabalhe com os mais variados gêneros textuais, enfocando sua composição e funcionalidade, para que o aluno seja capaz não só de reconhecê-los e compreendê-los, mas também de construí-los de maneira adequada, nos variados eventos sociais em que circulam.

Ainda no que tange aos gêneros textuais, Brait (2002) ressalta que para estudá-los, precisamos considerar diferentes aspectos que dizem respeito a seu processo de produção, circulação e recepção. Suas condições de produção e de recepção estão diretamente ligadas a questões como: quem produz a mensagem para quem? Já a circulação refere-se ao veículo em que a mensagem circula. Todos esses aspectos conduzem à mensagem propriamente dita, ou seja, por que aquilo é dito daquela maneira e não de outro modo? Quanto às condições de produção, é importante destacar que todo texto é determinado de acordo com a interação comunicativa estabelecida entre o produtor e o receptor, o que pressupõe regras, valores e normas de conduta, advindas dos papéis sociais que os sujeitos desempenham na sociedade.

Em seus estudos sobre os gêneros textuais, Marcuschi (2008, p. 155) explicita que eles dizem respeito aos variados textos que circulam diariamente em nosso meio social, em diferentes instâncias enunciativas e, segundo o autor, “apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”. Em contrapartida, os tipos textuais caracterizam-se por serem uma construção teórica, determinada por sua composição estrutural e linguística,



considerando aspectos lexicais, sintáticos, de relação lógica, de uso dos tempos verbais e de estilo.

Os tipos verbais configuram um conjunto de seis categorias, ou seja: descrição, narração, argumentação, exposição, injunção e conversacional. “O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Levando em conta as novas concepções e noções, diferentes enfoques, objetivos diversos, orientações didático-metodológicas modificadas, adaptações e mudanças no objeto de ensino e de análise, será que o antigo método da gramática tradicional pode continuar tendo primazia no ensino de língua na escola? O que dizem os PCNs (1998, 1999)? Qual a postura da Universidade e da escola frente a essas mudanças sociais?

## **6 Formação acadêmica: PCNs e o ensino de gramática**

Considerando a complexidade de gêneros textuais que circulam em nossa sociedade contemporânea e a importância que tal materialidade discursiva exerce no processo de interação verbal, é possível entender a ênfase que os PCNs voltados ao ensino de língua materna atribuem a seu ensino no meio escolar. O referido documento elege o texto como objeto de ensino e sugere a prática de escuta, análise de elementos linguísticos, leitura e produção de textos dos diferentes gêneros que o aluno precisa dominar para que possa exercer sua efetiva participação social, pertencendo eles aos mais variados campos discursivos tais como: literários, publicitários, jornalísticos, didáticos, científicos, tanto na modalidade da fala como da escrita.

A partir dessa conjuntura, convidamos os professores de língua a refletirem se, com toda a riqueza de material verbal interativo existente e precisando ser trabalhado na escola, continua sendo pertinente que o professor de português dedique tanto tempo de sua aula efetuando exercícios de metalinguagem, com o ultrapassado objetivo de identificar, classificar e avaliar? Será que tais atividades oferecem condições para que nosso aluno atinja



o objetivo almejado por grande parte dos professores de língua materna: que o aluno se comunique melhor, tanto falando quanto escrevendo?

Essa medida também implica mudança de postura na elaboração e execução dos currículos dos Cursos de Letras, pois é no meio acadêmico que o professor de língua define e se apropria tanto das teorias quanto das práticas didático-pedagógicas que orientarão sua atividade diária, durante o exercício de sua profissão na escola. Defendemos ser imprescindível que o Curso de Letras prepare o professor para trabalhar a língua como um exercício verbal social em constante transformação, enfatizando o estudo do texto (gênero textual) sob suas unidades básicas: desenvolvendo estratégias de leitura, de oralidade, de análise linguística e de produção textual.

Acreditamos que se nosso acadêmico de Letras, futuro professor de língua, for orientado e persuadido, por meio de teoria e prática desenvolvidas no decorrer da realização das disciplinas e, principalmente nos projetos de pesquisa, a tomar o texto como objeto de ensino e desenvolver a prática de leitura e produção de texto, investigando questões linguísticas pertinentes, paulatinamente, mudaremos a imagem que o aluno, e a comunidade em geral, tem da aula de português e da sua importância à vida do educando, enquanto cidadão consciente do papel que exerce na sociedade. Diante dessas perspectivas de mudança na concepção de língua (KOCH e ELIAS, 2010), alterando o conteúdo e o modo de abordá-lo, surge a incerteza no que se refere ao papel do ensino de língua e do próprio professor. Afinal, o que deve o professor trabalhar na aula de português? Como precisa agir para ser um bom profissional? O que a sociedade espera do professor?

### **7 Sob essas condições, como abordar a língua na aula de português?**

Preocupado em desenvolver a capacidade leitora de seu aluno, cabe ao professor disponibilizar diversas estratégias, em variados gêneros textuais, que oportunizem o hábito de realizar leituras críticas, pelas quais o aluno possa interagir com o texto e se posicionar diante da temática abordada. Dentre as diferentes atividades possíveis, citamos a mais



comum que é o roteiro de leitura, pelo meio do qual o aluno-leitor pode entender a lógica do texto, em suas partes e no seu todo, compreendendo não só o que o autor quis dizer, mas também o faça refletir sobre o que foi dito, e do jeito como foi dito, tornando-o mais informado e preparado para enfrentar as experiências do seu dia-a-dia. Além do roteiro, o professor pode desenvolver a compreensão do texto sugerindo a identificação do tópico frasal, da ideia principal, de palavras-chave. Com esse objetivo, também pode efetuar a prática do resumo, da paráfrase e da resenha, atividades que desenvolvem não só a compreensão, mas também a capacidade de se expressar por escrito, e suas implicações linguísticas e discursivas.

Tendo ainda o texto como base, o professor pode criar oportunidades para que o aluno desenvolva sua oralidade. Para tanto, depois de trabalhar questões importantes relacionadas à fala, às regras que sustentam um diálogo, à oratória, o professor pode promover debates, júris simulados, criar programas de TV, de telejornais, de rádio, dramatizações, atividades que estimulam e exercitam a prática oral da língua não de maneira aleatória, mas de modo organizando, respeitando regras de uso social.

Lido e estudado o texto, estimulada a oralidade, é chegado o momento de expressar-se através da escrita. Dependendo do tipo de texto e da temática trabalhada, o professor pode sugerir inúmeras atividades de produção, com variados fins e leitores. É importante lembrar que antes de começar a escrever, o aluno precisa saber por que ele vai escrever aquela mensagem e quem será seu possível leitor. Precisa estar ciente do gênero que produzirá e conhecer suas características típicas tais como vocabulário e expressão, estrutura, e onde circula, enfim, considerar os aspectos de produção, circulação e recepção de um texto. É importante, nessa perspectiva, que alguém leia o texto produzido (não sendo somente o professor) e que o aluno tenha a oportunidade de reescrevê-lo, superando as dificuldades (de léxico, estrutura frasal e textual, coesão e coerência, uso de conectivos, pontuação, grafia, concordância, etc.) que prejudicaram a qualidade da sua expressão escrita.



Dando, então, sequência à caminhada metodológica que visa a abordar um texto, chegamos a outra atividade fundamental do ensino de língua, que é o estudo e o aperfeiçoamento dos aspectos linguísticos (gramaticais), tanto na modalidade oral quanto e, principalmente, na produção escrita. Nossa proposta (tendo em vista a sugestão feita pelos Parâmetros) é que essa abordagem ocorra em dois diferentes momentos: a partir das dificuldades apresentadas pelo aluno, na sua produção escrita, ou com base no texto fonte, em estudo. Acreditamos que os dois processos sejam válidos e produtivos, o importante é que o professor trabalhe tanto em um como em outro método de maneira pontual.

Estamos sugerindo que o professor selecione um aspecto gramatical observado no texto e o trabalhe de modo pontual: pesquisando na gramática, definindo e observando seu uso, através de exercícios. No caso da análise por meio da produção do aluno, entendemos que o aspecto gramatical mais urgente a ser trabalhado seja aquele que sofreu maior desvio no uso ao ser comparado com a variedade padrão, constatado em boa parte dos textos produzidos. Tais dificuldades podem ser no nível de concordância, regência, ortografia, pontuação, entre outras dessa natureza. Selecionado o aspecto linguístico a ser trabalhado, pode-se proceder do mesmo modo como foi sugerido no estudo do texto fonte: através de pesquisa na gramática, definições e exercícios capazes de estimular o uso da língua padrão.

Tendo como fonte de inspiração a proposta sociointeracionista de ensino de língua sugerida pelos PCNs, e a perspectiva desenvolvida por Geraldi (2006), acabamos de apresentar, de forma esquemática, uma sugestão de como trabalhar a língua nas aulas de português, tendo o texto (os gêneros textuais) como objeto de estudo. Procuramos demonstrar que nossa proposta tem como intuito estudar a língua com base nas três unidades que constituem o ensino de português na escola: prática de leitura, de produção textual e de análise linguística.

## **8 Considerações finais**

Podemos considerar atingido o objetivo do presente trabalho se nossas reflexões acerca do ensino de língua na escola e da formação dos professores de língua venham a



despertar tanto no professor de língua em serviço, como no acadêmico de Letras, o interesse para que tais profissionais da língua assumam o texto como objeto de ensino e desenvolvam diferentes estratégias de leitura, oralidade, análises linguísticas e produção textual, fazendo de sua aula uma prática constante de comunicação. Mas não podemos esquecer que, para que esse objetivo se realize, é fundamental que se repense e se reestruture os Currículos dos Cursos de Letras, de modo que estimulem a prática da pesquisa e incentivem o diálogo direto entre a academia e o meio escolar, aliando a teoria com a prática.

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

É de fundamental importância que o aluno leia e escreva (e reescreva) com bastante frequência, aperfeiçoando seu potencial comunicativo. Afinal, somos seres sociais e estamos em constante interação com o outro que nos cerca. Sob esse enfoque, entendemos a aula de português como sinônimo de ler/ouvir e escrever/falar textos autênticos e típicos de nosso convívio social, sendo de competência do professor selecionar e eleger os gêneros mais frequentes e necessários, já que são em número praticamente ilimitado, não sendo possível abarcar a todos. Como vemos, o papel do professor de língua materna consiste em selecionar e efetuar a mediação entre o aluno e o vasto e rico material verbal que circula em nossa sociedade, criando oportunidades para que o educando se constitua em um leitor plural: assíduo, crítico e autônomo. O ato de ler e escrever na escola não deve ser visto como uma obrigatoriedade do programa da aula de português, mas sim, vivenciado como



uma necessidade social, histórica e política (portanto, um direito) de qualquer cidadão que almeja engajar-se na sociedade em que vive.

## Referências

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

\_\_\_\_\_. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

\_\_\_\_\_. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BORTONI-RIVARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R (org.). **A prática de linguagem na sala de aula**. Praticando os PCNs. São Paulo: Mercado Aberto, 2002.

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

DOLZ, J.; ROSAT, M-C.; SCHNEUWLY, B. Élaboration et évaluation de deux sequences didactiques relatives de trois types de textes. **Le français aujourd'hui**, Paris, no 93, pp. 37-47, 1991.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula** (org.). 4ª edição. São Paulo: Ática, 2006.

ILARI, R. **Linguística aplicada ao ensino de português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

JURADO, S. e ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KAUFMAN, A. M. e RODRIGUES, M. H. **Escola, leitura e produção de textos**. Tradução de Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Leitura ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes, 2001.



\_\_\_\_\_. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, A. B. e MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. São Paulo, Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, V. I. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

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

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

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

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEC/SEF **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação e de Desportos Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

NEVES, M.H.M. **Que gramática ensinar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

PEREIRA, C. da C. et al. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: PAULIUKONIS, M. A.L. e SANTOS, L. V. dos (Orgs.) **Estratégias de ensino: texto e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

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

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

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





SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et alli. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003b.