

**PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA:
DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

***THE PROCESS OF TEACHING AND LEARNING THE PORTUGUESE
LANGUAGE: DIAGNOSIS AND PEDAGOGICAL INTERVENTION***

Márcia Cristina Greco Ohuschi
Doutora em Estudos da Linguagem
Universidade Federal do Pará
(marciaohuschi@yahoo.com.br)

Andressa de Jesus Araújo Ramos¹
Graduanda em Letras
Universidade Federal do Pará
(adjaramos@gmail.com)

RESUMO: Este artigo apresenta um recorte de uma Pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC) que se propôs a investigar as lacunas nas concepções que permeiam o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) e, a partir delas, elaborar uma proposta de intervenção pedagógica. A investigação tem como objetivo geral compreender o processo de ensino e aprendizagem da LP na educação básica, com o intuito de contribuir para a formação do professor. O trabalho pauta-se na concepção dialógica da linguagem, a partir dos pressupostos teóricos de Bakhtin/Volochinov (1992), Bakhtin (2003), além de pesquisadores que seguem esta vertente. Os resultados demonstram que há predominância: a) das concepções tradicionais de linguagem; b) da perspectiva de leitura que enfoca o texto; c) da concepção de escrita como dom. Ademais, observou-se que a proposta de intervenção elaborada para o nono ano, abordando o gênero crônica, possibilita realizar um trabalho integrado de leitura e produção textual, pautado na concepção interacionista de linguagem, suprimindo as lacunas diagnosticadas.

Palavras-chave: Interação; Lacunas no processo de ensino e aprendizagem; Língua portuguesa; Intervenção pedagógica

ABSTRACT: This article shows a clipping of a Scientific Initiation Research (PIBIC) that sought to investigate the deficiencies in the conceptions that permeate the teaching and learning of the Portuguese Language (PL) and, from them, elaborate a pedagogical investigation proposal. The investigation has a general goal comprehend the process of teaching and learning the PL in basic education with the intention of contributing to the formation of teachers. The work is based on the dialogical conception of language from the theoretical assumptions of Bakhtin/Volochinov (1992), Bakhtin (2003), among other researchers that follow the same field. The results show that there is a predominance: a) of the traditional conceptions of language; b) of the Reading perspective that focuses on the text; c) of the conception of writing as a gift. Moreover, it demonstrated that the intervention proposal elaborated for the ninth grade, covering the genre chronicles, allows performing an integrated work of reading and textual production based on interactionist conception of language, filling the diagnosed deficiencies.

Key-words: interaction; gaps in the process of teaching and learning; Portuguese language;

¹ Bolsista PIBIC (UFPA-Interior), de 2011 a 2012.

Introdução

As propostas oficiais de educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998), prescrevem que o ensino da LP deve abranger fatores enunciativos ligados às práticas da linguagem, numa abordagem discursivo-textual. Porém, resultados do Projeto de Pesquisa “Diagnóstico do trabalho com os gêneros discursivos na escola” desenvolvido na Universidade Federal do Pará, campus de Castanhal, de 2010 a 2012, demonstraram que professores de LP do Ensino Fundamental possuem dificuldades em trabalhar a língua nessa abordagem.

Dessa forma, esta investigação, vinculada, atualmente, ao Projeto de Pesquisa “Língua Portuguesa: formação docente e ensino-aprendizagem” (UFPA-Castanhal), consistiu na compilação de dados/resultados do projeto anterior e na elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica – projeto de leitura e escrita do gênero crônica, a ser aplicada no 9º ano do ensino fundamental. Os registros foram coletados em 2010 e 2011, em uma escola pública estadual do município de Castanhal-PA, a partir do acompanhamento de vinte horas-aula de LP no sexto e no nono ano. Neste trabalho, denominamos PA a docente do sexto ano e PB a docente do nono ano.

O acompanhamento às aulas foi realizado por pesquisadoras do referido Projeto de Pesquisa, as quais fizeram anotações em caderno de campo e transformaram-nas em relatos de aulas, presentes em Trabalhos de Conclusão de Curso². Nossa tarefa consistiu em compilar os dados coletados, a partir dos relatos das aulas observadas, e realizar um estudo sobre as lacunas encontradas no processo de ensino e aprendizagem da LP, detendo-nos, neste artigo, às que se referem às concepções de linguagem, às práticas de leitura e de escrita. O estudo sobre as lacunas diagnosticadas deu-nos suporte para elaborarmos a proposta de intervenção pedagógica.

Para a elaboração da proposta, escolhemos o gênero discursivo, crônica, por ser um gênero que, de forma “leve”, aborda questões do cotidiano, com tom

² “Diagnóstico do Trabalho com Gêneros Discursivos na quinta série (SILVA, 2010)”; “O ensino da Gramática na Oitava Série (MENEZES, 2010)”; “Diagnóstico da Leitura em uma Turma de oitava série do Ensino Fundamental (ALVES, 2010)”; “Diagnóstico do ensino e da aprendizagem da escrita em uma oitava série (CARVALHO, 2011)”, “Diagnóstico do trabalho com a leitura na quinta série (LEITE, 2011)” e “O ensino gramatical: um diagnóstico em sala de aula no 6º ano do ensino fundamental” (VIANA, 2011).

humorístico, crítico, irônico, ou lírico, o que, de certa maneira, pode ser um fator importante no incentivo à leitura e produção escrita dos estudantes. Direcionamos a proposta ao nono ano por considerarmos que, em fase final do Ensino Fundamental, os discentes já possuem ou têm condições de obter uma visão mais crítica acerca das situações do dia-a-dia.

Nesse sentido, esta pesquisa objetiva, de modo geral, compreender o processo de ensino e aprendizagem da LP na educação básica, a fim de contribuir para a formação do professor. De forma específica, objetivamos: a) refletir sobre as lacunas diagnosticadas no ensino e aprendizagem da leitura, da escrita e da gramática; b) elaborar uma proposta de intervenção pedagógica, na perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos, buscando suprir as lacunas diagnosticadas.

Assim, primeiramente, apresentamos uma seção teórica que reflete sobre as concepções de linguagem, de leitura e de escrita. Em seguida, apresentamos a análise sobre as lacunas diagnosticadas e a proposta de intervenção, a partir da metodologia de Lopes-Rossi (2002), que propõe três módulos: de leitura, de escrita e de divulgação ao público.

Perspectivas que perpassam o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa

Esta seção visa refletir sobre algumas das concepções que permeiam o ensino da LP. Ela está dividida em duas subseções: na primeira, discutimos sobre os modos de idealizar a língua, tendo como base as ideias do Círculo de Bakhtin³. Na segunda, discorremos a respeito dos conceitos de leitura (MENEGASSI; ANGELO, 2005) e das concepções de escrita (SERCUNDES, 1997).

As concepções de linguagem

Os modos de idealizar a língua receberam um novo olhar a partir da corrente filosófica do Círculo de Bakhtin, pois, conforme Bakhtin/Volochínov (1992,

³ De acordo com Faraco (2009), o Círculo bakhtiniano era formado por estudiosos que possuíam interesses intelectuais e atuações profissionais distintas. Dentre eles: o filósofo Matvei I Kogan, a pianista Maria V. Yudema, o biólogo Ivam I. Kanaev e os mais relevantes, que se dedicaram aos estudos da linguagem: Mikhail M. Bakhtin, Valentim V. Voloshinov e Pavel N. Medvedev. É importante ressaltar que, de início, esse grupo se reunia em Nevel, passando para Vitebst e finalizando em São Peterburgo.

p. 108), “Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal”.

Dessa forma, o Círculo compreende a língua sob o aspecto dialógico, consolidando a sua natureza social, não individual, em que a enunciação está inexoravelmente vinculada às condições da comunicação que se associam às estruturas sociais. Conforme Faraco (2009), esses intelectuais contestavam as correntes filosófico-linguísticas que vigoravam em sua época, na década de 1920, as quais delineavam o modo de se conceber a língua: subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. A primeira, por considerá-la um ato individual, um sistema estável e acabado, a segunda, por remetê-la a um sistema abstrato de normas.

Ao discordar das duas correntes, o Círculo bakhtiniano propõe a interação verbal, já que “(...) a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem do psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p.124). Sendo assim, o Círculo, segundo Faraco (2009, p.120), “(...) parte da asserção de que a realidade fundamental da linguagem é o fenômeno social da interação verbal”.

Faraco (2009) salienta, ainda, que a interação sócio-verbal deve ser compreendida como qualquer tipo de comunicação verbal, seja ela qual for, pois, segundo o autor, os acontecimentos interacionistas, tanto da esfera do cotidiano quanto das mais especializadas de natureza sócio-ideológica, são vistos como localizados num intrínseco conjunto de relações socioculturais. Os eventos sempre estão correlacionados com a situação imediata e também com o meio social mais extenso, ambos se entrecruzando em cada evento, dessa forma, obtendo um papel condicionador dos atos e de sua significação.

É importante ressaltar, de acordo com Faraco (2009), que o interesse do Círculo de Bakhtin não está nos eventos em si, mas sim, no que ocorre neles, ou seja, as relações dialógicas em um sentido geral. Sendo assim, o foco essencial do Círculo são as relações dialógicas, compreendidas como relação de significado que procedem da responsividade, isto é, da reação resposta, própria a todo e qualquer enunciado.

Geraldi (1984) trouxe essas concepções ao contexto das escolas brasileiras, denominando-as: linguagem como expressão do pensamento, fundamentada no subjetivismo idealista; linguagem como instrumento de

comunicação, baseada no objetivismo abstrato; linguagem como forma de interação, alicerçada na interação verbal.

A linguagem como expressão do pensamento, segundo Geraldi (1984), sustenta a tese de que os indivíduos que não conseguem se expressar, simplesmente, não pensam. Esse modo de conceber a língua, de acordo com Perfeito (2005), indica que a expressão do pensamento é determinada na parte interna da mente humana e que a habilidade de o indivíduo constituir a lógica do pensamento estará acoplada na sua exteriorização.

No contexto da educação brasileira, esta concepção “(...) orientou os professores para uma prática que se preocupava com o ensino de conceitos básicos e normativos da gramática da língua materna, voltados para o domínio da metalinguagem” (ZANINI, 1999, p. 80-81). A autora ressalta, também, que, na linguagem como expressão do pensamento, o professor detém o conhecimento e o seu dever é, apenas, transferir os conteúdos, enquanto que os alunos são os receptáculos desses conteúdos.

A linguagem concebida como instrumento de comunicação, segundo Geraldi (1984), liga-se à teoria da comunicação, a qual contempla a língua como código, capaz de transferir ao receptor certa mensagem. Em nosso país, essa concepção

(...) focaliza o estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos linguísticos, próprios da norma culta. Tal é revelado, por exemplo, em livros didáticos ou em apostilas que apresentem exercícios mecânicos a exemplo: atividades de seguir modelo (s), de múltipla escolha e/ou de completar lacunas (PERFEITO *et al*, 2007, p.138)

Conforme Zanini (1999), a Lei 5.692/71, de 1971, no Brasil, deixava límpida a concepção de linguagem que pressagiava um indivíduo com a competência de “internalizar o saber”, por meio de repetições e exercícios que incitassem a resposta de forma que o sujeito “seguisse o modelo”.

A linguagem como forma de interação, para Geraldi (1984), mais do que tornar possível uma transferência de informação de um emissor a um receptor, é concebida com um local de interação humana. De acordo com o teórico, o indivíduo fala e executa ações que não “conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o

falante age sobre o ouvinte” (GERALDI, 1984, p. 41), estabelecendo compromissos e uma espécie de liame que não preexistem à fala.

Sob o aspecto interacionista, a linguagem pressupõe que “cada sujeito constrói a sua própria história e, assim, a sua concepção de mundo, repensando e refletindo as experiências vividas, concebendo sujeitos com diferentes saberes” (ZANINI, 1999, p.83). Nesse sentido, a linguagem é:

(...) o local das relações sociais em que os falantes atuam como *sujeitos*. O diálogo, assim, de forma ampla, é tomado como caracterizador da linguagem. Nessa perspectiva, discurso, gênero e texto, e não mais possibilidades de explicação dos fenômenos básicos da frase, passam a ser considerados, aliados aos novos estudos sobre pensamento e linguagem, nos quais a prevalência e importância desta sobre aquela é (re)estabelecida (PERFEITO 2005, p.47).

Logo, o aluno passa a ser um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem da LP, construindo “(...) suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua” (SOARES, 1998, p. 59). Assim, após essa breve reflexão sobre as concepções de linguagem, discorreremos, a seguir, sobre os conceitos de leitura e de escrita que perpassam pelas salas de aula.

As concepções de leitura e de escrita

À luz da Psicolinguística, Menegassi e Angelo (2005) ressaltam quatro concepções e/ou perspectivas de leitura que perpassaram o ensino de LP: a perspectiva do texto, a perspectiva do leitor, a perspectiva interacionista e a perspectiva discursiva.

Na perspectiva do texto, são focalizadas as habilidades de decodificação, que, de acordo com Solé (1998), o leitor que consegue compreender certo texto é aquele que conseguiu decodificá-lo em sua totalidade. Tal concepção compõe um exemplo de processamento ascendente: “bottom-up/buttom up”⁴. Neste modelo, o leitor parte dos níveis inferiores do texto para consecutivamente formar as diversas

⁴ Terminologia da língua inglesa usada para indicar o modelo hierárquico ascendente, “um processamento que vai do texto para o leitor, como se ascendesse, considerando-se a posição do texto que normalmente está abaixo dos olhos” (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p.19).

unidades linguísticas até alcançar os níveis superiores do texto, ou seja, durante a leitura, as letras formam as palavras, em seguida, as palavras formam as frases e, por fim, as frases formam os parágrafos.

Por outro lado, no que se refere à perspectiva do leitor, este não lê letra por letra, mas emprega “seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las” (SOLÉ, 1998, p.23-24). Nessa perspectiva, ao contrário, da primeira, o modelo seguido é o descendente: “top-down”⁵, em que o leitor é apresentado “como o eixo principal da leitura, enquanto que ao texto é dado um papel secundário” (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p. 26).

Na perspectiva do leitor, a obtenção do significado, ao contrário da primeira, não se apresenta como um procedimento linear, isto é, palavra por palavra, mas se manifesta, de acordo com Menegassi e Angelo (2005), pela força da contribuição do leitor, ou seja, dos conhecimentos prévios.

A perspectiva de interação leitor-texto concebe a leitura como um procedimento que agrega “tanto as informações da página impressa - um processo perceptivo - quanto às informações que o leitor traz para o texto - um processo cognitivo” (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p.28). Isso implica perceber que o significado não se encontra somente no texto e, muito menos, apenas na mente do leitor, mas no processo de interação leitor-texto. Ocorre, portanto, uma inter-relação entre os dois processamentos ascendente e descendente.

Por fim, tem-se a perspectiva discursiva, em que o texto, de acordo com os pesquisadores, é lido como discurso, considerando-se as condições sócio-histórico-ideológicas em que fora produzido. Nessa visão, segundo Orlandi (2000 *apud* MENEGASSI; ANGELO, 2005), destaca-se o período histórico-social, responsável pela configuração do significado. Sendo assim, pondera-se que os conhecimentos não estão somente em palavras, mas na relação existente fora do texto.

⁵ Terminologia da língua inglesa utilizada para indicar o modelo descendente, ou seja, parte do leitor ao texto. Neste processamento, a aquisição do sentido conforme expõem (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p. 23) se manifesta por “força da contribuição do leitor, dos conhecimentos armazenados em sua memória, isto é, dos conhecimentos prévios”. Logo, ler, na perspectiva do leitor é conferir sentido ao texto.

Grosso modo, podemos relacionar as perspectivas do texto e do leitor às concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação e as perspectivas de interação leitor-texto e discursiva à concepção de linguagem como forma de interação.

No que tange às concepções de escrita, Sercundes (1997), sob uma abordagem metodológica, denomina-as: a) escrita como dom, amparada na concepção de linguagem como expressão do pensamento; b) escrita como consequência, relacionada à concepção de linguagem como instrumento de comunicação; c) escrita como trabalho, fundamentada na concepção de linguagem como forma de interação.

Para a autora, a escrita vista como dom também é denominada “produção sem atividade prévia”. Nessa visão, a produção escrita aparece sem vínculo com o trabalho pedagógico que o professor desenvolve, “sem nenhuma ligação com o trabalho anterior ou posterior, não representando etapa de um processo mais amplo de construção do conhecimento” (SERCUNDES, 1997, p. 75). A estudiosa postula que esta perspectiva faz com que o aluno pense que a ação de escrever é, apenas, articular informações, destacando-se, tão somente, os indivíduos que possuem dom e inspiração.

A escrita como consequência desenvolve “produções resultantes de uma leitura, uma pesquisa de campo, uma palestra, um filme, um passeio” (SERCUNDES, 1997, p. 78), ou seja, cada elemento desses será um pretexto para se desempenhar o trabalho escrito. Conforme a pesquisadora, a escrita compreendida como consequência acompanha o modelo clássico de livros didáticos, em que, primeiramente, efetiva-se a leitura textual, em seguida, realiza-se a interpretação, acompanhada com o estudo do vocabulário e, finalmente, a produção textual.

Na escrita como trabalho, a produção nasce de um “processo contínuo de ensino/aprendizagem” (SERCUNDES, 1997, p. 83), já que o texto jamais estará pronto, pois ele, de acordo com Ohuschi (2006, p. 31), é sujeito a “mudanças provocadas por alguma reação do outro, podendo ser o outro das leituras realizadas e, nelas, as vozes que ali ecoam, o professor, ou ainda o colega”.

A escrita como trabalho, assim como a concepção de escrita como consequência, contempla as atividades prévias, entretanto, enquanto nesta as

atividades são um pretexto para a produção escrita, naquela são usadas como suporte (OHUSCHI, 2006). Conforme a pesquisadora, além de a escrita ser realizada em vários momentos, num processo contínuo, é preciso que o produtor de um determinado texto assuma-se como locutor em uma relação interlocutiva.

Fiad e Mayrink-Sabinson (1994 *apud* OHUSCHI, 2006, p.31) ressaltam que só ocorre escrita como trabalho quando, nela, encontra-se “planejamento, execução, leitura do texto e modificação, a partir de sua reescrita”. Dessa forma, verifica-se que a escrita não é algo simples e que só se destacam aqueles que têm o “dom” e/ou inspiração ou ainda aqueles considerados “mais inteligentes”, mas como uma atividade complexa que exige um processo contínuo de ensino e aprendizagem (SERCUNDES, 1997).

As lacunas diagnosticadas

Nesta seção, em que consta uma mostra das análises realizadas, apresentamos exemplos de trechos de aulas e de atividades voltados para as concepções e perspectivas discutidas anteriormente. Vale ressaltar que, ao diagnosticarmos as concepções tradicionais, não estamos descartando-as do processo de ensino e aprendizagem da LP, pois acreditamos que, dependendo do contexto de interação em que se encontram professor e alunos, elas podem ser utilizadas. Porém, cremos que tais concepções não devem prevalecer nesse processo, uma vez que a LP precisa ser trabalhada de forma contextualizada e reflexiva, propiciando a interação do sujeito com a língua, com o texto, com os colegas, com o professor etc.

Os resultados do Projeto de pesquisa “Diagnóstico do Trabalho com gêneros discursivos” demonstraram lacunas com relação às concepções de linguagem, pois, nas aulas observadas, houve predominância das concepções de linguagem tradicionais (linguagem como expressão do pensamento e linguagem como instrumento de comunicação), como podemos observar:

A professora iniciou essa aula perguntando aos alunos o que foi trabalhado na aula anterior. Alguns alunos respondem à professora: “adjetivo”. Ao ouvir essa resposta, a professora perguntou novamente: “e o que é adjetivo?” “é qualidade” respondeu um aluno da turma (SILVA, 2010, p. 37).

O relato acima exemplifica que PA concebe a linguagem como expressão do pensamento, pois o aluno que aprendeu o conteúdo ministrado é aquele que consegue reproduzi-lo, por meio de conceitos. Conforme Zanini (1999), tal concepção norteia os professores a pensarem que o ensino está relacionado à transmissão de conceitos basilares e normativos da gramática da língua materna, voltados para o campo da metalinguagem. Em outras palavras, a concepção manifestada nas aulas de PA é aquela que assegura que conhecer a língua denota distinguir conceitos e normas gramaticais.

Para exemplificarmos a linguagem como instrumento de comunicação, observamos a atividade proposta por PA, em 2010:

1. Complete o texto, colocando as palavras no infinitivo levando em conta a primeira conjugação (ar) veja o exemplo:

Roupa serve para sujar (resposta da professora)

Vidro serve para _____

Boca serve para _____

Mar existe para _____

Céu azul serve para _____

Buraco serve para _____

Parede serve para _____

(...)

(VIANA, 2011, p. 43-44).

Trata-se de uma atividade mecânica, em que há estímulo à repetição (ZANINI, 1999), cabendo ao aluno apenas seguir o modelo. Desse modo, ele somente reproduz o que lhe é repassado, sem questionamento ou reflexão, constituindo-se como um sujeito passivo.

No que se refere às concepções de leitura, os relatos evidenciaram que não há um trabalho efetivo com a compreensão e, principalmente, com a interpretação dos textos e que a leitura, na maioria das vezes, é compreendida na perspectiva do texto, como podemos exemplificar a partir da aula de PA, no ano de 2011:

A professora perguntou, mais uma vez, sobre a palavra CATARATA, pois o texto que ela usou para a atividade falava que Belarmino tinha morrido desta. Ela argumentou que, se alguém não entendesse o sentido da palavra (...) poderia comprometer o sentido do texto. Sem demorar muito com os comentários, ela disse que iria distribuir algumas piadas para que todos lessem em voz alta (LEITE, 2011, p. 59).

Observamos que PA concebe a leitura também na perspectiva do texto, uma vez que a compreende como “um processo de decodificação de letras em sons, e a relação destes com o significado” (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p.18). De acordo com os autores, o professor, quase sempre, solicita a seus alunos que leiam em voz alta, com o objetivo de instruir a decodificação de forma mais ágil e entonação apropriada. Na continuação dessa atividade, temos:

(...) a professora perguntou quem ia fazer a leitura das piadas que ela entregou. Alguns se dispuseram a fazer a leitura e ela, sempre fazendo observações, dizia se eles haviam lido em voz alta e respeitando, corretamente, as pontuações (LEITE, 2011, p. 59).

A docente demonstra conceber a leitura apenas em sua manifestação em voz alta. Essa visão preocupa-se com o fato de o aluno ler “corretamente”, respeitando a pontuação, a entonação ou ainda a pronúncia das palavras, o que não garante que ele esteja realmente compreendendo aquilo que leu. Logo, priorizam-se as normas do bem falar, como preconiza a concepção de linguagem como expressão do pensamento. Acreditamos que as atividades de leitura em voz alta podem e devem ser realizadas, desde que o texto já tenha sido explorado, que o aluno já o tenha compreendido e interpretado. Observamos, também, que ela não trabalhou com estratégias de leitura (LEITE, 2011), o que consideramos importante para o processo de formação de leitores. Dessa forma, verificamos que a docente não propicia a interação entre leitor e texto.

No que tange às concepções de escrita, expomos a proposta de produção textual de PB, em 2011, que apresentou o seguinte comando:

Produção de texto
 Escreva um texto
 Uma noite de suspense
 Um final de semana alegre
 Um encontro com alguém famoso(a)
 Uma festa

Após passar a atividade, a professora dirigiu-se aos alunos dizendo que aquela atividade era para ser entregue na próxima aula. Alguns alunos perguntaram se era para fazer uma redação, ela explicou que era para produzirem um conto com um dos temas que estava escrito no quadro (CARVALHO, 2011, p. 43).

Constatamos a predominância da escrita como dom, em que a docente escreve alguns temas no quadro e solicita a escrita, sem a realização de atividades prévias que servissem de suporte para o aluno escrever. Ademais, não há explicação sobre o gênero em questão, suas características composicionais, estilísticas etc. Essa prática evidencia uma falta de compromisso com a escrita, muitas vezes, o docente apenas passa um visto no caderno, sem explicações e/ou intervenções, que faz com que o aluno não tenha interesse em escrever, pois sabe que a escrita é, tão somente, uma atividade de preenchimento de tempo (SERCUNDES, 1997).

Além da escrita vista como dom, os resultados apontaram para a presença da escrita como consequência:

(...) a professora passou outra atividade na lousa, relacionada ao poema “Água, terra, fogo e ar” (...).

1. Quantos versos há no poema?
2. Explique o 5º e o 6º versos:
3. Produza um pequeno texto falando sobre a importância da água em nossa vida. (LEITE, 2011, p. 66)

Como podemos observar, a leitura do texto “Água, terra, fogo e ar” e as questões 1 e 2 (que abordam aspectos estruturais do texto) serviram como mero pretexto para a questão 3, que solicita a produção textual. Dessa forma, corrobora os dizeres de Sercundes (1997), ao afirmar que, nesta concepção, os textos são produzidos a partir de atividades prévias, como a leitura do texto, seguida por comentários gerais sobre ele e/ou questões que envolvem a interpretação do texto, o estudo dos vocábulos (o que, neste caso, não houve, já que privilegiou-se o trabalho com a estrutura do enunciado) e, por fim, a produção do texto.

Tal concepção possui como finalidade tão somente impor uma nota, ou premiar ou ainda penalizar o aluno, visto que “Escrever bem significa ter prestígio, estar melhor capacitado para enfrentar as competições que a vida oferece; e ao vencedor, o prêmio” (SERCUNDES, 1997, p. 81).

A proposta de intervenção pedagógica

Nesta seção, apresentamos o projeto de leitura e escrita, com o gênero discursivo crônica. Salientamos que a proposta é uma sugestão, em que o professor

(conhecedor de seus alunos) poderá adaptá-la de acordo com a realidade da turma. É importante o docente apresentar o projeto à turma, expondo o que será trabalhado e explicando que, ao final, haverá a produção de um livro que contemplará todas as crônicas produzidas pelos alunos do 9º ano.

O Projeto se estrutura a partir de três módulos didáticos, conforme proposta metodológica de Lopes-Rossi (2002): módulo de leitura, módulo de escrita, módulo de divulgação ao público. Conforme a autora, o primeiro módulo implica na assimilação dos elementos peculiares do gênero em questão, propondo ao aluno debater, explanar e adentrar nas condições de produção e circulação do gênero discursivo escolhido. No segundo módulo, a pesquisadora sugere a realização do trabalho com a escrita em pequenos grupos, favorecendo, assim, a interação, o intercâmbio de informações e a separação de tarefas, no caso de gêneros mais complexos. É válido ressaltar que a atividade propõe as diferentes etapas da escrita, como planejamento, revisão e reescrita. No terceiro módulo, a estudiosa recomenda a divulgação das produções elaboradas pelos próprios alunos conforme a esfera do gênero em tela.

Nesse sentido, em nossa proposta, indicamos, no módulo de leitura, uma conversa inicial com os alunos sobre o desenvolvimento do Projeto, para estimulá-los a se engajarem no trabalho. Em seguida, sugerimos o resgate dos conhecimentos prévios, para saber o que os estudantes sabem/conhecem sobre a crônica, se já leram crônicas, se conhecem algum cronista famoso etc.

Somente após essa conversa inicial, sugerimos que o docente faça uma explicação teórica sobre o gênero⁶, contemplando o surgimento da palavra “crônica”, sua finalidade, suas principais características etc. Feito isto, recomendamos que o professor apresente a seus alunos cópias e livros de crônicas, estabelecendo, assim, um contato do aluno com o portador do gênero, isto é, com o gênero em seu suporte original.

Esta atividade pode ser realizada em pequenos grupos. É importante que, após a leitura das crônicas, haja uma socialização, na qual, com a mediação do professor, pode haver uma discussão sobre as principais características do gênero, observadas em cada texto.

⁶ Para a explicação teórica, bem como para as características do gênero, sugerimos o Caderno “A ocasião faz o escritor” (LAGINESTRA; PEREIRA, 2010).

Depois do contato do aluno com o gênero, a partir da socialização das leituras, sugerimos uma discussão sobre as condições de produção, circulação, propósito comunicativo e a temática do gênero crônica. Propomos que o professor trabalhe com indagações, tais como: Quem escreve esse gênero discursivo? Qual é o papel social do cronista? Com que propósito o texto foi escrito? Onde o texto foi publicado? Quando foi publicado? Com base em que informações?

Em seguida, sugerimos uma leitura, em conjunto, da Crônica *Estragou a Televisão*, de Luís Fernando Veríssimo (anexo), ajudando-os a perceber as características peculiares deste gênero: linguagem simples, coloquialidade, crítica social, humor etc. Na sequência, é importante o trabalho com a compreensão e interpretação do texto, para tanto, elaboramos algumas questões, lembrando que o professor pode propiciar outras.

a) Em sua opinião, existe alguma crítica social presente no texto? Se houver, comente-a retirando fragmentos que exemplifiquem sua resposta.

b) Na crônica: “Estragou a televisão”, de Luís Fernando Verissimo, o autor utiliza recursos estilísticos para atingir seu objetivo. Procure identificá-los, explicando seu efeito de sentido.

c) Fazendo uma relação entre o título e o conteúdo do texto, o que o autor quis dizer com a expressão: “estragou a televisão”?

d) No fragmento: “sim, mas aí é a bobagem dos outros. A gente só assiste”, o autor enfatiza a falta de preocupação que a maioria das pessoas possui com o conteúdo transmitido pela televisão. Sobre “filtrar” o que assistimos, comente a respeito.

e) Você já passou por alguma situação em que a televisão tenha ocasionado um fato semelhante ao expresso no fragmento “Um falar com o outro, assim, ao vivo... Sei não...”. Comente.

f) Como as crônicas retratam fatos do cotidiano, é comum que apresentem marcas da oralidade. No texto em estudo, que é composto apenas por diálogos entre os personagens, observamos vários exemplos. Cite no mínimo três exemplos e comente seu efeito de sentido no texto.

Propomos, também, uma leitura individual de outras crônicas, seguidas pela aplicação de atividades de leitura, que levem o aluno a compreender e a

interpretar os textos. É fundamental que os estudantes percebam o contexto de produção dos textos, podendo ser retomado em formas de perguntas, como mencionamos anteriormente. Ao saber a finalidade social do texto, por exemplo, o aluno terá condições de refletir sobre o propósito comunicativo do enunciador, inclusive sobre o efeito de sentido de expressões utilizadas no texto (estilo). Também é importante trabalhar com a construção composicional dos enunciados, pois não são todas as crônicas que são construídas apenas com diálogos, como a crônica selecionada.

No módulo de escrita, sugerimos que, em pequenos grupos, o professor proponha uma pesquisa sobre fatos do cotidiano que possam ser transformados em crônicas. Assim, cada grupo terá uma semana para observar fatos que, muitas vezes, passam despercebidos, peculiaridades que presenciarem no dia-a-dia, em seu bairro ou comunidade, na escola, em sua casa, nos trajetos que percorre etc.

Na semana seguinte, os grupos podem expor o que pesquisaram e, com a mediação do professor, observar, nos fatos pesquisados, algo peculiar, diferente, que possa ser transformado em crônica. Em seguida, cada grupo escolherá o fato cotidiano que abordará em seu texto e discutirá sobre o tom que terá sua crônica (humorístico, lírico, crítico, irônico), a partir da peculiaridade definida no fato selecionado, iniciando o planejamento do texto escrito.

É imprescindível que sejam retomadas as condições de produção do texto (GERALDI, 1997), neste momento de planejamento da escrita. Portanto, além de saberem sobre o que escreverão (o fato selecionado), como escreverão (o tom escolhido, os recursos linguísticos e textuais), precisam ter conhecimento sobre a finalidade da atividade (os textos serão publicados num caderno de crônicas da turma), bem como sobre os interlocutores (toda a comunidade escolar), para que esses aspectos sejam levados em consideração na escrita do texto.

Depois que os grupos escreverem a primeira versão de seus textos, recomendamos que o professor solicite a autocorreção (revisão que os próprios alunos fazem em seu texto). A atividade pode ser feita por meio de questões como: a) O título ficou criativo e instigante ao leitor? b) A temática está marcada/refletida no texto? c) O fato selecionado foi tratado de maneira peculiar? d) O propósito da crônica foi alcançado? (divertir, emocionar, provocar reflexão etc.) e) A linguagem utilizada é adequada ao gênero? f) A pontuação e a paragrafação estão adequadas?

Após a autocorreção, os grupos escreverão a segunda versão do texto, adequando e ampliando o que for necessário. Em seguida, o professor pode solicitar que os grupos troquem os textos entre si e que um observe, no texto do outro, os aspectos mencionados na autocorreção ou outros aspectos que queira acrescentar, o que poderá gerar a escrita da terceira versão dos textos, que será entregue ao professor, para uma correção individual.

Sugerimos que a correção dos textos privilegie a mediação na escrita (OHUSCHI, 2006), em que o docente aponte caminhos para o aluno dizer o que pretendeu dizer (GERALDI, 1997). Desse modo, ele pode elaborar questões que levem os alunos à reflexão, ampliação e melhoria do texto. É importante que os apontamentos contemplem aspectos de conteúdo e de forma, já que, conforme Bakhtin/Volochinov (1992, p. 111), “a expressão comporta, portanto, duas facetas: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior”.

Quanto aos aspectos formais, sugerimos a adoção de marcas gráficas, ou legendas para o professor apontar os problemas, sem oferecer as respostas prontas, evitando, assim, que os alunos apenas “passem a limpo” o texto, sem refletir sobre os problemas encontrados.

Também recomendamos que os problemas linguísticos mais recorrentes sejam retomados, em sala de aula, de forma coletiva e reflexiva, corroborando Perfeito (2005), ao indicar que a análise linguística seja realizada, também, no momento de reescrita dos textos.

Por fim, propomos a produção da versão final das crônicas. Após a escrita da última versão, o professor pode reservar o laboratório de informática da escola (se houver) e solicitar que os alunos digitem os textos. Além disso, é importante que a turma confeccione a capa do livro, que providencie a apresentação, o sumário, a ilustração de cada crônica, a lista das ilustrações e a reprodução para os alunos. O livro poderá ser reproduzido em folhas de papel sulfite, dobradas ao meio, grampeadas, ou encadernadas.

No módulo de divulgação ao público, propomos uma cerimônia para a entrega ao diretor (a) de um volume do livro de crônicas produzido pelos alunos, o qual poderá encaminhar à biblioteca da escola. Dessa maneira, os textos produzidos pela turma poderão ser um ótimo material de leitura utilizado por professores e alunos da escola. Sugerimos que os estudantes (produtores das

crônicas/livro) também entreguem seu volume para algum familiar, com uma dedicatória.

Considerações finais

Este artigo objetivou refletir sobre as lacunas referentes às concepções de linguagem, leitura e escrita e sugerir uma proposta de intervenção pedagógica a partir do diagnóstico realizado.

O trabalho nos permitiu diagnosticar lacunas nas concepções de linguagem, em que verificamos a predominância das concepções como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação. Além disso, percebermos lacunas nas concepções de leitura, uma vez que esta prática é concebida nas perspectivas do texto e do leitor. Observamos, também, lacunas nas concepções de escrita, predominando a escrita como dom/inspiração divina.

A reflexão sobre essas lacunas nos possibilitou a elaboração de uma proposta interventiva que visa suprir as lacunas diagnosticadas. Neste trabalho, elaboramos por um Projeto de Leitura e Escrita (LOPES-ROSSI, 2002) com o gênero discursivo crônica, não como uma “receita pronta” ao docente, mas como uma sugestão a ser adaptada, de acordo com a realidade de cada turma.

Com a proposta elaborada, observamos que o trabalho com o gênero torna possível contemplar aspectos enunciativos aliados às práticas de linguagem, em uma abordagem discursivo-textual, como propõem os PCN (BRASIL, 1998). Sendo assim, concluímos que é preciso propiciar cursos de formação continuada aos professores, para que eles possam ter conhecimentos acerca das novas teorias, refletir sobre as lacunas que envolvem o ensino de Língua Materna e ter embasamento teórico-metodológico para realizarem um trabalho sob a perspectiva em pauta.

Portanto, consideramos ter alcançado nossos objetivos, ao buscarmos a compreensão do processo de ensino e aprendizagem da LP, por meio das reflexões sobre as lacunas, almejando contribuir para a formação do professor, a partir dessas reflexões e, sobretudo, da proposta elaborada.

Sabemos das limitações da pesquisa, uma vez que não fomos a campo observar as aulas, já que utilizamos o *corpus* do banco de dados disponibilizado

pelo Projeto de Pesquisa. Contudo, acreditamos que nosso trabalho suscitará reflexões não só destinadas aos docentes da escola básica, mas, especialmente, aos professores-formadores, para que as mudanças no ensino também ocorram na licenciatura dos Cursos de Letras.

Assim, finalizamos este artigo, enfatizando a necessidade de as pesquisas sobre o ensino e aprendizagem da língua materna saírem do âmbito acadêmico e cheguem aos professores da escola básica, para que estes possam repensar a sua prática em sala de aula e colaborar para a formação de leitores e produtores competentes de textos.

Referências

ALVES, C. V. da S. Diagnóstico de leitura em uma turma de 8ª série do ensino fundamental. **TCC** (Faculdade de Letras). Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2010.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, W. K. A. de. Diagnóstico do ensino e da aprendizagem da escrita em uma oitava série. **TCC** (Faculdade de Letras). Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2011.

FARACO, C.A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LAGINESTRA, M. A.; PEREIRA, M. I. A ocasião faz o escritor: caderno do professor. São Paulo : Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada).

LEITE, R. A. da S. Diagnóstico do trabalho com a leitura na 5ª série. **TCC** (Faculdade de Letras). Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2011.

LOPES-ROSSI, M. A. G. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: _____ (org.). **Gêneros discursivos no ensino da leitura e produção de textos**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (org). **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2005, p. 15-40.

MENEZES, B. L. C. A gramática na 8ª série. **TCC** (Faculdade de Letras). Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal, 2010.

OHUSCHI, M. C. G. A produção de texto no curso de Letras: diagnóstico do ensinar a escrita, 2006, 118 f. **Dissertação** (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. *In*: **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa** (Formação de professores EAD 18). v. 1. Ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75.

_____; CECÍLIO, S. R; COSTA-HUBES, T. C. da. Leitura e análise linguística: diagnóstico e proposta de intervenção. *In*: **Acta Sci.** Humon Soc.Sci; v.29, n.2. Maringá, 2007, p.137-149.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. *In*: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Org.) **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. vol 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

SILVA, V. L. Diagnóstico do trabalho com os gêneros discursivos na 5ª série. **TCC** (Faculdade de Letras). Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2010.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. *In*: BASTOS, N. B. (org). **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo, 1998, p.53-60.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura/** Isabel Solé; trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VERÍSSIMO, L. F. **Estragou a televisão**. Disponível em <<http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/jokes/TV-estragou.html>> Acesso em 01 jul, 2012.

VIANA, J. do S. S. O ensino gramatical: um diagnóstico em sala de aula no 6º ano do ensino fundamental. **TCC** (Faculdade de Letras). Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2011.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, vol. 21, Maringá, 1999, p. 78-88.

Anexo

Estragou a televisão!!!

Luís Fernando Veríssimo

- liiih...
- E agora?
- Vamos ter que conversar.
- Vamos ter que o quê?
- Conversar. É quando um fala com o outro.
- Fala o quê?

- Qualquer coisa. Bobagem.
- Perder tempo com bobagem?
- E a televisão, o que é?
- Sim, mas aí é a bobagem dos outros. A gente só assiste. Um falar com o outro, assim, ao vivo... Sei não...
- Vamos ter que improvisar nossa própria bobagem.
- Então começa você.
- Gostei do seu cabelo assim.
- Ele está assim há meses, Eduardo. Você é que não tinha...
- Geraldo.
- Hein?
- Geraldo. Meu nome não é Eduardo, é Geraldo.
- Desde quando?
- Desde o batismo.
- Espera um pouquinho. O homem com quem eu casei se chamava Eduardo.
- Eu me chamo Geraldo, Maria Ester.
- Geraldo Maria Ester?!
- Não, só Geraldo. Maria Ester é o seu nome.
- Não é não.
- Como, não é não?
- Meu nome é Valdusa.
- Você enlouqueceu, Maria Ester?
- Pelo amor de Deus, Eduardo...
- Geraldo.
- Pelo amor de Deus, meu nome sempre foi Valdusa. Dusinha, você não se lembra?
- Eu nunca conheci nenhuma Valdusa. Como é que eu posso estar casado com uma mulher que eu nunca... Espera. Valdusa. Não era a mulher do, do... Um de bigode...
- Eduardo.
- Eduardo!
- Exatamente. Eduardo. Você.
- Meu nome é Geraldo, Maria Ester.
- Valdusa. E, pensando bem, que fim levou o seu bigode?
- Eu nunca usei bigode!
- Você é que está querendo me enlouquecer, Eduardo.
- Calma. Vamos com calma.
- Se isso for alguma brincadeira sua...
- Um de nós está maluco. Isso é certo.
- Vamos recapitular. Quando foi que casamos?
- Foi no dia, no dia...
- Arrá! Tá aí. Você sempre esqueceu o dia do nosso casamento... Prova de que você é o Eduardo e a maluca não sou eu.
- E o bigode? Como é que você explica o bigode?
- Fácil. Você raspou.
- Eu nunca tive bigode, Maria Ester!
- Valdusa!
- Tá bom. Calma. Vamos tentar ser racionais. Digamos que o seu nome seja mesmo Valdusa. Você conhece alguma Maria Ester?
- Deixa eu pensar. Maria Ester... Nós não tivemos uma vizinha chamada Maria Ester?
- A única vizinha de que eu me lembro é a tal de Valdusa.
- Maria Ester. Claro. Agora me lembrei. E o nome do marido dela era... Jesus!
- O marido se chamava Jesus?
- Não. O marido se chamava Geraldo.
- Geraldo...
- É.

- Era eu. Ainda sou eu.
- Parece...
- Como foi que isso aconteceu?
- As casas geminadas, lembra?
- A rotina de todos os dias...
- Marido chega em casa cansado, marido e mulher mal se olham...
- Um dia marido cansado erra de porta, mulher nem nota...
- Há quanto tempo vocês se mudaram daqui?
- Nós nunca nos mudamos. Você e o Eduardo é que se mudaram.
- Eu e o Eduardo, não. A Maria Ester e o Eduardo.
- É mesmo...
- Será que eles já se deram conta?
- Só se a televisão deles também quebrou.

VERÍSSIMO, L. F. **Estragou a televisão.** Disponível em <
<http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/jokes/TV-estragou.html>> Acesso em 01 jul, 2012.

Recebido em 28 de fevereiro de 2014
Aprovado em 03 de outubro de 2014