

## Concepções de linguagem e ensino de Língua portuguesa: uma abordagem em sala de aula

(Claudia Vanessa Bergamini<sup>1</sup>)

### 1. Introdução

O século XX foi palco de grandes transformações. Conhecemos a evolução da tecnologia que se pôs a serviço das diversas áreas do conhecimento. O mundo tornou-se mais rápido, permitindo a comunicação entre todos os continentes. A biologia fez importantes descobertas, sobretudo, a cura para algumas doenças e o controle para outras. Enfim, o homem utilizou a sua capacidade para elaborar máquinas, remédios, vacinas, equipamentos, dentre outras inovações das mais variadas possíveis.

Todo esse desenvolvimento aconteceu devido à necessidade de mudança. Por este motivo, o homem passou a olhar o mundo com uma nova visão e descobriu outros caminhos com o propósito de mudar sua realidade.

Como já afirmamos, a evolução ocorreu nas diversas áreas do conhecimento. Tomando em específico a língua, percebemos que a forma como o homem a conceitua hoje é muito diferente do que foi em séculos passados. Sabemos que a língua é o instrumento responsável pela interação entre os seres humanos, ela é “um fato social, sua existência fundamenta-se nas necessidades de comunicação” (CARDOSO, 1999, p.15). Nesse contexto, de que a língua é um veículo de comunicação, vamos construindo nossa linguagem e, pouco a pouco, unimos as letras para formar as sílabas, depois as palavras, as frases. Todavia, esse conceito de língua não se volta para o discurso entendido somente como a fala, mas, também, enquanto texto escrito.

A língua como uma estrutura, ou em outras palavras, como objeto de estudo a muito que vem sendo estudada. No século XVII, Port-Royal (França) foi cenário

---

<sup>1</sup> Graduada pela Universidade Estadual de Londrina (2003/2006), Especialista em Literatura Brasileira pela mesma instituição e professora de Língua Portuguesa na rede particular de ensino na cidade de Londrina. Contato: claudia.berg@hotmail.com

de um ramo de estudos que serviriam, posteriormente, de modelo para as gramáticas filosóficas. Já no século XX, com a publicação do *Curso de Lingüística Geral* de Saussure, temos outro conceito, no qual a língua “é um fato social porque pertence a todos os membros de uma comunidade, é exterior ao indivíduo, e esse não pode nem criá-la nem modificá-la (CARDOSO, 1999, p.15). Outra importante contribuição para o desenvolvimento dos estudos da linguagem advém de filósofos como Gotlob Frege, Bertrand Russel e Ludwig Wittgenstein. Tais filósofos investigaram

questões intrinsecamente relacionadas à linguagem, como a questão da natureza do significado de nossas expressões lingüísticas, de como somos capazes de nos referir às coisas por meio da linguagem, da natureza da verdade de nossas proposições, de como podemos, através de proferimentos lingüísticos, nos comunicar uns com os outros (COSTA, 2002, p.7).

Mencionamos, ainda, Mikail Bakhtin, cujos estudos sobre a natureza da linguagem, bem como suas relações com a sociedade vislumbraram que a “língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual do falante” (Bakhtin, 1986, p.124). Em Bakhtin, assim como em Saussure, temos uma concepção de língua como um fator social. Entretanto, Bakhtin “coloca a língua em primeiro lugar, a questão dos dados reais da lingüística, da natureza real dos fatos da língua” (BAKHTIN, 1986, p.14), ou seja, estuda a natureza social da linguagem, a fala do indivíduo e seu caráter intencional.

Assim, observamos que o homem, enquanto um investigador de si mesmo, contribuiu para com o desenvolvimento dos conceitos da linguagem e sua utilização. Por este motivo, procuraremos, neste trabalho, estabelecer uma ponte entre as concepções a respeito da natureza da linguagem e sua implicação no ensino de Língua Portuguesa. Buscaremos constituir um diálogo entre as teorias aqui expostas, outras que ainda nos servirão de base e a prática docente exercida, durante o terceiro bimestre de 2005 em uma escola da rede estadual. Trata-se de um trabalho com alunos da 5ª série em que foi abordado o gênero textual História em Quadrinhos (HQs).

O mini-curso intitulado “Criatividade em sala de aula: uma abordagem de narrativas de Histórias em Quadrinhos” foi ministrado em 20 horas/aulas, sob a orientação da Profª. Drª. Alba Maria Perfeito, do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina. Nosso objetivo foi propiciar o desenvolvimento dos

alunos nas proficiências de leitura, análise lingüística e produção textual. Para tanto, nos norteamos em uma concepção interacionista da linguagem, conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborado em 1998, pelo Ministério da Educação.

A apresentação dos conceitos que embasaram a elaboração do mini-curso, bem como todas as discussões suscitadas nas aulas da disciplina de Metodologia de Língua Portuguesa I, ministrada pela professora supracitada, estarão aqui dispostas.

Num primeiro momento, apresentaremos os fundamentos teóricos, que serviram de alicerce para a elaboração dos PCNs, além das concepções de linguagem que fomentaram o ensino de LP ao longo dos tempos. A análise aqui apresentada tem para nós valor especial, posto que se trata de um texto elaborado por uma aluna do mini-curso. Além disso, nos servirá de fio condutor para uma reflexão sobre nossa prática docente.

Dessa forma, desejamos que o presente trabalho venha a contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, para àqueles que desejam fazer da sala de aula um espaço para a ampliação do horizonte do aluno e, sobretudo, um espaço de inserção do indivíduo, para que ele possa interagir nas diferentes esferas da sociedade.

## **2. Pressupostos Teóricos**

Atualmente, a palavra interação vem sendo muito empregada. Fala-se que tem que haver interação na sala de aula entre professor e aluno, entre aluno e aluno, enfim, o bom professor tem que saber interagir. Não obstante, percebemos que o real sentido da palavra muitas vezes é confundido ou, em alguns casos, deixado de lado.

Interagir é uma necessidade humana e o homem apresenta desde o seu nascimento a capacidade para se expressar. Chora quando está com fome, sorri, aponta para algum objeto e, enfim, após um ano de vida: fala. E é inegável a função de integração que a língua oral ou escrita realiza entre os falantes. Ela representa um importante meio de comunicação entre as pessoas e possibilita uma maior interação sócio-cultural, além de “manifestar nosso pensamento sobre o mundo, tanto o nosso mundo subjetivo de sentimentos e desejos, como o mundo objetivo exterior a nós” (MARTINS, 2003, p.30).

Entretanto, não é somente pela fala que podemos interagir. Em nosso dia-a-dia nos deparamos com vários tipos de textos: bilhetes, panfletos, receitas, lista de compras, etc. Cada um destes exemplos tem suas próprias características, isto é, cada um

deles possui um tipo de informação; um tipo de mensagem; um tipo de linguagem; uma construção composicional. A essa diversidade de textos denominamos gêneros textuais.

Os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana” (MARCUSCHI, 2002, p.29), ou seja, são as ações sócio-comunicativas que permitem a interação. Além disso, nos oferecem marcas de um tempo, de uma sociedade, como por exemplo o *e-mail*, que nos últimos anos firmou-se como um importante veículo de comunicação. A importância dos gêneros, bem como sua utilização para o ensino de Língua Portuguesa é algo muito recente. Foi com a implantação dos PCNs, cujo objetivo foi a “busca da tão desejada melhoria da qualidade de ensino e da formação para a cidadania” (BARBOSA, 2000, p.149), que os gêneros textuais passaram a ser concebidos como objeto de ensino.

Este fato incide em uma nova concepção de linguagem para o ensino de língua materna no país, posto que tradicionalmente privilegia-se o ensino da gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva.

Calcado em uma visão interacionista da linguagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais visam a oferecer condições para que o ensino direcione o aluno “ao uso eficaz da leitura e escrita e dos benefícios decorrentes de sua apropriação, como a diminuição do fracasso escolar e a possibilidade do exercício da cidadania” (POMPLÍNIO et all ,2000, p.95). Nesse sentido, percebemos que existe a intenção de que a educação transforme e modele o sujeito e permita que ele faça uma leitura mais crítica do mundo, assim como da realidade que o cerca, permitindo que o ensino deixe de ser “a repetição mecanicamente memorizada de nossa maneira de ler o real” (FREIRE, 1990, p. 29).

Ainda que os PCNs já tenham sido muito discutidos, o ensino de LP no Brasil apresenta fortes marcas de um ensino tradicionalista embasado nas teorias estruturalista e behaviorista, cuja forma de atuação de muitos professores está longe de atingir o real objetivo do ensino de língua materna. Conforme propõe Travaglia, dentre os objetivos de se ensinar uma língua a seus falantes, está o desenvolvimento da competência comunicativa, ou seja, “a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações” (TRAVAGLIA, 1997, p.17). Entendemos que este objetivo é muito importante, tendo em vista que a língua é viva e possui variações, tais como: contextuais, geográficas e sociais. Desse modo, é imprescindível ao aluno conhecê-las para comunicar-se adequadamente nas diversas situações, sejam elas acadêmicas, sociais ou profissionais.

Ademais, entendemos que a escola possui em si a função de desenvolver ao máximo a competência da leitura, assim como da escrita em seus alunos. Não uma leitura mecânica, antes, porém, a leitura como reação ao texto, na qual o aluno assume uma posição de julgamento para discordar ou não com o que está escrito, construindo uma crítica ao discurso. Já a escrita é um instrumento de luta pessoal e social, permite que o indivíduo adquira um novo conceito de ação na sociedade. Acreditamos que a exposição a bons textos, precedida de debates e exposições de idéias, permite que o educando cresça, se desenvolva e se firme linguisticamente.

Nessa perspectiva, o aluno deixa de produzir textos na escola e passa a produzi-los para a escola. Para tanto, o professor deve se desprender da crença de que o ensino de gramática leva o falante a saber usar corretamente a norma culta ditada pela gramática normativa.

Desse modo, acreditamos que o professor de LP deve dar condições aos seus alunos de “usar a linguagem em todas as situações de interação comunicativa com uma segurança lingüística de maneira que eles não se sintam discriminados em nenhuma comunidade lingüística em que seja inserido” (BARBETA, 2001, p.95), fazendo com que o estudo da gramática seja importante para o exercício da linguagem, o uso da língua, ou seja, a fala. Assim, o professor necessita conhecer as concepções de linguagem e refletir sobre elas. Acreditamos que “a partir dessas reflexões é que o professor, considerando que cada turma tem uma realidade própria e que cada classe é um agrupamento social diverso, selecionará os conteúdos, fará uma opção por sua sequenciação e desenvolverá as atividades didático-pedagógicas mais pertinentes à programação” (FREGONEZZI, 1997, p. 130). Nesse contexto, torna-se relevante a discussão que propomos abaixo.

### *2.1 Concepções de linguagem*

O ensino de LP, durante muito tempo, teve como princípio uma visão de que a linguagem era expressão do pensamento. Essa concepção sedimentou-se com o advento de Port-Royal. Tais estudos partiram da hipótese de que “a natureza da linguagem é racional, porque os homens pensam conforme as mesmas leis e que a linguagem expressa esse pensamento” (CARDOSO, 1999, p.16).

Nessa concepção, existia a crença de que pensar bem e falar bem era suficiente para a colocação das idéias no papel. O princípio que norteou essa concepção de que a linguagem é a representação do pensamento tem sua base ancorada nos estudos gramaticais que vêm “desde os gregos, passando para os latinos e os medievais” (CARDOSO, 1999, p. 16).

A linguagem como expressão do pensamento entende que embora as línguas sejam diferentes, elas estão ancoradas em bases gramaticais e que o ensino de gramática faz com que o falante use adequadamente a norma culta ditada pela gramática normativa. Sobre esse assunto, Geraldi (1999) afirma que “a seqüência em que são trabalhados os conteúdos gramaticais dificilmente permitirá, ao final de oito anos de estudos, que o aluno tenha um quadro sinóptico de ao menos uma proposta gramatical” (p. 130), ou seja, o ensino sistêmico da língua não significa um melhor desempenho lingüístico dos estudantes.

Em uma segunda concepção de linguagem a língua é vista como um código, cuja finalidade “é transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 1997, p. 24). Esta concepção, em que a linguagem é um instrumento de comunicação, levou a um ensino de língua calcado em exercícios de seguir modelo (*drills*) e preencher lacunas. Como na primeira concepção, a gramática normativa foi privilegiada e a função da linguagem se restringe ao locutor levar a informação ao interlocutor.

A influência de Chomsky, cuja crença era a de que a língua está depositada na cabeça do falante e este a transforma de acordo com o seu meio, fez com que a língua fosse tratada como um sistema de signos, no qual a função é de transmitir uma informação para outro, que posteriormente irá transformá-la de novo em mensagem. Nessa perspectiva, ocorre a decodificação, na qual é extraído o sentido do texto, menosprezando aspectos como: contexto histórico, social, cultural e ideológico presentes nos textos que produzimos.

A terceira concepção nega as duas anteriores, haja vista que ela é entendida como uma forma de interação humana. A função do indivíduo deixa de ser a de transmitir informações, como na segunda concepção, e de traduzir um pensamento como na primeira, para permitir que “os usuários da língua ou interlocutores” (TRAVAGLIA, 1997,

p.23) interajam como sujeitos “que ocupam lugares sociais e falam” (TRAVAGLIA, 1997, p.23).

O objeto de ensino deixa de ser a gramática normativa para ser os gêneros discursivos. Daí, que essa substituição permite ao aluno conhecer a língua em sua totalidade, propiciando uma visão ampla em relação aos aspectos sociais, culturais e históricos. Além disso, ao eleger esta concepção para o ensino de LP, o professor revela seu entendimento de que “dominar a linguagem significa saber produzir e compreender textos de modo funcional e ter consciência do funcionamento da linguagem (FREGONEZZI, 1997, p. 139). Dessa forma, cumpre dizer que esta concepção privilegia o aluno, já que a língua é tratada de forma natural, sem artificialidade e os textos como unidades de significação.

### 2.2.1 Leitura

A palavra leitura tem um conceito muito amplo. Entretanto, quando é empregada remete a um significado de que ler é ter em mãos um livro. Não que isto não seja verdade. Na realidade, queremos suscitar uma reflexão sobre a leitura enquanto uma atividade ativa realizada pelo sujeito através do livro e a forma como ela pode ser trabalhada nas aulas de LP e Literatura.

A afirmativa freiriana de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra não pode ser deixada de lado, já que o sujeito quando aprende a ler as palavras já vivenciou diversas experiências. Assim, a atividade de leitura quando realizada implica em um processo de articulação dos conhecimentos inerentes ao sujeito que realiza a ação. Nesse sentido, o ato de ler incide em algo muito maior que a decodificação de palavras e a “compreensão de um texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1990, p.12).

A leitura torna-se, assim, um ato político, capaz de propiciar naquele que a executa um posicionamento mais crítico do mundo e, sobretudo, da sua própria realidade. Essa afirmativa de que a leitura constitui-se como um ato político se justifica por encontrarmos no texto “uma potencialidade significativa, mas necessita da mobilização do universo de conhecimento do outro – o leitor – para ser atualizado” (PERFEITO, 2002, p. 228), ou seja, é necessário que o leitor articule seus conhecimentos lingüísticos, assim

como os não-lingüísticos para realizar uma leitura significativa. Daí, a relevância de considerarmos o conhecimento de mundo como fator primordial para a execução da leitura, propriamente dita. Para tanto, esse leitor precisa ser orientado e, antes de tudo, precisa aprender a gostar de ler.

Pensando no papel da escola na formação do sujeito-leitor notamos que ainda existe muita deficiência para o desenvolvimento dessa habilidade. Segundo dados levantados pela professora Célia Regina Delácio<sup>2</sup> (LET/UEL) durante sua pesquisa de doutorado (UNICAMP/2004), houve um aumento do índice de escolarização dos brasileiros, entretanto, algumas pesquisas (IBGE, INEP/MEC, CBL, INAF) demonstram a deficiência do domínio da leitura e da escrita em grande parcela da população de baixa renda, em todas as regiões do Brasil. Por este motivo, aumentou o número de monografias, dissertações, teses e artigos abordando o tema e, com isso, incitando uma reflexão sobre o assunto.

Sabemos que não é somente responsabilidade da escola permitir que o aluno tenha contato com os livros, já que os próprios pais podem iniciar seus filhos na leitura. Porém, essa atitude não acontece em todos os lares e, consoante o constatado com as pesquisas supracitadas, nas classes mais baixas o problema é mais acentuado. Daí, que muitos alunos chegam à escola sem a leitura de um livro se quer. Quando isso ocorre, a postura do professor para a iniciação do aluno nesta proficiência é extremamente significativa.

O professor deve priorizar a prática de leitura, já que ela não é uma atividade natural, ou seja, não nos capacitamos sozinho. Nesse sentido, o papel do professor deve ser o de mediador entre o aluno e os livros. Para tanto, o professor deve ser também um leitor. Não que ele tenha que ler todos os grandes clássicos, mas pelo menos todos os livros que selecionar para a sua classe. Ademais, o professor necessita aguçar o desejo de seus alunos pela leitura, estimulá-los. Para isso, torna-se imprescindível falar sobre o enredo, os personagens, procurando sempre livros, cujas histórias estejam, mais ou menos, de acordo com a faixa etária dos alunos. Em outras palavras, podemos dizer que o professor precisa dar um motivo para que o aluno leia, se despreendendo da obrigatoriedade que circunda a educação.

---

<sup>2</sup> Recebemos da professora uma cópia do capítulo, no qual a leitura e as políticas públicas são discutidas.

Outra atitude muito significativa é que seja selecionado um dia para que os alunos visitem a biblioteca, que tenham a oportunidade de olhar os livros, segurá-los, enfim, permitir que o aluno se aproxime do livro. Recorrendo, novamente, aos dados levantados pela professora Célia Delácio, encontramos um cenário que retrata a carência existente em grande parte das escolas, em algumas a ausência do uso da biblioteca. Mudar esse cenário depende do engajamento dos profissionais, já que a docência exige, ademais de uma boa formação e a continuação desta, uma atitude que espelhe o compromisso social que o educador deve ter.

Ressaltamos, ainda, que o ato de ler auxilia no desenvolvimento das habilidades de produção textual e análise lingüística do texto, já que o aluno que adquire o hábito da leitura, além de expandir o horizonte cultural, tende a favorecer a interpretação de textos, pois a leitura expande o universo lingüístico do sujeito, tanto em termos de vocabulário, como em aspectos culturais. Quanto mais lemos, mais facilidade teremos para perceber aquilo que está implícito, aquilo que extraímos a partir de uma leitura mais aprofundada do texto. Assim, o aluno deixa de ser passivo na leitura e torna-se ativo e interferente, haja vista que “o conhecimento tem que resultar de um processo de construção” (BERNINI, BENITES apud. FRANCHI, 2001, p. 53).

Desse modo, observamos que a leitura é um instrumento de capacitação do sujeito em relação às demais proficiências e, sobretudo, permite o exercício pleno da cidadania, posto que por meio dela é possível assumir uma postura mais crítica diante do mundo.

### 2.2.2 Análise lingüística

A importância da realização de uma análise mais profunda do texto está na possibilidade que o aluno tem de refletir sobre aquilo que o autor quer dizer. Sabemos que todo texto tem a intenção de convencer alguém de sua verdade, logo, nenhum texto é “inocente”, nele estão postas ideologias, crenças, etc.

Durante muito tempo, os professores de LP utilizavam os textos como um pretexto para o ensino de gramática. O texto era lido e com o objetivo de interpretá-lo o aluno respondia a algumas questões. Tais questões refletiam a concepção de linguagem de quem elaborou o material. Infelizmente, a linguagem como extração de sentido foi muito explorada. Perguntas como: quem pegou o queijo? que cor era a roupa da menina?, eram

elaboradas e as respostas estavam óbvias nos livros didáticos. Nesse contexto, observamos que a leitura era superficial, assim como uma análise mais aprofundada do texto.

Entretanto, o contato com o texto pode propiciar aos alunos um conhecimento mais amplo em relação à coerência e coesão; aos recursos léxicos gramaticais utilizados; a linguagem contemplada, ou seja, conhecer o texto e interpretá-lo sob uma outra perspectiva, senão àquela de extração de sentido. Além disso, a análise lingüística pode ser explorada no que se refere aos elementos gramaticais, como por exemplo, as diferentes classes de palavras presentes em um texto; os tempos verbais e sua relação espaço-temporal; a utilização de substantivos e pronomes para se dirigir a um mesmo personagem.

Enfim, explorar o texto em sua totalidade e aguçar no aluno o senso crítico e a percepção para o arranjo estético fará com “que ele participe, discuta, pesquise fará com que assimile e reutilize o aprendido, oralmente e por escrito” (BENITES, 2001,p.50) e contribuirá para a formação do aluno enquanto ser social, já que ele terá mais possibilidades para extrair sentidos e significados dos textos.

### 2.2.3 Produção textual

O ato de produzir um texto implica a organização das idéias do aluno para representá-las por escrito. Não queremos, com essa afirmativa, voltarmos ao pensamento de que aquele que fala bem, escreve bem. Deixemos essa visão calcada na linguagem como expressão do pensamento para trás, pois sabemos que fala e escrita são coisas distintas.

Quando falamos não percebemos a rapidez deste ato, atualizamos aquilo que dissemos através da interação com o interlocutor, já para a produção de um texto temos tempo para organizar aquilo que queremos dizer; para quem queremos dizer; para quê e porque queremos fazê-lo, visando que o nosso texto seja compreendido. Entretanto, este processo não é tão simples quanto parece. Na realidade, o ato de escrever é, para muitos alunos, um exercício difícil de ser concretizado.

Por este motivo a produção de texto na escola deve voltar-se para o desenvolvimento da prática da escrita do aluno. Para tanto, é importante que o professor elabore suas aulas embasados na concepção da linguagem como meio de interação, já que a partir dela o indivíduo é capaz de agir no meio em que está inserido e realizar ações sobre o

seu interlocutor. Dessa forma, a ação de produzir um texto estará envolta na própria capacidade do aluno em perceber o mundo a sua volta, assim como dialogar com as diferentes textos, literários ou não, que ele tiver contato, ou seja, tudo o que o aluno ler poderá deve servir de base para a sua produção. Nesse sentido, temos na leitura uma grande aliada para a produção textual.

Ademais da contribuição que o ato de ler exerce sobre o aluno, a mediação do professor é imprescindível para a produção de um texto. Sabemos que para produzir um texto é necessário eleger um tema, problematizá-lo e, a partir daí, organizar aquilo que se quer falar. Nesse sentido, o professor pode fazer uma pré atividade, na qual discutirá questões que venham a subsidiar a produção textual de seus alunos, poderá utilizar recursos visuais para começar uma discussão, ou seja, dar ao aluno uma outra razão para escrever, senão a de “executar uma tarefa que lhe foi solicitada” (GERALDI, 1991,p.141).

Outra importante ação do professor para o crescimento da produção de seus alunos é a refacção do tudo o que for produzido. Afirmamos isso porque acreditamos que o ato de escrever é um exercício gradativo. Dessa forma, é importante que o professor faça a leitura do texto e identifique os problemas que sejam individuais, assim como os que são comuns à classe. A partir daí, será possível tratar de questões como: coerência, coesão, concordância verbal e nominal, regência verbal, etc. Observamos que a refacção dos textos pode ser a base para novas discussões, já que os problemas encontrados podem ser assunto para as próximas aulas. Por exemplo, se o professor perceber que existe um problema de concordância verbal pode preparar uma aula sobre o assunto e assim por diante. Assim, os alunos poderão refazer o que produziram, cientes daquilo que deve ser mudado e com embasamento para realizar a mudança.

Desse modo, notamos que a produção textual é uma habilidade que exige não só a articulação de conhecimentos gramaticais, como também incita um diálogo entre o aluno e todo o conhecimento que ele absorve advindos tanto do que viveu, como também das leituras que realizou.

### **3. Análise dos dados à luz das teorias abordadas**

Durante o 3º bimestre de 2005, ministramos o mini-curso “Criatividade em sala de aula: uma abordagem de narrativas de Histórias em Quadrinhos”. Procuramos aplicar atividades, nas quais os alunos pudessem desenvolver as proficiências de leitura,

produção de texto e análise lingüística. Nosso objeto de estudo, como já mencionamos, foi o gênero discursivo História em Quadrinhos. Esta escolha se justifica devido às propostas dos PCNs de LP, nas quais se propõem que trabalhar com os gêneros textuais propicia nos aprendizes “uma maior compreensão não só dos conteúdos que se tornam dizíveis através do gênero, como da estrutura típica dos textos pertencentes ao gênero, como da estrutura típica das unidades da linguagem que são as seqüências textuais e os tipos discursivos que formam sua estrutura” (PINTO, 2002, p.49).

Nesse sentido, procuramos preparar nossas aulas à luz desta proposta de modo a explorar o gênero textual HQs no que tange às linguagens verbal e não verbal; os balões; as onomatopéias, a pontuação. Além disso, as HQs constituem-se como um gênero da ordem do narrar, “cujo domínio social é o da cultura literária ficcional e cuja capacidade de linguagem dominante é a mimese da ação por meio da criação ou reconstrução de uma intriga no domínio do verossímil” (BARBOSA, 2003, p. 6), ou seja, as HQs imitam a vida, apresentando ações personagens e enredos verossímeis.

Cumprir dizer que, ademais da seqüência narrativa, elas podem apresentar “seqüências características de outros tipos textuais, como a argumentativa e a injuntiva” (MARCUSCHI apud FIX, 2000, p. 27)<sup>3</sup>. Em nossas aulas exploramos somente os elementos característicos dos gêneros da ordem do narrar, no que tange a aspectos como: enredo, personagem, tempo, espaço, narrador. O conceito que levamos interiorizados para a sala de aula foi o de gênero “como um megainstrumento para a aprendizagem dos discursos orais e escritos (SCHNEUWLY apud BARBOSA, 2003, p. 6). À luz desta proposta, entendemos que a utilização de um gênero discursivo relacionado com o seu contexto proporciona o direcionamento da aula para as atividades de leitura, produção e análise.

Para demonstrar parte do trabalho realizado, selecionamos a produção textual de uma aluna elaborada em uma das aulas. Os alunos foram convidados a produzir um final para uma pequena tira. As tiras “são um subtipo de HQ: mais curtas (até 4 quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético” (MENDONÇA, 2002, p.198).. a HQ. Quando esta aula foi ministrada, já havíamos discutido, por meio de outras HQs, conceitos de narrador, espaço, personagem, enfim, os elementos dos gêneros da ordem do narrar. Além disso, havíamos abordado os conceitos de linguagem verbal e não verbal.

Apresentamos as tiras e iniciamos uma discussão a partir de perguntas, cuja finalidade era promover uma reflexão sobre as situações ali apresentadas.

Cada uma delas apresentava uma situação, porém, a do Zé Carioca chamou a atenção dos alunos. Trata-se de uma situação bem interessante em que o personagem está pedindo carona. Depois de uma hora, eis que surge o primeiro carro: uma ambulância. Zé Carioca usa de astúcia, saca um lenço do bolso, enfaixa a mão como se estivesse quebrada e aguarda. O final da história ficou por conta da imaginação da classe.

Cabe ressaltar que, antes de propormos tal atividade, discutimos acerca da conduta do personagem e indagamos como precederiam diante de tal situação, caso fossem o motorista, ou vice-versa. Ademais, retomamos a estrutura narrativa, a linguagem verbal e não verbal, ou seja, exploramos o texto como um todo.

O passo seguinte foi pedir que escrevessem um final para a história. Selecionamos o final feito pela aluna A. (11 anos), por acreditarmos que a partir deste exemplo é possível abordar uma série de fatores.

Evidenciamos quatro pontos fundamentais que merecem uma atenção especial. O primeiro refere-se à pontuação. O texto foi escrito sem a utilização de uma vírgula sequer, mesmo depois de ter sido destacada a pontuação em diversas situações. Para esta situação, o professor, após realização da correção, pode indicar ao aluno a ausência de pontuação, procurando mostrar que ele não utilizou sinais de pontuação. A partir daí, o aluno realiza a refacção textual.

O segundo problema é o emprego do verbo. Observamos que “descobriram” foi escrito “descrupirão”. Esta inadequação demonstra que a aluna pode estar com dificuldades para identificar os tempos verbais (descobriram/descobrirão). Assim, é preciso explicar as diferenças entre o Futuro do Presente (descobrirão) e o Pretérito Perfeito (descobriram). Isso pode ser feito a partir de uma outra HQs, em que se tem futuro e passado, de modo que o aluno venha a perceber a relação temporal no texto.

Além disso, a aluna apresentou uma troca fonética (*p* por *b*). Nesse caso, acreditamos que vale observar por um período se as trocas ocorrem constantemente e se também acontecem com outras consoantes (*q/g, f/v t/d*).

---

<sup>3</sup> Gostaríamos de substituir a expressão “tipos textuais”, utilizada pelo autor, por gênero da ordem do argumentar etc, conforme propõe Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (1996).

O professor pode intervir por um curto período com atividades de leitura em voz alta, observando se as trocas acontecem também na fala. Poderá entregar palavras como num quebra-cabeça para que a criança monte-as. Não havendo progresso, o ideal é orientar a família sobre a necessidade de um acompanhamento profissional, pois na 5ª série as trocas podem já estar internalizadas, por isso a necessidade de auxílio profissional.

A terceira inadequação diz respeito à ortografia de algumas palavras, como por exemplo em: “faço”, “lá”, o verbo já mencionado “descripição” e a palavra “embora”. Entendemos que à medida que tais inadequações são corrigidas tendem a diminuir. O professor pode construir um tabela com símbolos para cada inadequação, podendo ela ser alterada com outros símbolos à medida que outras inadequações apareçam. Os símbolos poderão ser escolhidos com a classe. Ao corrigir o texto, a professora marca as inadequações com os símbolos correspondentes. A tabela de correção é uma forma de indicar ao aluno os problemas do texto, sem constrangê-lo com marcações feitas à caneta, ao visualizar o símbolo, ele procurará refazer, observando o que precisa ser substituído pela forma adequada.

TABELA DE CORREÇÃO	
Inadequação	Símbolo correspondente
Concordância verbal	△
Concordância nominal	◇
ortografia	•
Ausência de pontuação	*
Marcas de oralidade	+

Fonte: a autora

O quarto ponto a ser abordado é o emprego de “de apê”. Notamos que a aluna utiliza a forma, tal qual encontramos na fala. Esta situação é na verdade típica da oralidade, e ao corrigi-la o professor poderá introduzir uma discussão acerca da variação lingüística e das diferenças entre fala e escrita. A abordagem das variedades da língua na escola será propícia para o aluno “desenvolver um olhar positivo para o outro, uma atitude

receptiva da diferença, é parte indispensável do vencer a discriminação e o preconceito” (FARACO,2005, p.159).

Chegamos, finalmente, no motivo que nos fez eleger este exemplo. Acreditamos que a aluna se saiu muito bem na forma como construiu seu texto. Iniciou explicando, exatamente, do ponto em que a história havia parado. Falou dos dois personagens, criou uma situação em outro ambiente e, principalmente, deu à história um final que insinua uma moral para a tira. O Zé Carioca se arrepende da atitude que tomou e promete não agir mais dessa maneira.

Percebemos o posicionamento da aluna frente a tal situação, em que ela opta por castigar Zé Carioca como meio de não mentir mais. O texto da aluna possui coerência, permitindo ao leitor compreendê-lo. Além disso, ressaltamos que as idéias ali postas partiram de uma reflexão pessoal, subsidiada por uma pré-atividade, na qual todos puderam expor sua opinião.

Ademais, faz-se necessário tecer que ainda em 1991, alguns anos antes dos PCNs, Geraldi abordou, em *Portos de passagem*, sua experiência como docente. Encontramos no referido autor um modelo a ser seguido. Para tanto, é mister que haja o engajamento social, que o professor exerça com amor e determinação sua função, pois, estes são os primórdios para o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos, além de contribuir para a formação do cidadão no sentido pleno.

Foi calcado neste pensamento que ministramos nossas aulas. Buscamos o embasamento para a realização de atividades de produção textual, análise lingüística e leitura na visão de que a linguagem é um meio de interação. Tivemos o cuidado de elaborar todo o material a ser utilizado, sob o direcionamento de nossa orientadora. Este feito, distanciou tanto os alunos, como a nós mesmas, do livro didático. Assim, foi possível privilegiar somente as atividades que julgávamos pertinentes e nos desprendemos da idéia de sermos “capataz do livro didático”, conforme explica Geraldi (1991), pois, como vimos anteriormente, existem formas diferentes de focar a linguagem e o autor do livro didático elege uma dessas teorias como suporte para a elaboração do material. Daí, a necessidade do professor refletir sobre o que ele estará ensinando e com base em qual concepção.

Dessa forma, acreditamos ter sido de grande valia a elaboração do material, bem como a leitura das teorias que se voltam para a linguagem enquanto processo de interação.

#### 4. Considerações Finais

A visão interacionista de linguagem, quando utilizada, propicia uma ruptura com os dogmas que regeram, por muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa. Ao longo deste trabalho, procuramos construir um discurso, cuja finalidade foi demonstrar como essa visão de linguagem enquanto meio de comunicação contribui no processo de ensino aprendizagem, permitindo que o professor aborde outros temas, sem menosprezar o ensino da norma culta da língua.

Nesse modelo de educação, a língua assume um papel essencial, já que ela atua “como expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito dessa luta, servindo ao mesmo tempo, de instrumento e de material” (BAKHTIN,1986, p.17). De instrumento porque é por meio dela que nos expressamos e de material porque o ato de expressar sugere ao receptor uma reflexão. Nesse sentido, a língua, ou melhor dizer, as palavras fornecem subsídios para que o outro expresse seu pensamento e suas idiossincrasias.

Dessa forma, acreditamos que conceber a língua como um instrumento de comunicação e levar esse conceito para o ensino de LP é o melhor caminho para o desenvolvimento das proficiências de leitura, análise lingüística e produção textual. Além disso, a sala de aula passa a ser um espaço de reflexão para todos os participantes, assumindo um caráter extremamente dialógico, posto que, por meio dela o outro vem a se constituir. Para tanto, é primordial que o professor dê voz para que seu aluno expresse seu pensamento.

Na realização de nosso trabalho, por muitas vezes, notamos que os alunos sentiam o desejo de expressar seus sentimentos e em alguns momentos falavam sobre sua vida pessoal. Ouvimos relatos de alunos, cujos pais são alcoólatras, presidiários ou mães que criam seus filhos sem o auxílio de seu companheiro. Em um primeiro momento, pode parecer que estes fatores nada têm a ver com a discussão aqui proposta, entretanto, foi em meio a relatos pessoais que direcionávamos a aula. Exemplo disto, foi na abordagem da tira proposta para análise. Quando os alunos se depararam com a atitude do personagem sentiram o desejo de comentar situações parecidas, na qual alguém próximo mentiu para possuir algo.

Estas discussões serviram como escopo para o que os alunos produziram posteriormente e nos pareceu de real valor para estabelecer um diálogo sadio e produtivo entre os participantes, propiciando que o aluno troque informações, interaja, sem prender-se a uma enunciação monológica. Ademais, podemos construir, com a experiência do trabalho, um modo nosso, particular de dar aula. Todavia, esta forma de lecionar que começou a ser moldada, tem como pilar de sustentação a ideologia daquela que nos orientou, posto que construímos nosso discurso a partir de todas as informações que recebemos.

Nesse sentido, a relação dialógica que se estabeleceu ao longo das orientações, veio a contribuir para a nossa formação, tendo em vista que em todo o percurso fomos guiados por uma visão de que educar é, também, politizar o indivíduo, propiciando nele uma reflexão. Tal reflexão, pode começar de modo muito singelo, como em HQs cujo enredo provoca risos no leitor, e caminhar até discussões mais amplas, as quais terão como suporte outros gêneros discursivos.

## 5. Referências

- BARBETA, Claudia de Faria. Algumas considerações sobre o ensino de gramática. In: *Revista Entretextos*. Estudos da Linguagem/ Centro de Letras e Ciências Humanas, UEL. Vol.2. Londrina: Eduel, jan/dez 2001.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: São os PCNs praticáveis? In: *A prática da linguagem em sala de aula*. Praticando os PCNs. Campinas. Mercado das Letras, 2000.
- BAKHTIN. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, colab. de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 5º ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BENITES, Sônia A. Lopes. Leitura e análise lingüística. In: *Anais da V Semana de Letras da Fafijan*. A formação do Professor: Língua e Literatura. Jandaia do Sul, Fafijan: 2001.
- BERNINI, Ednéia A. Bernardineli; BENITES, Sônia A. Lopes. Leitura e análise lingüística. In: *Anais da V Semana de Letras da Fafijan*. A formação do Professor: Língua e Literatura. Jandaia do Sul, Fafijan: 2001.
- BRANDÃO, Helena Naganime (colab). *Gêneros do discurso na escola*. Vol. 5 São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – Terceiro e Quarto ciclos do ensino Fundamental*. Brasília, DF, MEC/SEF.

CARDOSO, S.H.B. *Linguagem e Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

COSTA, Cláudio. *Filosofia da linguagem*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

DIONÍSIO, Ângela Paiva, BEZERRA, M. A. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

\_\_\_\_\_, Ângela Paiva; et all. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FARACO, C. *A Português: língua e cultura: ensino médio*. 1ª série, Curitiba: Base Editora, 2005.

FERNANDES, C.R.D. *Práticas de leitura escolar no Brasil: representações da escola, de professores e do ensino na literatura infanto-juvenil a partir dos anos 80*. Tese de doutorado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2004.

FREGONEZZI, Durvali Emílio. *Livro Didático de Língua Portuguesa: Liberdade ou Opressão?* In: *O que quer que pode essa língua? Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas*. Cursos de pós Graduação em Letras. Araraquara: FCL/UNESP-Ar, 1997.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2005.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

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

MARCUSCHI, L.A. *Gêneros textuais: constituição e práticas sociais*. São Paulo: Cortez, 2000.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. *Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos*. In: *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PERFEITO, Alba Maria. *Leitura: êxitos e insucessos*. Revista Signum. Estudos da Linguagem/ Centro de Letras e Ciências Humanas, UEL, nº. 5, Londrina: Ed. Eduel, 2002, p. 227-244.

PINTO, Abuêndia Padilha. *Gêneros discursivos e ensino de Língua Inglesa*. In: *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

POMPLÍNIO, Berenice Wanderley; et all. Os PCNs: uma experiência de formação de professores do Ensino fundamental. In: *A prática da linguagem em sala de aula*. Praticando os PCNs. Campinas. Mercado das Letras, 2000.

ROJO, Roxane (org). *A prática da linguagem em sala de aula*. Praticando os PCNs. Campinas. Mercado das Letras, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.