

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA A PARTIR DE TEXTOS:
ANÁLISE DA OBRA *MINHAS FÉRIAS, PULA UMA LINHA,
PARÁGRAFO***

Guilherme Barbat Barros¹

Carla Carine Gerhardt²

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar as posições teórico-metodológicas do ensino de língua evidenciadas pela professora protagonista da obra *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*, refletir sobre o conceito e práticas de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, e propor a utilização de um processo efetivo e significativo para o uso da língua pelos alunos. Sendo assim, procuramos associar as discussões aqui levantadas ao ensino de língua por meio da Linguística Sistêmico-Funcional e apresentar, com base na Escola de Sydney³, outra proposta metodológica para o ensino e avaliação do aprendizado da língua.

Palavras-chaves: produção de texto, ensino e aprendizagem de língua, uso significativo da linguagem.

**LANGUAGE TEACHING AND LEARNING FROM TEXTS:
ANALYSIS OF THE BOOK MY VACATION, SKIPS A LINE,
PARAGRAPH**

Abstract: This paper aims to analyze the theoretical and methodological positions of language teaching evidenced by the main teacher of the book "My holidays, skips a line, paragraph", to reflect on the concept and practices of teaching and learning of the Portuguese language, and to propose the use an effective and meaningful process for language use by students. Thus, we seek to associate the discussions raised here with language teaching through Systemic Functional Linguistics and present, based on the Sydney School, another methodological proposal for teaching and assessment of language learning.

Key words: textual production, language teaching and learning, meaningful use of language.

¹ Acadêmico do curso de Letras Licenciatura – Habilitação em Português e respectivas literaturas, da UFSM.

² Professora substituta do Departamento de Letras Clássicas e Linguística da UFSM. Doutoranda em Estudos Linguísticos pela UFSM, Mestra em Estudos Linguísticos pela UFSM, especialista em Metodologias do ensino de língua portuguesa e estrangeiras pela Uninter, licenciada em Letras Português pela UFSM.

³ O termo “Escola de Sydney” surgiu em 1994 em referência ao trabalho com a linguagem e educação realizado no Departamento de Linguística da Universidade de Sydney.

1. INTRODUÇÃO

1.1 *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*

Gribel (1999) propôs, de forma metafórica, uma crítica ao ensino de produção de texto contemporâneo. A obra que intitula esta subseção retrata as aventuras de Guilherme, um aluno que em seu primeiro dia de aula se vê obrigado a fazer uma redação sobre suas férias. Contudo, ao escrever, as alegrias vividas nesse período parecem nem ter existido, justamente por ter de transformá-las em redação. Afinal, onde colocar o adjunto adnominal da emoção? Como espremer em uma folha de caderno dois meses de risadas? Quem será o sujeito da despreocupação? Será que a análise sintática pode dar conta dos predicados de um goloço? Essas e outras questões que confrontam as teorias do ensino de língua contextualizado e em uma perspectiva de gêneros de texto com a simples replicação de regras gramaticais permeiam a obra de Gribel (1999).

Atualmente, o livro circula nas principais editoras do país e também por diversos veículos em versões on-line. A obra, apesar da data de publicação, ainda é objeto de análise em alguns estudos: os pesquisadores Silva e Mello Sales (2013), por exemplo, chamam a atenção para pontos do texto através de conceitos explicitados por Bakhtin (2011), no âmbito dos gêneros, Marcuschi (2010), Bunzen (2006), Antunes (2003; 2006; 2009) e Geraldi (2001), no que diz respeito a produção de texto e a análise linguística. Na nossa análise iremos focar o comando de produção de texto (BRASIL, 1998), o *feedback* dado ao aluno (FUZER, 2012) e a função social que a produção possui (BAZERMAN, 2006).

1.2 A escola e o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa

A escola nem sempre foi um espaço social amplamente acessível. Ela surgiu sem muitas regras, sem muita burocracia, voltada para a elite. Ao longo dos anos, foi se transformando, melhorando e se adequando às demandas da população, principalmente com o chamado boom da educação, na década de

60, que necessitou estratégias para atender a crianças de todo o Brasil, já que foram criadas milhares de escolas em todo o país, para que houvesse a erradicação do analfabetismo e para que todas as crianças tivessem acesso à educação, pobres, ricos, indígenas, negros, brancos, homens e mulheres. Depois disso, a escola desenvolve conhecimentos teóricos e práticos, envolvendo, por exemplo, esporte, teatro, artes plásticas, música, trabalhos manuais; tudo com vistas a desenvolver saberes, capacidades ou competências (SALES, 2009).

No entanto, o que se pode constatar logo após esse período, foi um baixo desempenho das escolas públicas em dados relacionados à proporção de alunos com aprendizado adequado à sua etapa escolar (BRASIL, 2015). Para, gradualmente, elevar o desempenho dessas escolas nesses dados, especificamente na disciplina de Língua Portuguesa, uma das ações que se espera é o estímulo à imaginação e à criatividade dos alunos por meio de atividades de leitura, contação e produção de textos adequados a seu contexto, bem como ao seu nível de aprendizagem (VYGOTSKY, 1998; BORTONI-RICARDO, 2008). Tal medida precisa ser implementada desde o primeiro ciclo da educação básica, afim de que os resultados possam ser consideráveis.

No final do século XX, mais precisamente em 1995, um trabalho de reformulação dos pilares da educação foi iniciado. Tomando como referência novos padrões de conteúdos mínimos e competências básicas a serem implementadas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) previam parceria dos sistemas de ensino municipal, estadual e federal, para que juntos criassem condições para um melhor rendimento educacional.

Soma-se a esse trabalho a Constituição de 1988, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998. Os PCNs vieram, então, reformar o ensino em todo o território nacional, com o intuito de melhorar a qualidade da educação básica no país. Em síntese, esse é um documento orientador das práticas pedagógicas no Brasil e, por sua natureza legal, deve estar presente em todas as escolas da rede pública e privada de todos os entes federados.

Já na segunda década do século XXI, um novo documento norteador da educação é proposto. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo o Governo Federal, tem como principal objetivo “garantir a educação com equidade, por meio da definição das competências essenciais para a formação do cidadão em cada ano da educação básica” (BRASIL, 2017). A BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada e homologada em dezembro de 2017. Por sua vez, o documento para o Ensino Médio foi apresentado e encaminhado ao Conselho Nacional de Educação em abril de 2018 e está, atualmente, em fase de discussão.

No que tange o ensino de língua, mais diretamente de leitura e produção de texto, ambos os documentos, PCNs e BNCC, abordam as questões textuais discursivas enquanto produto da interação social. O diferencial é que o documento mais recente trata de diferentes formatos e gêneros textuais que ganharam destaque com a internet e passaram a fazer parte do nosso dia a dia. A BNCC inclui, ainda, de forma objetiva, alguns determinantes sociais da escrita, no momento da produção de texto: os campos em que acontecem as relações sociais retratadas, o gênero, a situação de comunicação, o interlocutor, a variação linguística, entre outros.

Todos esses elementos da aprendizagem linguística podem ser ensinados aos estudantes por meio da leitura de textos modelares e, via proposta de produção de texto, serem solicitados aos alunos em uma produção escrita. Na sequência, é apresentado com mais detalhes como os PCNs propõem o comando de produção de texto e como ele é feito pela professora na obra de Gribel (1999).

2.1 O comando de produção de texto

Os PCNs, ao tratar de produção de texto (BRASIL, 1998, p.58), trazem quatro indispensáveis elementos que devem compor o comando de produção a ser dado pelo professor, são eles: a definição do interlocutor, a delimitação dos lugares preferenciais para a circulação do texto, a especificidade do gênero a ser desenvolvido e a finalidade da escrita.

No livro de Gribel, linhas antes de contar como foi solicitado a escrever sobre suas férias, Guilherme explica que, por ser o primeiro dia de aula e a turma estar se reencontrando, há muita conversa e bastante barulho na sala. Esses fatores incomodam a professora. Como uma forma de prender a atenção dos alunos (castigá-los) e ter um diagnóstico da “qualidade de escrita” dos alunos, a professora levanta-se e solicita a produção de texto, que trouxemos a partir das impressões do aluno: “[...] atrás dela, no quadro negro, eu vi decretado o fim das nossas férias e o fim do nosso primeiro dia de aula. Estava escrito: Redação: escrever 30 linhas sobre as férias” (GRIBEL, 1999, p.8).

Pode-se constatar que esse comando de produção de texto não atende a nenhuma das orientações consideradas fundamentais pelos PCNs para que o aluno possa construir seu texto de forma adequada e objetiva. Além do mais, a atividade de escrita não é tomada como algo prazeroso, de construção de significados e autonomia do estudante, mas como algo ruim, uma punição pela falta de disciplina.

2.2 O retorno do texto ao aluno

Após fazer sua redação às pressas, Guilherme seguiu a semana tranquilamente. A aula de sexta-feira era especial, afinal, agora só faltariam 19 semanas para as próximas férias. Contudo, na sexta era o dia em que havia “aula dupla” de Português e era o dia em que a professora devolveria as redações.

Esse personagem construído por Gribel demonstra muitas vezes o quão pesaroso esse tipo de escrita, solicitado pela professora, torna-se a ele. Ao receber a avaliação do texto, feita pela professora, ele elucida suas impressões

O pior foi colocado bem em cima da minha mesa. As minhas férias, que tinham sido perfeitas para mim, não chegaram nem perto de terem sido boas para a professora. Elas voltaram cheias de defeitos. Faltou um esse no passe de craque do Paulinho, um acento na minha tática e a minha comemoração eu escrevi com tanta empolgação que acabou saindo com dois esses em vez de cê-cedilha. (GRIBEL, 1999, p.23)

O texto é devolvido ao aluno com inúmeras correções gramaticais feitas com caneta vermelha e sem nenhum comentário a cerca do conteúdo, nem da reação que a professora teve ao saber das peripécias contadas por seu aluno. Guilherme se frustra ao ver seu texto servido apenas como uma forma de avaliar se ele sabe ou não regras.

A professora não fez nenhum outro comentário sobre o que eu tinha escrito. Para ela tanto fazia se o meu gol tinha sido um golaço ou um frango do goleiro. Eu fiquei bem chateado. Ela tinha acabado com as minhas férias. Isso significava que era a terceira vez que as minhas férias acabavam numa semana só. Não podia existir nada pior do que isso na vida de um garoto de 11 anos. (GRIBEL, 1999, p.26)

Com a intenção de propor uma forma para minimizar esses problemas relacionados às formas de avaliação ou melhoramento das produções textuais, Fuzer (2012) discorre sobre a prática de *feedback* por meio de bilhetes orientadores, que, conforme Gonçalves e Bazarim (2009), contribuem para “uma compreensão mais refinada do gênero ensinado e ajudam a promover mudanças automotivadas, uma vez que lançam o olhar do aprendiz sobre o próprio texto” (GONCALVES E BAZARIM, 2009, p.11).

Segundo Fuzer (2012),

por meio de bilhetes orientadores, estabelece-se uma interlocução não codificada com o aluno, apontando-se problemas do texto e encaminhando-se soluções para a reescrita. Os comentários escritos ao aluno são mais longos do que os que se fazem na margem ou no corpo do texto (outros procedimentos que podem ser usados em combinação com o bilhete) (FUZER, 2012, p.218).

A utilização de *feedback* via bilhetes orientadores tem sido feita, por exemplo, no projeto de extensão Ateliê de Textos: práticas orientadoras para produção e avaliação de textos na perspectiva sistêmico-funcional (GAP/CAL/UFSM nº 029622). A aplicação dessa prática tem levado o projeto a ter resultados surpreendentes e de grande relevância social, uma prova disso é

o prêmio RBS de Educação conferido ao projeto no ano de 2013. Acreditamos que aliar essa metodologia ao ensino de língua pode ampliar os horizontes das produções textuais nos diferentes níveis de ensino.

2.3 A função social do texto

Em seu texto, Gribel levanta questões de forma muito bem articuladas, entre elas: a produção de texto como uma forma de castigar aos alunos, as falhas na elaboração do comando de produção de texto, a ineficiência do *feedback* que é dado ao aluno e a utilização do contexto como pretexto para investigar conhecimentos unicamente sobre aspectos formais da língua.

Esse último ponto de discussão fica evidenciado quando Guilherme comenta sobre a avaliação que será feita do texto e a (não) importância do campo discursivo abordado nesse exercício:

Além do mais, eu tenho certeza de que a professora nem quer saber de verdade como foram as nossas férias. Ela quer só saber como é a nossa letra e se a gente tem jeito para fazer redação. Aquele dois meses inteirinhos de despreocupações estavam prestes a virar 30 linhas de preocupações com acentos, vírgulas, parágrafos e ainda por cima com a letra legível depois de tanto tempo sem treino. (GRIBEL, 1999, p. 9).

As concepções de finalidade dos textos aqui não são consideradas. O que se pode observar é que as questões ligadas apenas à forma ainda são muito presentes no contexto educacional brasileiro. Bazerman (2006) coloca que “Gêneros são fatos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos.” (BAZERMAN, 2006, p.36). Ou seja, o autor problematiza o fato de os gêneros serem ensinados apenas por suas formas linguísticas, o que impede que o educando os utilize funcionalmente para alcançar propósitos em contextos específicos.

3.1 O ensino de língua e a função social da escola

Em nossa atual sociedade, a escola passou a ser um espaço de extrema importância social, política e ideológica. O texto de Gribel (1999) apresenta a professora que aborda aspectos linguísticos do ponto de vista da gramática normativa, desconsiderando os usos e contextos das situações comunicativas. Uma vez que ela trata a língua como um sistema de regras, o qual estabelece um “bem falar”, ignora a riqueza da pluralidade linguística. Tal percepção de língua(gem) pode ser considerada preconceituosa ao enaltecer os usuários de uma só das tantas variedades linguísticas que nos cercam. Segundo Labov (1983), a variação existe em todas as línguas naturais humanas, é inerente ao sistema linguístico, ocorre na fala de uma comunidade e, inclusive, na fala de uma mesma pessoa. Tais variações constituem o falante, merecem respeito e não devem ser deixadas de lado pelas instituições de ensino.

Além do mais, é fundamental que professores, mesmo em formação, tenham claro que “uma criança que entra para a escola pela primeira vez, aos 7 anos, já trilhou um longo caminho linguístico” (CAGLIARI, 1991, p. 19), em outras palavras, as crianças já estão, desde seu nascimento, em um processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem. Não pode ser papel da escola negar os conhecimentos portados por esse indivíduo. Ao trabalharmos com crianças, estaremos atendendo sujeitos que vão à escola e são colocados a aprender a escrever a “própria língua”, que muitas vezes é someta de sua língua materna. Devemos introduzir o respeito e a aceitação aos vários falares dos alunos, para não pensarmos a língua de forma preconceituosa e estigmatizada.

As variações linguísticas ocorrem, pois todo sujeito carrega consigo, no ato da fala, marcas do contexto em que está inserido. Neste momento, cabe tomar o conceito de contexto descrito pela Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), teoria que consideramos uma possível abordagem de ensino explícito e efetivo de uma língua.

3.2 LSF Uma abordagem possível

A linguagem, segundo a Linguística Sistêmico-Funcional, é uma prática social que se desenvolveu para satisfazer necessidades humanas em contextos específicos (FUZER; CABRAL, 2014). Halliday (1985) assumiu que o contexto social é o ambiente em que um texto se desdobra. Para o autor, o contexto está em dois níveis: contexto de cultura e contexto de situação. O contexto de cultura diz respeito às práticas dos grupos sociais, como escolas, igrejas e ambiente familiar. Já o contexto de situação “é o ambiente imediato no qual o texto está funcionando” (HALLIDAY; HASAN, 1985, p.46) e está relacionado à natureza da ação social (campo), aos participantes da interação (relações) e aomeio pelo qual se dá a interação (modo).

Todo texto se realiza em um contexto de situação, que por sua vez está dentro de um contexto maior, o contexto de cultura, no qual estão os gêneros de texto. Na escola, jovens e adolescentes têm a oportunidade de aperfeiçoarem a utilização da linguagem por meio da produção dos mais variados textos.

Atrelada às questões contextuais, o grupo de pesquisadores sistêmico-funcionalistas da Escola de Sydney propôs uma metodologia para o ensino de língua por meio de gêneros de texto (MARTIN e ROSE, 2008; ROSE e MARTIN, 2012). Para eles, gênero é “um processo social, organizado em etapas e orientado para propósitos sociais” (MARTIN e ROSE, 2008, p. 8). Os autores propõe mo Ciclo de Ensino e Aprendizagem, em que há ao menos três momentos no trabalho com o texto: a desconstrução do gênero, nesse momento devem ser ensinados os recursos linguísticos fundamentais para a situação comunicativa a ser desempenhada, a escrita conjunta, para que possíveis dúvidas sejam sanadas, e por fim a escrita individual, para a aplicação dos conhecimentos adquiridos.

Focalizando a produção de texto como um processo organizado em etapas de pré-escrita, (re)escrita e pós-escrita, no Brasil são desenvolvidos alguns projetos (GERHARDT, 2018; CECCHIN, 2017) que visam recontextualizar as práticas australianas nos nossos mais variados contextos educacionais. Para isso, contam com uma série de atividades contextualizadas

de leitura, contação de histórias, produção de texto, *feedbacks* coletivos e individuais e, reescrita e socialização dos próprios textos para além dos limites da sala de aula.

4. Conclusão

Como proposta teórico metodológica para trabalhar as questões de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, sugerimos atender ao que está nos documentos basilares que tratam da educação no Brasil e abordar esse trabalho pela ótica das teorias de gêneros de texto, considerando as variedades da língua, o contexto, as atividades de análise linguística - para que seja um ensino explícito e de qualidade -, a proposta de trabalho com o texto como um processo e um produto, o qual tem função social. Em outras palavras, propõe-se que a LSF seja pensada, adaptada e utilizada por professores em planejamentos didáticos.

5. REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2011.
- BAZERMAN, Charles; HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Gênero, agência e escrita**. Cortez, 2006.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Leis de Diretrizes e Bases.** Lei nº 9.394. 1996.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Dados contextuais. Disponível em: <http://goo.gl/4Odzia>. Acesso em: 05 jun. 2015.

_____. **Base nacional comum curricular: educação é a base.** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2017.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: _____; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Lingüística.** São Paulo: Scipione, 1997.

CECCHIN, A. S. **Investigação de uma proposta de produção de histórias com base na linguística sistêmico-funcional.** Projeto de Pesquisa, Programa de Pós Graduação em Letras, UFSM, Santa Maria, 2017.

FUZER, C. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. **Letras**, Santa Maria, RS, n. 44, 2012. p.213-245.

_____; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico Funcional em língua portuguesa.** São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

_____. Ateliê de Textos: práticas orientadoras para produção e avaliação de textos na perspectiva sistêmico-funcional. Projeto de extensão. Centro de Artes e Letras, UFSM, 2016.

GERHARDT, C. C. **Proposta de metodologia sistêmico-funcional para elaboração de atividades escolares de desconstrução de estórias.** Projeto de Pesquisa, Programa de Pós Graduação em Letras, UFSM, Santa Maria, 2018.

GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. Introdução. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M.(Org.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco.** São Carlos: Claraluz, 2009.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001

GRIBEL, Christiane. **Minhas férias, pula uma linha, parágrafo**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

HALLIDAY, M. A. K. Parte A. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

_____. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, [1994]1985.

LABOV, William. **Modelos sociolinguísticos**. 1983.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. G.; _____. (Coord.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação/SEB, 2010. (Coleção Explorando o ensino).

MARTIN, J.; ROSE, D. **Working with discourse**. 2nd. Ed. London: Continuum, 2008.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School**. London: Equinox, 2012.

SALES, Antônia de Jesus. A Escola Através dos Tempos. **Brasil Escola**, 2013.

SILVA, Francisco Vieira da; MELLO SALES, Patrícia Gomes de. O ensino de produção textual em foco: uma leitura de Minhas férias, pula uma linha, parágrafo, de Christiane Gribel. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 2, n. 2, p. 03-13, jul.-dez. 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem e Pensamento**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.