

**ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA:
INTERLIGAÇÃO ENTRE LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL E GRAMÁTICA**

BERNARDES, Alessandra¹
SIEPKO, Flávia
SILVA, Jurema Andréia
Orientador: PG. MATOZZO, Atílio²

As atuais concepções de ensino – as teorias sociointeracionistas – nos levam a pensar no aluno como um sujeito social, que possui seu modo de viver, sua comunidade lingüística e suas relações sociais. Sabendo que é através da interação que constituímos nossa personalidade, não podemos deixar que a sala de aula negligencie tal aspecto. A intenção desse artigo é justamente apresentar formas para que o professor de Língua Portuguesa trabalhe de forma interligada nos três eixos de ensino: leitura, produção e gramática; de acordo com os estudos mais recentes da Lingüística Aplicada. Além de comentar as técnicas frustrantes de ensino que consideram os alunos como todos iguais, também são apontadas importantes dicas que devem ser seguidas por aqueles professores que querem solucionar os problemas referentes ao ensino da Língua Materna.

PALAVRAS CHAVE: Escola, Leitura, Reflexão Lingüística.

Introdução

A disciplina de Língua Portuguesa abarca três práticas que, tradicionalmente, são encaradas de maneira individual: a leitura, a produção de textos e o estudo da gramática. A leitura é vista como exercício de compreensão, a escrita como expressão e a gramática como reflexão. Entretanto, essas práticas imiscuem-se no processo interativo; ao lermos, somos também co-produtores, pois nossas inferências e nosso conhecimento prévio, por exemplo, nos ajudam a entender o sentido global do texto; já ao produzirmos um texto, somos necessariamente leitores desse; e, para refletirmos sobre questões gramaticais, dependemos de nossa experiência como leitores e escritores.

¹ Graduandas em Letras/Inglês, FAFI UV, 2007

² Professor do Departamento de Letras da FAFI UV. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (FAFIUV). Professor de Lingüística do curso de Letras da FAFIUV. Pesquisador de Grupo de Pesquisa e Estudos em Lingüística e Língua Portuguesa (GPELLP – cadastrado ao CNPq) da UFTM. Coordenador do Grupo de Pesquisa e Estudos em Gêneros Textuais e Ensino de Língua Materna e Estrangeira (GenTE) da FAFIUV.

É para fins teóricos, portanto, que dividiremos esse artigo em tópicos que discorrem sobre as especificidades de cada uma das práticas acima mencionadas, pois entendemos que, em sala de aula, é a interligação dessas atividades que proporciona o desenvolvimento efetivo dessas três habilidades.

1 Leitura

A leitura é fundamental para o processo de aprendizagem do aluno, sendo que a escola é que tem o espaço necessário para o desenvolvimento desta prática, pois para muitos alunos é o único lugar onde há livros. A leitura tem sido alvo de críticas pelos professores e pesquisadores com o intuito de oportunizar melhor compreensão de textos. O ato de ler não é apenas uma decodificação das palavras, é necessário discernimento dos textos escritos de forma a possibilitar um entendimento do que o autor quis dizer. Mas será que a leitura tem sido realmente enfatizada nas escolas com êxito?

Há profissionais que tem procurado melhorias para a leitura na escola, mas infelizmente não depende apenas deles, pois existe uma série de fatores que acabam interferindo no processo. A postura profissional de alguns professores diante da aprendizagem da leitura é de achar que a responsabilidade é do professor de Língua Portuguesa, o que erroneamente se pensa.

Esta deve ser uma prática constante na escola e está em todo o ambiente escolar e em todas as disciplinas. É necessário analisar criticamente as condições existentes e as formas pelas quais esse ato é conduzido no contexto escolar. A leitura acontece em várias etapas e níveis, nas quais um depende do outro, e se houver defasagem em algum desses processos, certamente acarretará dificuldades para o aluno, que refletirá isso na sua escrita e na compreensão de textos. A formação de leitores deve ir além do reconhecimento de palavras, é um caminho com vínculo de textos assimilados com diversos sentidos. BRASIL (2000, p. 54) afirma que:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e os outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

O aluno tem bagagem intelectual dentro do seu contexto, então, para que haja aproveitamento adequado da leitura, deve-se proporcionar oportunidades em que o aluno tenha a influência da variedade de textos que conhece. Ainda de acordo com BRASIL (2000, p.56),

Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes.

O texto é visto como um objeto abrangente, relacionado a um contexto que o torna coerente e preciso, muitas vezes possui variadas dimensões, o que dificulta o início da sua apreensão. Na compreensão de um texto, estão envolvidos: o conhecimento prévio, o conhecimento textual e o conhecimento do mundo.

Kleiman (1996, p. 158) afirma que:

Uma maneira adequada de ativar o conhecimento prévio da criança consiste em fornecer um objeto à leitura, (i.e., vamos ler para descobrir por quê, como..., para conhecer os detalhes de...; para ter uma idéia geral de...). A criança deve aprender a adaptar suas estratégias de leitura e de abordagem ao texto aos seus próprios objetivos. Daí a dupla validade de uma prática em que o professor define, antes da leitura, os objetivos da mesma, assim modelando uma atitude importante de acesso ao texto.

O leitor necessita de níveis de conhecimento para a compreensão de texto, que envolve múltiplos processos cognitivos. Assim, o conhecimento prévio é alcançado no decorrer da vida, o professor faz uso deste conhecimento para auxiliar na trajetória do aluno, o aluno utiliza o seu conhecimento prévio de acordo com seu progresso na vida escolar. O conhecimento textual refere-se a estrutura do texto, ou seja, ao gênero em que o texto se encaixa. O conhecimento de mundo ativa a memória do leitor, ajudando-o a compreender as informações retiradas do texto, ocorrendo que, ao terminar uma leitura, talvez não lembre da estrutura desta, mas lembrará das inferências que fez

durante a leitura. Segundo Kleiman (2000, p. 20): “Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão.”

Ensinar a ler é dar condições ao aluno de apropriar-se do conhecimento de construção e produção de textos. O desenvolvimento da leitura e da escrita na sala de aula prepara a formação de indivíduos para um mundo exigente quanto à escrita e à qualidade de leitura.

2 Produção Textual

Uma das grandes reclamações dos professores de Língua Portuguesa é que os alunos não conseguem se expressar através da escrita de maneira clara. Argumenta-se, com razão, que tal deficiência provém de outra: a falta de contato dos alunos com textos escritos. Tal afirmação, entretanto, absolve o professor, deixando o aluno como único responsável pelo seu insucesso. Mas será que, além da evidente influência da falta de leitura, o comportamento dos alunos ao produzirem seus textos não é reflexo da maneira como esses são corrigidos pelo professor?

Felizmente, hoje em dia, já é grande o número de professores que adota a reescrita na atividade de produção textual. Fazer com que o aluno releia seu texto após o trabalho de correção é essencial, pois, de acordo com Ruiz (2001, p.35): “a revisão não é apenas uma das fases de produção de um texto, mas a que demonstra o caráter processual da escrita”. Infelizmente, porém, grande também é o número de professores que, ao corrigir, soluciona os problemas que encontram, monopolizando, assim, a tarefa da revisão.

Conclui-se, então, que a resposta para a pergunta presente no parágrafo anterior é positiva, já que, conforme Ruiz (2001, p. 37 e 38) temos o seguinte:

Toda e qualquer consideração que se faça a respeito do maior ou do menor grau de sucesso do aluno na tarefa de revisão (retextualização) deve inalienavelmente (é, pela própria natureza, um trabalho a 4 mãos) levar em conta a participação efetiva do mediador (o professor) no processo como um todo.

Um professor que tome o sentido global do texto como guia para sua correção e que acredite que a tarefa de revisão não se esgota em adições, supressões, substituições

ou deslocamentos, certamente proporcionará a seu aluno a possibilidade de criação efetiva de um texto, visto que, segundo Ruiz (2001), o principal critério para sua definição é a possibilidade de gerar réplica que **o todo do texto** contém em si de modo intrínseco. A concepção que o professor tem, portanto, sobre o que é um texto (e, conseqüentemente, sobre o que é a língua) é o fator determinante de como irá realizar sua intervenção no texto do aluno. Ao adotar uma concepção estruturalista, que entende a língua como código, ou seja, como uma estrutura na qual tudo adquire significado em função de uma combinação de elementos lingüísticos, o professor tenderá a privilegiar, em sua correção, a forma em vez do conteúdo.

Já ao adotar uma concepção sociointeracionista, que vê a língua como uma forma de interação, o professor preocupar-se-á com fatores que interferem na construção do significado e que não são exclusivamente lingüísticos, tais como a situação, o conhecimento compartilhado e as inferências.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio Brasil aconselham claramente os professores a adotarem uma perspectiva interacionista no ensino da Língua Portuguesa.

Encontramos em BRASIL (2006, p.25):

Não se pode dizer que o sentido de um texto já está dado pelos recursos lingüísticos pelos quais esse texto é construído. Afinal, o sentido atribuído às formas simbólicas está relacionado aos usos que os grupos fazem dos sistemas nos quais elas se encontram; portanto é variável, assim como são distintos os grupos sociais.

Entendendo, assim, que todo texto é, por sua natureza, aberto de significados, lemos em Nystrand e Wilmet (1991 apud Ruiz 2001 p.193) que “o produtor de um texto (e, a seu turno, o professor) precisa (tanto quanto o aluno) proceder a um ajuste do que necessita ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito, por ser recuperável via inferenciação”. Para a realização desse ajuste, o professor lança mão de estratégias interventivas que variam de acordo com o problema encontrado. Para fazer referência a problemas formais (relacionados à ortografia, pontuação, concordância nominal e verbal, regência, etc.), a intervenção indicativo-classificatória (aquela em que o professor circunda ou sublinha o local de ocorrência do problema e o tipifica de acordo com símbolos metalingüísticos conhecidos pelos alunos) é eficiente. Entretanto, para referir-se a problemas que remetem à relação forma/contéudo, a intervenção

textual-interativa (aquela em que o professor realiza comentários na forma de “bilhetes” em seqüência ao texto do aluno) é a mais adequada. Mas, de acordo com Ruiz (2001, p.210): “os ‘bilhetes’ seriam o ideal, sempre (tanto quanto um atendimento individual...). Não obstante, as condições de trabalho do professor só têm lhe permitido operar dentro do universo do possível.”

Enfim, para se obter um melhor desempenho dos alunos na tarefa de produção textual, é necessário uma mudança da tradicional posição do professor como “corretor” para “interlocutor”, segundo aponta Ruiz (2001,p 203):

O professor tem que se integrar na situação de produção como co-autor, e não como mero observador. É interagindo realmente com o aluno que ele pode mudar as coisas no ensino da escrita. E isso não se consegue sem um envolvimento maior com o aluno-produtor, sem uma pequena dose de afetividade.

3 O Ensino de Gramática

Na escola muito se trabalha, fala-se e se escreve sobre gramática. Todos os anos programas são vencidos e milhões de alunos têm contato com adjetivos, sufixos, regras de acentuação etc. Porém, quando terminam o Ensino Médio, a maioria dos alunos não hesita em dizer que não sabe nada de gramática. Por que isso acontece? Será que a maior parcela da culpa está com os alunos ou com a escola?

É importante destacar que o aluno não tem contato com a gramática da sua língua apenas na escola, ou seja, desde o seu nascimento ele já aprendeu muita coisa. Possenti (1999, p. 48) faz uma importante citação sobre a aprendizagem fora da escola, segundo ele, “no processo de aquisição fora da escola existe correção. Mas não existe reprovação, humilhação, castigo, exercícios de fixação e de recuperação”.

Acompanhando as idéias de Possenti (1999), podemos concluir que um dos problemas da escola é ser muito formal e acreditar que a regra tem que ser memorizada. A escola deveria proporcionar várias maneiras de aprender uma regra e não apenas decorá-la.

Diante de todas essas questões podemos nos perguntar: o que então ensinar para o aluno? O que devemos priorizar no ensino? É necessário que não cometamos um erro óbvio que muitas vezes ocorre: ensinar o que o aluno já sabe. Como comenta Possenti

(1999) não se ensina língua materna a nenhum aluno na escola, ele já a conhece, pois se expressa através dela, ensinar coisas que o aluno já sabe é perda de tempo. Possenti (1999, p.32) diz que: “a função da escola é ensinar língua padrão [...] na verdade um dos grandes problemas escolares está no domínio do texto e não da gramática”.

Perini (1995, p.27), na introdução da sua gramática descritiva do português, diz o seguinte: “ninguém que eu saiba conseguiu até hoje levar um aluno fraco em leitura ou redação melhorar sensivelmente seu desempenho apenas por meio de instrução gramatical.”

Lendo a citação acima devemos no mínimo concordar que o ensino de gramática não é o principal a ser feito nas aulas de português, pois ela não influencia de maneira direta nas habilidades básicas que o aluno tem que adquirir - a leitura e a produção textual. Um aluno pode conhecer perfeitamente todas as classes de palavras e suas classificações e no momento de produzir um texto não saber o que escrever, será que podemos considerá-lo um indivíduo que sabe fazer uso de sua língua? Da mesma forma não pode ser considerado como não conhecedor de sua língua uma pessoa que não sabe o que é advérbio ou verbo, mas sabe se expressar textualmente muito bem.

Podemos ler em Possenti (1999, p.83) que, “o papel da escola não é o de ensinar uma variedade no lugar da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades com os quais não têm familiaridade, aí incluída, claro, a que é peculiar de uma cultura mais elaborada.”

Acompanhando essa citação percebemos que a gramática deve vir a somar conhecimentos ao aluno, porém deve-se considerar que em todas as sociedades existe alguma diferença de status ou de papel entre sujeitos e essa diferença se reflete na língua e não pode ser desconsiderada.

Assim, percebemos que a escola necessita mudar as suas atitudes, rever seus conceitos e partir para um ensino mais humano e menos automatizado, o levando em consideração que seus alunos são sujeitos vindos das mais variadas situações e realidades. Com isso, ambas as partes só tem a ganhar.

4 Considerações finais

Para atingir, portanto, aquele desenvolvimento efetivo das três práticas existentes na disciplina de Língua Portuguesa citado na introdução deste artigo, é necessário, de

acordo com Ruiz (2001, p.214), “um trabalho que se assenta inteirinho na exposição do aluno aos dados de linguagem (o maior número possível de experiências lingüísticas)”. Trabalho esse que começa com a leitura, proporcionando ao aluno o contato com diferentes gêneros textuais, passando pela escrita, através de atividades de produção textual inseridas em contextos reais de interação e atingindo seu auge com o estudo gramatical, atividade esta que só pode ser desenvolvida com êxito por alunos proficientes em exercícios de leitura e escrita.

Referências

- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.
- KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. Editora Pontes, 2000.
- _____, **Leitura ensino e pesquisa**. Editora Pontes, 1996.
- PERINI, M. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar a gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1999.
- RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.