

CRISTIANO RODRIGUES DE OLIVEIRA

O USO DO TEXTO COMO RECURSO ESTRATÉGICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA



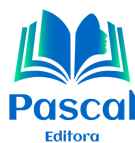

Pascal
Editora

ISBN nº 978-65-6068-220-7



CRISTIANO RODRIGUES DE OLIVEIRA

O USO DO TEXTO COMO RECURSO ESTRATÉGICO
NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA



2026

*"Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move,
que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo e nem ensino".*

Paulo Freire

Copyright © 2026 CRISTIANO RODRIGUES DE OLIVEIRA

Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada ou transmitida por qualquer meio – eletrônico, mecânico, fotocópia, gravação ou qualquer outro – sem a permissão prévia, por escrito, do autor e da Editora Pascal.

O conteúdo apresentado neste eBook é de inteira responsabilidade de seu autor. As opiniões, informações, interpretações e pontos de vista expressos são exclusivamente do autor e não refletem, necessariamente, a posição da editora. A editora não se responsabiliza pelo discurso, pela forma de apresentação ou pelo uso das informações aqui contidas.

Editora Pascal

São Luís - MA, Brasil

E-mail: edicao@editorapascal.com.br

Website: editorapascal.com.br

Editor Chefe: Prof. Dr. Patrício Moreira de Araújo Filho
Edição e Diagramação: Luís Henrique da Silva Costa
Edição de Arte: Marcos Romilson Carneiro Rodrigues
Bibliotecária: Rayssa Cristhália Viana da Silva – CRB-13/904
Revisão: O autor

Conselho Editorial

Dr^a Giselle Cutrim de Oliveira Santos
Dr^a Gerbeli de Mattos Salgado Mochel
Dr. William de Jesus Ericeira Mochel Filho
Dr^a Aurea Maria Barbosa de Sousa
Dr^a Elba Pereira Chaves
Dr^a Camila Pinheiro Nobre
Dr^a Marina Bezerra Figueiredo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

O48o

Oliveira, Cristiano Rodrigues de

O uso do texto como recurso estratégico no ensino de língua portuguesa /
Cristiano Rodrigues de Oliveira — São Luís: Editora Pascal, 2026.

65 f. : il.:

Formato: PDF

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-6068-220-7

1. Ensino. 2. Língua Portuguesa. 3. Texto escrito. 4. Estratégia. I.
Oliveira, Cristiano Rodrigues de. II. Título.

CDU: 37.02:811.134.3'42

Elaborada por Rayssa Cristhália Viana da Silva – CRB-13/904

INTRODUÇÃO.....	07
CAPÍTULO 01	
A DECADÊNCIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	10
CAPÍTULO 02	
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DE ACORDO COM OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	18
CAPÍTULO 03	
A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM O TEXTO.....	24
CAPÍTULO 04	
O PROCESSO DE LEITURA.....	26
CAPÍTULO 05	
A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS.....	43
CAPÍTULO 06	
EM FAVOR DO APERFEIÇOAMENTO DA ORALIDADE DOS ALUNOS.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS.....	58

Não se pode ignorar a importância que possui o ensino de Língua Portuguesa para o desenvolvimento da produção textual, fornecendo aos alunos condições para o afloramento da crítica, do hábito de leitura, da criatividade de um modo geral e de uma leitura mais ampla do mundo.

Dessa forma, a escolha da temática desta pesquisa possui relevância pelo fato de constituir-se numa produção de conhecimento, podendo servir de incentivo para incrementar a prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa.

Pelo senso comum verifica-se, num olhar panorâmico, que o ensino de Língua Portuguesa é muitas vezes pautado na pura transmissão de regras, sendo repassado de forma estática e totalmente alheia ao processo de leitura, interpretação e produção textual.

Entretanto, com base na cientificidade, este trabalho reúne as possíveis alternativas que teóricos oferecem para resolver esse impasse, bem como diversas impressões referentes à forma como têm sido repassados os conteúdos da língua-materna e até que ponto essa forma de ensino, predominante nas escolas públicas, tem favorecido o desenvolvimento das habilidades dos educandos previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular, observadas ainda as diretrizes orçamentárias do novo Plano Nacional de Educação 2025 que estabelece investimentos na educação de 10% do PIB até 2034.

Na defesa da tese da contextualidade na educação moderna, optou-se por investigar em meio ao acervo bibliográfico atinente à prática pedagógica da disciplina de Língua Portuguesa, o uso dos textos como alternativa metodológica.

Com relação ao método de pesquisa empregado, destacam-se os seguintes pontos: em primeiro lugar, a atenção deste trabalho monográfico foi toda concentrada na realização de um levantamento de dados, a partir da pesquisa bibliográfica, cuja intenção foi a de conhecer os aspectos do objeto de estudo e, por conseguinte, consolidar ideias e proposições que fornecessem consistência e fundamentação teórica à temática escolhida; em segundo lugar, é importante realçar que a adoção do método de abordagem “dedutivo”, numa escolha estratégica, garantiu a compreensão das questões que envolvem o nosso objeto de estudo, permitindo uma visão panorâmica das leis e teorias que regem o assunto; e, por fim, a adoção do método de procedimento monográfico serviu de guia de estudo sólido para a realização das devidas generalizações, a fim de que fosse possível evidenciar os modelos representativos que melhor propusessem avanços na realidade educacional.

Munido de todo esse instrumental metodológico, foi possível detectar a importância que vem sendo atribuída pelos autores linguistas, gramáticos e outros pesquisadores de áreas afins no que concerne à utilização do texto como recurso didático para a construção do conhecimento no campo da Língua Portuguesa.

Dessa forma, a presente obra tem como objetivo analisar quais as possibilidades de trabalho pedagógico que estão ao alcance dos professores de Língua Portuguesa, a fim de que estes possam adotar o “texto” como elemento mediador de sua prática docente.

Esta tarefa envolveu assim a investigação do grau de relevância que o texto possui como instrumento de construção do saber em sala de aula e da influência que o plano textual exerce na leitura, na interpretação textual e na produção de novos textos pelos educandos.

Os fundamentos teóricos deste trabalho, por seu turno, estão baseados numa concepção dialógica e interacionista da linguagem, apoiada em Bakhtin, e em uma concepção construtivista da educação, inspirada, fortemente, no construtivismo sócio-histórico de Vigotsky, ambos paradigmas de uma visão democrática da educação.

Com a mesma afinidade, é compartilhada também a linha de pensamento adotada por pedagogos progressistas, em especial, por Paulo Freire. Finalmente, como forma mais materializada de contato com o objeto de estudo, recorreu-se a teorias linguísticas, literárias e comunicacionais que fundamentam o estudo da dinâmica dos textos e dos seus contextos, além da relação texto-leitor, o que imprime, nesta obra, maior aprofundamento científico.

CAPÍTULO 01

A DECADÊNCIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA



CAPÍTULO 01

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, enfim, produz conhecimento.

Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Todavia, observa-se uma outra realidade. O ensino de Língua Portuguesa, em suas práticas habituais, tende a não primar pela melhoria da qualidade da produção do conhecimento linguístico. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para “ir bem” na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que consiste no uso da língua por meio de mera exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura.

Em função disso, questiona-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. No entanto, a questão principal que deve ser discutida é para que e como ensiná-la.

A Língua Portuguesa deve ser trabalhada de modo que o ensino de língua materna possa se constituir numa possibilidade para o estudante se descobrir como capaz de dizer, capaz de fabular, de poetizar.

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Aliás, foi exatamente pelo fato de ser um teórico avesso a uma concepção estruturalista do estudo da língua, que Bakhtin se encaixou perfeitamente na posição defendida no decorrer desta obra científica.

Criticando severamente a linguística “saussureana” (do Linguista e Filósofo Suíço Ferdinand de Saussure – 1857 a 1913), Mikhail Bakhtin (Filósofo Russo – 1895 a 1975) defendeu que a linguagem é essencialmente “dialógica” e seu conteúdo deve ser considerado muito mais um significado mergulhado em variações de condições sociais específicas, que apenas uma unidade fixa da língua.

Assim, Bakhtin defende que a linguagem não deve ser vista como um componente estático e sim, ativamente, como resultante de transformações históricas constantes. Nesse sentido, o signo para Bakhtin é tido como um foco de luta e contradição. Sua teoria da linguagem envolve o materialismo histórico, considerando que não há linguagem desprovida de elementos dos sistemas políticos, ideológicos e econômicos.

“Parece impossível erradicar um certo elemento de interpretação, e portanto de subjetividade, até mesmo da análise mais rigorosamente objetiva. (...) Para Bakhtin, toda linguagem, sendo uma questão de prática social, é inevitavelmente impregnada de avaliações (EAGLETON, 1994, p. 130).”

CAPÍTULO 01

É por intermédio desta ótica ideológica, proposta por Bakhtin que este trabalho encontra sua coerência e o seu sentido prático, visto que o caráter interativo da linguagem é a base do arcabouço teórico “bakhtiniano”.

Com esse mesmo pretexto, compreende-se que a unidade básica de ensino só pode ser o texto, associado à sua extensão de intertextualidade, ou seja, a relação que estabelece com outros textos.

Não se quer com isso dizer que não se deva focar palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. Todavia, se a finalidade é que os alunos utilizem os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para melhorar a capacidade de compreensão e expressão, tanto em situações de comunicação escrita quanto oral, então, é preciso organizar o trabalho educativo nessa perspectiva.

Ninguém que pense que isso será uma tarefa fácil, pelo contrário a resistência a uma proposta didático-pedagógica inovadora sofre sempre resistência de todos os lados. Na qualidade de educador incomparável, Paulo Freire traz sua contribuição sobre este ponto:

“

Consciente dos limites de sua prática, o professor progressista sabe que a questão que se coloca a ele não é a de esperar que as transformações radicais se realizem para que possa atuar. Sabe, pelo contrário, ter muito o que fazer para ajudar a própria transformação radical. (FREIRE, 2003, p. 54).

”

Sendo assim, ainda que os conteúdos relacionados a esse tipo de prática estejam organizados num bloco separado (classificações, divisões, etc), eles devem remeter-se diretamente às atividades de uso da linguagem, nas quais o texto poderá fornecer caminhos extremamente ricos. Devem estar a serviço da própria linguagem. E, como objetivo vital do ensino de Língua Portuguesa, deve privilegiar o desenvolvimento da capacidade de comunicação e expressão, para que o cidadão amplie suas potencialidades linguísticas.

Saber o que é substantivo, adjetivo, verbo, artigo, preposição, sujeito, predicado, etc. não significa ser capaz de construir bons textos, empregando bem esses conhecimentos. É, acima de tudo, no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais.

Mas para que se obtenha êxito na prática educativa, é necessário que sejam bem trabalhadas 3 (três) habilidades básicas.

Uma delas reside na atividade de leitura como hábito constante, dando condições para que as regras gramaticais contidas nos textos possam, gradativamente, ser internalizadas, num processo de natural absorção das estruturas internas.

Outra habilidade que deve ser devidamente estimulada abarca os diversos aspectos da interpretação textual e contextual e da prática de produção de novos textos (tanto orais, quanto escritos) pelos alunos.

Por fim, deve-se facilitar o máximo possível a capacidade de absorver as estruturas e relações gramaticais, por intermédio de mecanismos didático-pedagógicos mais dinâmicos que, conscientemente, não aprovelem a adoção da fragmentação e da falta de contextualização para a aprendizagem das normas gramaticais.

1.1 A Verdadeira “Gramática” da Língua: Inata, Implícita e Natural

Os livros, chamados de gramáticas, nada mais são que meras tentativas de registro e explicação de uma parcela extremamente insignificante da verdadeira gramática: a gramática interna de qualquer indivíduo.

“

A verdadeira gramática, imanente à linguagem, é algo vivo, por isso flexível, dinâmico. Não assim a Gramática disciplina, como código normativo, que tende à fixação e inflexibilidade, está sujeita à “morte”. A Gramática completa de uma língua viva deveria registrar sua variabilidade e as tendências evolutivas das regras gramaticais. Só as línguas mortas são retratáveis num corpus fechado de regras. Portanto, o livro-gramática deveria estar sempre sendo revisto e atualizado, como todo bom dicionário. (LUFT, 2004, p. 22).

”

Essa crítica ao conteúdo rígido da Gramática (explicita) é vital, pois esta rigidez gramatical é o que provoca sua própria inutilidade pedagógica. Além de que não reflete o verdadeiro objetivo a que se deve prestar o ensino de Língua Portuguesa, como está descrito nas próximas linhas:

“

Não se trata de ‘ensinar’ a língua materna, que o aluno já fala ao entrar na escola; nem se pode, aliás, ensinar uma língua. O que cabe é ir aumentando a capacidade comunicativa dos alunos, trabalhar muito com a língua, melhorando sempre mais e tornando mais produtivo o manejo desse instrumento. Para os possuidores/praticantes de uma gramática mais baixa, propiciar a internalização da gramática mais alta com multiplicada exposição a bons textos. (idem, ibidem, p. 30)

”

O que este autor reforça serve para se atentar qual deve ser o propósito ético do ensino gramatical da língua-mãe. É evidente que existem educadores conscientes de que esse é caminho para a edificação de uma prática (não “ensino”) de uma língua realista, útil e produtiva.

No entanto, parece que a experiência não se cansa de mostrar exatamente o inverso. Em matéria de aulas de linguagem, infelizmente, a escola continua inflexível no acúmulo de definições, regras e exceções, classificações de palavras, listagem de anomalias e irregularidades, análises, muita análise sintática e também muita crase, a cada semestre mais crase, para o aluno saber cada vez menos.

CAPÍTULO 01

Toda essa crítica ao exagerado culto e submissão à Gramática Normativa encontra uma razão de ser bem prática. Afinal de contas, em quaisquer setores da atividade humana acaba se tornando algo dispensável todo esse número significativo, para não dizer gigantesco, de normas gramaticais que não encontram sentido pragmático nenhum nas áreas socioeconômicas do mundo moderno.

Em vez dessas práticas inférteis, o que deve ser aprimorado é o ser linguístico interior, a gramática já internalizada do estudante.

“*É tradicional, ingênuo, por exemplo, pressupor que os pais devem ‘educar’ e os filhos devem ‘receber educação’; que ao professor cabe ‘ensinar’ e aos alunos ‘aprender’. O inverso, para essa postura tradicional e ingênuo, seria uma verdadeira subversão, um escândalo: filhos que também eduquem os pais, alunos que ensinem ao professor... O pressuposto pai/filho, professor/aluno, mão única, naturalmente se aplica à língua materna também. [Desta forma], a criança vai à escola para aprender, e aprender, entre outras coisas, a língua que fala desde os dois, três anos (idem, ibidem, p. 42).*”

Para uma melhor compreensão do fenômeno descrito nas últimas linhas do comentário acima transcrito, referente ao processo natural de internalização da língua materna pela criança, Kaufman e Rodriguez, quando fazem o registro da competência linguística, elucidam que:

“*[...] aceitemos a teoria chomskyana de que esta competência é inata (o homem traz consigo uma gramática implícita, constituída por uma série de regras sintáticas, que lhe permitem construir infinitos enunciados mediante o intercâmbio linguístico com o ambiente), ou consideremos que esta competência se constrói em sua totalidade no processo de interação linguística, o certo é que a criança, como falante de uma língua, cumpre as regras que regem seu funcionamento, embora não possa explicitá-las (KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995, p. 143).*”

Por não perceber tal competência e com estas ideias sacramentadas por opiniões fechadas na cabeça, o professor tradicional não leva em conta o dado vital de que todo falante nativo “sabe” sua língua, apenas precisa desenvolvê-la, praticando-a em outros níveis e situações.

Esse professor se esquece de que todo esse sistema de regras que os falantes internalizam na infância é que constitui a verdadeira gramática da língua, a legítima e autêntica gramática, da qual todo o resto (livros, teorias gramaticais, normas...) não passam de tentativas incompletas e defeituosas de sua reprodução.

1.2. O Fracasso da Gramática Artificial

Partindo de sábias observações, Luft deixa o alerta: “a boa comunicação verbal nada ter a ver com a memorização de regras de linguagem nem com a disciplina escolar que trata destas regras, e que geralmente, em nossas escolas, tomam o lugar do que deveriam ser as aulas de Português” (LUFT, 2004, p. 19).

Não se pode, portanto, negligenciar o caráter crítico do ensino de Língua Portuguesa, retirando do idioma sua vivência criativa. Assim sendo, a leitura, os comentários, a análise e as interpretações de bons textos, e a tentativa constante de cada indivíduo em produzir bons textos, constituem-se nos elementos que devem integrar o conjunto metodológico norteador do trabalho do professor.

“

A gramática não é o lugar das certezas absolutas, e em classe não devemos transferir nossa capacidade de reflexão para o autor de uma gramática, por melhor que ele seja. É de todo inútil passar para os alunos o “pacote gramatical”, o famoso “ponto” de gramática cujo efeito prático será, infelizmente, afastar os educandos da reflexão (CASTILHO, 2000, p. 22-55).

”

Distorções como a citada, revelam a herança maléfica de um ensino mecanicista e com sequelas de uma pedagogia tecnicista, onde o professor tinha a obrigação de cumprir o programa de forma condicionada, inclusive, quanto à metodologia a ser empregada. As consequências disso são perceptíveis no destaque que Luft confere à existência de uma:

“

[...] visão tradicional da língua e da gramática como objetos de culto e veneração, por isso mesmo distanciados, inacessíveis, que nos deixam atordoados e inseguros, se não humilhados, quando precisamos falar ou escrever. Com essa visão, não admira que tantos alunos detestem aulas de Português, e nossos profissionais liberais, mesmo brilhantes médicos, advogados, engenheiros, e até filósofos, sejam tão frequentemente bisonhos no manejo de seu instrumento mais pessoal, a sua língua materna (LUFT, 2004, p. 29).

”

Num ensino de “cabresto”, vítimas de verdadeira inquisição gramatical, os alunos vão se complicando, cada vez mais, com regras mal ensinadas e sem propósito.

Há professores que sentem prazer em corrigir montanhas de erros, convencendo os alunos de que são ignorantes e, por meio do processo de submissão, os tornam reféns da Gramática. Não raramente alguns professores fazem uso desse instrumento de opressão para afirmar sua autoridade ou o utilizam como meio para desabafar frustrações e ressentimentos pessoais.

CAPÍTULO 01

Gerada por um ensino repressivo, essa situação chega a ser tão grave que serve como forma de atentar para os prováveis “traumas” de uma prática de ensino artificial como a esboçada nas linhas anteriores.

“

Nos bancos universitários temos diariamente o doloroso testemunho do fracasso do nosso ensino de Português: a maioria dos egressos do ensino médio, inibidos, inseguros na língua nativa, redigem mal, não saber desenvolver raciocínios por escrito, têm vocabulário impreciso e sintaxe confusa. Aliás, antes mesmo dos bancos universitários, milhares de redações levam nota zero no concurso vestibular. Culpa dos alunos? [Lógico que não!] Culpa do péssimo ensino de língua materna. Oito anos de Português no 1º Grau, três anos no 2º Grau, além do ‘cursinho’ – e centenas, milhares de jovens conseguem tirar zero em redação na sua própria língua. Existe fracasso maior? (idem, ibidem, p. 95).

”

Se o fim maior do ensino de Língua Portuguesa é desenvolver nos alunos o espírito crítico, tão temido por um ensino repressor, então, torna-se imprescindível dar-lhes condições de distinguirem entre a linguagem boa e má. De nada interessa o purismo gramatical inútil, como se a língua fosse uma estrutura morta tal qual uma múmia. Ela, ao contrário disso, deve ser entendida como um sistema dinâmico e, por isso, deve ser vista, analisada e estudada como “entidade viva”.

Convenientemente, Luís Fernando Veríssimo, em sua crônica intitulada O gigolô das palavras (1982), defendeu que “[...] a linguagem, qualquer linguagem, é um meio de comunicação e que deve ser julgada exclusivamente como tal”. (VERÍSSIMO, apud LUFT, 2004, p. 14-15).

Todavia, parece que os professores se esqueceram disso ao limitarem o estudo da língua, ensinando cotidianamente a pura “Gramática”. O cronista não perdeu a oportunidade de externar sua crítica, ainda que de forma indireta, à escola tradicional, onde é tão raro que se estude a língua como meio de comunicação – atual, vivo, eficiente – tal qual ela o é na realidade.

Aliás, parafraseando um dito do linguista inglês Archibald Henry Sayce: toda essa excessividade de regras da Gramática Artificial abriga também diversas falhas, visto que só o costume pode determinar o que é certo e errado e não o veredicto de gramáticos, por mais eminentes que sejam.

Até mesmo um simples vocábulo pode ter seu sentido, historicamente, adaptado, como é caso do léxico “crivo”, que originalmente significa, consoante o dicionário do Aurélio Buarque de Holanda, “peneira de arame; bordado de tecido; labirinto”, mas que, por mecanismos de analogia, passou a designar (após um processo gradual de consenso social) um outro sentido, similar ao de “critério”, de “rigor”, quando referido dentro da expressão “crivo da razão”.

CAPÍTULO 01

Além disso, saber, de forma consciente, explícita, as regras de funcionamento desse meio não é algo indispensável, mesmo porque a maioria dos falantes as ignora totalmente, e até os estudiosos apenas sabem uma parcela diminuta do gigantesco universo linguístico.

“

Pode-se conhecer muita regra, saber a língua mais culta, formalizada, e não ser um artista da língua, não conseguir ‘surpreender, iluminar, divertir, comover’, não passar do trivial. É normal até que a Gramática atrapalhe. [Por tudo isso, diz-se que] a boa comunicação verbal nada tem a ver com a memorização de regras de linguagem nem com a disciplina escolar que trata dessas regras, e que geralmente, em nossas escolas, tomam o lugar do que deveriam ser as aulas de Português: leitura, comentário, análise e interpretação de bons textos, e tentativa constante de produzir, pessoalmente, textos bons – enfim, vivência criativa com o idioma. [...] Importa comunicar, e para isso há que dominar, o mais automaticamente possível, o sistema de regras do meio de comunicação. Isso nada tem a ver com a Gramática confundida com listas [intermináveis] de regras normativamente impostas ao aluno... (LUFT, 2004, p. 19).

”

São “dispensáveis todas as regras que não contribuem para a eficiência comunicativa, as que embaraçam e atravancam a comunicação, que dão ao aluno a ideia de que ‘aula de Português é uma chateação’, não serve para nada” (idem, ibidem, p. 16).

Ao invés de idolatrar a Gramática artificial (livro, disciplina), é a gramática – natural, interior, implícita – que deve ser priorizada nas situações de ensino. Isso precisa ser meditado não só pelos professores de Língua Portuguesa, mas por todos os responsáveis pela linguagem dos alunos, ou seja, por todos os professores de todas as disciplinas e, naturalmente, pelas autoridades de ensino e educação.

Novamente, o autor anteriormente citado, trata com firmeza este tema, quando tece o seguinte comentário:

“

Por que os professores em geral [de todas as disciplinas] não capacitam melhor os alunos para a comunicação oral e escrita? Porque, em vez de fazê-los trabalhar INTENSAMENTE com sua gramática interior, fazendo frases, compondo textos, lendo e escrevendo, pretendem lhes impor ‘Gramática’, teorias e regras [das mais diversas áreas do conhecimento]. Um ensino gramaticalista abafa justamente os talentos naturais, incute insegurança na linguagem, gera aversão ao estudo do idioma, medo à expressão livre e autêntica de si mesmo (idem, ibidem, p. 21, grifo nosso).

”

Ao se pensar na relação “Escritores-Gramática” surge à mente uma pertinente observação deixada por Lins do Rego: “Os grandes escritores têm a sua língua; os medíocres, a sua gramática”. Com esta assertiva, o escritor deixou bem claro que falar e escrever com clareza e objetividade não condiz necessariamente em saber “Gramática” (da escola).

CAPÍTULO 01

“

Escritores fracos em Gramática? Monteiro Lobato foi reprovado em Português. Existe grande escritor que entrega às editoras textos cheios do que os puristas chamariam, horrorizados, de “erros crassos de português”, verdadeira alegria dos revisores, que aprenderam, em suas antigas aulas, que saber Português é botar todos os acentos e vírgulas, crases e regências certinhas... Minha experiência de professor me ensinou que os alunos mais talentosos em linguagem, futuros escritores, são os mais avessos a aulas de Gramática. Funciona neles, creio firmemente, um mecanismo de defesa que protege sua gramática implícita (saber linguístico não verbalizado, mas eficiente) contra a Gramática explícita (regras impostas de fora que ameaçam instalar-se como vírus). [...] Eles ‘sabem’ sua língua muito mais e melhor do que os professores poderiam ensinar (idem, ibidem, 2004, p. 24).

”

Origem das palavras, etimologia, Gramática Histórica e outras diversas áreas do estudo técnico da língua é de competência dos gramáticos, filólogos, linguistas estudarem. Não interessam normalmente ao aluno de 1º e 2º Grau. A este deve-se dar oportunidade de crescer linguisticamente, através da prática constante, em aulas que sejam prazerosas, que possibilitem momentos de descoberta pelos educandos.

Trata-se aqui de respeitar os momentos de oportunidade para manifestação individual espontânea, em que, sem ser reprimido nem humilhado com correções de seus “erros”, o(a) aluno(a) vá progredindo por intermédio da prática de expressão oral e escrita e por exposição permanente a bons modelos, também orais e escritos.

CAPÍTULO 02

O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA DE ACORDO COM
OS PARÂMETROS
CURRICULARES NACIONAIS E
COM A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR



A escola deve ser um espaço de construção coletiva onde se produz o conhecimento significativo, conhecimento este que deverá favorecer o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que tenham significado na vida do educando.

Deve-se ter a consciência de que o ensino não pode ser visto como algo estático e unidirecional, ao contrário, a sala de aula (e, por extensão, o contexto escolar em sua totalidade), não deve ser tido apenas como um lugar para transmitir conteúdos teóricos; mas também, um local de aprendizado de valores e comportamentos, de aquisição de mentalidades científicas autossuficientes e participativas, que poderão possibilitar ao indivíduo, bem orientado, interpretar e transformar a sociedade e a natureza em benefício do seu bem-estar pessoal e coletivo.

A teoria sócio-cultural ofertada por Vigotsky é completa em dizer que tanto o conhecimento científico pretendido pelo ensino quanto o conhecimento espontâneo dos educandos devem ser trabalhados pela escola.

“O ponto-chave é que, para Vigotsky, o desenvolvimento conceitual demanda que ambos os tipos de processos [o saber científico e o “senso comum”] interajam entre si: sem o processo de explicitação e de conscientização das relações entre conceitos que o ensino possibilita, os conceitos espontâneos nunca chegariam a se estruturar como conceitos científicos; ao mesmo tempo, [na outra extremidade da questão] sem o suporte suficiente dos conceitos espontâneos, os conceitos científicos podem não ter um significado autêntico para o aluno, e a sua aprendizagem pode transformar-se em uma tarefa estritamente mecânica e irrelevante, do ponto de vista do desenvolvimento. (SALVADOR et al., 2000, p. 262).

”

Neste aspecto, as experiências individuais, às vezes aparentemente distantes do tema focalizado pelo(a) professor(a), podem ser articuladas a ele para enriquecer o próprio processo de aprendizagem, abrindo portas para que o “novo” seja incorporado aos conhecimentos predeterminados.

Mas o que se constata, geralmente, é que as observações que os alunos fazem vão se reduzindo. Como não fazem parte do conteúdo previsto, são negligenciadas pelo(a) docente, por considerá-las irrelevantes para o processo de ensino.

O ensino de Língua Portuguesa, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de:

- “
- 1) Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas, e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
 - 2) utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
 - 3) conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;

CAPÍTULO 02

- 4) compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- 5) valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- 6) utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.;
- 7) valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
- 8) usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- 9) conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia (BRASIL, PCN's, 1998).

A Proposta Curricular do Governo do Maranhão para o ensino da Língua Portuguesa dos anos do ano 2000, baseada nos PCN's de 1998, nos diz que:

O ensino da língua portuguesa, no Ensino Fundamental, precisa considerar que a língua se constrói na interação do homem frente a outros homens e que o uso dela está ligado às capacidades de falar/ouvir, ler/escrever, na experiência da linguagem. [...] Desse modo, priorizam-se as ÁREAS BÁSICAS do ensino da língua: LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS, PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS E CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS, possibilitando ao aluno o emprego da língua que se fala e se escreve nas mais diferentes situações comunicativas (MARANHÃO, Proposta Curricular, 2000, p. 23).

Dessa maneira, se o objetivo maior do ensino da Língua Portuguesa gira em torno do desenvolvimento das competências comunicativas do indivíduo, tomando como referência o progressivo domínio da língua normativa, então, o estudo da Gramática Normativa deve ser estruturado com base no “manuseio” do TEXTO.

Por sinal, a preocupação com o uso do texto é tamanha nos PCN's que isto pode ser facilmente confirmado no trecho abaixo reproduzido:

Não cabe a este documento indicar quais devem ser os projetos de estudo ou os textos a serem trabalhados na sala de aula; o que aqui se faz são sugestões e referências para que as equipes das escolas possam planejar suas propostas. Recomenda-se que não se deixe de incluí-los, sob nenhum pretexto, nos critérios de eleição de princípios metodológicos, de projetos de estudo e de textos a serem oferecidos aos alunos. (BRASIL, PCN's, 1998).

Antes de tudo é importante frisar que, no ensino de Língua Portuguesa, as competências e habilidades que o aluno deverá desenvolver ao longo do Ensino Médio representam um aprofundamento das que já vinham sendo construídas no decorrer do Ensino Fundamental. Convém lembrar também, que, num caso ou outro, o objetivo de ensino da disciplina deverá ser sempre o de promover a ampliação das atividades verbais do(a) aluno(a), visando o êxito de seu ingresso no contexto social.

Já faz décadas que o ensino de Língua Portuguesa, exaustivamente, vem sendo criticado por pesquisadores e estudiosos. Já virou lugar-comum se afirmar que o(a) aluno(a), mesmo depois de transcorridos mais de 10 anos de escolarização, não é capaz de desempenhar habilidades básicas, como: boa leitura, domínio da escrita e oralidade diante de situações formais de interação.

Entretanto, diante desta realidade e no contexto atual da cultura digital, o(a) professor(a) deve implementar mudanças urgentes na forma de trabalhar a língua materna nas escolas.

Isso porque, na contramão da história, diversos professores agem com uma conduta descompromissada. São comuns aulas descontextualizadas, baseadas nas gramáticas tradicionais, das quais fazem parte os exercícios classificatórios, partindo ou não de textos. Em geral, não há uma sequência que pareça lógica ao aluno na exposição e apresentação de conteúdos, impedindo-o de estabelecer ligações entre o que aprende na escola e o que vive fora dela.

No ambiente de sala de aula, a reflexão compartilhada sobre textos reais deverá nortear toda condução do “processo ensino-aprendizagem”, tal qual está editado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, in verbis:

“A maioria dos guias curriculares em vigor já não organiza os conteúdos de Língua Portuguesa em alfabetização, ortografia, pontuação, leitura em voz alta, interpretação de texto, redação e gramática, mas, na prática da sala de aula, essa estruturação é a que ainda prevalece. Esses conteúdos também são propostos neste documento, mas estão organizados em função do eixo USO > REFLEXÃO > USO. Aparecem, portanto, como “Prática de leitura”, “Prática de produção de texto” e “Análise e reflexão sobre a língua”. (BRASIL, PCN's, 1998, grifo nosso).

A título de contribuição, os Referenciais Curriculares do Ensino Médio, baseado nos PCNEM, nos alertam que:

“As formas gramaticais devem ser apresentadas como possibilidades de expressão, e não como um sistema fechado de itens que devem ser empregados invariavelmente em contextos pré-determinados. E acima de tudo, seja proposto um estudo gramatical baseado no uso efetivo da língua, ou seja, através da análise de textos e não de frases e palavras isoladas. (MARANHÃO, Referenciais Curriculares do Ensino Médio, 2002).

O enfoque dado à Língua Portuguesa pelos PCN's valoriza a participação crítica do aluno diante da sua língua e estimula propostas pedagógicas que trabalhem as variedades textuais e toda pluralidade possível para o uso do texto.

E com essa reflexão sobre língua e linguagem, o aluno não só vai percebendo os diversos gêneros textuais e as variações linguísticas existentes, como também evolui, gradativamente, em seus níveis de compreensão textual.

“São os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e que, mesmo assim, não consegue manejar pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. [...] Uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto. O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto. É necessário que o professor tente compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos aos textos: às vezes é porque o autor “jogou com as palavras” para provocar interpretações múltiplas; às vezes é porque o texto é difícil ou confuso; às vezes é porque o leitor tem pouco conhecimento sobre o assunto tratado e, a despeito do seu esforço, compreende mal... (BRASIL, PCN's, 1998).”

Diante das necessidades educacionais expostas e em desacordo com a realidade em geral descrita pelos educadores, estudiosos e pesquisadores, reforça-se a necessidade de uma reformulação da prática pedagógica a fim de propiciar a evolução da intelectualidade crítica e sistemática dos educandos, com vistas a sua materialização no exercício da cidadania.

Importa destacar que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, após edição dos Parâmetros Nacionais Curriculares no final da década de 90, passou a ser o planejamento governamental periódico, de caráter obrigatório, que estabelece as diretrizes do ensino público deste país, destacando-se para o ensino de Língua Portuguesa do Ensino Médio as seguintes premissas do eixo temático “Linguagens e suas Tecnologias”:

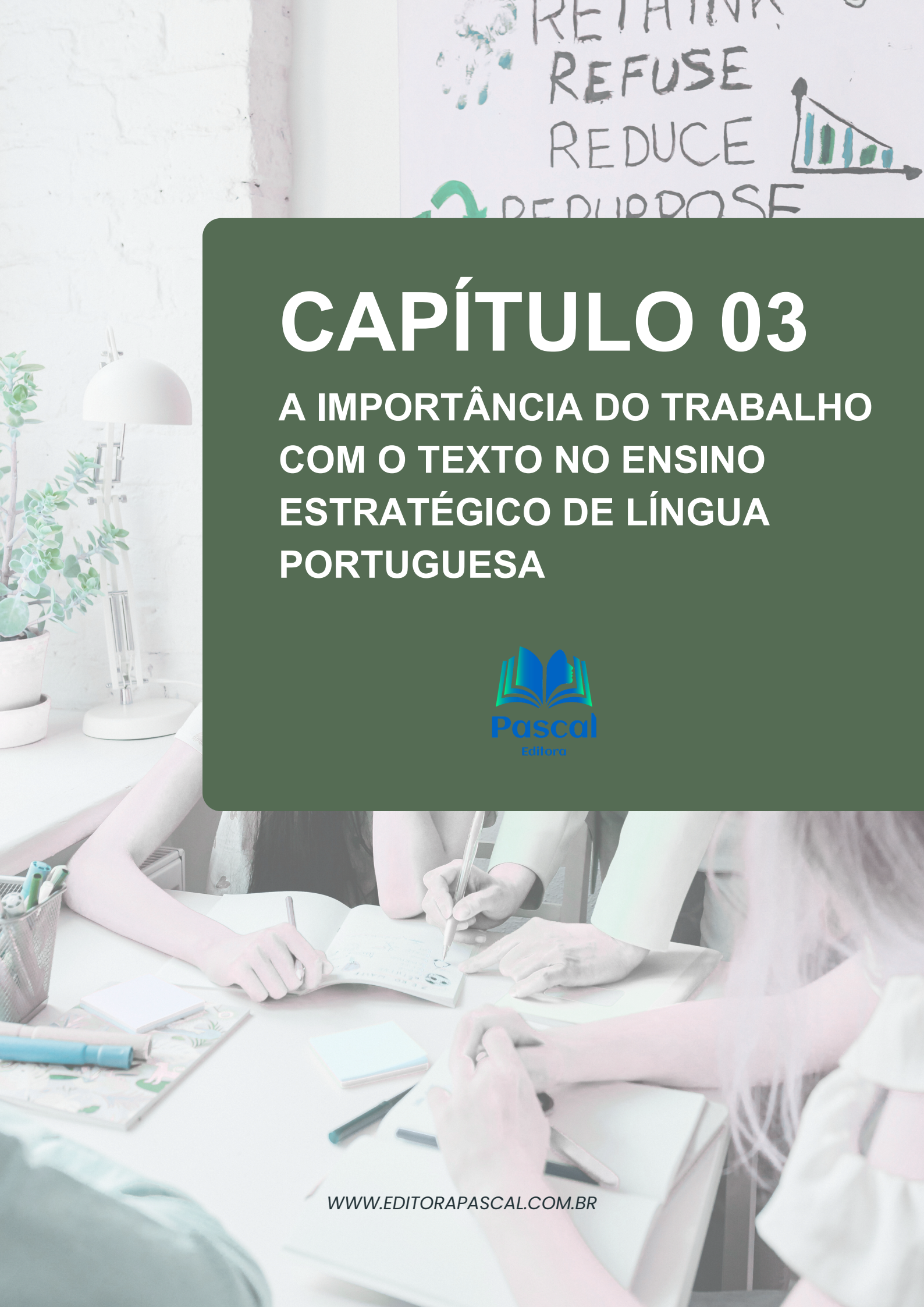
“A área Linguagens e suas Tecnologias da BNCC para o Ensino Médio integra Língua-Portuguesa, Arte, Educação-Física e Língua-Inglesa com o objetivo de aprofundar o desenvolvimento da leitura, do pensamento crítico e da criatividade dos alunos. Essa abordagem articula os conhecimentos de diferentes linguagens (verbal, corporal, artística e digital) para que os estudantes possam participar de forma mais plena nas práticas socioculturais e lidar com os desafios da era digital. A BNCC do Ensino Médio para Língua Portuguesa organiza o componente curricular em torno de práticas de linguagem (leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica) e cinco campos de atuação (artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, atuação na vida pública e vida pessoal). O foco é desenvolver nos estudantes habilidades para a participação crítica e autônoma nas diversas práticas sociais, com ênfase nos letramentos contemporâneos, nos multiletramentos e na análise de fenômenos como a desinformação.”

A BNCC do Ensino Médio, que define a área de “Linguagens e suas Tecnologias”, está baseada na Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) que atualizou os itinerários formativos previstos no Artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996). Essa lei é a que estabelece os cinco itinerários formativos, sendo um deles “Linguagens e suas tecnologias”.

O termo “PNE 2025” se refere à extensão da validade do Plano Nacional de Educação (PNE) atual até o final de 2025, pois o plano anterior (2014-2024) não teve a maioria de suas metas cumpridas e precisou ser prorrogado. Enquanto isso, um novo plano decenal (PNE 2025-2035) está em discussão no Congresso Nacional para definir as novas metas de educação para a próxima década. As propostas para o novo PNE incluem metas ambiciosas como a universalização da alfabetização, conectividade para todas as escolas e expansão da educação integral.

Finalmente, registre-se aqui que a Lei nº 14.934/2024, prorrogou o plano de 2014 até 31 de dezembro de 2025 e a prorrogação foi necessária, como já mencionado, porque a maioria das metas do PNE original não foi atingida dentro do prazo original de dez anos (2014-2024). O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2025 com investimentos progressivos na área e que prevê aplicação de 10% do PIB até 2034, ainda está em construção e deliberação no Congresso Nacional brasileiro.

Mesmo que o documento final do novo PNE esteja, na primeira quinzena do mês de dezembro/2025, em discussão para votação pelos parlamentares federais, é incontroverso que, entre suas prioridades, estejam incluídas metas como: a alfabetização até o 3º ano do ensino fundamental, a garantia do direito à aprendizagem, a recomposição das aprendizagens pós-pandemia e o desenvolvimento de competências para a participação crítica na sociedade.



CAPÍTULO 03

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM O TEXTO NO ENSINO ESTRATÉGICO DE LÍNGUA PORTUGUESA



CAPÍTULO 03

Os Parâmetros Curriculares Nacionais oferecem uma noção completa o suficiente para se entender adequadamente a definição que gira em torno do “texto”, que a seguir segue reproduzida:

“... pode-se afirmar que o texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados (BRASIL, PCN's, 1998).

”

Vale ressaltar que “a língua é uma atividade, uma forma de ação que se manifesta em toda sua plenitude no texto” (CASTILHO, 2000, p. 55-56). Associado a isso, o(a) professor(a) deve lembrar ainda que a experiência escolar poderá ser única oportunidade que talvez os(as) alunos(as) tenham para interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano.

“O papel do professor de Língua Portuguesa deve ser o de abrir os olhos do estudante para aquilo que no fundo ele sabe, sente, porque o experimenta na pele todos os dias: língua e gramática hão de ser muito mais do que aborrecimento em sala de aula, com muita regra e pouco texto, muita decoreba e pouca compreensão, muito susto e pouco prazer (LUFT, 2004, p. 30).

”

Ora, se no processo de redefinição dos objetivos educacionais, mais do que “acumular” informações ao longo do processo de escolarização, o que importa, realmente, é saber relacioná-las entre si e inferir conclusões a partir dessas correlações; então, é, definitivamente, por intermédio do texto, que tais deduções se tornam possíveis de serem feitas.

O discurso delineado na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, aborda, de forma exemplar, o uso do texto no ensino de Língua Portuguesa:

“No desenvolvimento da linguagem, tomamos consciência dos procedimentos em uso, refletimos e operamos sobre o material linguístico e a própria linguagem se torna objeto de nosso trabalho: fazemos hipóteses sobre as unidades da língua que usamos, sobre os modos em que as relacionamos entre si, sobre a estrutura, portanto, de nossas expressões, orações ou textos, comparamos umas às outras, jogamos com elas, com suas assonâncias, com suas palavras e com seus sentidos. Trata-se da atividade epilinguística. (SÃO PAULO, Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa, 1988, p. 21-22).

”

CAPÍTULO 04

O PROCESSO DE LEITURA



Não se pode perder de vista que ler é reescrever o mundo exterior dentro do nosso “mundo” interior. Assim mesmo disse Roland Barthes (apud SCHOLLES, 1989, p. 17): “Não restam dúvidas de que é isto a leitura: reescrever o texto da obra dentro do texto de nossas vidas”.

A leitura, antes de tudo, é uma invasão. À medida que se faz a leitura de um texto, de um quadro, de uma representação seja lá qual for, se está sendo estimulado, atacado pelas palavras, gestos, símbolos, marcas e figuras, causando impacto certo, porém indeterminado na mente.

Scholes, explica, sinteticamente, isso: “não nos é possível penetrar nos textos que lemos, mas estes podem entrar em nós; é isso precisamente o que constitui a leitura” (SCHOLLES, 1989, p. 22).

A leitura, a escrita e o pensamento se estruturam através do mesmo processo mental. Associando sinais e combinando textos, fazendo conexões inerentes ao próprio processo de leitura (semelhança, contiguidade e casualidade).

“

Ler é encarar o passado, aceitar o que já aconteceu como se – nas palavras de L. P. Hartley – tivesse sucedido num ‘outro país’ onde as coisas se passam de modo diferente; por muito que o desejemos, não nos é possível lá chegar. Escrever, porém, é encarar o mundo e o texto como inacabados e mutáveis. O que lemos constitui o passado; o que escrevemos representa o futuro (idem, ibidem, p. 22).

”

A leitura tem, invariavelmente, duas direções distintas: uma que busca decifrar a fonte e o contexto original e outra que recorre à situação textual do leitor.

“

A leitura (...) depende (...) de quadros e experiências, já textualizadas na memória. Entre outras coisas, ler é proceder a uma escolha no arquivo de sinais conexos, de modo a inserir no novo texto (vale dizer, o texto é ‘recriado’) na sua relação adequada com os anteriores... (...) Quando tomamos consciência de nós próprios, achamo-nos já totalmente desenvolvidos como criaturas textuais. O que somos e aquilo em que nos tornaremos foi antecipadamente modelado por poderosos textos culturais (idem, ibidem, p. 37 e 43).

”

Ainda quando se refere à dupla direção do ato de “ler”, Scholes formula a análise do processo que envolve a própria leitura, *in verbis*:

“

(...) a leitura é também – e sempre – a tentativa de abarcar significados com interesse precisamente por provirem do exterior. (...) A leitura é sempre o esforço conjugado de compreender e de incorporar. Tem de inventar-se o autor, imaginando-lhe os propósitos, e utilizar-se da evidência disponível para (fornecer) estímulo ao processo criativo pessoal (idem, ibidem, p. 24-25).

”

Quando é destacada a importância da leitura, automaticamente, ressalta-se o grau de relevância da própria escrita: são, de forma brilhante, como que duas faces de uma mesma moeda.

Apesar de óbvia a declaração de que graças à escrita o processo de leitura se torna viável, é importante frisar o mérito da escrita ao dar suporte físico ao pensamento, originalmente volátil e instável, mas que com o registro documental o homem pode examinar o seu próprio pensamento de modo mais criterioso e racional.

No interior do processo de leitura encontra-se uma das mais fantásticas formas de compreensão da realidade: a percepção. Dúvidas podem, entretanto, surgir no que concerne o processo perceptivo dentro da lógica de leitura.

“*Jacques Derrida apresenta o argumento convincente de que a própria percepção se constitui num tipo de leitura, já que mais facilmente percebemos os sinais das coisas do que as próprias coisas em si. No entanto, se a percepção for de facto um tipo de leitura, trata-se de um tipo rudimentar, pré-consciente, ao qual falta precisamente o elemento deliberado e construtivo, essencial ao que aqui designo por leitura. Neste sentido, a leitura inclui também os elementos da interpretação e da crítica (SCHOLÉS, 1989, p. 27).*”

A atividade de leitura oferece ao leitor oportunidade para analisar, relacionar e assimilar a informação ou conteúdo, de modo que ele possa elaborar, inferir e deduzir, seja nas entrelinhas do texto ou nas pausas voluntárias que faz para refletir.

A leitura e a escrita nos aproximam de uma disciplina, de um rigor, que é o “local” por excelência de construção do conhecimento sistematizado, de natureza científica.

Só resta dizer que, com uma perspectiva mais crítica de ensino da língua, os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (além da mais atualizada Base Nacional Comum Curricular) são diretrizes que não poupam chances de exaltar a leitura e a produção de textos como sendo a base para a formação dos educandos, alegando que a língua não é homogênea, mas um somatório de possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva.

4.1. Possibilidades de Leitura do Texto

Leitura pressupõe busca de informação. Por isso é importante escolher bem o texto para ler. Para que o leitor se informe é necessário que haja entendimento daquilo que ele lê. Quanto ao processo de seleção de textos, Faulstich alerta para o tratamento diferenciado que tem cada tipo de texto e isso também deve ser considerado na hora da escolha:

“*Há textos cujo assunto é inteiramente inteligível ao leitor, como os de jornais, revistas não especializadas... Há outros, porém que a pessoa tenta ler, já sabendo, a princípio que não entende completamente seu conteúdo. Neste último caso o leitor deve estar predisposto a superar essa dificuldade (FAULSTICH, 2004, p. 13).*”

Só para citar um exemplo, na análise de um texto dissertativo cujo cunho é argumentativo, o leitor deve localizar, quer por evidência, quer por lógica, os elementos que agem como influenciadores da comunicação, conferindo “retórica” à argumentação promovida.

Os elementos que dão evidência ao texto, geralmente, são fatos, exemplos representativos, estatísticas de peso, testemunhos de autoridades num determinado campo do conhecimento, além de outros recursos. Já a lógica caracteriza-se pelo processo de uso da razão para conhecer, inferir e julgar a relação entre os elementos de evidência do texto.

Tudo isso constitui em apenas uma maneira de “ler” o texto, não obstante inúmeras outras formas de leitura podem ser realizadas.

Abordando, de forma sutil, esse assunto, Luft comenta acerca de algumas das possibilidades de trabalho com o texto em sala de aula:

“[...] professores de Português seriam muito mais úteis a seus alunos pesquisando – junto com eles – segredos de expressividade das palavras e frases, agrupamentos pela forma (Morfologia) ou pela significação (Semântica), troca de palavras em contextos determinados, procurando ‘sentir’ a repercussão no som e no conteúdo, etc. Tudo muito mais proveitoso do que ensinar regras gramaticais, em geral em desuso ou de nível exclusivamente literário [e/ou] formal (LUFT, 2004, p. 26).

Outro detalhe a ser considerado “na metodologia de textos” diz respeito ao conteúdo dos textos escolhidos. Isso porque os textos são sempre seleções, recortes, opções do potencial de significado contido na linguagem. Esse universo linguístico constitui-se na série de alternativas possíveis de textos disponíveis, dos quais o trabalho pedagógico tem a liberdade de selecionar.

No processo de seleção dos textos, alguns critérios devem ser previamente estabelecidos, conforme esclarecem Kaufman e Rodriguez:

“Em primeiro lugar, é necessário ter consciência de que estes materiais [os textos selecionados] necessariamente se relacionam às políticas educacionais da série correspondente, aos conteúdos e às normas curriculares que as traduzem e aos enfoques pedagógicos que as sustentam. É preciso estar atento, por outro lado, para os conteúdos culturais que os textos escolares incorporam à transferência educativa. Todos os materiais de leitura enquanto linguagem transmitem modelos de vida, através dos quais o indivíduo aprende a desenvolver-se como membro de uma sociedade e a adotar sua cultura, seus modos de pensar e de agir, suas crenças e seus valores (KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995, p. 46).

As possibilidades de leitura não se referem à outra coisa senão às condições efetivas de aprendizagem através da análise de diferentes níveis da linguagem (nível de significação, léxico-gramatical, sintático-estrutural e outros). Além disso, estas possibilidades devem atender os interesses e as habilidades do leitor a partir das características temáticas e retóricas dos textos a serem selecionados.

4.2. Dos Procedimentos Básicos de uma “Boa Leitura”

Para uma compreensão menos superficial de um texto, deve ser trabalhada no leitor a qualidade de algumas de suas habilidades. De acordo com Salomon, o bom leitor é aquele que desenvolve as seguintes atitudes:

“1) Lê com objetivo determinado; 2) Lê unidades de pensamento; 3) Tem vários padrões de velocidade; 4) Avalia o que lê; 5) Possui bom vocabulário; 6) Tem habilidade para conhecer o valor do livro; 7) Sabe quando deve ler um livro até o fim, quando interromper a leitura definitiva ou periodicamente; 8) Discute frequentemente o que lê com os colegas; 9) Adquire livro com frequência e cuida de ter sua própria biblioteca particular; 10) Lê vários assuntos; 11) Lê muito e gosta de ler; 12) Bom leitor é aquele que não só é bom na hora de leitura (...) é constantemente bom leitor. Não só lê, mas sabe ler (SALOMON, 1973, p. 33, grifo nosso).”

Pois é, estas são características que deveriam ser priorizadas pelos currículos, mas são relegadas a segundo plano, transformando estas, que deveriam ser capacidades básicas, em competências inatingíveis por nossos(as) alunos(as).

O trabalho pedagógico dos educadores preocupados com o ensino de nossa língua vernácula deve valorizar três pontos primordiais da leitura, a saber: as suas dimensões (ou planos textuais), os seus procedimentos (ou formas de análise) e as diferentes tipologias textuais (ou gêneros textuais). Nas próximas linhas, conferir-se-á a cada um desses aspectos linguísticos a merecida explanação.

4.2.1 Diversos Planos ou Dimensões Textuais

a) Dimensão Figurada ou Estilística

As figuras de linguagem podem ser comparadas, por analogia, com os “efeitos especiais” do cinema. Dada a sua capacidade de atrair a atenção do receptor, as expressões figurativas conseguem quebrar a significação própria (do dicionário), comumente esperada para um determinado campo de palavras.

À disposição da retórica encontra-se uma diversidade de figuras de linguagem: metáfora (equivalência), metonímia (relação de contiguidade), eufemismo (modo sutil de dizer algo com outras palavras), hipérbole (exagero), prosopopeia (personificação de coisa inanimada), sinestesia (confusão de sentidos humanos) e uma série de outras que ofertam um sentido conotativo ao plano das ideias e significações.

Pode-se observar um exemplo muito sugestivo de linguagem figurada, também designada como conotativa, recitando um fragmento da poesia de João Cabral Melo Neto, intitulada “Catar feijão”, que diz: “Catar feijão se limita com escrever / Joga-se os grãos na água do alguidar / e as palavras na folha de papel; / e depois, joga-se fora o que boiar. [...] (MELO NETO apud FAULSTICH, 2004, p. 31).

Assim, por intermédio de uma linguagem metafórica, o referido poeta faz a intersecção entre dois elementos cujos significados denotativos (ou “reais”) são completamente distintos, mas que, com a utilização de uma figura de linguagem denominada “metáfora”, passam a estabelecer entre si o efeito de semelhança pretendido nos versos.

b) Dimensão Lexical ou Literal

O “léxico” se limita ao grupo de palavras que traz algum significado nelas embutido. Fazem parte deste grupo, especificamente, quatro das dez classes gramaticais: o substantivo, o adjetivo, o verbo e os advérbios terminados em “-mente”. Antes de detalhar um pouco mais esta dimensão, convém mencionar a diferenciação existente entre os termos “palavra”, “vocábulo” e “vocabulário”.

“Palavra é uma sequência de um ou mais fonemas, suscetível de uma transcrição escrita, compreendida entre dois espaços em branco [...] Vocabulário é o conjunto de vocábulos, empregados em um texto, caracterizadores de uma atividade, de uma técnica, de uma pessoa. Vocábulo é unidade de língua efetivamente empregada em um ato de comunicação. O vocábulo nem sempre se constitui de uma palavra, mas de um agrupamento que não pode ser desmembrado [alguns exemplos: “liberdade de expressão”, “pedagogia libertadora”, “sistema solar”, e vários outros]. Distingue-se um texto de economia de um de medicina não só pelas palavras empregadas, mas pelos vocábulos, já que cada um possui vocabulário específico da área a que pertence (FAULSTICH, 2004, p. 36-37).”

Para melhor compreensão do discurso lexical ou literal, é de suma importância entender o signo. A comunicação das ideias e a construção do texto, tanto na fase intencional (mental), quanto na efetiva concretização, são mediadas pela unidade menor que se chama signo.

Saussure, como é sabido, afirmou que o signo possui duplo aspecto: um aspecto concreto, denominado significante; e outro aspecto imaterial, intitulado significado. Enquanto o significante seria a estrutura material ou imagem acústica, o significado, por sua vez, seria a representação mental evocada pelo significante.

Quando se diz, por exemplo, “O coração é o principal responsável pela circulação do sangue”, extraímos do vocábulo coração um determinado sentido. O sentido ou significação é, portanto, a soma entre o significante (neste caso, a palavra escrita “coração”) e o significado (é ideia que se tem do significante “coração”, como integrante do corpo humano).

Para o linguista francês Emile Benveniste (apud CITELLI, 2002), a relação entre palavras e coisas, mais do que arbitrária, é antes de tudo necessária. A necessidade de nomeação dos objetos, segundo sua convicção, advém das circunstâncias históricas e do desenvolvimento da humanidade.

Até agora foi considerado o signo como se este tivesse apenas um único significado. Todavia, ao abrirmos o dicionário nos deparamos com uma imensidão de vocábulos que apresentam mais de um significado. Quando isto acontece, e um mesmo signo pode servir a di-

ferentes significados, então o conjunto de possibilidades de todos estes sentidos formam uma espécie de “campo lexical” por relação de sinonímia.

É importante frisar que os vocábulos podem até possuir algum sentido, sozinhos, mas nenhuma informação eles conseguem transmitir isoladamente.

As palavras “mundo” e “homem” encerram em si mesmas um significado próprio, mas isso não basta para lhes conferir relevância em virtude da falta de um enunciado que lhes dê uma razão de ser.

Por outro lado, quando é dito que “o homem modifica o mundo” ou “o mundo modifica o homem”, surgem relações de sujeito/ação/objeto. Nessas duas orações, um sentido peculiar dos termos mencionados foi consolidada, assumiu uma forma determinada e um significado contextual peculiar.

Para completar esta discussão sobre a análise da estrutura textual, sob a perspectiva lexical, deve-se considerar que a estrutura textual é a forma, nascida da organização dos elementos que a compõem – elementos que nada significam por eles mesmos e que não adquirem sentido a não ser por sua participação no conjunto.

É, seguindo esta lógica, que se diz ser vital a releitura do contexto pós-consulta de palavras ao dicionário, afinal, se o leitor desconhece o significado de determinado léxico, não basta realizar a leitura de registro do que consta no dicionário, é necessária a comparação de cada um dos possíveis resultados encontrados no campo lexical com aquilo que melhor se encaixa dentro do contexto.

Faulstich citando o poeta modernista Carlos Drummond de Andrade chama atenção para o desgaste que determinados vocábulos sofrem, em virtude de sua utilização para uma quantidade exagerada de significados, provocando a perda da propriedade do termo e quando aconselha sobre a escrita, alerta que “empregar sempre e em qualquer contexto as mesmas palavras é pobreza vocabular, prejuízo certo para a comunicação” (ANDRADE apud FAULSTICH, 2004, p. 34).

Então, não se deve complicar uma situação que é simples, se o objetivo máximo do ensino da língua-mãe é que o aluno leia e escreva melhor, então sua riqueza vocabular não virá senão por meio de uma leitura constante e variada acrescida de uma prática de escrita que valorize a criatividade e o desenvolvimento cognitivo.

A depender da intenção da comunicação, o texto pode ser conduzido sobre três perspectivas, que, de acordo com Citelli (2002), equivaleriam a modalidades discursivas:

b.1) O discurso lúdico: a forma mais aberta e “democrática” de discurso, que permite um alto grau de polissemia (vários significados) e um baixo nível de persuasão. Nele, a liberdade de interpretação é evidente e se exemplifica na produção artística de um modo geral (literatura, pintura, música).

b.2) O discurso polêmico: o nível de persuasão, neste caso, começa a aumentar. Os conceitos trazidos pelo “texto” são conduzidos em meio a uma disputa onde o melhor poder de argumentação vence o embate. Característico de discussões universitárias, sindicais, associativas ou em programas de debate nos meios de comunicação, tem seu grau de polissemia reduzido em virtude do desejo de um dos interlocutores dominar o “referente” (conteúdo do tema abordado).

b.3) O discurso autoritário: é o discurso persuasivo por natureza, pretende tão somente convencer pela palavra. Fixa-se num jogo de repetição de uma fala já sacramentada por dada instituição (igreja, família, estado, quartel, publicidade...) e transforma o receptor em um indivíduo meramente passivo, impossibilitado de modificar (ou interferir no) o que está sendo dito.

Visto essas três formas discursivas, percebe-se que o discurso que predomina, geralmente, no ambiente de produção de textos é o discurso autoritário, visto que são as redações de natureza dissertativas as mais exaustivamente trabalhadas no contexto escolar. Esse discurso autoritário é também o discurso da língua culta, que exige o mínimo grau de polissemia em seus textos dissertativos, o máximo de propriedade dos léxicos utilizados, de clareza das ideias e de objetividade do pensamento.

Por tudo que foi dito sobre a leitura lexical, não é difícil perceber sua estreita relação com a leitura do contexto, assunto do próximo tópico.

c) Dimensão Contextual ou Ideológica

“Contexto” que dizer “o conjunto de todos aqueles elementos exteriores ao texto (preferencialmente, os relativos à situação comunicativa), que incidem tanto na maneira de organizar e de estruturar os textos como no modo de interpretá-los” (KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995, p. 146).

Na verdade, o entendimento do que seria contexto é mais polêmico do que se imagina. Considerado um dos conceitos mais controvertidos no estudo da linguagem, o “contexto” pode assumir várias nuances peculiares: a de contexto sócio-histórico (se vinculado às estruturas sociais); a de contexto cultural (quando a relação entre linguagem e cultura é evidenciada); e ainda, de contexto situacional (quando a situação comunicativa determina a produção e a interpretação textual).

Enquanto o texto é um conjunto de elementos e, igualmente, um conjunto de relações que cria um contexto (uma situação global), por sua vez, é o próprio contexto que dá significação a estes elementos. É neste, por assim dizer, que palavras, frases e parágrafos ganham importância e significação na leitura daquele.

O contexto nada mais é do que o conjunto de aspectos ideológicos do signo. Um dos mais férteis estudos sobre a natureza do signo foi realizado pelo teórico soviético Mikhail Bakhtin. Em

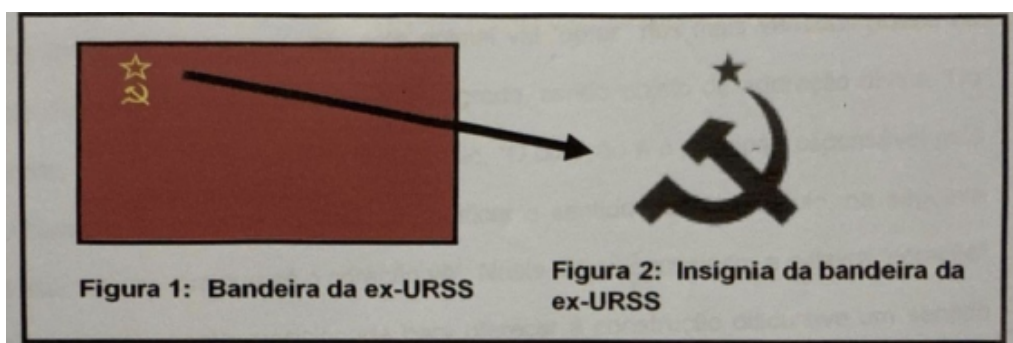
sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin formulou sobre a relação de dependência entre signo e ideologia.

Nesta relação, só seria possível estudar os valores contidos no discurso, se for observada também a natureza dos signos que o compõem.

“

Assim sendo, os recursos retóricos que entram na organização de um texto não seriam meros recursos “formais”, jogos visando a “embelezar” a frase; ao contrário, o modo de dispor o signo, a escolha de um ou outro recurso linguístico, revelaria múltiplos comprometimentos de cunho ideológico (CITELLI, 2002, p. 26).

”



Citelli, fazendo uso destas simbologias (figuras 1 e 2 acima), explica o cunho ideológico que se instala no signo. Para este autor, não extraímos do martelo outra função para além do instrumento de trabalho, mas posto em contexto diverso, poderá surgir uma nova realidade de significação. No caso da bandeira soviética, ocorreu exatamente isso. “De instrumentos de trabalho que eram, o martelo e a foice transformaram-se em signos, isto é, ganharam dimensão ideológica. A ideologia transitou através dos signos” (idem, ibidem, p. 27).

Mas, então, onde se localiza a dimensão ideológica de tal exemplificação? A resposta é simples: a ideia de insígnias (martelo & foice) transmitia, de forma persuasiva, a ideologia de que o então Estado Soviético retirava suas forças da união entre operários urbanos (simbolizados pelo martelo) e os camponeses (simbolizados pela foice); propondo que o objetivo final de tal aliança era, ainda que utópica, a construção de uma nação, cuja classe trabalhadora fosse a força social mais significativa e, por conseguinte, prioritária nas ações estatais.

Há uma série de outras situações, nas quais o sentido inicial dos instrumentos se modifica. Os signos resultantes desta transformação passam a transmitir ideologias. É o que acontece, por exemplo, com a “vaca” para os hindus. Enquanto em várias culturas, este animal vai “parar” nos mais variados pratos da culinária, lá na Índia, até seu nome é sagrado, sendo objeto de adoração divina.

Ou mesmo, recordando-se aqui o exemplo do coração (“O coração é o principal responsável pela circulação do sangue”), podemos modificar o sentido deste vocábulo, na se-

guinte frase: “têm coisas que só coração vê”. Neste último enunciado, a palavra “coração” foi, estruturalmente, posicionada para oferecer à construção discursiva um sentido conotativo específico: o de uma ideia de sensibilidade, de sentimentalismo, enfim, de subjetividade.

“O signo nasce e se desenvolve em contato com as organizações sociais” (idem, ibidem, p. 28) é o que nos diz uma das assertivas de Citelli, quando este autor esclarece sobre a essência social do signo.

Desenvolvendo um mesmo raciocínio, Barthes (1992), em sua obra “S/Z”, descreve a dicotomia conotação X denotação, a partir de um critério inovador. Barthes defende que a conotação tem relação com os sentidos construídos socialmente e que só passa a existir a denotação quando, por pertinência histórica, um determinado sentido passa a ser naturalmente assimilado pela sociedade.

Seguindo tal preceito, pode-se perfeitamente constatar que a discursividade afasta qualquer possibilidade de voluntarismo. O discurso não pode ser originalmente individual. Sua natureza é social e histórica, impedindo qualquer ruptura, senão através de um esforço histórico e coletivo. Se o significado é algo social, então o enunciador do discurso não é sua origem, mas o seu efeito.

Se for considerada uma certa neutralidade da palavra em seu estado de dicionário, quando esta se contextualiza, passa a projetar, nos planos das ideias, os valores ideológicos que carrega. É pelo universo simbólico coletivo que perpassa a formação das consciências individuais.

Nós iremos (sempre) viver e aprender em contato com outros homens, mediados pelas palavras, que irão nos informar e formar. As palavras serão por nós absorvidas, transformadas e reproduzidas, criando um circuito de formação e reformulação de nossas consciências.

Não podemos imaginar, como querem certas filosofias, que a consciência seja uma abstração, uma projeção do ‘mundo das ideias’. Ao contrário, (...) a consciência se forma e se expressa concretamente, materialmente, através do universo dos signos (CITELLI, 2002, p. 28).

E tudo isso não poderia ser diferente. Ao se pensar num exemplo simples, já se pode comprovar a teorização exposta aqui. Um objeto cortante, a exemplo de uma faca, pode ter várias significações a depender de seu lugar no discurso. Uma dona de casa pode utilizá-la para cortar a carne e os legumes (sentido utilitário); em sua fabricação e em posterior venda, sua produção representa lucratividade para o empresário industrial (sentido comercial); já nas mãos de um homicida pode significar a morte de um cidadão da sociedade (sentido nocivo).

Em dois discursos políticos elucidados por Pinto (1989), pode se perceber a peculiaridade que possuem diferentes contextos. “O primeiro enuncia: nós, os democratas deste país, (...) defenderemos os trabalhadores ordeiros da ameaça comunista. O segundo enunciado é diverso

nós, os democratas deste país, lutaremos contra a ameaça de escravização dos trabalhadores pelo capital estrangeiro” (PINTO, 1989, p. 53-54).

Estes dois enunciados podem, por equívoco de análise, parecer que foram produzidos pelo mesmo sujeito (democratas) e direcionados a um mesmo sujeito (trabalhadores). No entanto, os objetivos dos dois discursos são totalmente diferentes (anticomunismo e anticapital estrangeiro), introduzindo diferentes significações na pluridiscursividade do social.

d) Dimensão Sintática ou Funcional

É aquela que analisa os tipos de relação estabelecidos dentro das orações, com cada palavra desempenhando um determinado papel.

Tal análise possibilita o entendimento da ordem sintática de construção da frase, ou seja, se a disposição dos elementos segue uma ordem direta (ex: sujeito + verbo + complemento e/ou circunstância) ou se segue uma ordem inversa, apresentada quando qualquer um dos elementos está fora de sua posição normal.

A observação da estrutura sintática (associada às demais dimensões da leitura) também permite a análise da ordem lógica (princípios da coerência textual) e da ordem harmoniosa (princípios da coesão textual).

Além disso, a teoria sintática, segundo Luft, abrange elementos como a:

“

(...) estruturação de textos, frases, orações e sintagmas; funções sintáticas; estruturas básicas e derivadas; regência; colocação de palavras; processos de coordenação e subordinação; (...) anáfora; elipse; pleonismo; concordância; fraseologia comum e estilística; (...) (LUFT, 2004, p. 73).

”

Em certos momentos de aula, professores apresentam orações e falam de classes de orações e classes de palavras; em outros, textos são somente lidos e escritos. Mas será que os textos não tem nada a ver com as orações e com as palavras? Os diferentes textos não terão, além de diferentes organizações, classes particulares de palavras e orações, que podem ser exploradas de forma bastante proveitosa para o processo de ensino-aprendizagem?

Na leitura sintática, a intenção é exatamente esta: navegar no texto e procurar entender as relações estruturais entre os elementos. Todavia esta tarefa não deve estar dissociada do conteúdo previsto no plano de aula do educador.

O ponto trágico do ensino está em justamente o professor propor a hora da análise sintática, a hora da leitura, a hora da redação, da compreensão de textos, na esperança de que “em algum momento futuro, todos esses saberes se organizem por si só nas cabeças de seus alunos, que se transformarão, a partir deste momento mágico, em bons leitores e razoáveis produtores de textos”. (KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995, p. 5).

e) Dimensão Morfológica

Destina-se a conhecer a natureza gramatical das palavras, sua origem, composição e estrutura, dentre outras coisas...

Este ângulo da leitura possibilita ao aluno o contato com um número significativo de palavras diferentes, que são pertencentes a diferentes classes gramaticais.

O exercício constante de classificação destas palavras, associado a um trabalho de produção escrita, pode fornecer aos alunos condições de compreensão natural destas estruturas gramaticais.

f) Dimensão Não-discursiva

A verificação das práticas não-discursivas corresponde ao que denominamos comumente de “entrelinhas” do texto. Ou seja, tudo aquilo que “comunica”, sem fazê-lo explicitamente, através do discurso. O não-discursivo não pode ser, de forma alguma, desprezado, sob pena da interpretação se tornar descontextualizada e até mesmo equivocada.

Segundo Pinto (1989), o reconhecimento do não-discurso passa por dois aspectos: um que considera a relação estreita e necessária com o discurso, e outro que, por não possuir essa causalidade, dependerá da contextualidade evidenciada pela situação discursiva.

Com suas palavras, a autora exemplifica claramente isso: “os modos verbais, principalmente (quanto) à questão da voz passiva, podem trazer uma contribuição interessante: há uma grande diferença em dizer ‘eu tomei esta decisão’ e ‘esta decisão foi tomada’. Na segunda forma o acobertamento do sujeito é claro” (PINTO, 1989, p. 22).

Este tipo de leitura permite, indo além daquilo que o conteúdo oferece, realizar uma análise sobre o plano de enunciação, objetivando buscar nos enunciados suas quatro condições de existência: “quem fala”, “diz o quê”, “para quem” e “em que lugar” (idem, ibidem, p. 40).

Funcionando como uma espécie de “formalidade” do discurso específico, podem ser visualizadas as 4 (quatro) questões citadas anteriormente através da seguinte sequência: quem diz? Atendendo à exigência de autoridade ao sujeito que enuncia (médico, padre, mercado consumidor, etc); diz o quê? Refere-se à coerência da mensagem veiculada com os princípios éticos do discurso; para quem? Esta pergunta corresponde ao espaço que se disputa diante da pluralidade de significações do receptor; e em que lugar? Que diz respeito à normalização dos locais de enunciação adequados, de acordo com o que foi instituído por cada discurso.

Para entender melhor as ideias colocadas, pode-se tomar como exemplo a palavra greve. “Ao ser usada pelo dono da empresa ou pela autoridade governamental, adquire significado diferente, especialmente disfórica, isto é, negativa, daquela usada pelo funcionário ou pela população, que, neste caso, em geral, assume valor eufórico, ou seja, positivo” (FIORIN, 1988, p. 21-22).

Ao estudar, então, o jogo de enunciações, Veron é categórico quando diz que: “em recepção o leitor não recebe apenas conteúdos; ele recebe conteúdos sempre (...) ‘presos’ por uma estrutura enunciativa onde alguém – o enunciador – lhe fala, e onde um lugar (posição simbólica do receptor) lhe é proposto enquanto destinatário” (VERON, 1985, p. 210).

g) Dimensão Intertextual

Diz respeito à possibilidade de desvendar uma relação de interdiscursividade, ou seja, a ligação que existe entre o conteúdo do discurso analisado e a pluralidade discursiva disponível sobre este conteúdo, por intermédio da leitura (anterior ou posterior) de outros “textos”.

O texto, num processo dialógico, está sempre se “comunicando” com outros textos, sem os quais nem mesmo existiria. Geraldi evidencia que esta continuidade de “textos que se relacionam entre si, pelos mesmos temas de que tratam, pelos diferentes pontos de vista que os orientam, pela sua coexistência numa mesma sociedade, constitui nossa herança cultural” (GERALDI, 1998, p. 22).

A leitura paralela de outros textos é também uma das questões evidenciadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, consoante a transcrição de um trecho do referido documento estatal:

“ Os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade. [...] Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (BRASIL, PCN's, 1998). ”

Conceber, portanto, o texto como unidade de ensino-aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir novos textos. Com efeito, o trabalho de leitura realizado numa perspectiva intertextual observará as relações entre o discurso linguístico do texto selecionado e os outros textos com os quais mantém certa complementação, objetivando um aprofundamento maior dos temas e uma leitura mais crítica e diversificada da realidade.

4.2.2 Procedimentos de Análise (Informativa, Crítica e Interpretativa)

Severino (1982) classifica a análise textual em três modalidades:

- a) Leitura Informativa (ou Análise Temática):** corresponde à apreensão do conteúdo, isto é, tema, problemas, ideias (central e secundárias), condução do raciocínio, comparações e argumentação utilizada.
- b) Leitura Crítica:** visa o levantamento de todos os elementos importantes do texto, ou seja, credenciais do autor, metodologia, estilo, vocabulário, fatos, autores e doutrinas.

c) Leitura Interpretativa: é o tipo mais difícil de leitura, pois depende de dois aspectos: interpretação ou explicitação da posição filosófica, influências, concepções e associações de ideias expostas pelo autor; e, crítica ou avaliação, julgamento do conteúdo e discussão.

Seguindo uma divisão similar, cujo modelo não altera a essência da análise, Faulstich (2004) conduz a leitura sobre dois eixos principais, a saber: a leitura informativa e a leitura interpretativa.

a) Leitura Informativa: busca responder questões específicas.

a.1) Leitura seletiva: segue em três etapas, a saber:

I. Identificar, dentro de cada parágrafo, a palavra-chave, pois é em torno dela que o autor normalmente desenvolve a ideia principal.

II. Selecionar as palavras-chave secundárias, sendo aquelas que estruturam as frases que fundamentam a sentença-tópico.

III. Selecionar, na sequência do texto, as sentenças-tópico que constituem, de fato, base de informação de cada parágrafo

Convém ter em mente que saber diferenciar as ideias entre si é fundamental. Diferenciar as ideias significa hierarquizar os assuntos pela ordem de importância, analisar as ligações que os unem e ordenar os fatos ou ações ao longo de um raciocínio.

Entretanto, não basta apenas absorver a unidade semântica de uma das orações ou de cada um dos parágrafos, é necessário também atingir a compreensão do significado global do texto.

As orações funcionam como microestruturas; o texto, como macroestrutura. Contudo, o sentido textual não é o de uma soma dos significados de cada uma de suas orações.

O sentido é uma integração, uma “construção” que o leitor faz ao operar sobre o texto, para dele extrair as relações referenciais, ou seja, aquelas em que o texto se relaciona com a realidade extralinguística (como no exemplo: “José entrou chorando em casa”, a realidade evidencia, respectivamente, a pessoa, a ação, o modo e o lugar).

a.2) Leitura crítica: exige do leitor uma visão abrangente em torno do assunto que está sendo focalizado. Ler criticamente significa reconhecer a pertinência dos conteúdos apresentados, confrontando a opinião demonstrada pelo autor com as ideias por ele mesmo expostas.

b) Leitura Interpretativa: requer total domínio da leitura informativa, além de exigir determinadas capacidades de conhecimento, tais como:

b.1) Compreensão: capacidade de entender a mensagem literal contida em uma comunicação.

- b.2) Análise: capacidade de desdobrar o “material” (textual) em suas partes constitutivas, percebendo-se suas inter-relações e os modos de organização.
- b.3) Síntese: capacidade de colocar em ordem os pensamentos essenciais do autor, eliminando-se o que for secundário e acessório.
- b.4) Avaliação: capacidade de emitir um juízo de valor e de verdade a respeito das ideias essenciais de um texto.
- b.5) Aplicação: capacidade de resolver situações semelhantes à situação explicitada no texto.

4.2.3. Diversidade da Tipologia Textual

O trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa não pode se afastar de sua única fonte de criatividade: a diversidade textual. A salvação do ensino de língua materna depende da exploração da diversidade textual disponível em nossa cultura.

Deste modo, a pluralidade de gêneros textuais é tamanha que se torna injustificável o não manuseio do universo textual disponível, categorizado em diferentes formas de comunicação. Doravante, teremos a oportunidade de vislumbrar alguns dos inúmeros tipos de textos que cotidianamente estamos expostos.

Eis, então, os principais modelos de textos, que servem como instrumentos para realização de qualquer das análises mencionadas ou estudo de qualquer uma das dimensões textuais, igualmente, abordadas, a saber: a) Textos literários; b) Textos jornalísticos; c) Textos de informação científica; d) Textos instrucionais; e) Textos epistolares; f) Textos humorísticos; g) Textos publicitários.

É relevante destacar que essa relação de tipos de textos incluída aqui foi retirada da obra de Kaufman e Rodriguez (1995) e não esgota, em hipótese alguma, a totalidade existente com suas mais diversas variedades. Parece até óbvio que não existe mesmo nenhuma tipologia que possa ser tachada de “única”.

Logo, a intenção de escolher um modelo representativo de textos vem da necessidade de facilitar a produção e a interpretação de textos escritos que fazem parte do cotidiano social. A explicação destacada logo abaixo descreve bem a opção feita por tais tipologias textuais:

“

A seleção foi guiada fundamentalmente por dois critérios: por um lado, consideramos aqueles textos que circulam com maior frequência no ambiente social de nossa comunidade, razão pela qual o aluno deve poder interpretá-los e reproduzi-los com maior comodidade; por outro lado, incluímos também certos textos que talvez tenham difusão menor em amplos setores da sociedade, mas cujo conhecimento enriquece a bagagem cultural das pessoas, como a poesia, por exemplo (KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995, p.8).

”

Definida a classificação, a exemplificação oferecida pelo quadro abaixo reproduz com precisão esta seleção:

QUADRO DE TIPOLOGIAS TEXTUAIS (KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995, p. 13)

TIPOLOGIA TEXTUAL	ALGUNS EXEMPLOS
a) Textos literários	Conto – Novela – Obra Teatral – Poema
b) Textos jornalísticos	Notícia – Artigo de opinião – Reportagem – Entrevista
c) Textos de informação científica	Definição – Nota de enciclopédia – Relato de experimento científico – Monografia – Biografia – Relato histórico
d) Textos instrucionais	Receita – Instrutivo
e) Textos epistolares	Carta – Solicitação
f) Textos humorísticos	História em quadrinhos
g) Textos publicitários	Aviso – Folheto – Cartaz

4.2.4. A Leitura de Filmes como Recurso Auxiliar de Ensino

Abrigando uma boa dosagem de discurso lúdico (forma mais democrática e polissêmica de discurso), os filmes de produção independente (sobretudo “os europeus”) permitem um maior movimento interlocutório eu-tu-eu. Com menor grau persuasivo, eles expõem uma riqueza de novos sentidos ou possibilitam novas interpretações. Com menor desejo de convencer, utilizam-se de signos mais abertos.

Tal qual a música e a literatura que também podem se constituir em marcas registradas desta tipificação discursiva, a maior amplitude de interpretação do discurso “fílmico” revela-se, igualmente, como um excelente recurso estimulador da criatividade e do raciocínio dos alunos. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, quando abordam a Língua Portuguesa, reservam um cuidado todo especial ao tratarem deste veículo auxiliar de ensino:

“

Entre as diferentes possibilidades – slides, cartazes, fotografias, transparências de textos para serem utilizadas no retroprojeto (hoje, substituídos pelo datashow), etc. – o gravador e o vídeo merecem destaque: além de possibilitarem acesso a textos que combinam sistemas verbais e não-verbais de comunicação (o que é importante do ponto de vista comunicativo), possuem aplicações didáticas interessantes para a organização de situações de aprendizagem da língua. O vídeo [por exemplo] pode ser útil nas atividades de revisão de texto: permite que se volte sobre as produções orais dos alunos para analisar tanto aspectos linguísticos como não-linguísticos (gestos, postura corporal, expressão facial, etc) da produção do discurso. (BRASIL, PCN's, 1998).

”

Mesmo que seja predominante neste sistema de comunicação (o vídeo) uma tendência de fruição do discurso (por este ser volátil) é inquestionável o alcance educativo do vídeo como veículo promissor, sobretudo, na complementação dos conteúdos.

Além disso, conforme argumenta Martirani, “as críticas do uso das mídias audiovisuais no contexto de ensino-aprendizagem advêm do fato desses sistemas de comunicação estimularem mais a percepção do que os mecanismos cognitivos de reflexão e análise” (MARTIRANI, 1998, p. 155).

Numa leitura mais avançada do artigo desta autora, sua postura em favor do trabalho com vídeos (ou filmes) começa a ser consolidada, como é possível perceber em partes de seu discurso:

“

O vídeo, bem como os discursos audiovisuais, ao articular som e imagem, articula uma rede de signos que orientam o processo comunicativo ora para a percepção, ora para a cognição: a palavra querendo conotar algo objetivo e a imagem, com seu caráter polissêmico, clamando atenção, por reconhecimento, desencadeando impressões, sensações, emoções (idem, ibidem, p. 157).

”

Essa linguagem dualista, oferecida pelos vídeos, pode ser uma ferramenta muito útil na motivação de programas de ensino. Pela mesma razão, é preciso abrir espaço, no contexto escolar, sempre que possível, para outras formas de expressão e comunicação, advindas das novas tecnologias.

O trabalho com vídeo pode ser demasiadamente rico e diversificado, pois tal recurso abriga em si mesmo formas de linguagem que ativam formas diversificadas de inteligência, de percepção e de leitura da realidade. Tudo vai depender da escolha do material “videográfico” adequado para determinada situação de ensino e nisso não há muita diferença do texto escrito.

Sobre o leque de ações que podem ser desenvolvidas com o uso do texto “fílmico”, importa destacar o “programa motivador” abordado por Martinari nas próximas linhas:

“

Metodologia para uso do vídeo (e de filmes) também incorporam àquelas atividades que buscam, por meio de emoção, estímulo oferecido pelo material audiovisual, um envolvimento maior do aluno para se atingir o interesse necessário para o diálogo cognitivo, como apoio para uma vívida discussão em sala de aula, para a análise e discussão de questões sociais, culturais, econômicas, políticas, bem como de caráter histórico, psicológico, ético, ou mesmo de fenômenos climáticos, geológicos, físico-químicos, ecológicos, morfológicos, fisiológicos, entre outros, enriquecendo e estimulando a participação para o debate ou levando à sensibilização para a articulação de conceitos e conteúdos pretendidos. [...] O professor, adepto de tais métodos, como recomenda Ferres (1996), deve implantar uma dinâmica de aula, formulando questões para animar o debate e possibilitar o confronto de opiniões. (idem, ibidem, p. 161).

”

CAPÍTULO 05

A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS



No interior deste quadro de reflexões, entra em pauta a questão da tentativa da passagem da redação para a produção de textos. Habitados aos exercícios de redação, os(as) professores(as) se surpreenderam com a expressão “produção textual”, difundida a partir da década de 80.

É óbvio que não se tratava (naquela época) e nem se trata (hoje) de mero gosto por novas terminologias. Por trás da troca de nomenclatura, novas concepções educacionais estão em voga.

Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo de um diálogo contínuo com a “sua realidade exterior”. Mas, a efetivação deste diálogo não se dá de uma hora para outra.

E, além disso, todos sabem que a constatação das dificuldades inerentes ao ato de escrever textos são dificuldades decorrentes da exigência de coordenar muitos aspectos ao mesmo tempo e de pura memorização de regras dissociadas da prática da escrita.

As crianças por não terem domínio suficiente das técnicas de elaboração dos parágrafos, da pontuação, da coesão e coerência textual, transportam da estrutura da fala para a escrita, os elementos da oralidade que dão inteligibilidade ao texto, ou seja, a ideia de erro em virtude da presença desses elementos interacionais deve ser substituída pela ideia de processo de aprendizagem das técnicas da escrita.

Assim, o que é visto como erro nos textos pode servir como ponto de partida para que os professores possam ensinar aos alunos as regras de funcionamento tanto do texto escrito como do texto falado.

Entre os gramáticos, a língua falada é subordinada à escrita, na medida em que somente as línguas grafadas merecem respeito.

Historicamente, a fala antecede à escrita, aprendemos primeiro a falar, antes mesmo de escrever. Entretanto, a gramática ainda não reconhece os falantes como portadores de muitas das variáveis linguísticas espalhadas pelo Brasil. O que importa para a gramática é o uso padronizado do idioma.

Os gramáticos versam o assunto oralidade e escrita de maneira dicotômica preocupados em apresentar, esta última, como modalidade privilegiada, culta e uniforme, impingindo uma gramática codificada, que nos leva a pensar que o “saber português” requer do falante o domínio correto da língua escrita, excetuando-se outras possibilidades.

O falante, portanto, corre o risco de não saber português se a fala não coincidir com a estrutura da língua escrita.

Esses estudiosos, em sua maioria, estruturalistas da língua, trocam facilmente o encanto que pode vir da poesia, em nome de um estudo que desvende tão-somente as “estruturas profundas” do texto.

Eagleton conceitua que “o estruturalismo, como a palavra mostra, ocupa-se das estruturas e, mais particularmente, do exame das leis gerais pelas quais essas estruturas funcionam. (...) tende a reduzir os fenômenos individuais a meros exemplos dessas leis [...] comumente denominadas de ‘estruturas profundas’” (EAGLETON, 1994, p. 100).

O discurso formalista ou o discurso estruturalista pregam a supremacia das regras, vistas como verdadeiras verdades absolutas e que se legitimam como única forma de organizar o binômio língua-linguagem.

“

A gramática normativa estabelece a norma culta, ou seja, o padrão linguístico que socialmente é considerado modelar. [...] As línguas que têm forma escrita, como é o caso de português, necessitam da Gramática Normativa para que se garanta a existência do padrão linguístico uniforme (CIPRO; INFANTE, 1997, p. 16).

”

Mas, ao contrário do que uma análise positivista do discurso pressupõe, não se trata apenas da determinação do código da língua sobre os falantes. Outros danos, como individualização da expressão oral, impedem também a compreensão da linguagem como um produto dialeticamente composto pelo social.

“

Essa visão oblitera (elimina) a natureza eminentemente social dos atos de fala, considerando-os unicamente como desempenho individual do código da língua, devido a uma concepção imperialista da linguística estrutural preocupada exclusivamente com critérios de objetivação descritiva das formas lexicais e gramaticais (RODRIGUES, 1997, p. 147).

”

Nos manuais de expressão oral e escrita, são categóricas afirmações como: “apresentação escrita agrava defeitos que passariam despercebidos no decorrer da fala”, ou “como a escrita não conta com a entonação e a paralinguagem, deve ser mais logicamente construída e concatenada, além da questão da propriedade dos termos se impor sobre as palavras que devem ser utilizadas”, ou ainda, “uma palavra redundante ou repetida é uma afronta ao texto”.

Sem retirar o mérito e a veracidade que o discurso de tais assertivas encerra em si mesmo, o questionamento a ser feito é o seguinte: os professores de Língua Portuguesa estão estimulando adequadamente os seus alunos para alcançarem estes resultados? Ou estão fazendo uso destas qualidades textuais para servirem de mero parâmetro de correção de seus trabalhos escritos?

Em outras palavras, os facilitadores da linguagem estão trabalhando os requisitos necessários para a melhoria da habilidade de escrever, ou se limitam a corrigir (como que numa

punição) as limitações dos educandos, quando deveriam assumir a efetiva responsabilidade de orientar?

Sem dúvida, a teoria oriunda da Linguística poderá contribuir para o amadurecimento teórico do profissional de educação, mas na sua prática pedagógica o que deve imperar não é a TEORIA, mas sim a PRÁTICA da língua.

Com o advento da Linguística Moderna, erros são corrigidos e lacunas são preenchidas, todavia, questiona-se: e o aluno tem progredido em seu domínio prático da língua? Certamente não. Oferecendo uma resposta consistente para esta problemática, Luft analisa o desafio a que deve se prestar a ciência da língua e da linguagem:

“O lugar da Linguística, antes de mais nada, é nos cursos de graduação e pós-graduação, onde é ministrada a futuros técnicos, pesquisadores, especialistas do ramo, professores, autores de livros didáticos. [Contudo,] ensinar Linguística no 1º e 2º Grau é uma insensatez. As teorias gramaticais estão em evolução constante, sua abordagem exige maturidade mental, capacidade de reflexão e abstração. O que a Linguística traz de positivo ao ensino de línguas são as noções fundamentais de linguagem e língua, de variedades e registros; a noção de que não há língua que não evolua; a noção de que o uso e os fatos devem prevalecer sobre preconceitos normativistas – e sobretudo, a noção de que a língua é um saber interior, pessoal, dos falantes, de onde o ensino deve partir e em que deve, sempre, se basear. Mas tudo isso é o embasamento teórico imprescindível que deve guiar o professor em suas práticas, e não se transformar em matéria de ensino. O ensino tem de ocupar-se com o manejo efetivo da língua, falada e escrita (LUFT, 2004, p. 96-97).”

Eis que a prática nos mostra exatamente o contrário da recomendação feita por Luft, e como se não bastasse toda a sobrecarga de informações teóricas e nomenclaturas, a Teoria Linguística parece servir só para aumentar este acúmulo de teorias (na escola, estuda-se agora informações como signo, significante, sintagma, símbolo, ícone e muitos outros conceitos desvinculados da realidade prática do aluno).

Por sua vez, a Teoria da Comunicação que deveria reverter esse quadro, só veio agravá-lo ainda mais. E também trouxe para escola sua “família” de termos para serem, forçosamente, assimilados. Além dos elementos da comunicação (emissor, receptor, referente, canal, mensagem e código) e das funções da linguagem, estudos de entropia, de “feedback”, empatia, ruído, timbre, e inúmeros outros.

Luft critica categoricamente a forma como vem sendo trabalhada a produção textual dos alunos e defende que “[...] a linguagem dos alunos, suas composições, deveriam ser julgadas, exclusivamente, como atos de comunicação, e não como campo de purismo gramatical ou exercícios de ortografia” (idem, ibidem, p. 16).

Diante disso, desnecessário é dizer que o tradicional “ditado de palavras soltas” consiste em uma prática ultrapassada e de pouca eficácia sob o aspecto comunicacional e interativo da linguagem humana.

Confunde-se oportunidade de desenvolver a expressão escrita com o mero “fazer redação”. Em vez de representar um momento no qual o aluno pode criar livremente e, proporcionalmente, ir crescendo enquanto sujeito da linguagem, serve apenas como instrumento para o professor corrigir “erros”.

Na verdade, todo esse processo de “castração” da liberdade de expressão, sobretudo da expressão escrita, começa muito cedo, tal qual Luft descreve nas linhas abaixo:

“

Vejam a estranha linha de ‘progresso’ no nosso ensino de língua materna. Geralmente, nos começos de sua vida estudantil, a criança é levada a lidar com a língua, a ler e contar histórias, oralmente ou por escrito. Mas lá adiante, à medida que suas folhas se enchem de correções do professor, e ela é censurada na sua linguagem, submetida a normas puristas, à observância da Gramática, a criança perde a espontaneidade, e parte importante de sua personalidade se encolhe, fica tolhida, murcha (idem, ibidem, p. 21).

”

As chamadas “redações”, geralmente textos sem objetivos e produzidos meramente como avaliação, bem que poderiam se transformar em um material de apoio para os professores, uma vez que oportunizam a análise em sala para mostrar aos alunos que eles são produtores de textos e que a gramática não é algo tão abstrato, sugerindo-se, pois, a reflexão dos textos dos alunos como exercício de análise linguística e prática textual.

Considerações importantes sobre um trabalho de ensino sério voltado para uma produção textual eficiente por parte dos alunos compõem-se num dos temas abordados pela redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (ponto de partida e referência para a construção do documento obrigatório intitulado de Base Nacional Comum Curricular), cujo registro é feito abaixo:

“

Quando se pretende formar escritores competentes, é preciso também oferecer condições de os alunos criarem seus próprios textos e de avaliarem o percurso criador. Evidentemente, isso só se torna possível se tiverem constituído um amplo repertório de modelos, que lhes permita recriar, criar, recriar as próprias criações. É importante que nunca se perca de vista que não há como criar do nada: é preciso ter boas referências. Por isso, formar bons escritores depende não só de uma prática continuada de produção de textos, mas de uma prática constante de leitura (BRASIL, PCN's, 1998).

”

O processo de escrita não está dissociado do processo de leitura. Todo escritor precisa ler muito. É lendo que apura sua gramática interior, aquela introjetada desde a infância. O bom escritor sabe reciclar aquilo que absorveu em boas literaturas e não terá insuficiência vocabular para escrever o que pretende. Nas palavras de Luft, “não sofrerá de indigência vocabular e sintática ao compor seus próprios textos” (LUFT, 2004, p. 27).

Luft ainda explica qual é a real necessidade do aluno de Língua Portuguesa: “Não falo em formar escritores, que escritor não se faz na escola; falo de todo cidadão escolarizado, que deveria ser capaz de usar a língua escrita na vida profissional, com desembaraço e segurança” (idem, ibidem, p. 30-31).

O literário Mário Quintana, por sua vez, escreveu: “nunca é demais repetir que aprender português unicamente pela gramática é tão absurdo como aprender a dançar por correspondência. Aprende-se a escrever lendo, da mesma forma que se aprende a dançar bailando”. Neste trecho da crônica, o escritor exalta a prática em detrimento do purismo gramatical.

Importante frisar que, mesmo para que haja o domínio da língua culta, também absorvida por meio da intuição, e não por processo de imposição, deve considerar uma exposição eficiente, tomando como referencial os textos atuais, que refletem a tendência presente da língua.

“

Um bom escritor moderno é mais ‘modelar’ para o aluno, porque exemplifica a língua atual. Não estou preconizando que se deixe de ler e estudar os clássicos; mas [estes] não deviam ser apresentados como modelos para o aqui-e-agora. Aqui e agora temos outras ideias, outras experiências e outras emoções, que requerem a sua linguagem própria (idem, ibidem, p. 27).

”

Explicando um pouco sobre a questão das variações idiomáticas sociais e culturais e encerrando com uma linguagem irônica, Luft deixa registrada a sua crítica:

“

Dada esta variabilidade gramatical, todo falante se torna na verdade uma espécie de ‘poliglota’ na sua própria língua, como gosta de dizer Evanildo Bechara (1928 - 2025). Fala variações dela, sabendo adaptar-se às circunstâncias. Poderá, quando adulto, usar uma linguagem na rua com amigos, outra com familiares em casa, e outra se tiver que fazer um discurso, uma saudação, uma conferência, escrever um ofício, requerimento ou tese. O pensamento tradicional só aceita a variedade culta, formal, a linguagem policiada, cerimoniosa – todo o resto visto como “errado”. Por esse conceito, aliás preconceito, a própria fala das pessoas cultas está inçada de erros: [pois mesmo no discurso de ilustres cientistas da língua encontramos falhas, o que nos faz concluir que:] ‘Todo mundo fala errado’... (idem, ibidem, p. 40).

”

É perfeitamente possível que, mesmo num ensino tradicional, o aluno chegue a ser um ótimo leitor e/ou excelente produtor de textos, mas deve ficar claro que isso se deu independentemente do ensino e não em função dele.

De fato, se alguns alunos chegassem a ser escritores graças à intervenção escolar, a missão do(a) professor(a) estaria cumprida muito mais do que o esperado.

Como o comum é de que isso não ocorra, então, torna-se dever primordial da escola que todos os seus egressos tenham condições de escrever com adequação, tranquilidade e autonomia.

O problema é que, durante muito tempo, considerou-se que o aluno deveria primeiro aprender o sistema de escrita e, somente quando dominasse a forma das letras, sua relação com os sons, o uso dos sinais de pontuação, etc, poderia ter acesso à linguagem escrita.

Durante este período de “aprendizagem”, como evidenciam Kaufman e Rodriguez (1995), estaria obrigado a ter relação com “escritos escolares”, equivocadamente, intitulados de textos,

do estilo “Eva viu a uva”, ou “Momo mima a Mimi” que certamente contradizem todas as expectativas que a criança tem ao entrar na escola.

Tendo em vista que a criança, desde nova, extrai dos textos escritos suas peculiaridades específicas, nada mais frustrante será para ela se deparar com uma farta textualidade empobrecida de significado. Sem dúvida, a inexistência de textos edificantes prejudica o processo de ensino-aprendizagem desde a infância.

“
Convenhamos que Vovô vê a uva e Eva lava a luva, embora esteja escrito em um livro, não configura um texto adequado para permitir um ato de leitura que ponha em jogo estratégias inteligentes, próprias de um bom leitor. Fica claro, por exemplo, que a antecipação significativa será obstaculizada porque, no cotidiano e nos textos normais, não encontramos este tipo de frase. [...] Os textos desta natureza costumam ser aberrantes pela lógica própria de sua construção: poucas letras. Seu uso dificultou, em muitos casos, a alfabetização de crianças que entravam na escola pensando que a leitura era um ato inteligente, e que, portanto, os materiais escritos continham mensagens significativas; porém, terminavam renunciando a essas convicções, transformando-se, assim, em torpes decifradores de sonoridades extravagantes e carentes de sentido (KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995, p. 47).
”

Propondo o que seria uma alternativa viável, Kaufman e Rodriguez são favoráveis a um planejamento de projetos didáticos que considere a produção de textos completos, incluídos em uma situação comunicativa precisa (a escolha de um dos gêneros textuais vistos no tópico anterior desta obra), com a existência de destinatários reais, permitindo com isso a circulação do material produzido.

Na visão destas autoras, estes projetos pedagógicos, “articularão aspectos da linguística textual e de gramática oracional em um trabalho que abarque a variedade de discursos escritos mais frequentes em nossa sociedade” (KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995, p. 5).

Com esse enfoque pode-se notar que a produção escrita, na pedagogia aqui considerada, deve atender aos diferentes objetivos a que se presta uma determinada situação comunicativa, ao contrário do que ocorre no relato fático abaixo transcrito:

“
Uma professora que participava do curso, realmente surpresa, comentou que se sentia muito mal, uma vez que aconselhava seus alunos a usarem sempre orações curtas ‘para que eles escrevessem melhor e que ela entendesse tudo’. Esta indicação seria correta se estivessem escrevendo uma notícia ou uma receita, mas empobreceria bastante o texto no caso de um conto, uma monografia ou um artigo de opinião (idem, ibidem, p. 7).
”

Com este episódio, é possível reconhecer quão distorcido o ensino pode se apresentar ao desprezar as reais necessidades de comunicação dos educandos e ao tolher a livre capacidade de expressão da linguagem.

Essa inibição com certeza pagará um preço muito alto, prejudicando qualquer possibilidade de evolução crítica e criativa destes alunos, que acabam sendo “extraditados” de sua própria língua nativa.

Quando se trata de produção de textos pelos alunos, pior do que trabalhar com alguns equívocos é não trabalhar nada ou simplesmente o mínimo. A falta de prática com a escrita já chegou ao cúmulo de situações como a apresentada em um dos fragmentos da pesquisa realizada por uma equipe de pesquisadores em 15(quinze) escolas paulistanas que demonstra o total descrédito do professor com o potencial linguístico de seus alunos:

“*Numa das escolas pesquisadas, a professora da 3ª série não pede nenhum trabalho de produção de textos por julgar os alunos ‘imaturos’ para fazê-los. As atividades de Português ficaram circunscritas, pelo menos nas duas semanas de observação, a exercícios ortográficos (AZEVEDO; TARDELLI, 1998, p. 33).*”

Importa dizer que, para ter acesso ao conteúdo integral da pesquisa realizada nas escolas de São Paulo, recomenda-se a leitura da trilogia “Aprender e ensinar com textos”, organizada por Chiappini (1998), cuja referência do primeiro volume da obra consta na bibliografia deste trabalho.

Outrossim, de acordo com a referida pesquisa, o(a) professor(a), na maioria dos casos registrados, procede a correção dos textos no plano meramente gramatical. O educador assume a posição de “corretor” das “produções” (que em sua maioria, não passam de reproduções) dos alunos, e alega que, por não dispor de tempo para correção, omite-se de realizar um trabalho mais dedicado na área da escrita-produção.

Quando não, estes textos acabam, por vezes, ficando à deriva, isto é, não voltam às mãos dos alunos que os produziram ou são entregues sem qualquer observação do professor, o que revela um desprezo desse material por parte do docente, como se fossem verdadeiros trabalhos descartáveis.

O resultado disso é que a pouca prática escrita não ultrapassa os limites de respostas predeterminadas pelos conteúdos sistematizados. Por não ser oportunizado aos educandos a possibilidade da produção do “novo”, lhes é retirado, de forma alienante, a possibilidade de ampliação e aprofundamento de seus conhecimentos e de sua crítica.

Outro grande absurdo da escola tradicional é que aquilo que se escreve não é destinado a ninguém. Seria extremamente benéfico para o aprendizado se o jovem “escritor” contasse com algum receptor de seus materiais escritos. Sobre esta discussão, é pertinente o alerta feito por Kaufman e Rodriguez, abaixo referenciado:

“*Logicamente, se minha professora e meus pais entendem minha letra e se são as únicas pessoas que vão ler o que escrevo, para que vou fazer esforço para melhorar o traçado, embora minha caligrafia seja ilegível para o resto dos mortais? Se eles entendem o que escrevo, apesar das falhas, e se, quando não entendem, me perguntam e eu lhes digo, por que investir energia para mudar essa situação? Ao contrário, temos tido chance de verificar que, quando os textos escritos pelas crianças tomam parte de um projeto que transcende estes limitados destinatários e os potenciais leitores não estão presentes para que se explique o que não foi possível entender, a correção, a adequação e a pertinência passam a ser requisitos que se tornam naturalmente indispensáveis (KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995, p. 51-52).*”

O alerta é conveniente por ressaltar que a circulação de textos produzidos por alunos faz parte das condições de produção (influenciando, antecipadamente, o processo de construção textual), especialmente quando o autor, no caso o educando, tem ciência das “instâncias” por onde circulará o seu texto.

Saber ou não dessa informação determinará, ao produzir seu trabalho, uma postura de maior ou de menor compromisso, selecionando estratégias que avaliar mais apropriadas para atingir o público-alvo que terá acesso ao seu trabalho.

Dentro até mesmo de uma concepção dialógica da linguagem, a circulação dos trabalhos produzidos abre precedentes para um prévio espaço de discussão entre alunos e professores, com possíveis possibilidades de melhoria textual, sem desrespeitar as liberdades de escolha.

CAPÍTULO 06

EM FAVOR DO
APERFEIÇOAMENTO DA
ORALIDADE DOS ALUNOS



A novidade dos PCN's do final da década de 90, no tratamento conferido à disciplina de Língua Portuguesa, é a inclusão de textos orais no ensino da língua, mesmo assim, diante das práticas pedagógicas atuais, ainda não é comum ver livros didáticos e professores enfatizarem a oralidade na sala de aula.

Noutras palavras, quando se analisa os diversos manuais didáticos, pouca referência é feita aos textos orais e a autonomia que o professor possui, principalmente, em escolas públicas é desperdiçada com um ensino onde a produção de textos orais sofre um processo de marginalização constante.

A preocupação inicial do ensino deve ser o desenvolvimento da oralidade, que segundo Batista “emerge em sala de aula de maneira informal, numa pluralidade de falas [...] que constitui uma instância discursiva marcada pela heterogeneidade” (BATISTA apud AZEVEDO; TARDELLI, 1998, p. 26), num verdadeiro cruzamento de vozes que permeia tudo e, principalmente, o conteúdo estudado, num processo de interação professor(a)/aluno(a), aluno(a)/aluno(a).

Numa forma de síntese dos princípios que regem a oralidade, Azevedo e Tardelli iniciam toda uma discussão sobre este tema, conforme reproduzido a seguir:

“ Por ser a escola um espaço de socialização – e talvez o mais significativo para muitos que nela ingressam – as observações [relativas ao extenso trabalho de pesquisa realizado em 15 escolas] mostram casos em que, mesmo cerceados pelas normas disciplinares em sala de aula, os educandos burlam as regras e mantêm um discurso paralelo ao do professor: trocam informações entre si, fazem piadinhas, comentam assuntos particulares, enfim, usam a língua segundo necessidades reais de comunicação. A oralidade, por outro lado, se faz presente de forma mais sistematizada por meio do discurso de professores e alunos em aulas expositivas, debates, seminários, discussões, perguntas e respostas, comentários circunstanciais, de onde também podem emergir os temas periféricos, isto é, não previstos pelo conteúdo preestabelecido (AZEVEDO; TARDELLI, 1998, p. 27). ”

A teoria de Chomsky, acerca da reformulação do ensino da língua materna, associada à Teoria Desenvolvimentista de Piaget, serve como instrumento de entendimento do crescimento linguístico como um processo natural, tendo na fala oral seu principal canal de aprendizado.

Sabendo disso, o professor de Língua Portuguesa deve ter uma prática pedagógica que respeite, contemple e valorize a oralidade na sala de aula.

Se a fala é utilizada amplamente e de diversos modos pelos alunos, então, cabe ao educador oportunizar situações didáticas que contemplem, respeitem e acolham a fala no espaço da sala de aula, adequando-a, sobretudo, às diferentes necessidades da comunicação escrita, oral e visual do mundo moderno.

Em um mundo polvilhado de informação através da música, da propaganda, dos bordões de programas de televisão e das emissoras de rádio, das infinitas possibilidades da internet, a oralidade absorve expressões, neologismos, abreviações e gírias. Por isso, o professor não pode

apenas corrigir esse ou aquele “erro” do texto ou mesmo desprezá-lo, em nome da bela e sagrada norma culta.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a própria Base Nacional Comum Curricular são autênticos avanços do sistema educacional brasileiro na proporção que contemplam o fenômeno da fala em diversas situações de uso da língua.

Desse modo, é explorando a oralidade que ensinamos aos alunos as dimensões estéticas e semânticas do texto escrito. Assim, igualmente, o professor pode transformar a linguagem coloquial num excelente ponto de partida para as discussões e reflexões em torno do universo da própria língua normativa.

É fato, também, que quanto mais se amplia a comunicação, a interação, mais se aprende. A questão não é de oposição entre fala e escrita, mas de como ampliar e desenvolver a capacidade comunicativa dos(as) alunos(as). Por isso, entender essa questão é condição primeira para as mudanças de posturas em relação à verdadeira concepção de língua.

Cunha (apud FAULSTICH, 2004), defendendo integralmente a liberdade de fala, afirma que: “Não existe o bem nem o mal, a correção nem a incorreção; o falar de cada um é tão legítimo e irrepreensível como o de qualquer suposta autoridade, e toda intromissão é daninha” (CUNHA apud FAULSTICH, 2004, p. 113-114).

Com esse argumento, Cunha expõe o pensamento dos que lutam por uma nova visão do ensino de Língua, exaltando a bandeira de que o povo, como possuidor de soberania em matéria de linguagem, não pode ser escravizado por normas linguísticas coercitivas.

Aliás, o próprio Paulo Freire, quando se referia principalmente aos alunos de escolas públicas, em seus escritos, deixou bem claro que:

“*Um educador progressista que não seja sensível à linguagem popular, que não busque intimidade com o uso de metáforas, das parábolas no meio popular, não pode comunicar-se com os educandos, perde a eficiência, é incompetente. Quando me refiro aqui à sintaxe, à estrutura de pensamento popular, à necessidade que tem o educador progressista de familiarizar-se com ela, não estou sugerindo que ele renuncie à sua [...]. Não se trata [também] de que o educador passe a dizer ‘a gente cheguemos’. Trata-se do respeito e da compreensão por uma linguagem diferente. Não se trata tampouco de não ensinar o chamado “padrão culto” mas de, ao ensiná-lo, deixar claro que as classes populares, ao aprendê-lo, devem ter nele um instrumento a mais para melhor lutar contra a dominação* (FREIRE, 2003, p. 55).

”

Esse processo de evolução linguística deve, todavia, seguir a ordem natural se quiser obter algum êxito.

Seguindo esta lógica, destaca-se o grau de relevância que detém o trabalho com a expressão oral do(a) aluno(a), que se faz indispensável tomar como referência Luft, o qual diante da polêmica entre o que deve ser pioneiro – o oral ou o escrito – discorre, paralelamente, com a devida propriedade o drama que é trabalhar com a oralidade na escola, *in verbis*:

“

Melhorar, primeiro (eu escrevi, primeiro), a expressão oral. Onde existe a escola que ensina o aluno a falar melhor? A ter confiança em si como falante nativo de uma língua, portanto dono e senhor dela? Se existe essa escola, é uma raridade. O que há são professores isolados lutando por introduzir nas escolas uma visão nova, dinâmica, realista e vital da língua e do seu ensino. Em geral, consomem-se nessa batalha, contra programas, currículos, pressão de colegas, e até de pais que esperam ver seus filhos decorando muita regra, trazendo para casa cadernos vermelhos de correções (LUFT, 2004, p. 30).

”

Finalmente, se por um lado, os críticos tradicionalistas alegam que os alunos não sabem a língua (um julgamento distorcido), não tem vocabulário, falam em níveis baixos de cultura, com muita gíria, muito erro, enquanto a escola tem de ensinar e cobrar a língua padrão; por outro lado, a escrita só terá sucesso no crescimento linguístico do aluno, quando este fizer parte de um crescimento global, com maturação intelectual e emocional e desenvolvimento integral em todas as demais disciplinas do currículo escolar.

Diante da prática pedagógica observada nas escolas públicas, de um modo geral, e em detrimento ao que diz a legislação e os estudiosos, torna-se evidente que o ensino da língua materna precisa ser, urgentemente, reformulado.

As preocupações que mais marcaram a construção desta pesquisa dizem respeito aos espaços educativos reservados aos campos da linguagem e das formas de comunicação, buscando-se alternativas na literatura da área que proponham um trabalho inovador para o processo de ensino-aprendizagem da linguagem verbal e da nossa língua materna. O contato com novas ideologias foi salutar na medida em que forneceu um entendimento mais amplo sobre o assunto.

Como que numa síntese, esboçam-se abaixo as principais conclusões obtidas com a pesquisa bibliográfica realizada para produção desta obra:

- 1) O contato com textos de alta qualidade vocabular e de conteúdo edificante pode contribuir significativamente para o crescimento do repertório linguístico e do senso crítico dos educandos;
- 2) São inúmeras as possíveis metodologias de ensino por meio do texto, haja vista também as diversas possibilidades de leitura que a criatividade permite;
- 3) A ineficiência do estudo da Gramática Artificial, por sua própria natureza superficial, repleta de falhas, lacunas e arbitrariedades é a grande responsável pela mutilação da língua, retirando dela seu caráter prático tanto na oralidade, quanto na escrita;
- 4) O verdadeiro objetivo do ensino da disciplina (evolução da competência comunicativa oral e escrita) deve estar em sintonia com a dinamicidade linguística, enfim, com uma visão realista e sensata dos problemas que envolvem o ensino de Língua Portuguesa na escola.

Assim, o professor de Língua Portuguesa que for consciente de seu papel de educador conduzirá a produção de texto na escola sob a égide de uma atividade de elaboração que se refine nas situações interlocutivas criadas em sala de aula. Terá a convicção de que tal processo de produção se dá através de um trabalho de reflexão individual e coletiva e não um ato mecânico, improvisado ou meramente reprodutivo

O educador desta disciplina deve atentar também para a redução gradativa que vem sofrendo cada vez mais a oralidade no ambiente de classe. Como foi visto, isso ocorre porque a pluralidade de vozes dos alunos acaba sendo abafada pelas “prioridades” dos conteúdos estabelecidos para o processo de ensino-aprendizagem.

Diante de tudo que foi suscitado, resta a pergunta: Por que e para que ensinar teoria gramatical no primeiro e segundo grau? Quiçá, o único objetivo seja manter uma tradição multissecular de cumprimento de programas escolares.

Além do mais, se o professor não tivesse tantas regras e exceções (que não são poucas), o que faria em sala de aula?

Ora, se a escola tivesse objetivos sócio-culturais e político-educacionais bem definidos, certamente haveria também maior funcionalidade no ensino da língua materna.

Obviamente, compete ao agente educacional mais próximo do aluno não ficar de braços cruzados esperando a reformulação do sistema de ensino, deve ele mesmo contribuir para que o ensino de gramática se dê pela vertente da leitura, do debate, da oralidade e da escrita de todos os alunos e de cada um em particular.

AZEVEDO, Claudinéia B. e TARDELLI, Marlete C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: CHIAPPINI, Ligia (Coord. Geral). Aprender e ensinar com textos. V.1. Aprender e ensinar com textos de alunos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 25-47.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hicitec, 1992.

BARTHES, Roland. S/Z. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992. Tradução: Léa Novaes.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: do ensino médio. Brasília: MEC, 1999.

CASTILHO, A. T. A Língua Falada no Ensino de Português. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

L. (coord. Geral), GERALDI, J. W. e CITELLI, B. (coords.) V. 1. Aprender e ensinar com textos de alunos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CIPRO Neto, P & INFANTE, U. Gramática da língua portuguesa. São Paulo: Scipione, 1997.

CITELLI, Adilson Odair. Linguagem e persuasão. São Paulo: Ática, 2002.

EAGLETON, Terry. Teoria da literatura: uma introdução. Editora Martins Fontes, p. 96-135, 1994.

FAULSTICH, Enilde L. de Jesus. Como ler, entender e redigir um texto. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes. Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 1999.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e ideologia. São Paulo: Ática, 1988.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. Política e educação: ensaios. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GERALDI, João Wanderlei. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, Ligia (Coord. Geral). Aprender e ensinar com textos. V. 1. Aprender e ensinar com textos de alunos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 17-24

KAUFMAN, Ana Maria e RODRIGUEZ, Maria Helena. Escola, leitura e produção de textos. Tradução de Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LUFT, Celso Pedro. Língua e liberdade. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004.

MARANHÃO, Governo do Estado. Supervisão de Acompanhamento Curricular de Ensino Médio. Referenciais curriculares do ensino médio do Maranhão. São Luís: GDH/SUACEM, 2002.

MARANHÃO. Gerência de Desenvolvimento Humano. Proposta curricular – Língua Portuguesa – 5ª a 8ª série. São Luís: GDH, 2000.

MARTINARI, Laura Alves. O vídeo e a pedagogia da comunicação no ensino universitário. In: PENTEADO, Heloísa Dupas (Org.). Pedagogia da comunicação: teorias e práticas. São Paulo: Cortez, 1998, p. 151-195.

PENTEADO, Heloísa Dupas. Pedagogia da comunicação: teorias e práticas. São Paulo: Cortez, 1998.

PINTO, Céli Regina Jardim. Com a palavra o senhor presidente José Sarney: o discurso do Plano Cruzado. São Paulo: Hucitec, 1989.

RODRIGUES, Adriano Duarte. Estratégias da comunicação: questão comunicacional e formas de sociabilidade. Lisboa: Editorial Presença, 1997.

SALOMON, Délcio Vieira. Como fazer uma monografia. 3. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1973

SALVADOR, César Coll. Et al. Psicologia de ensino. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SÃO PAULO. Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa: 1º grau. 3. ed. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1988, p. 21-22.

SCHOLES, Robert. Protocolos de leitura. Lisboa: Edições 70, 1989.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1982.

VERON, Eliséo. A análise “contrato de leitura”: um novo método para os estudos de posicionamento dos suportes impressos. Paris: IREP, 1985.