

**LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL: ALGUMAS IDÉIAS PARA REDISCUTIR A
EXTENSÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

*Olívio Lopes Vicentini**

RESUMO

Este trabalho enfoca, com base no interacionismo, tópicos teóricos para a construção de uma proposta de ensino de Língua Portuguesa preocupada principalmente com a construção da cidadania do aluno.

Palavras-chave: Cidadania, interacionismo, ensino, língua portuguesa, leitura, produção e análise de textos.

ABSTRACT

This article is an approach of theoretical topics based on interactionism addressed to the construction of a teaching proposal of Portuguese, mainly concerned to the student's citizenship.

Key-words: citizenship, interactionism, Portuguese, reading, textual production, text study.

1 INTRODUÇÃO

Por várias circunstâncias e também por opção pessoal e política, trabalhamos desde 1980 propostas metodológicas de ensino de Língua Portuguesa (LP) junto aos professores do Ensino Fundamental.

* Professor de Língua Portuguesa do Departamento de Letras da UNISC.

Desde 1984, como professor do Departamento de Letras da antiga FISC (hoje UNISC), ministramos cursos, proferimos palestras e demos aulas sobre o ensino de LP a professores e alunos desta região. Poucas vezes, porém, chegamos a discutir com maior profundidade uma proposta de ensino que fosse do Departamento de Letras (cada professor dava o enfoque que achava mais adequado, segundo sua formação e experiência nesta área do conhecimento).

Recentemente, com a incorporação de mais professores no Departamento é que passamos a trabalhar em conjunto. Alguns desses professores, inclusive, participaram conosco do projeto de pesquisa e extensão, *Formação do professor na ação: leitura e produção de textos*, desenvolvido em 1998 e 1999 no município de Sobradinho.

Uma síntese das discussões que vêm sendo feitas é o que registramos neste texto, tendo como objetivo principal aprofundar a discussão, possibilitando a (re)construção de uma proposta de ensino de LP do Departamento de Letras.

O registro será apenas de tópicos que já estão sendo discutidos com professores não só da região de abrangência da UNISC, mas também de vários outros municípios do RS, entre eles Crissiumal, Humaitá e Jui.

Com relação à leitura e produção de textos no Ensino Médio, desenvolvemos projetos de pesquisa e extensão em conjunto com o professor Elenor Schneider, em 1998 e 1999, quando discutimos com professores da região *A redação no vestibular*.

Cremos, por isso, ser possível registrar tópicos sobre essa velha e tão atual polêmica envolvendo leitura e produção de textos, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio e, por extensão, no 3º Grau, revendo o próprio currículo do curso de Letras da UNISC.

2 PARA (RE)PENSAR O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: QUESTÕES GERADORAS

A discussão de propostas de ensino de LP, com professores dos municípios que estão (re)construindo propostas político-pedagógicas em conjunto com a UNISC, é desencadeada por três blocos de questões organizadas da seguinte forma: o primeiro enfoca a relação da escola com a construção da cidadania; o segundo, a possibilidade de o ensino de LP contribuir para a formação da cidadania a partir das necessidades e expectativas de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino; e o terceiro enfoca conteúdos, ensino e construção da cidadania.

As questões geradoras são as seguintes:

1º bloco

1. O que é educar para a cidadania?
2. A escola deve educar para a cidadania?
3. A escola educa/tem educado para a cidadania?
4. A escola pode educar para a cidadania?

2º bloco

1. Para que ensinamos Língua Portuguesa aos nossos alunos?
2. O que a comunidade escolar, na figura dos demais professores, espera do ensino de Língua Portuguesa?
3. O que a comunidade escolar, na figura dos alunos, espera do ensino de Língua Portuguesa?
4. O que a comunidade local espera do ensino de Língua Portuguesa?
5. É possível atender essas demandas acima enfocadas e educar para a cidadania?

3º bloco

1. Quais os principais conteúdos a serem trabalhados em Língua Portuguesa para a construção dessa cidadania?
2. Como enfocarmos conteúdos a questão da leitura, da produção de textos e do ensino gramatical?
3. Que propostas de leitura, de produção de textos e de estudos gramaticais se fazem necessárias, se a prioridade da escola é a construção da cidadania?

3 INTERACIONISMO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Toda proposta de ensino de Língua Portuguesa traz em seu bojo uma concepção de linguagem. Luiz Carlos Traváglia, em *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus* (1997), cita três: *linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma ou processo de interação*.¹

¹ Não desenvolvemos as duas primeiras concepções de linguagem por já serem amplamente divulgadas e conhecidas por todos. Além disso, não são objeto de estudo neste trabalho. Os interessados poderão encontrar maiores informações sobre elas especialmente no capítulo 2 da obra citada.

A presente proposta está embasada nesta última concepção de linguagem, ou seja, o sujeito não a usa somente para expressar pensamentos e transmitir informações. Ela é utilizada pelas pessoas em variadas situações de interação comunicativa, agindo sobre o(s) interlocutor(es), produzindo efeitos de sentido, num contexto sócio-histórico e ideológico. Em sentido mais amplo, a linguagem é caracterizada pelo diálogo.

3.1 A construção da linguagem pela criança

A psicolinguística tem comprovado que a linguagem é construída pela criança, como o homem a foi construindo historicamente. A criança não nasce com a linguagem. É a criança que a constrói a partir das necessidades sócio-comunicativas, na interação com as coisas do mundo e com as pessoas.

No sujeito adulto, o cérebro atinge mais ou menos 1500 gramas. A criança, no entanto, nasce com aproximadamente 400 gramas de cérebro, os quais respondem imediatamente pelas questões vitais: controle da pressão arterial, da respiração, das batidas do coração, enfim, respondem pelas capacidades reflexivas como chorar, respirar, sugar o leite materno, etc.

Mais tarde, seus dois hemisférios vão sendo aumentados de acordo com as especificidades de cada um deles. O esquerdo, por exemplo, responde pela construção da linguagem. Esse fenômeno acontece a partir da vivência e da interação da criança no e com o mundo e com outras pessoas. A fala é adquirida entre zero e três anos, sendo melhor apreendida até aproximadamente os quatorze anos.

Esse fato explica, de certo modo, o porquê de as pessoas agendarem horários para as crianças entre zero e quatro anos em cursos de línguas. Também leva-nos a entender melhor por que, depois dos dez anos, temos dificuldades para alcançar um melhor domínio de uma língua estrangeira. O cérebro praticamente fechou-se para esse aprendizado. Aqueles que tiveram interação com outras línguas até os dez anos, certamente encontrarão mais facilidade para falar enquanto que os outros ficarão com o sotaque da língua materna.

Em consequência disso, evidencia-se a necessidade de expor a criança a outras línguas antes que essas janelas do cérebro se fechem, porém sem atropelar o desenvolvimento do cérebro, já que o seu desempenho, em qualquer atividade, precisa ter importância para ela.

3.2 Como acontece a construção do conhecimento pela criança

Segundo Grossi e Bordin (1993), a criança constrói o conhecimento de qualquer área de acordo com os seguintes princípios:

1. na interação com o meio;
2. na interação com outros sujeitos;
3. na lógica da formulação/reformulação de hipóteses;
4. na resolução de problemas;
5. praticando atividades lúdicas;
6. fazendo relações entre os conhecimentos das diferentes áreas, ou seja, globalmente;
7. na busca de sua autonomia em relação aos outros sujeitos.

Em Língua Portuguesa, o conhecimento a ser adquirido é a linguagem utilizada em diferentes situações sócio-comunicativas. A linguagem é concretizada através de discursos entre usuários da língua. Esses discursos são concretizados em textos. Isso significa dizer que, para uma criança adquiri-la, há necessidade de que se criem as condições adequadas para que tenha acesso aos diferentes tipos de textos que circulam em nossa sociedade.

A linguagem será adquirida e aperfeiçoada pela criança na interação com locais ricos em diferentes tipologias de textos, com sujeitos falantes e leitores de diferentes tipos de textos, desde que haja respeito às hipóteses sobre o que é a linguagem, como é construída, para que serve e com que intenções é utilizada nas relações sociais, formuladas e testadas por elas.

Nesse sentido, as crianças das classes média e baixa vêm para a escola dominando, na fala, a linguagem de seu meio. Como a escola tem buscado ensinar a variável da língua intitulada padrão, esta passa a ser para elas uma língua estrangeira. Como lidar com isso? Até hoje a escola não tem achado soluções para o problema. Acaba eliminando esses alunos e ficando com os que já dominam a língua padrão. Há que se rever, portanto, a questão das variantes lingüísticas no ensino da Língua Portuguesa.

3.3 Objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa

Tendo em vista a construção da cidadania e levando em consideração os princípios interacionistas da aquisição do conhecimento, é preciso questionar para que ensinamos Língua Portuguesa aos nossos alunos. Evidentemente as respostas a essa questão são múltiplas, dependendo das concepções de mundo, sociedade, homem, educação, escola e aluno que forem adotadas.

Na visão interacionista de ensino, para a construção de cidadãos críticos,² os principais objetivos são:

1. formar leitores;
2. formar escritores;
3. formar pessoas que saibam refletir e falar sobre a linguagem utilizada nos diferentes tipos de textos pelos usuários da nossa língua; e
4. formar "faladores".

Dos objetivos gerais são retirados os objetivos específicos sobre leitura, produção e análise de textos, determinando-se, somente então, os conteúdos que serão trabalhados nas diferentes séries do ensino. Há praticamente consenso, hoje, entre os estudiosos do assunto que os conteúdos de Língua Portuguesa precisam ser direcionados para o uso efetivo da linguagem em diferentes situações sócio-comunicativas, ou seja, que os conteúdos a serem ensinados são os diferentes gêneros e tipos de textos que circulam em nossa sociedade.

3.4 Como alcançar esses objetivos

Quanto ao objetivo de desenvolver a expressão oral, ele será facilmente atingido, desde que as falas dos alunos não sejam caladas, desenvolvendo-se ações que oportunizem a manifestação de todos. Em outras palavras, a linguagem oral é adquirida praticamente ao natural, basta que os sujeitos a ela estejam expostos, vivenciando-a em situações concretas de uso.

Os três primeiros objetivos, porém, vão exigir mais de nós, professores e alunos. Para atingi-los, é preciso construir propostas de ensino que respeitem os princípios discutidos a té aqui. Para nós, dado que o conteúdo não está nem no sujeito, nem no objeto a ser conhecido (texto) e sim na (inter)ação entre o sujeito e o objeto, esses objetivos podem ser trabalhados através de três práticas:

1. leitura de diferentes tipos de textos;
2. produção de diferentes tipos de textos;
3. reflexão sobre a linguagem e normas dos diferentes tipos de textos, inclusive, sobre os textos dos alunos.

É preciso, não obstante, (re)definir o que entendemos por texto, leitura e

² Jaime José Zhtkoski, em *Educação de qualidade: que qualidade queremos*, explicita dois princípios filosóficos sobre educação de qualidade: a racionalidade instrumental e a racionalidade crítica. A primeira defende a preparação de pessoas para o mercado de trabalho, ou seja, instrumentos para a produção; a segunda, a preparação de cidadãos críticos, sujeitos que leiam e entendam o mundo, buscando transformá-lo para melhor. É neste sentido que estamos usando o termo *crítico*.

produção de textos. Nesse sentido, principalmente a Lingüística tem trazido significativas contribuições para melhorar a qualidade dessas três práticas.

4 LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A linguagem é de todos e é por todos (re)construída na interação social. Ao interagirem entre si, os sujeitos de uma comunidade, município, estado ou nação apropriam-se da linguagem desses meios, construindo, por conseguinte, suas referências culturais. Por isso, ela não é algo pronto, acabado, como se fosse um mero instrumento de comunicação. Esse fato exige modificações na forma de encarar as variantes lingüísticas no ensino da Língua Portuguesa nas relações sociais, econômicas e comunicativas.

4.1 Algumas considerações sobre a linguagem

Língua é entendida como o conjunto das formas, princípios e regras que são comuns a todas as linguagens de grupos de pessoas que constituem uma nação. Língua não é, portanto, somente o dialeto ou variável padrão. O que há são linguagens diferentes usadas em diferentes situações sócio-comunicativas, mas que pertencem a uma mesma língua, no nosso caso a língua portuguesa do Brasil.

Todo cidadão tem direito de apropriar-se dessas variantes e delas fazer uso para "defender-se", usando-as em diferentes situações de interação verbal. Evidentemente não é qualquer discurso (uso efetivo da linguagem) que pode ser realizado em qualquer situação ou lugar. A produção de um discurso depende de condições sócio-comunicativas.

Ao fazer uso da língua e transformá-la em discurso, o cidadão estará produzindo textos: oralmente ou por escrito. Textos são produtos construídos pelos sujeitos e contém uma unidade semântica coerente, com pelo menos uma função social, ou, como conceituou Geraldi (1991, p.101), *um texto é uma seqüência verbal formando um todo acabado, definitivo e publicado*. Resultam disso os inúmeros tipos e gêneros de textos que circulam em nossa sociedade e que deveriam ser de domínio de todos os cidadãos. Nós não falamos e escrevemos palavras, expressões ou frases soltas, e sim, textos com objetivos e intenções em relação ao(s) nosso(s) interlocutor(es) presente(s) ou ausente(s).

Em consequência disso, a diversidade de gêneros e tipos de textos passa a ser um bem cultural importante para o cidadão nas relações sociais e comunicativas no mundo de hoje.

4.2 Estudos sobre a linguagem e o ensino de Língua Portuguesa

Com o advento do Estruturalismo, surgem propostas de ensino da língua materna mais centradas no eixo dos fatores da comunicação (ou funções da linguagem: referencial, fática, poética, emotiva, conativa, metalingüística). Essas propostas, veiculadas principalmente pelos livros didáticos, farta e gratuitamente distribuídos pelo governo, ignoraram, quase que totalmente, duas questões fundamentais: por um lado, o componente pragmático da linguagem; por outro, o histórico.³

Em decorrência disso, os estudos da linguagem (principalmente nas décadas de 60, 70 e 80), ao longo das diferentes séries do Ensino Fundamental, ficaram reduzidos praticamente ao treinamento do aluno para usar estruturas lingüísticas (retiradas ou ditadas pelo dialeto tido como padrão) para alcançar objetivos do tipo clareza, concisão e objetividade na transmissão de informações, como se a linguagem pudesse ser reduzida à função referencial ou informativa. Daquela época até hoje, foram sendo incorporadas às propostas metodológicas de ensino da língua conhecimentos produzidos principalmente pelas áreas da lingüística, psicolingüística, sociolingüística e educação. Surgem, por exemplo, as teorias do construtivismo e do interacionismo.

Com relação à leitura e produção de textos, as propostas começam a incorporar informações oriundas da Lingüística Textual, da Análise do Discurso ou da Pragmática. A título de exemplificação, os autores da Proposta de Reconstrução Curricular da SMEC de Porto Alegre (1993)⁴ afirmam que os programas de ensino precisam colocar em primeiro plano o seguinte: *a) os diferentes tipos de propósitos de interação verbal que determinaram a produção dos discursos/textos; b) os contextos sócio-culturais variados em que os textos são produzidos; c) os tipos de interlocutores para os quais os textos são dirigidos - lugares institucionais que ocupam, níveis sociais e culturais; d) as posições ocupadas pelos locutores/enunciadores.*

Em decorrência disso, muitos criadores de propostas passam a defender a necessidade de se ler diferentes tipos de textos (leitura no sentido de trabalhar

³ A língua é construída historicamente por todos os seus usuários, quando dela fazem uso enquanto sujeitos construtores de discursos em diferentes situações sócio-comunicativas. A língua não é, pois, um objeto pronto, acabado e somente propriedade de alguns.

⁴ Cadernos de atividades curriculares - Português - repensando a prática pedagógica, produzidos pela Assessoria Pedagógica da Secretaria de Educação de Porto Alegre, em 1993, trazem uma reconstrução dos currículos das escolas do município, que trabalhavam com alunos da 4ª a 8ª série. Essa reconstrução de programas de ensino foi centrada nos diferentes gêneros e tipos de textos e embasada na concepção pragmática e histórica da nossa língua.

dialogicamente as relações entre leitor/texto/mundo); produzir diferentes tipos de textos (produção no sentido real de produção, deixando de lado o exercício da redação, que visava à preparação para um dia o sujeito escrever, o que geralmente resultava em nunca escrever); analisar textos lidos e produzidos por ele próprio, encarando o processo de produção de textos com um trabalho de escrita/reflexão/reescrita.

Geraldi (1991, p. 137), por exemplo, ao referir-se ao processo de produção de textos, enfoca-o da seguinte forma. O sujeito precisa:

1. ter o que dizer;
2. ter pelo menos uma razão para dizer o que tem a dizer;
3. saber para quem destinará o texto;
4. constituir-se no sujeito que realizará a ação de escrever para o destinatário por ele escolhido; e
5. dominar as diferentes estratégias de escrever os diferentes tipos de texto.

Evidencia-se, portanto, a necessidade da criação e/ou adaptação de propostas, colocando-as em prática para uma melhor exploração dessas questões, tanto na leitura quanto na produção e análise de textos. Mas, como se sabe, poucos tiveram acesso a propostas desse tipo. Aprenderam a ler e escrever sem criticidade. Por isso, há que se retrabalhar esse bem cultural - escrita - com esses cidadãos.

4.3 Concepções equivocadas de leitura

Há inúmeras concepções equivocadas de leitura, rotuladas por Silva (1999) de *redutoras*. Alguns professores encaram o ler como um ato de traduzir a escrita em fala. Sua atenção é voltada à oralidade e aos aspectos formais, sem ocupar-se com a compreensão textual.

Outros adotam a leitura como uma mera decodificação de mensagens, desprezando o conhecimento do aluno, restringindo-se somente ao que está explícito no texto, sem abrir caminho para a intertextualidade. Ela é encarada simplesmente como um meio de dar respostas a sinais gráficos. O leitor concentra-se apenas naquilo que já está explícito, ou a seguir o que o professor propõe, sem discordar ou fazer inferências. É o caso, por exemplo, da extração da idéia central do texto, focalizando apenas a localização da idéia principal, sem uma compreensão mais ampla da sua significação.

Há pessoas que entendem o ato de ler como sendo somente a apreciação de textos clássicos, sem proporcionar ao cidadão o contato com diferentes tipologias textuais. Outros entendem como leitura aquela que é feita conforme

instruções do livro didático, que pressupõe estruturas textuais padronizadas, leitores oralizadores e seguidores das idéias do autor do manual.

Outro estudioso do assunto, que considera a leitura equivocada quando feita a partir de textos extraídos ou que se encontram em manuais didáticos, é Citelli (1998), afirmando que esses livros idealizados costumam esvaziar dos conceitos ensinados os traços da história, deixando-nos uma fórmula que parece ter vindo de nenhum lugar e que parece dirigir-se para lugar algum. Os temas neles apresentados são alheios à realidade do sujeito, não condizendo com uma educação transformadora. São textos que servem apenas como instrumentos de leitura, já que não despertam reflexão.

Marcuschi (1996), em *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua*, apresenta também uma crítica valiosa às atividades de leitura contidas em manuais didáticos. Neles, os textos são apresentados às pessoas já com objetivos pré-determinados. Cabe ao leitor apenas responder aos exercícios propostos pelo autor do manual. As propostas de leitura encontradas em manuais didáticos são elaboradas sempre da mesma forma, ficando restritas a questões objetivas e com respostas únicas: *O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para quê? ou ainda transcrever, copiar, citar, identificar, rescrever, assinalar, completar, ligar, etc.*, indagações que não despertam a reflexão crítica.

As práticas de leitura equivocadas podem, portanto, ser englobadas nas concepções redutoras de leitura enfocadas por Silva, restringindo-se apenas ao que é explicitado pelo autor do texto. O leitor, como um personagem ativo de construção do significado do texto, é desprezado. Atribuem-se a ele apenas tarefas de desenvolver atividades prontas, ou seja, responder a questões previamente elaboradas pelos professores ou por autores de manuais didáticos. Ora, muitos passaram pela escola, vivenciando exatamente essas práticas redutoras de leitura. O que fazer?

4.4 Concepções interacionistas de leitura

Os adeptos da concepção interacionista de leitura a relacionam com uma conduta inteligente do ser humano. O homem tem a capacidade de ler dados da realidade, analisá-los, transformá-los em seu próprio benefício cultural e histórico. A leitura deve ser um ato constante, crítico e reflexivo da capacidade que nos é inerente de ouvir e entender o que nos diz a realidade.

Nesse sentido, Silva (1999) afirma que a leitura é uma prática social e histórica, sofrendo, por isso mesmo, transformações com o passar dos tempos. Ela nada mais é do que um ato de compreensão do mundo, da realidade que nos

cerca. É um processo de comunicação escrita que possibilita a interação entre o leitor e o autor, ambos pertencentes a uma sociedade. Ou, conforme Kleiman (1992), leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.

Da mesma forma, Kato (1987) considera a leitura como um ato de reconstrução dos sentidos emitidos pelo autor, ou seja, há uma interação entre leitor-autor. O leitor, baseado na estrutura do texto apresentado, cria sentidos próprios. Por exemplo, quando alguém está falando conosco, freqüentemente observamos fornecendo palavras ou expressões, repetindo como um eco partes do seu discurso. Isso mostra que a recepção é um comportamento ativo da produção do sentido por parte do leitor, numa espécie de co-autoria do texto.

Ao ler, acompanhamos o pensamento do autor, ou seja, entendemos o texto imaginando-nos como um de seus produtores. O texto não é nada mais do que pistas significativas dadas pelo seu autor. O leitor constrói uma significação para essas pistas, o que significa dizer que o mesmo texto lido por vários leitores poderá ter várias significações. O leitor põe-se objetivos, ou seja, formula perguntas que ele acha importantes sobre um tema/assunto, buscando encontrar respostas para elas.

O leitor não pode se fixar apenas no aspecto visual do texto. É preciso usar seu conhecimento de mundo para estabelecer relações de significação, construindo sentidos para o texto. Marcuschi (1996) afirma que a língua é uma atividade constitutiva com a qual podemos construir sentidos; é uma forma cognitiva com a qual podemos expressar nossos sentimentos, idéias, ações e representar o mundo; é uma forma de ação que possibilita a interação com nossos semelhantes.

A compreensão textual depende do conhecimento prévio, adquirido ao longo da vida. Kleiman (1992) desdobra esse conhecimento em três níveis: *conhecimento lingüístico*, que permite ao leitor compreender diferentes textos conforme sua estruturação lingüística, ou seja, o leitor deverá ser capaz de agrupar elementos que possam estar alternados no texto; *conhecimento textual*, ou seja, a capacidade do leitor de interagir com tipologias textuais diversificadas, quais sejam: textos narrativos, descritivos, dissertativos, persuasivos, informativos, literários, etc. O domínio maior desse conhecimento facilitará a construção de significados por parte do leitor dos textos lidos; e *conhecimento de mundo*, ou seja, o repertório de informações adquiridas no dia-a-dia e de acordo com os fenômenos sociais. Por essas razões, fica evidente a importância da ativação do conhecimento prévio em qualquer processo de leitura.

A prática de leitura numa concepção interacionista não se refere somente à leitura da palavra (escrita). O leitor enquanto sujeito deve ser alguém capaz de compreender as diferentes veiculações de informações que possam estar

presentes num texto, buscando descobrir, refletindo a partir de seu universo cognitivo, o que não foi explicitado pelo autor. Enfim, numa concepção interacionista de leitura, Geraldi (1997) defende uma postura de aluno-leitor como locutor efetivo, numa relação interlocutiva, buscando desvendar o que o autor quis dizer, quais seus objetivos e/ou intenções em relação ao(s) destinatário(s) e que estratégia(s) o autor usou para alcançar seus objetivos.

Por fim, há histórias diferenciadas de leitores e de escritores que precisam ser respeitadas e recuperadas. Precisamos conhecê-las e interferir nas histórias de leitores dos sujeitos trabalhando-as de forma dialógica. Para exemplificar, veja-se a história de leitora e escritora de Lygia Bojunga (1998):

LIVRO: a troca

Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida.

Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado.

E quando a casinha ficava pronta eu me espreguei lá dentro pra brincar de morar em livro.

De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras.

Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça.

Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas.

Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação.

Todo o dia a minha imaginação comia, comia e comia; e de barriga assim toda cheia, me levava pra morar no mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, arranha-céu, era só escolher e pronto, o livro me dava.

Foi assim que, devagarinho, me habituei com essa troca tão gostosa que - no meu jeito de ver as coisas - é a troca da própria vida; quanto mais eu buscava no livro, mais ele me dava.

Mas como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cismei um dia de alargar a troca: comecei a fabricar tijolo pra - em algum lugar - uma criança juntar com outros, e levantar a casa onde ela vai morar. (Bojunga, 1998, p.7-8.)

4.5 Tipos de leitura

Pesquisando metodologias de leitura e produção de textos, Geraldi (1997) sintetizou os objetivos de ler nos seguintes aspectos: *leitura-busca-de-informações*, ou seja, o leitor vai em busca de compreender ou saber mais sobre alguma coisa que pode lhe servir como fonte de esclarecimento ou nova informação; *leitura-estudo-do-texto*: o leitor lê buscando retirar do texto tudo o que este pode lhe oferecer, ativando, para isso, seu conhecimento prévio e fazendo inferências sobre as estratégias do dizer; *leitura-pretexo*: o leitor lê o texto com o propósito principal de adquirir conhecimento para incorporá-lo a uma outra atividade como fazer teatro, dramatizações, etc.; *leitura-fruição*: ele não tem previamente nenhum objetivo, mas não descarta a hipótese de que, ao longo da leitura, possa surgir. Ler por ler, ler por prazer, ler por gostar de ler, ler por hábito, como o hábito gaúcho de tomar chimarrão.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997), produzidos por uma equipe de pessoas escolhidas pelo MEC, concebem *leitura como prática social, sempre como um meio e nunca como um fim*, ou seja, lê-se para dar respostas a um objetivo ou a uma necessidade pessoal. É necessário mobilizar o sujeito a ver a leitura como algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência, ou seja, ler para tornar-se um cidadão crítico e um leitor competente.

Evidenciam-se, portanto, os seguintes objetivos para o ato de ler apresentados pelos autores pesquisadores: o ler por prazer, que corresponde ao que Geraldi chama de *leitura-fruição*; o ler para conhecer Gramática, que equivale à *leitura-estudo-do-texto*; o ler para informar-se; o ler para formar cidadãos mais críticos, o ler como pretexto para realização de outra atividade.

4.6 A leitura e a produção de textos no ensino fundamental

Qualquer reflexão sobre produção de textos, hoje, deveria considerar algumas discussões levantadas por João Wanderley Geraldi. Em *Portos de passagem* (1991), traz contribuição acrescida, nova, cheia de esperança e possibilidades aos professores interessados em melhorar o ensino de LP nas suas diversas dimensões.

No capítulo destinado à produção de textos, o professor afirma que essa atividade é ponto de partida e de chegada de qualquer processo de aprendizagem. *É no texto que a língua se revela em sua totalidade* (p.135), diz. E projeta uma diferença fundamental entre produção e redação de textos: *Nesta produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola* (p.136).

Um texto, segundo o autor, sempre virá revestido de novidade; quem o produz acaba dando nova forma ao que já foi dito. A novidade estará em dois componentes: o sujeito se compromete com o que diz e tem necessidade de encontrar uma articulação individual para o que diz.

Refletindo sobre as razões que devem envolver a produção de qualquer tipo de texto, ele aponta as seguintes: *É preciso que se tenha o que dizer.* Ninguém produzirá texto sobre o desconhecido. Aqui reside certamente uma das razões que leva a maioria dos alunos ao fracasso quando escreve: a falta de preparação para escrever sobre um assunto-tema.

É preciso que se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer. A maioria dos alunos no Ensino Fundamental não sabe para que está escrevendo. Seus textos são usados para avaliação (dar nota). Difícilmente o aluno está motivado para produzir, alcançando algum objetivo em relação ao leitor do seu texto. O professor normalmente não é leitor e sim, corretor ou avaliador do texto do aluno.

É preciso que se tenha para quem dizer o que se tem a dizer. Na escola, os textos são destinados ao professor. Os textos produzidos precisam ter um leitor projetado no ato da produção pelo autor, já que esta previsão determinará o tipo, a forma e o conteúdo do texto a ser escrito. Por exemplo, um fato a ser noticiado em jornal terá conteúdo e forma diferenciados de uma historinha para fazer parte de um livro de histórias dos alunos de uma série.

É preciso que o locutor se assuma como sujeito que diz o que diz para quem diz. Produzir texto não é um exercício vazio, descompromissado, alienado. É um jogo em que o aluno tem que se envolver, lembra Geraldí. Jogar só traz prazer quando o jogador mergulha na dimensão do jogo, o que raramente acontece com o ato solitário de escrever.

É preciso que se escolham as estratégias para realizar os passos acima. É necessário que, de fato, se aprenda a escrever os diferentes tipos de textos que circulam em nossa sociedade. E isto só se aprende escrevendo, refletindo sobre o que se escreve, reescrevendo. O ato de escrever não é um dom divino. Ninguém escreve por inspiração como alguns acreditam. Também o ato de escrever não pode ser considerado simplesmente o desempenho de uma tarefa dada pelo professor (registrar o resultado de uma unidade de trabalho, por exemplo). Escrever é um trabalho que exige muito do escritor.

Sem levar em consideração essas condições, o texto na escola carece de sentido, dá-se em situações artificiais. O aluno fala sobre nada para ninguém. Se o texto envolver questões que para o aluno existem, que lhe são possíveis e que fazem ou passam a fazer parte de sua vivência, a probabilidade de sucesso da produção ficará mais próxima.

A proposta para os PCNs de Língua Portuguesa reforça a idéia de que, para escrever, é indispensável saber o que dizer, a quem dizer e como dizer. Os autores do documento sustentam essa afirmação através do paralelo entre o ato de escrever do aluno e do escritor profissional. Este, antes de dar um texto a público, conta com o auxílio de leitores críticos, preparadores de originais, revisores, coordenadores de edição, etc. Já o aluno escreve sozinho, sem o assessoramento de ninguém. Por isso, no trabalho de escrever e reescrever, o aluno precisa do auxílio do professor e dos colegas.

Os autores defendem uma proposta de produção de textos na escola que crie as condições necessárias para eliminar a simulação, ou seja, o mero exercício de redação. Para eliminar essa artificialidade, é preciso que a escola tenha uma proposta de produção de textos levando em consideração os temas geradores mais importantes para os alunos com os quais está trabalhando. Os textos precisam ser publicados em jornais (da escola, do município, da região), em livros dos alunos da série e/ou no livro do aluno.

A produção dos alunos precisa ser lida e avaliada (não no sentido de dar nota) por mais destinatários e não só pelo professor. Os livros produzidos podem fazer parte do acervo das bibliotecas das escolas dos municípios; podem ser intercambiados entre as escolas, enfim, precisam ser divulgados.

5 CONCLUSÃO

Como afirmamos na introdução, este texto é uma síntese de alguns tópicos que vêm sendo discutidos principalmente nas atividades de extensão do Departamento de Letras, na área de Língua Portuguesa. Esperamos que a partir dele a discussão seja aprofundada e acrescida pelos colegas do Departamento e demais professores envolvidos no ensino de Língua Portuguesa.

Com relação ao ensino de LP no 2º grau, escrevemos um texto específico. Os tópicos aqui levantados, porém, são válidos, segundo nosso entendimento, também para o Ensino Médio.

No que diz respeito à avaliação, temos discutido essa temática sob o ponto de vista da avaliação do processo vivenciado pelos alunos tanto na leitura como na produção de textos. O ensino gramatical está a serviço das habilidades de falar/ouvir, ler/escrever. Provas, trabalhos e outras atividades vão contemplar tópicos gramaticais, mas sempre em textos.

Tomamos a liberdade de sugerir alguns itens a serem observados no Ensino de Língua Portuguesa, quais sejam:

1. Texto de aluno não é para ser corrigido pelo professor. Ele serve, isto sim, para que o professor possa identificar as hipóteses em que se encontra o aluno para posterior intervenção (ou não) através de ações e desafios cognitivos.

2. Ler e escrever os mais variados textos quanto à temática, à tipologia e ao suporte dos mesmos são ações que não só podem como devem ser desencadeadas pelo professor.

3. Propor regularmente a leitura de textos produzidos em sala de aula, criando motivações inteligentes para tal (jornal, livro, etc.).

4. O professor precisa ler constantemente aos alunos, em voz alta, mostrando-lhes, concretamente, como fazer de um texto um teatro interessante, com seleção cuidadosa de textos que sejam não só ricos de conteúdos estéticos, mas também de conteúdos dramáticos, capazes de contribuir para elaborações psicológicas na resolução de impasses existenciais (textos literários).

5. Utilizar pinturas e desenhos dos próprios alunos como suporte para produção de textos, tanto individual como coletivamente.

6. Dispor de uma pequena biblioteca dentro da sala de aula, sendo muito mais importante o contato com livros de leitura do que com cartilhas e livro-texto.

7. Tendo alunos pobres, é recomendado assegurar-lhes a possibilidade de que recebam, num ano letivo, ao menos um livro de literatura infantil, que passe a lhes pertencer.

8. Exploração intensa dos três eixos através dos quais acontece a aquisição da leitura pela criança: indicadores extratextuais, indicadores textuais e/ou lingüísticos.

9. Realização intensa de atividades de leitura, produção e análise de textos, trabalhando, preferencialmente, de forma cooperativa (em pequenos grupos e no grande grupo), visto que a linguagem é construída na interação entre sujeitos.

O grande problema é colocar em prática uma avaliação que leve em conta o progresso alcançado pelo aluno nas últimas produções em relação às anteriores. As notas ainda são exigidas pelas instituições em todos os níveis de ensino.

Como dissemos no início deste texto, tínhamos o propósito de levantar tópicos sobre interacionismo no ensino de língua portuguesa para discutir propostas de ensino nesta área do conhecimento. Esperamos ter contribuído para o debate de tão importante assunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOJUNGA, Lygia. *Livro: um encontro com Lygia Bojunga*. 4. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998.
- CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 7. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GROSSI, Esther Pilar, BORDIN, Jussara (Orgs.). *Construtivismo pós-piagetiano*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita, uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1987.
- KLEIMAN, Angela. *Texto leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1992.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, jan./mar.1996.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental. Versão para discussão preliminar. Brasília, dez. 1995.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas conseqüências no ensino. *Florianópolis: Perspectiva*, v.17, n.31, p.11-19, jan./jun.1999.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- ZITKOSKI, Jaime José. Educação de qualidade: que qualidade queremos. In: OLIVEIRA, Lorita Maria de (Org.). *Qualidade em educação um debate necessário*. Passo Fundo: Universidade Educação Básica, p. 77 - 87, 1997. (Série interinstitucional).

BIBLIOGRAFIA INDICADA

- BOJUNGA, Lygia. *Livro: um encontro com Lygia Bojunga*. 4. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998.
- BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. *Leitura e alfabetização: da concepção*

- mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- CADERNOS DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS 24. Unicamp: jan./jun.1993.
- CHIAPPINI, Lígia (Coord.). *Aprender com textos*. São Paulo: Cortez, 1997. v.1, 2 e 3.
- FARACO, Carlos Alberto, TEZZA, Cristóvão. *Prática de textos: Língua Portuguesa para nossos estudantes*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- FARACO, Carlos Alberto *Escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 1992.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. Prática da produção de textos na escola. *Trabalhos de lingüística aplicada*, 7:23-28. Unicamp, 1986.
- _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GROSSI, Esther Pilar (Coord.). *Vanguardas pedagógicas, lições de um processo*. Erechim: Eldebra, 1994. v. 1 a 6.
- _____. BORDIN, Jussara (Org.). *Construtivismo pós-piagetiano*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- JOLIBERT, Josette. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. v.I.
- _____. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. II.
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita, uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1987.
- _____. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- KAUFMAN, Ana Maria, RODRÍGUES, Maria Elena. *A leitura, a escrita e a escola: uma experiência construtivista*. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental*. Versão para discussão preliminar. Brasília, dez. 1995.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus; coletânea de textos. SP: SE/CENP, 1987. (3 vol).