

ABORDAGEM TEXTUAL E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Leonor Werneck dos SANTOS (UFRJ)¹

RESUMO: Este artigo discute a abordagem textual no que se refere à leitura, produção e análise lingüística, no ensino fundamental, verificando até que ponto as mudanças esperadas após os PCN vêm sendo colocadas em prática efetivamente e quais as dificuldades para uma abordagem textual em sala de aula. Com base na análise de livros didáticos e dos PCN, comparando as propostas pedagógicas aos pressupostos teóricos que as norteiam – principalmente as teorias do texto, como Lingüística textual e Análise do Discurso –, serão enfatizados tópicos referentes à coesão e à coerência, principalmente sintaxe, pontuação, articulação textual e organização temática.

ABSTRACT: This paper aims to discuss the textual approach to reading, writing and linguistic analysis on the elementary level of education in order to verify what changes have been made since the implementation of the PCN and the difficulties concerning the adoption of a textual approach within classrooms. By analyzing didactic books and the PCN, examining how the pedagogical strategies utilized by them relate to textual theoretical frameworks – such as the Textual Linguistics and the Discourse Analysis –, this paper will focus on the topics related to cohesion and coherence, concentrating on syntax, punctuation, linking words and the thematic organization of the text.

1 Introdução

Os estudos em Lingüística Textual vêm apresentando muitas abordagens diferentes a respeito da constituição de períodos, parágrafos e textos, extremamente úteis na reestruturação do ensino de língua portuguesa. Ao contrário da apresentação tradicional de regras e nomenclaturas, questiona-se, por exemplo, como ocorre a coesão por meio dos articuladores textuais, elementos que, conforme Koch (2002:127), “podem não só relacionar elementos de conteúdo ou ter funções de organização textual, como também exercer papel meta-enunciativo”. Tal questionamento, entretanto, geralmente não ultrapassa os muros da academia, e o ensino de LP se ressentia da falta de aplicação de conceitos que, no âmbito teórico, já foram bastante discutidos, mas não são efetivamente relacionados ao ensino.

Uma vez que os PCN pautam-se basicamente nos estudos de texto, principalmente Análise do Discurso (AD) e Lingüística textual (LT), vamos nos deter aqui a um panorama² de alguns tópicos referentes ao ensino de Língua Portuguesa (LP). Como o veio central da perspectiva teórica dos PCN que norteia o ensino é o texto, considerado na leitura, na produção e como material para a análise lingüística, é a partir dele e para ele que o ensino deve se dirigir. Entretanto, o que parece se destacar nos livros didáticos de português (LDP), mesmo os aprovados pelo PNLD e pelo PNLEM, é uma certa confusão no tratamento do texto como unidade de ensino ou como pretexto.

Apresentaremos um breve histórico do ensino de LP e destacaremos alguns trechos de livros didáticos para analisar se e como estão sendo transpostas as idéias dos PCN. Pretendemos verificar até que ponto as mudanças esperadas vêm sendo colocadas em prática efetivamente e quais as dificuldades para uma abordagem textual em sala de aula. Selecionamos, para este artigo, somente alguns exemplos referentes à pontuação e às vozes verbais, por questões de espaço e para nos determos com mais vagar sobre eles.

Tentaremos mostrar que existe uma lacuna teoria-prática evidente nos problemas e nas dificuldades do ensino de LP no que se refere ao uso dos textos em sala, para cumprir o que propõem os PCN: uma **integração** entre leitura / produção textual e análise lingüística. E a análise dos LDP é importante para conferir se as sugestões dos PCN implicaram uma adaptação significativa no trabalho com o texto ou se a integração pretendida tornou-se letra morta.

¹ leonorwerneck@yahoo.com.br

² Artigo atrelado ao Projeto de Pesquisa “Abordagem textual no ensino de língua portuguesa: problemas e perspectivas”, iniciado em 2006/1.

2 Revendo o ensino de língua portuguesa

O ensino de língua portuguesa (LP) vem passando, desde a década de 70, por reformulações que afetaram a metodologia, a ênfase nos constituintes teóricos (morfologia, sintaxe etc) e, principalmente, a abordagem do texto em sala de aula. Até a década de 70, o ensino de LP pautava-se na listagem de nomenclaturas, especialmente as referentes a aspectos morfossintáticos. As poucas situações em que o texto, geralmente literário, era lido em sala serviam para responder a questões de compreensão e, raras vezes, de interpretação, sem que o aluno tivesse um maior contato com o texto e suas condições de produção e recepção. O quadro não mudava muito com relação à redação: o texto era um produto e partia de temas soltos e descontextualizados. Em resumo, o texto não era visto como processo, o leitor não era tratado como co-autor, o aluno-produtor era mero escriba, a gramática vinha descontextualizada e repleta de regras.

Essa realidade, que até hoje ainda se repete em algumas escolas, foi mudando aos poucos, devido a leis ou à divulgação de pesquisas nas áreas de Letras e Linguística. No que se refere à leitura, já a partir da própria década de 70, com a Lei 5692/71, o governo brasileiro recomendou a leitura de autores nacionais no antigo 1º grau (atual ensino fundamental), e os chamados livros paradidáticos, então, tomaram grande impulso. Entretanto, não foram propostas modificações essenciais no ensino de Língua Portuguesa e Literatura, nem foram oferecidos cursos de atualização para os professores fazerem um trabalho diferenciado. Estes – muitas vezes mal preparados e sem tempo disponível para análise de títulos – eram pressionados pelas editoras, que se dispunham a fornecer catálogos com os livros, separados por série, idade ou assunto (cf. Santos, 1994). Indicar paradidáticos tornou-se, então, um hábito freqüente, que ocorre em algumas escolas até hoje, às vezes quatro vezes por ano, mas a abordagem do texto pouco mudou.

Os problemas advindos dessa prática foram vários:

- como o professor não tem tempo para ler, é escolhido um livro para toda a classe, independente das diferenças de gosto pessoal do aluno, o que interessa às editoras, que passam a observar uma venda maciça de seus produtos;
- os livros são divididos pelas editoras por faixa etária ou série, desconsiderando que pessoas da mesma idade ou série podem ter maturidade diferente como leitores;
- por não existir, em geral, na escola, lugar para a leitura-prazer e a auto-avaliação, a leitura de paradidáticos vinculou-se, desde o início, a notas dadas através de provas ou testes;
- os professores, por seu despreparo causado quase sempre pela dificuldade de se atualizar, prendem-se a avaliações formais de leitura, esquecendo-se de que a fruição do texto, desse modo, fica seriamente prejudicada.

A partir da década de 90, esse quadro foi mudando, com a publicação freqüente de pesquisas de autores como Geraldi, Kleiman, Koch, Marcuschi, que destacavam os problemas e apontavam soluções para o ensino de leitura. O resultado foi uma melhora significativa em alguns livros didáticos e no trabalho de alguns professores quanto à abordagem do texto em sala de aula, com atividades produtivas, de compreensão e interpretação, a partir de textos verbais, não-verbais, literários, não-literários, de autores nacionais e estrangeiros. Entretanto, ainda há equívocos graves nos momentos de leitura em sala de aula e atualmente discute-se até que ponto essa escolarização da leitura (cf. Evangelista *et al.* (org.), 2001) vem afastando, em vez de aproximar, os alunos do texto.

Quanto à produção textual, com a inclusão de provas dissertativas e redação em vestibulares e concursos públicos, procurou-se dar mais atenção aos textos que os alunos produziam. Porém, o texto continuou sendo visto como produto, e a redação continuou sendo mais uma tarefa, geralmente descontextualizada, em que o aluno não se vê como agente. A partir das décadas de 80 e 90, com a divulgação de pesquisas, principalmente na área de Análise do Discurso (AD) e Linguística Textual (LT), temas como coesão e coerência, intertextualidade, intencionalidade, começaram a ser discutidos em sala e a aparecer em livros didáticos, mas muitos professores ainda não dão a importância devida a esses aspectos de textualidade e não ensinam seus alunos a produzir textos com base neles.

O ensino gramatical também pouco mudou, mas, principalmente a partir da década de 80, começou a haver uma preocupação maior com a variação linguística, com as incoerências de nomenclatura e com a abordagem teórica. Os estudos de texto (AD e LT) vêm colaborando com propostas de aplicação de conteúdos em textos, verificando de que maneira uma ou outra escolha interfere na construção de sentidos. A prática gramatical com base em textos, porém, é a que encontra mais reação por parte dos professores, devido à dificuldade até mesmo de compreensão, por parte dos profissionais, da importância dessa mudança no ensino de LP.

Nesse cenário, surgem, no final da década de 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), propondo a integração da tripartição do ensino de língua portuguesa, focada em textos, abrangendo leitura / produção / análise lingüística. As diretrizes apresentadas nesse documento, com base principalmente em pesquisas das áreas de Sociolingüística, Lingüística Textual e Análise do Discurso, têm norteado as discussões sobre ensino (cf. Santos, 2005), mas nem tudo que os PCN apresentam pode ser considerado do conhecimento dos professores que atuam nos níveis fundamental e médio. Assim, o ensino mais produtivo e crítico, com base em textos, proposto pelos PCN é visto, por vezes, como algo estranho e utópico.

Merece destaque, nesse histórico, a transformação pela qual passaram os livros didáticos de português (LDP) desde a década de 70. De simples manuais, sem qualquer atrativo editorial, a livros repletos de ilustrações, propostas de projetos e até anexos, os LDP vêm apresentando, aos poucos, algumas mudanças, mas ainda estão longe de servir como material de consulta confiável para professores e alunos (cf. Dionísio & Bezerra (org.), 2002). Os programas de avaliação e distribuição de LDP patrocinados pelo Governo Federal – PNLD e PNLEM –, desde o final da década de 90, vêm tentando aferir as condições dos livros, a pertinência da abordagem lingüística e a integração proposta pelos PCN. Muitas das obras aprovadas não necessariamente configuram com perfeição o que se pretende do ensino de língua, mas é fato que esses programas de avaliação de alguma forma forçaram as editoras a investir na qualidade do material didático.

3 O texto como unidade de ensino

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. (PCN: p. 23)

O trecho acima ilustra o que pressupõem os PCN quando se apresenta o objetivo maior do ensino: formar cidadãos. Em se tratando de língua portuguesa, a formação da cidadania pode ser equiparada à formação de bons leitores e produtores de texto, uma vez que, dessa maneira, os alunos tornam-se mais críticos e auto-suficientes. O letramento passou a ser, portanto, essencial.

Por outro lado, o ensino tradicional – cuja prática freqüente é o “ensino descontextualizado de metalinguagem” apresentando por vezes uma “teoria gramatical inconsistente” (PCN, p. 18), o uso do texto como pretexto para retirar exemplos de “bom uso” da língua, descontextualizados e fora da realidade do aluno –, acaba por fazer com que os alunos sintam-se inseguros e estranhos diante da própria língua.

O que é, então, trabalhar o texto como unidade de ensino? Essa é a pergunta que vem incomodando muitos professores dos níveis fundamental e médio, principalmente aqueles que não tiveram oportunidade de atualizar seus conhecimentos sobre LT e AD. A proposta dos PCN implica leitura e produção de textos como a base para a formação do aluno, considerando que a língua não é homogênea, mas um somatório de possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva, e, por isso, deve ser oferecida ao aluno uma diversidade de gêneros textuais. O problema é como colocar essa idéia em prática.

Nos próprios PCN, quando se fala de leitura e produção textual, fica bastante claro o que se deve fazer com o texto. E mesmo os professores desatualizados conseguem perceber, em alguns gêneros textuais, como elaborar atividades de leitura e produção interessantes. A grande dificuldade decorre da lacuna dos PCN quanto à abordagem da análise lingüística com base em textos. Observemos, por exemplo, o excerto abaixo, que trata da percepção de fenômenos lingüísticos e sua relação com os textos:

Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma caracterização preestabelecida. Os textos submetem-se às regularidades lingüísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção: isso aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros. (PCN, p. 78-79).

No decorrer dos PCN, há comentários, conteúdos e objetivos relacionados às três práticas de linguagem (inclusive a análise lingüística), mas o professor precisa relacionar essas partes para perceber como integrá-las. O LDP poderia ser um instrumento valioso nesse processo, mas na maioria das vezes não consegue fazer essa integração. Coesão e coerência textuais, por exemplo, são termos do conhecimento de grande parte dos professores, presentes em muitos livros didáticos; não há, porém, uma sistematização do ensino que leve em consideração esses conceitos, que costumam ficar “perdidos” em capítulos de redação, eventualmente em atividades de interpretação, geralmente sem qualquer relação com aspectos lingüísticos.

Vejam os seguintes exemplos retirados de um LDP do ensino médio (Faraco, 2003), aprovado pelo PNLEM/2005. Optamos por citar trechos que se referem à pontuação (uso do travessão) e às vozes verbais.

- (1) “Os parênteses e os travessões podem ser sinais de pontuação equivalentes (podemos optar por usar uns ou outros).” – segue exemplo de crônica de Drummond (Faraco, p. 20)
- (2) após falar do travessão simples e da vírgula – sinais usados numa mesma crônica de Danuza Leão –, há o seguinte comentário: “Isso significa que, na pontuação, *vários sinais são alternativos*: tanto faz usar um ou outro – você é que decide!” (idem, p. 39, grifo do autor).
- (3) mais adiante, volta-se a citar exemplos de travessão simples e duplo, em reportagem da Folha de São Paulo, sem qualquer referência à peculiaridade desse gênero textual.
- (4) a voz passiva sintética é tratada no capítulo 13, com frases retiradas de uma reportagem da Folha de São Paulo. Aborda-se apenas a concordância verbal, sem qualquer referência à diferença em relação à analítica, à ausência de agente, à questão da intencionalidade, à especificidade do gênero jornalístico. No capítulo 14, apresenta-se a voz passiva analítica em comparação à sintética apenas para transformação daquela nesta.
- (5) no capítulo 20, explica-se a diferença entre voz ativa e passiva, de maneira detalhada e explicando o porquê de às vezes se omitir o agente da passiva. Não há, porém, nenhum exemplo retirado de textos, demonstrando o efeito de sentido dessa omissão; todos os exemplos são pares de frases soltas. Não se fala da passiva sintética.
- (6) tanto no caso da voz passiva sintética quanto no da analítica, as atividades propostas partem de frases soltas (cf. p. 194, 209 e 303)

Destaque-se que o livro em questão é de fato muito bom e bastante diferente dos materiais que se encontram no mercado editorial brasileiro. Entretanto, os exemplos citados mostram como mesmo LDP de qualidade deixam passar oportunidades de abordar fenômenos lingüísticos com base na análise dos textos, considerando os diversos gêneros.

No caso do uso dos sinais de pontuação (exemplos 1, 2 e 3), generalizar que vários deles “são alternativos” e podemos decidir quais vamos usar – porque “tanto faz” – é um equívoco que pode levar o aluno a confundir a possibilidade de opção de pontuação com questões estilísticas; além disso, desconsidera o papel da pontuação na construção da coesão e da coerência. Aliás, a separação de travessão simples / duplo também pode confundir, levando o aluno a crer que se trata de dois sinais distintos, quando na verdade é o mesmo sinal de pontuação, que se apresenta da forma “simples”, nos exemplos citados, quando a frase é finalizada após o segmento que ele inicia.

Quanto às vozes verbais (exemplos 4, 5 e 6), ainda que a abordagem da concordância na passiva sintética seja bem feita, com comentários sobre a pertinência de considerar errada a ausência de concordância do verbo, não aparece nenhuma referência às diferenças entre sintética e analítica do ponto de vista da enunciação. Perde-se a oportunidade, inclusive, de comentar o uso da passiva sintética na mídia, em jornais como a Folha de São Paulo – de onde os exemplos são tirados; de demonstrar as ocorrências da passiva analítica em algumas narrativas; de enfatizar (fala-se, mas apenas superficialmente) o efeito de sentido obtido com a omissão do agente na passiva sintética e em que casos, em que gêneros textuais, em que situações isso acontece e por quê. Enfim, desconsiderou-se o que ocorre no nível da coesão e da coerência textuais quanto às vozes verbais.

4 Uma proposta de discussão

Pretendemos levantar aqui uma prévia de uma discussão que ainda precisa ser travada no meio acadêmico: o que e como fazer para que o ensino de língua portuguesa de fato **articule** o texto a questões de análise lingüística. Destacamos alguns exemplos de um LDP bastante elogiado no Guia do PNLEM/2005, não para servir de alçôz desse livro, mas para ilustrar a dificuldade de pôr em prática o que propõem os PCN. Sabemos que a perfeição é uma utopia, difícil de ser alcançada, mas as dificuldades citadas se repetem em diversos manuais didáticos.

Os Parâmetros, refletindo teorias lingüísticas e pedagógicas que vêm sendo discutidas e defendidas há mais de 20 anos, incorporam idéias como as de Travaglia, para quem a língua, mais que teoria, é um “conjunto de conhecimentos lingüísticos que o usuário tem internalizados para uso efetivo em situações concretas de interação comunicativa” (2003:17). É essa busca pela interação texto-linguagem que nos move e que preocupa a todos os que se dedicam ao ensino de língua portuguesa. Resta saber de que maneira poderemos fazer a ponte entre os conhecimentos internalizados, a sistematização teórica e a aplicação em textos.

5 Referências bibliográficas

- BASTOS, Neusa (org.). *Discutindo a prática discente em língua portuguesa*. São Paulo: IP-PUC/SP, 2001.
- DIONÍSIO, Angela & BEZERRA, Ma. Auxiliadora (org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- _____; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- EVANGELISTA, Aracy *et al.* (org.). *A escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FARACO, C. A. *Português: língua e cultura*. Curitiba: Ed. Base, 2003.
- FÁVERO, Leonor L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.
- GERALDI, João W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- KLEIMAN, Angela B. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
- _____. *Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1995.
- _____. *Oficina de leitura: teoria & prática*. Campinas: Pontes, 1996.
- KOCH, Ingedore G. V. Dificuldades na leitura/produção de textos: os conectores interfrásticos. In: CLEMENTE, Elvo. *Lingüística aplicada ao ensino de português*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992. p. 83-98.
- _____. *Argumentação e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993. (1ª edição: 1984)
- _____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Introdução à Lingüística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____ & ELIAS, Vanda. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2000.

MATTOS E SILVA, R. V. *Contradições no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1995.

PAULIUKONIS, Ma. Aparecida L. & GAVAZZI, Sigrid (org.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

SANTOS, Leonor W. dos. *Os paradidáticos e o ensino de leitura*. Rio de Janeiro: UFRJ/ Faculdade de Letras, 1994. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa)

_____. *Articuladores textuais na literatura infantil e juvenil (e, mas, aí, então)*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. O ensino de língua portuguesa e os PCN. In: PAULIUKONIS, Ma. Aparecida L. & GAVAZZI, Sigrid (org.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 173-183.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.