

**O ENSINO DE LÍNGUA E LEITURA NA ESCOLA
ENTRE O IDEAL E O REAL**

Iago Pereira dos Santos (UENF)

iagoreisd@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinaff@gmail.com

Liz Daiana Tito Azeredo da Silva (UENF)

lizdaiana@ig.com.br

Tatiane Almeida de Souza (UENF)

tatiamealmeidauenf@gmail.com

É necessário acreditar na possibilidade de ir além do amanhã, sem ser ingenuamente idealista. É necessário perseguir as utopias, como relação dialéctica entre denunciar o presente e anunciar o futuro. É necessário antecipar o amanhã pelo sonho de hoje. O sonho é um sonho possível ou não? Se é menos possível, trata-se, para nós, de sabermos como torná-lo mais possível.

(Paulo Freire)

RESUMO

O ensino de língua portuguesa tem sido alvo de inúmeras discussões no meio acadêmico por conta dos altos índices de fracasso, por parte dos discentes, que vem sendo demonstrado pelos mecanismos de avaliação da educação nacional e internacional (SAEB, ANA e PISA). Esses indicadores apresentaram números que delatam o fracasso na proficiência em interpretação textual e leitura dos estudantes brasileiros. Logo, este trabalho tem por objetivo apresentar uma discussão acerca do ensino de língua e leitura no âmbito escolar. Para isso utilizamos as narrativas orais, dos professores que trabalham com a disciplina de língua portuguesa, que compõem o corpus "A língua falada e escrita na Região Norte-Noroeste Fluminense", que foi organizado pelo Grupo de Estudos em Educação e Linguagem (GEEL) da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), sob a coordenação de Eliana Crispim França Luquetti, a fim de analisar à luz dos pressupostos da ciência linguística como se dá a prática pedagógica desses profissionais da educação em sala de aula. Os relatos apontaram para questões concernentes à formação continuada desses profissionais no que concerne aos últimos estudos da área da linguagem, os quais apontam novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa, a partir de uma abordagem sociodiscursiva da língua.

Palavras-chave: Política. Linguagem. Ensino. Formação docente.

1. Introdução

O ensino de língua materna, mais especificamente o trabalho com leitura e escrita pelo professor nas escolas pelo Brasil a fora tem despertado inúmeros debates acerca do ensino que se pretende em língua materna. Questões como “qual tipo de aluno a escola pretende formar?”, “quais tipos de conhecimentos valorizar no ensino a fim de desenvolver uma aprendizagem significativa?”, e também “como ensinar os conhecimentos linguísticos de forma clara e objetiva com o intuito de levar o educando a utilizar a língua nas diversas situações de comunicação?” revelam o quão necessário se faz uma discussão sobre o ensino de língua e leitura no Brasil, como também a formação do profissional que atua nas escolas brasileiras.

Ressaltamos, que a nossa concepção de política de língua e leitura é aquela que esta exposta em Moura (2014, s/p) que relata o seguinte:

Quando relacionamos linguística e pedagogia para fundamentar um projeto de ação na escola, não podemos deixar de lado duas questões essenciais: uma política de língua e uma de leitura. Ambas dizem respeito a duas atividades fundadoras no desenvolvimento do próprio projeto de escola, principalmente quando enfocamos os primeiros anos do ensino fundamental, quando em tese adquire-se, fixa-se e fortalece-se o letramento. Uma política de língua se define como um conjunto de procedimentos coerentes no qual se empreende o esforço de um projeto que elimine, nas propostas curriculares, principalmente as de língua materna, a oposição conflitante entre o normativismo – que via de regra impõe o falar culto da língua em detrimento das variantes – e o fenômeno variacional de base sociolinguística, que permite fluir o discurso e todas as nuances socioculturais do próprio processo social. Já uma política de leitura, pela mesma via, consiste numa metodologia precisa e necessária que institua o texto na escola numa perspectiva reflexiva. Estas são duas das prerrogativas da escola: preservar e promover as identidades de sujeitos.

Tendo em vista que as provas que analisam o índice de qualidade da educação brasileira – SAEB, PISA, ENEM e ANA – demonstram o quanto no país existe estudantes que estão aquém das expectativas esperadas para um Brasil proficiente em leitura e interpretação textual, surge algumas inquietações que nos levam a refletir sobre o verdadeiro papel da escola na formação do leitor polissêmico, ou seja, aquele que consegue fazer o uso da leitura com maestria em suas práticas sociais.

Analisando o último relatório do Índice Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF²⁹, do Instituto Paulo Montenegro concluímos que 73%

²⁹ O INAF foi criado em 2001 com o intuito de avaliar as habilidades de leitura, escrita e matemática da população brasileira, classificando-a em quatro níveis de alfabetismo: analfabetos, alfabetizados

dos brasileiros estão plenamente alfabetizados, contudo apenas 1 em cada 4 brasileiros domina as habilidades de leitura, escrita e matemática. O que quer dizer que somente 25% da população brasileira conseguem inferir significado a um determinado gênero textual ou literário que emergem de seu cotidiano. Podemos considerar que houve avanços no que tange o alfabetismo no Brasil, uma vez que se expandiram os acessos aos bancos escolares, uma maior parte da população já se encontra em estado de escolarização, mas mesmo assim necessitamos atingir patamares superiores de alfabetismo.

Se formos analisar os dados da pesquisa realizada no contexto educacional do Instituto Superior de Educação, notaremos que os conceitos construídos pelas professoras em processo de formação em nível médio, sobre a temática da alfabetização e letramento por hora tornam-se confusos e sem nenhuma fundamentação teórica. As alunas não conseguem formular uma resposta plausível para as novas perspectivas da alfabetização pautada no letramento, o que denota uma formação bem defasada.

Se formos considerar que o conhecimento desses termos é imprescindível para a prática docente. Como um professor que não conhece os fundamentos de uma disciplina pode ministrá-la?

Inquestionavelmente, nos últimos anos, com o surgimento das avaliações da qualidade do ensino brasileiro e os seus índices amostrais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que figura como o principal instrumento de avaliação da educação básica nacional e considerado muito responsável nas tomadas de decisão e mudanças nos rumos da política educacional: o que mais se torna pertinente ser discutido é o tema que conduz a problemática da qualidade do ensino e da formação do professor no país.

Sobretudo, suscitando uma reflexão sobre o tema da leitura, questão que move essa pesquisa, que também não deixa de ser um tema bastante discutido nos programas de avaliação da proficiência em leitura, interpretação textual e conhecimentos linguísticos e literários, como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) a partir do ano de 2000, o qual o país começou a participar do sistema de avaliação.

em nível rudimentar, alfabetizados em nível básico e alfabetizados em nível pleno, sendo considerados os dois primeiros níveis como analfabetismo funcional. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinabrazil/Paginas/inaf2011_2012.aspx>. Acesso em: 27-03-2016.

De acordo com o PISA 2012 os estudantes brasileiros pioraram no desempenho em leitura comparando com o ano de 2009. O estado brasileiro somou apenas 410 pontos no que tange a leitura, dois a menos da última avaliação que ocorreu no ano de 2009 e, exatamente, 86 pontos abaixo da média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em síntese, o país ficou na 55ª posição no ranking de leitura, abaixo de países subdesenvolvidos que nem sequer chegaram à situação emergente, a qual economicamente se encontra a nação brasileira.

De fato, uma discussão acerca da formação de professor mediador de leitura para alunos em tenra idade, em processo de letramento textual, é bastante relevante, pois possibilita uma reflexão bastante pertinente para o momento que vivemos no cenário educacional brasileiro.

2. A questão da leitura na educação brasileira

A historiografia da educação brasileira nos permite ter uma visão bastante crítica no que se refere ao tratamento dado à leitura e escrita no Brasil. Desde o momento em que os portugueses avistaram as terras brasileiras de seus imensuráveis navios, começou-se por aqui o processo de escolarização, mais precisamente de catequização dos índios, devido ao caráter salvacionista da educação que se fazia por aqui. Passados os anos e com as novas demandas do ciclo do açúcar, começou a chegar escravos negros de todos os lugares do continente africano, dando início ao período escravocrata brasileiro.

Helena Bomeny (2001) afirma para todos em sua obra “Os intelectuais da Educação” que em 1870, durante o período imperial brasileiro, os dados relativos ao ensino público, primário e secundário começaram a ser divulgado para todo o Império, e até então jamais havia obtido êxito na sistematização de informações sobre a educação no Brasil.

No final do século XIX, a elite brasileira começou a perceber que a abolição da escravatura era necessária, uma vez que foram mais de três séculos de escravidão, durando todo o período colonial até o período monárquico pós-independência. Todavia, o advento da abolição não era garantia para que os negros que foram dominados durante o período escravocrata tivessem a liberdade de frequentar os bancos escolares, tendo em vista que a elite brasileira não tinha em mente a abertura do ensino para os desvalidos. A educação ao longo da história foi um bem escasso,

privilégio de poucos, pois só quem tinha poder aquisitivo conseguia ingressar na escola, e possuía tempo para dedicação aos estudos.

Nesta época o analfabetismo era um dos grandes obstáculos que o Brasil tinha que vencer, pois ainda no século XX, 74,6% da população em idade escolar eram analfabetos. Imediatamente, começaram pelo Brasil várias campanhas acerca da alfabetização de jovens e adultos que ainda estavam em situação de analfabetismo. Dentre os programas de erradicação do analfabetismo, surge a figura do educador Paulo Freire com o seu método para alfabetizar, tendo êxito na alfabetização de algumas pessoas no período de 25 dias.

Evidentemente pelo fato da escolarização ser apenas privilégios de alguns nobres que possuíam forte poder sobre o sistema educacional, os negros que haviam sido libertos no ano de 1888, através da lei áurea assinada pela Princesa Isabel, ficaram desvalidos dos bancos escolares, logo elevando o índice de brasileiros analfabetos, e consequentemente dando início ao percurso de uma sociedade sem proficiência em leitura.

Conseguimos datar o momento em que os materiais para leitura começam a chegar ao Brasil através dos registros da biografia de Abílio César Borges, que mais tarde se tornaria o Barão de Macahubas. Abílio fez duas viagens a Portugal com o intuito de ampliar seu acervo para o ensino de leitura, e foram justamente em uma dessas suas viagens que ele trouxe ideias inovadoras acerca da aprendizagem de leitura.

Abílio César Borges (1870) tece duras críticas à falta de material didático adequado para o ensino de leitura, a saber:

(...) a maior parte dos meninos aprendem a ler sem livros, servindo-se principalmente nas localidades centrais ou pouco consideráveis, das cartilhas do Pe. Inácio, de bilhetes e cartas (às vezes, oh Deus! Com que letra e ortografia!) ou de gazetas que seus pais lhes fornecem, ou de velhos outros, pela comum indecifráveis, que os próprios mestres alcançam dos tabeliões do lugar!

E não é por al [sic] que os nossos meninos, geralmente falando, saem das escolas aos 13 e 14 anos de idade no mais lastimoso estado de ignorância, sem o hábito de pensarem, e sem ligarem o mínimo valor ao que leem. (BORGES, 1870, p. 20)

É por esse motivo que as palavras de Marisa Lajolo (2005) fazem sentido quando ela declara que “somos herdeiros de uma tradição educacional pobre e improvisada” (LAJOLO, 2005, p. 21)

Por certo, sabemos que o trabalho com leitura e escrita feito em sala de aula pelo professor da rede pública de educação é bastante con-

turbado, em virtude do baixo prestígio que os gêneros textuais que emergem das práticas sociais de comunicação possui no ensino de língua materna. Ora os professores não partem do texto em seu trabalho, ora os discentes demonstram insatisfação pelo ato de ler. Estes tem levado o ensino de leitura como uma obrigação a ser desenvolvida com o objetivo de cumprir o currículo estipulado pelas secretarias de Educação.

Marisa Lajolo, em seu livro “Do mundo da leitura para leitura do mundo” (2005) revela aos seus leitores que a leitura corre o grave risco de perder sua especificidade no ambiente escolar. Estamos ensaiando a morte do conhecimento linguístico, aquele que só se pode adquirir através do ato da leitura dos diversos gêneros textuais e literários.

A autora continua a sua ironia quando relata que “o desencontro literatura-jovem que explode na escola parece mero sintoma de um desencontro maior, que nós - professores - também vivemos”. (LAJOLO, 2005, p. 16)

Se os alunos não se firmam enquanto leitor, os professores não ficam muito atrás destes, pois mesmo com um curso de nível superior ainda não conseguiram se firmar como leitores proficientes. Se os alunos escrevem mal, os professores também escrevem, e atrevo-me a dizer que estes sentem medo de escrever qualquer coisa que parta de sua autoria.

Justas se fazem as palavras de Rolland Barthes (1980) quando ele diz que

se, por não sei que o excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (BARTHES, 1980, p. 18)

Por isso, não podemos desprezar a leitura dos clássicos da literatura nacional, pois são os clássicos que nos permitem fazer uma leitura histórica, política, social, geográfica e científica dos conteúdos que são ministrados no tecer do texto.

Contudo, o que se vê no ensino de língua materna são equívocos em torno da língua. O professor ainda continua fazendo uso dos velhos métodos, isto não quer dizer que nos posicionamos contra a tradição no ensino de língua materna, todavia, sou crítico ao ensino pautado em apenas uma concepção de linguagem, levando o ensino apenas na perspectiva do pobre e engessada da gramática normativa.

As leituras em Paulo Freire (2002, p. 11) podem mostrar-nos que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele [...] linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Então podemos dizer que a leitura de mundo e a leitura da palavra são indissociáveis. Estão atreladas uma à outra, pois se o educando só se ater a leitura da palavra, logo ficará deslocado de seu mundo. Ele tem que conhecer o seu mundo através de uma leitura minuciosa. É como se as primeiras palavras apreendidas pelo educando em processo de alfabetização devessem ser significativas à experiência do próprio, e não de quem está levando o educando ao saber ler e escrever. Indiscutivelmente devemos colocar o discente no centro do processo de ensino e aprendizagem.

Freire corrobora para formação prática-filosófica do professor ao dizer que,

o educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não possui. (FREIRE, 2002, p. 28)

É justamente por esse professor que reflete sobre ao planejar as suas aulas, reflete no momento que está pondo todo seu planejamento em prática e após a sua prática que o sistema educacional brasileiro tem clamando.

3. *Sobre leitura e o ato de ler: abordagens*

O texto escrito é uma das maiores invenções que o ser humano pôde inventar. Desde os povos sumérios, com a invenção da escrita cuneiforme, dando abertura para outras invenções que vieram a existir posteriormente, como por exemplo, a invenção do alfabeto pelos povos fenícios.

Com o advento da leitura não é diferente, esta faceta possui uma trajetória histórica que atravessa séculos de grandes revoluções e mistérios. Podemos citar a época em que os livros eram objetos restritos a uma única camada da sociedade, existia certa parte da população que era prestigiada pelo grande acervo que possuía. Portanto, quando estamos nos referindo à leitura, não podemos deixar de considerar as suas relações de poder, uma vez que pensar em leitura é pensar nas relações de poder que ela veicula.

No romance *O Nome da Rosa*, o linguista e crítico literário Umberto Eco se debruça sobre a questão da centralidade do conhecimento literário, o qual dialoga com todos os outros tipos de conhecimentos, pela Igreja Católica, que detinha os conhecimentos literários e filosóficos em suas restritas bibliotecas, durante o período da Idade Média. Eco narra em seu romance episódios que nos dá um panorama de como a leitura era tratada no período medieval, como por exemplo, a proibição da leitura de algumas obras, uma delas *A Segunda Poética*, de Aristóteles.

O conhecimento literário ou a arte literária, o/a qual comporta vestígios da subjetividade humana, ficou escondido durante um longo período da humanidade, logo os povoados do “século das trevas” ficaram desvalidos da fortuna. Sendo assim, a arte literária tornou privilégio e exclusividade da Igreja Católica que deixava a sociedade pagã ou de pouca fé sem as bijuterias que a literatura comporta e as suas figuras de linguagem que permitem interpretações ideológicas e de reflexão da situação vigente.

Se a maioria da população da idade média vivia em situação de pobreza de leitura, seja ela dos textos literários ou dos textos filosóficos e ainda dos textos científicos, podemos inferir que na época a maioria da sociedade se encontrava em situação de marginalidade social, sem poder de escolha ou liberdade de expressão. A Igreja detinha o poder, pois era dona e disseminava o conhecimento teológico, embasada na teoria criacionista, a qual Deus criou o Universo e tudo o que nele existe.

No bojo da discussão, sobre o ato de ler Marisa Lajolo (2005, p. 59) afirma que:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

De acordo com Luzia de Maria (2002) alguns teóricos franceses, dentre eles Jean Foucambert, defendem uma mudança conceitual do uso da palavra “leiturização” ao invés de alfabetização, para dar amplitude maior ao ato de saber ler, e não apenas decodificar o código escrito. Nesse sentido, ler é bem mais do que decodificar, é acima de tudo inferir significado ao texto lido, é o processo de recriação de um novo texto.

Segundo Jan Foucambert, citado por Luzia de Maria (2002, p. 21)

ler é ser questionado pelo mundo e por si mesmo, é saber que certas respostas podem ser encontradas na produção escrita, é poder ter acesso ao escrito, é construir uma resposta que entrelace informações novas daquelas que já se possuía.

Certamente só quando atribuímos significado ao texto escrito que ocorreu o ato da leitura. Logo, para isso necessitamos de certa visão de mundo, dos nossos conhecimentos prévios acerca do tema que nos foi solicitado a leitura. Como por exemplo, ao lermos uma obra literária em outro idioma que precisamos ter conhecimentos linguísticos daquele determinado idioma, e também sabermos um pouco do assunto que estamos lendo.

4. Considerações finais

Por fim, depois de considerar questões concernentes à política de língua e leitura na escola pública brasileira, não podemos desprezar que em sua formação inicial, o professor de língua portuguesa, necessariamente, deve ter uma noção ampla de linguagem, que compreenda seus aspectos sociais, psicológicos, biológicos, antropológicos e políticos. Segundo Marisa Lajolo (2005, p. 21) “ele deve ser usuário competente da modalidade culta da língua portuguesa”. Em outras palavras, o professor de língua portuguesa como preconiza Evanildo Bechara (2000, p. 15) deve ser um “políglota dentro de sua própria língua”, a fim de levar seu alunado a aprender o maior número de usos possíveis dessa língua, tornando-se este também um políglota de sua língua nativa.

Irândé Antunes (2007) é enfática ao dizer que para que o aluno chegue a ser um políglota em sua própria língua, ou melhor,

para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber apenas as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo isso é necessário, mas não é suficiente. (ANTUNES, 2007, p. 41)

Portanto, para que o falante saiba usar a língua tanto na modalidade falada quanto na modalidade escrita, o professor de língua materna deve ser ater que

é necessário e importante que a educação linguística ensine esta norma culta ou padrão dada a sua importância política, econômica e cultural em nossa sociedade, inclusive como instrumento de mobilidade social para os cidadãos, mas é preciso que fique claro que ela é uma forma de usar a língua apropriada para o uso em um grande número de situações, de modo semelhante ao fato de

que devo usar terno e não bermuda e camiseta em uma série de situações, mas há outras situações em que o uso de bermuda e camiseta é perfeitamente plausível e mais adequado. (TRAVAGLIA, 2011, p. 27)

Ensinando as formas de uso da língua a sua clientela, o professor assegurará que o aluno fará uso de sua língua com maior facilidade, dessa forma ampliando sua competência comunicativa.

De acordo com Frank Smith *apud* Luzia de Maria (2002) “a função dos professores não é tanto ensinar a ler, mas ajudar as crianças a ler” (p. 22). Em consonância com o pensamento de Frank Smith defendemos aqui que o professor deve socializar a leitura com o seu alunado desde tenra idade, quando estes se encontram na educação infantil. Defendendo a tese de que a leitura é uma experiência que cabe ao professor proporcionar ao seu alunado em idade pré-escolar.

Dessa forma, a leitura presente na vida das crianças fará com que estes se apropriem de maior riqueza vocabular; tendo ou adquirido melhores habilidades de compreensão do texto escrito, tornando-se pessoas mais proficientes em leitura e escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BARTHES, Roland. Aula. São Paulo, Cultrix, 1980.

BECHARA, Evanildo. A norma culta face à democratização do ensino. Conferência proferida no Ciclo de Palestras promovido pela Academia Brasileira de Letras, Rio de Janeiro, 4 de julho de 2000. In: *Movimento Nacional em Defesa da Língua Portuguesa*. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/idioma/20000704.htm>>. Acesso em: 28-11-2014.

BOMENY, Helena. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORGES, Abílio César. *Terceiro livro de leitura para uso da infância brasileira*. Bruxelas, 1870.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 43. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2005.

MARIA, Luzia de. *Leitura e colheita: livros, leitura e formação de leitores*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.