

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA O ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA**

Edma Regina Peixoto Barreto Caiafa Balbi (IFF/UENF)
ebalbi23@hotmail.com

Daniela Balduino de Souza Vieira (IFF)
dbalduino@iff.edu.br

Edda Maria Peixoto Barreto (UENF)
eddampb13@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com

RESUMO

É fala corrente, nas salas de professores das escolas estaduais e particulares, que o não aprendizado da língua materna, interfere no processo ensino-aprendizagem de todas as outras disciplinas, em um discurso que responsabiliza o professor de língua portuguesa pelo fracasso dos alunos. Além disso, nas aulas de língua, o aluno expressa a dificuldade que sente de aprender a língua que utiliza em suas interações sociais, deixando evidente a distância entre a escola e a vida. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* orientam para um ensino de língua portuguesa pautado no desenvolvimento da capacidade comunicativa com vistas a viabilizar a construção da cidadania do aluno preparando-o para a vida em sociedade, seja no âmbito social seja no profissional. Para isso, é necessário que o professor de língua portuguesa desenvolva o seu trabalho a partir de textos diversificados quanto à tipologia, ao gênero, à linguagem (verbal, não verbal), ao nível de linguagem (formal, informal) de modo a levar o aluno a perceber que não se trata de certo ou errado, mas de adequado ou inadequado, orientando-o para os diferentes usos que deve fazer da linguagem. O objetivo deste trabalho, portanto é apresentar algumas estratégias pedagógicas que possibilitem uma maior vivência da língua/linguagem ao educando, levando-o a adequar a sua linguagem às inúmeras situações interacionais com que se defronte em seu cotidiano, ao suporte que veiculará o seu texto, transformando-o em poliglota de sua própria língua.

Palavras-chave: Leitura. Ensino de língua. Linguística.

1. Introdução

Ensinar a língua portuguesa a nativos tem sido uma tarefa da qual os professores tem reclamado bastante, alegando sempre que ensinam, ensinam, ensinam e os alunos não aprendem, costumam dizer “Esses alunos não querem nada!”, “Não estudam nada!”, “Entregam a prova em branco!”, discurso que atribui sempre a responsabilidade do fracasso ao estudante. Antes de apontar culpados, cabe tentar detectar o problema de modo a caminhar para uma solução. Estudos recentes sobre o fracasso

escolar indicam que a escola contribui pouco para a vida dos alunos, que o discurso da escola está muito distante da prática linguística da vida cotidiana. Pode-se considerar, portanto, estar nessa distância a justificativa para o desinteresse dos alunos pelos ensinamentos que a escola oferece. Tal distanciamento contraria as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) que encaminham a proposta de um ensino de língua voltado para a vida em sociedade. Levar o aluno a ver a língua em funcionamento e reconhecer as diversas possibilidades de usá-la associando a escolha à situação comunicativa em que o uso linguístico se configura.

2. *Língua abstrata versus língua concreta nas aulas de língua portuguesa*

Como professores de quaisquer outras disciplinas, o professor de língua portuguesa está envolvido com o seu conteúdo e não considera, ao escolher, por exemplo, um texto para motivar e desenvolver sua aula, a possibilidade de que o seu aluno não demonstre interesse pelo tema proposto. Nem sempre as nossas escolhas se enquadram na área de interesse do estudante que está naquela sala de aula. A dicotomia entre escola e realidade passa pelos universos diferentes em que estão professores e alunos, cabendo ao professor construir a ponte que vai aproximar esses mundos. Braga e Silvestre (2009) apontam uma das dificuldades do trabalho com texto.

O que ocorre com frequência na sala de aula é o texto ser tratado como um discurso desvinculado de seu autor, de sua fonte, enfim, de seu contexto. Não estamos afirmando que o professor não cita a fonte, o autor, a edição etc. O que se quer dizer é que não se dá a essas informações a importância que têm para a construção do sentido do texto. (BRAGA & SILVESTRE, 2009, p. 20)

Não só o trabalho com texto é desvinculado do seu contexto, mas também se faz assim o ensino de língua, comumente voltado para a apresentação de regras gramaticais que estruturam frases soltas, descontextualizadas. Antunes (2014, p. 16) diz que “Nossa programação de ensino é ditada pelas concepções que alimentamos”, sugerindo que, se a metodologia usada para apresentar as questões de língua aos alunos é desconectada da realidade linguística deles, demonstra ser o docente capaz de

Acreditar numa língua abstrata, numa língua potencial, numa língua hipotética, que talvez possa acontecer, não se sabe em qual contexto, dita não se sabe com que intenção, não se sabe a quem, não se sabe se oralmente ou se por escrito, se formal ou informalmente, só pode resultar, na prática da sala de aula, em opções de: fazer listas de palavras; identificar sua classe morfológica;

formar e analisar frases soltas; identificar a função sintática de termos e orações; ...; ... fazer aquelas coisinhas “sem graça e sem proveito” que todos nós, mais velhos, nos cansamos de fazer! (ANTUNES, 2014, p. 16)

Aproximar a prática pedagógica da realidade dos alunos significa fazer um estudo da linguagem como instrumento de interação social cujos interactantes são marcados por uma história social e carregam em si mesmos uma ideologia que expõem ao construir ou entrar em contato com textos. Logo, os sentidos que atribuem aos textos surgem de suas histórias de vida em sociedade, de suas crenças e valores.

Por isso, no universo da linguagem verbal ou não verbal, ao trabalhar um determinado texto, literário ou não, deve-se levar em conta as possíveis dificuldades apresentadas em sala de aula pelos alunos e situá-los em relação ao texto que estão lendo, apresentando-lhes os elementos extratextuais que contribuem para a compreensão dos sentidos do texto e também desvelando junto com os alunos os possíveis significados das palavras desconhecidas, sempre de forma contextualizada, orientando-os, assim, para as inferências que os ajudarão sempre na compreensão dos textos.

No momento da leitura, é preciso levar em conta que o texto ou o livro envolve: autoria, data de publicação, editora, edição, ilustração, ilustrador, prefácio, epígrafes, dedicatória, capa, contracapa, capítulos, número de páginas, origem ou fonte, público-alvo, distribuição, impressão, custo etc.

A observação e a análise desses índices precisam ser incorporadas à leitura para que o aluno-leitor “enxergue” que a produção escrita é uma atividade comunicativa, com uma função social, realizada em uma determinada situação, que abrange tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto as condições nas quais foi produzido. (BRAGA & SILVESTRE 2009, p. 20)

Sobre os caminhos da leitura nas escolas, Braga e Silvestre (2009, p. 19) colocam que “Quanto mais o aluno lê, com orientação e mediação do professor, mais adquire autonomia para processar outros textos e perceber a importância da produção escrita, como registro da herança cultural”. Essas autoras destacam, nessa passagem, a relevância do papel do professor como mediador, intermediando as informações do texto e o conhecimento enciclopédico dos seus alunos, ampliando não só os conhecimentos linguísticos do estudante, mas também a sua capacidade de leitura do mundo que o cerca.

3. *A leitura alicerçando o conhecimento*

Independente da profissão que exerça, um leitor seleciona o tipo de texto que deseja ler. Para a escolha, são levados em conta alguns critérios: significância, relevância e necessidade, os quais variam de acordo com o momento pessoal que se está vivendo. Sabe-se também que no processo de leitura “Tanto para um leitor iniciante como para um leitor efetivo, ler é mobilizar tudo quanto se conhece” (FOUCAMBERT, *apud* BRAGA & SILVESTRE, 2009, p. 18). Por isso, no trabalho com textos, o objetivo deve ser contribuir para a construção do leitor, mediando o compartilhamento dos conhecimentos prévios dos alunos, uma vez que a bagagem cultural é um bem individual e a leitura em aula uma atividade coletiva que deve ser aproveitada pelo docente para a redução da distância entre os saberes individuais dos alunos.

Ao trabalhar um texto, há muito a evidenciar para os alunos, as várias vozes presentes nele é uma delas. Um texto, normalmente, é construído com o diálogo de vários textos, uma vez que, nós mesmos, somos textos constituídos pelos inúmeros textos com os quais interagimos em nossa vida cotidiana. Docentes e discentes precisam ter uma mesma visão da sua prática na escola, para isso o espaço da sala de aula deve ser centrado nos interesses e orientações da instituição de ensino, mas não pode se afastar dos desejos do educando. Esse posicionamento é reforçado por Galvão (2014) que aponta para uma aproximação dos interesses ao dizer que

Tendo como horizonte que a aula é um exemplo de interação com finalidade direcionada ao ensino e à aprendizagem, centramos a atenção no discurso que revela os interesses da instituição, é oriundo de propostas, diretrizes, objetivos de ensino, mas também é constituído pelas necessidades do grupo que interage no local. (GALVÃO, 2014, p. 161)

O estudo de gramática dissociado do texto costuma cair no espaço da decoreba, não tendo nenhuma eficácia no processo de aprendizagem das questões linguísticas, mas as questões linguísticas podem contribuir para a compreensão do sentido do texto e para a fixação desses conceitos, marcando a relevância de um trabalho a partir de textos para a ampliação do conhecimento de língua e do uso da linguagem.

O estudo de pronomes, por exemplo, para simples reconhecimento de categoria gramatical e função sintática, conforme orientação da gramática tradicional, não tem sentido para o aluno. Sua relevância consiste na contribuição que oferece para a referenciação – fundamental para a unidade textual – o uso deles, seja anafórica ou cataforicamente, entre-

laça informações do texto. Além disso, os pronomes indefinidos (i), o pronome de tratamento você(s), quando usado com sentido genérico (ii) e o uso da expressão a gente com valor pronominal (iii), numa visão funcionalista, contribuem para a impessoalização do agente da ação verbal⁶.

- (i) Alguém sempre acha que a razão é sua e nunca do outro.
- (ii) Você acha que sabe tudo e descobre ter muito ainda a aprender.
- (iii) A gente vive em meio a dores e amores.

O estudo das vozes verbais representa outro mecanismo de impessoalização do agente da ação verbal, fato que deve ser destacado para os alunos por ocasião da apresentação do conteúdo.

Conceitos sintáticos, morfológicos, semânticos e fonológicos devem ser analisados a partir de sua contribuição na construção do discurso, uma vez que “as dimensões pragmáticas da significação se inscrevem de raiz tanto no funcionamento dos discursos quanto na própria estrutura interna da língua”. (GUIMARÃES, 2012, p. 55)

O processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa pauta-se numa concepção pragmática contrapõe às ideias de língua como transmissora de informação e como atividade interacional, privilegiando esta sobre aquela, recompondo assim o conjunto da situação de enunciação.

O nível pragmático funde-se, fixa-se imbricado nos níveis gramatical e léxico-semântico – as variadas interações que se dão no discurso. Referindo-se ao funcionamento do texto enquanto atuação informacional e comunicativa, a pragmática salienta o uso que o sujeito faz da língua. Portanto, o que se enquadra na dimensão pragmática é o que se relaciona com a exploração das atitudes do produtor e do receptor do texto, nas situações de comunicação. Ligam-se, por conseguinte, nesse quadro, os traços textuais da *intencionalidade* referentes à atitude do produtor; os da *aceitabilidade* ligados a reações do receptor; os da *situcionalidade* relacionados com a situação comunicativa. (GUIMARÃES, 2012, p. 55-56)

Na construção do texto, o autor deixa marcas significativas de sua posição diante do que expõe, sua intencionalidade fica evidente nas escolhas lexicais e estruturais que faz. Do outro lado da composição do texto está o leitor, que deve perceber a estratégia usada pelo autor para direcionar a sua leitura.

⁶ Ainda que os exemplos dados estejam descontextualizados, são passíveis de uso em situações cotidianas.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Pode-se perceber essa intencionalidade do produtor do texto em situações de uso do cotidiano. Neste exemplo é possível observar que há uma carga significativa negativa, quando se diz: *O jovem invadiu a festa*, não presente em: *O jovem entrou na festa sem ter sido convidado*. Percebe-se um tom discriminatório maior em relação à atitude do jovem no primeiro exemplo e apenas a constatação da irregularidade no segundo.

4. Considerações finais

Mesmo a escola estando com suas atividades atreladas ao conteúdo, às determinações de dirigentes e gestores da educação, é possível desenvolver habilidades e competências linguísticas dos seus alunos, pois a prática depende da forma como o conteúdo é abordado. O espaço da sala de aula deve ser o da congruência dos interesses de professores e alunos. Um dos caminhos para a obtenção dessa congruência é pautar o ensino de língua portuguesa nos ensinamentos da linguística em suas diferentes vertentes: aplicada, funcional, textual, sociolinguística e na análise do discurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola, 2014.
- _____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima. *Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula*. São Paulo: Global, 2009.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Parte II: linguagens códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.
- GUIMARÃES, Elisa. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2012.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2013.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Sílvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado da Letras, 1999.