

Teoria lingüística e prática de escrita no Ensino Fundamental

Rony Farto Pereira

Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” (UNESP)
Caixa Postal 65 – 19806-900 – Assis – SP – Brasil

Abstract. *This text discusses situations of contact with Portuguese language teachers, in projects of continued formation, where the professionals - whose reading practice isn't adequate nor complete - demonstrate desire to receive greater theoretical preparation, that can be applied in their language teaching activities.*

Keywords. *Teaching formation; reading practice; linguistic theory.*

Resumo. *Este texto problematiza situações de contato com professores, em projetos de formação continuada, em que os profissionais – cuja prática de leitura ainda não é suficiente nem adequada – demonstram desejo de receber maior fundamentação teórica, que lhes possa ser útil, em suas atividades de ensino de língua materna.*

Palavras-chave. *Formação docente; prática de leitura; teoria lingüística.*

1. Introdução

Para explicar, nas últimas décadas, a crise do ensino de língua materna, os argumentos dos professores têm oscilado entre o peso das condições de trabalho, o desinteresse dos alunos, as dificuldades nascidas de uma formação deficiente, a qualidade dos livros didáticos utilizados em sala de aula e problemas ligados à metodologia (os passos, as técnicas, o encaminhamento) pela qual se opta, ao trabalhar os diferentes aspectos da língua portuguesa. Pesquisas recentes têm também apontado a falta de prática de leitura e de escrita dos professores, os quais – ainda que sejam leitores de diferentes espécies de textos – não têm dedicado ao exercício dessas atividades a atenção necessária e desejável para pessoas que ensinam a ler e a escrever.

O objetivo desta comunicação é problematizar ainda essa questão, discutindo alguns subsídios obtidos em pesquisa direta com professores do Ensino Fundamental da região de Ourinhos (SP). Em documentos escritos, produzidos em 2003 e 2004, esses professores evidenciam a necessidade de retomar e/ou aprofundar alguns aspectos teóricos, em projetos de formação continuada, explicitando ainda mais “para que” se ensina, a fim de que o ensino-aprendizagem possa se tornar mais efetivo.

De certo modo, eles próprios, em seus depoimentos, afastam-se de antigas reivindicações, bastante comuns em certa época, nas quais solicitavam modelos ou receitas de intervenção, sublinhando a falta de atividades práticas como causa primordial do fracasso escolar e atribuindo à abordagem da teoria um caráter de obstáculo para o sucesso de propostas de ensino-aprendizagem.

2. Receitas x fundamentação teórica

Continua hoje, como em outros tempos, “politicamente correto” abordar a questão da formação docente (cf. AZEVEDO, 2004). Em vários momentos, esse tema foi tratado, ora enfatizando a importância da leitura, ora frisando a necessidade da prática de escrita, ora destacando os benefícios da análise lingüística.

Depoimentos orais de professores, em diferentes épocas, sublinhavam, por exemplo, a falta de modelos práticos com que trabalhar, inspirados no concurso de professores universitários, desde a década de 1980, com a parceria CENP-Universidades.

Em geral, as reclamações apontavam para uma carência compreensível: os professores, ao se defrontarem com problemas práticos, não sabiam como utilizar a teoria conseguida nos cursos de graduação, ao longo dos quatro anos de formação. Nesse sentido, saber como fazer a teoria funcionar, na prática, era entendido como receber de especialistas algumas fórmulas prontas.

Ao mesmo tempo, os docentes das Universidades, empenhados no contato direto com os professores do Ensino Fundamental e Médio, recusavam terminantemente prover essa expectativa. Para ilustrar esse comportamento, veja-se um testemunho conclusivo:

Quanto ao como fazer, recusamo-nos a deixar aqui quaisquer receitas. Limitamo-nos a pensar alguns problemas e a tocar, a partir deles, em alguns nós e intersecções. O que disso se pode extrair não dá para dizer, só se pode fazer: no risco e na aventura. E que a cada um seja legada a sabedoria de suas próprias descobertas... (BRAGA, 1979, apud SUASSUNA, 2003, p. 16)

Mesmo que inadequada, é certo que não foi outra a intenção de muitos docentes, ao começarem a participar do Projeto “De mãos dadas: leitura e produção de textos no ensino fundamental”, desenvolvido em escolas públicas da região de Ourinhos, em 2003 e 2004. Viam nesse contato com professores do ensino superior uma natural possibilidade de buscarem receitas para o ensino-aprendizagem de leitura e da produção de textos, em sua atividade cotidiana, segundo o atestam muitos depoimentos orais colhidos no início da implantação do projeto.

Não obstante, os responsáveis pelo Projeto continuamente ressaltavam que os próprios objetivos dessa proposta de intervenção não se prestavam a essa finalidade imediatista e, como se sabe, perigosa. As diretrizes traçadas davam conta de um intenso e rico momento de fundamentação teórica, previsto para ocorrer em sessões de estudo e debate, nas quais se discutiam temas e textos voltados para a recepção e a produção de textos. Nos termos propostos pelo Projeto:

[...] no campo da recepção, [o Projeto objetiva] promover, especificamente, uma *reflexão teórica* sobre os níveis de leitura (KUEGLER, 1978; MARTINS, 1982) alcançados nas concretizações de leitura extraclasse e em classe e sobre a dialética de atendimento/ruptura dos horizontes de expectativas dos alunos (JAUSS, 1978; BORDINI & AGUIAR, 1989)

[...] no campo da produção textual, [o Projeto pretende] promover, particularmente, uma *reflexão teórica* sobre os mecanismos de textualização e a estruturação do texto (COSTA VAL, 1993; JOLIBERT et al., 1994)

(Projeto, 2004, p. 3)

O próprio conjunto de professores se encarregou de avaliar essa perspectiva. Em texto produzido no início dos contatos com os responsáveis, vindos da Universidade, expuseram conceitos inadequados e/ou incompletos, quando não extremamente tradicionais e superados, permitindo constatar algumas características inevitavelmente ligadas à sua fase de formação, pela qual eles próprios nutrem sentimentos de desconfiança ou de desconforto.

Uma observação ligeira dos conceitos de *língua* e de *textualidade*, por exemplo, ilustra esse tipo de característica, justificando plenamente a necessidade de se iniciar o Projeto por uma etapa de fundamentação teórica:

- (1) Língua é a maneira que as pessoas tem de se comunicar entre elas em qualquer lugar do planeta. (SS)
- (2) Língua é a maneira que o aluno tem de se comunicar através da fala e da escrita. (ECS)
- (3) Língua é instrumento de comunicação em constante mutação, mecanismo de coesão (de povos) e diferenciação de classes sociais. (LAB)
- (4) Língua é o meio utilizado para se comunicar dentro de uma sociedade. (ORR)
- (5) Língua é um código utilizado para a comunicação de um povo. (SCS)
- (6) Língua é um código utilizado por grupos menores no ato da comunicação. (RXM)
- (7) Língua é um meio de comunicação usado pelas pessoas no seu dia-a-dia. (SAS)
- (8) Língua é um sistema de comunicação comum a um grupo. (RMC)
- (9) Textualidade é a idéia central que o aluno desenvolveu a partir do seu conhecimento de mundo. (ECS)
- (10) Todas as funções que envolvem um texto podem ser tratadas como textualidade. (SLS)
- (11) A textualidade é a representação da linguagem como meio de transformação ou de significação para o leitor, ou seja, sua função como agente produtora de pensamentos diversos. (MPOO)
- (12) Textualidade são conceitos de vivências tanto na leitura como na escrita ou na vida cotidiana. (AMGB)
- (13) Textualidade são um grupo de palavras ou idéias organizadas em uma idéia central. (AM)
- (14) Textualidade é quando um texto apresenta elementos característicos de seu tipo. (RR)

(15) Textualidade é um texto produzido de acordo com o tema proposto, que contenha introdução, conflito e conclusão. (VK)

Esse tipo de conceituação revela que a maior parte dos docentes acredita ser a *língua* apenas um instrumento de comunicação, um código; enfoques mais atuais, em que a língua é, sobretudo, uma forma de interação, não foram considerados pela maioria dos professores. Quanto à noção de *textualidade*, talvez os exemplos apresentados sirvam para demonstrar como esse conceito não freqüenta o vocabulário dos professores com os quais se trabalhou, dadas as definições exageradamente simplistas, genéricas – quando não equivocadas.

Os depoimentos colhidos justificaram, pois, persuadir os colegas professores a abandonar a procura de modelos, moldes ou receitas, em benefício de alguma reflexão teórica, que embasasse a sua ação em sala de aula. Em vista disso, foram realizados encontros de fundamentação teórica – durante cerca de 18 meses – em torno de alguns tópicos relevantes, começando pelo estudo das concepções de linguagem e de língua, de fala e escrita, de variação lingüística, conceito de texto, gêneros discursivos etc.

3. Mais teoria, mais compreensão do processo

Nos depoimentos escritos de 52 professores da Diretoria Regional de Ensino de Ourinhos, colhidos no final de 2004, há exemplos significativos a respeito da utilidade e importância desses encontros de formação:

(16) Os professores passaram a ter fundamentos teóricos importantes no que diz respeito à prática de leitura em sala de aula, propondo sempre atividades significativas, fazendo reflexões a respeito daquilo que é realmente importante, no processo de leitura. (VBAB)

(17) Ter a base teórica para trabalhar a prática foi de grande valia. (MAPO)

(18) A parte teórica nos proporcionou um bom embasamento bibliográfico e conteudístico... (AN)

Na mesma oportunidade, quando indagados sobre quais teriam sido os pontos positivos do Projeto, outros docentes também indicaram as reuniões de embasamento teórico como aspectos importantes:

(19) Nossas Ots [= orientações técnicas], sem elas nosso projeto seria um sonho. (SAB)

(20) [...] um amparo teórico apresentado de uma forma tão clara... (FCCB)

(21) Possibilidade de estudarmos os mecanismos teóricos... (SCS)

(22) Clareou nosso trabalho, nosso modo de pensar, agir e refletir sobre nossa prática pedagógica. (SAFS)

Essa disposição e consciência permanecem, quando os docentes envolvidos no Projeto são convidados a sugerir novas atividades para o ano seguinte:

(23) Que seja contínua a nossa formação... (MBR)

(24) [Seria importante que se] aumentasse a quantidade das OTs... (ACMS)

Deve-se ressaltar que não houve sequer um professor, entre os que participaram desse momento avaliativo, que tenha requerido o oferecimento de modelos, receitas ou instrumentos exclusivamente práticos, para tratamento das atividades de ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos, em sala de aula.

Nesse sentido, diferentemente do que poderia ocorrer no passado, os professores reiteraram seu desejo de pautar a intervenção em sala de aula, no tocante ao trabalho com o ensino-aprendizagem de língua materna, por um movimento constante de retomada de conceitos e de explicitação de aspectos teórico-metodológicos. Na verdade, mostravam-se mais atentos e mais propensos a acreditar naquilo que, em outro tempo, constituía somente um clichê que freqüentava os planos anuais – as relações entre teoria e prática. A propósito dessa questão, assim se manifestaram:

(25) Acredito, sem sombra de dúvidas, que este foi o melhor projeto do qual participei este ano. Melhor porque englobou teoria + prática. (RMC)

(26) [Foi importante] Ter uma teoria engajada com a prática. (SRMP)

(27) [...] a troca de experiências e de idéias que realmente tragam enriquecimento teórico e prático – e isso o projeto nos proporcionou. (EMOP)

(28) Com a parte teórica, fomos preparados para a prática (DC)

(29) Desenvolvemos um árduo e sério trabalho de estudo, debates e a prática em sala de aula. (RAPM)

(30) [...] as OTs favoreceram muito a reflexão sobre nossa prática pedagógica. (AFS)

4. Conclusão

Os depoimentos dos professores envolvidos no Projeto “De mãos dadas” revelam que há boa disposição e interesse para retomar a reflexão sobre aspectos teóricos importantes para o trabalho em sala de aula.

Tais depoimentos deixaram evidente, por fim, que a escola vem aos poucos se desvencilhando de reivindicações cristalizadas, como as relacionadas à solicitação de receitas, fornecendo boas esperanças para que, no futuro, os docentes possam realmente se tornar sujeitos de sua própria prática.

Por essa razão, confirma-se a validade do Projeto e é possível acreditar serem bastante oportunas outras iniciativas com propósitos semelhantes, para que se cumpra o compromisso entre a Universidade e o ensino público.

Referências

- AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, R. J. (org.) *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004, p. 38-47.
- BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. *Literatura – a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.
- COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- JAUSS, H. R. *Por une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard, 1978.
- JOLIBERT, J. (org.) *Formando crianças produtoras de textos*. Trad. Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KUEGLER, H. Aprender-comunicar-compreender: observações críticas sobre o emprego prático de alguns conceitos-chave da didática da literatura. In: _____ *O ensino da literatura hoje – por que e como?* Freiburg: Herder, 1978. Trad. de Carlos Erivany Fantinati.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- SUASSUNA, L. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. 6.ed. Campinas-SP: Papyrus, 2003.