

**PROPOSTAS DE ENSINO E PRÁTICAS DE LEITURA E
ESCRITA NA ESCOLA: REFLEXÕES E IMPLICAÇÕES**

Adriana DE LUCA GERMINO

(Orientadora): Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo fazer com que o graduando em Letras se debruce sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no que tange ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (LP). A este movimento é acrescentada as teorias de Bakhtin a fim de que estas constituam um pano de fundo sobre àqueles bem como todos conjuntamente sirvam como paradigma para a análise da práxis escolar. Esta será feita a partir de um *corpus* recolhido por Rojo (2000) constituído por gravações e transcrições de aulas de diversas disciplinas em uma escola estadual da cidade de São Paulo. Embora a análise seja embasada na prática do *outro*, ela norteia uma reflexão na qual são contemplados aspectos dos usos da língua, das esferas das atividades humanas a serem privilegiadas pela escola e pelos docentes, mas principalmente a língua pensada em seu caráter *dialógico*.

Palavras-Chave: letramento, leitura e escrita, PCN, ensino de Português.

1. Introdução

Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põem pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Paulo Freire, 2002

A reflexão nascida deste trabalho enquanto um olhar sobre a prática do *outro*, sobre como é ou deveria ser o ensino de Português nas salas de aula de nosso país a partir de aulas reais, portanto com dificuldades e situações autênticas, traz várias implicações, poderíamos citar ao menos duas: primeiro põe em evidência a práxis do docente brasileiro, atrelada a ela incita a reflexão no docente-aprendiz de sua própria ou futura prática. Num segundo momento coloca-nos “pacientemente impacientes” diante de uma grande quantidade de questões sobre ensino-aprendizagem, de outro tanto de variáveis a serem consideradas tanto teóricas quanto práticas, da criatividade exigida na docência e da análise reflexiva sobre o nosso saber-fazer como também sobre nossa língua materna.

2. O imbricamento teórico: PCN e Bakhtin

Bakhtin (1997, p. 279) postula que todas as esferas da atividade humana são atravessadas e intrinsecamente relacionadas ao uso da língua; e que a utilização desta efetua-se em forma de *enunciados*. Aponta ainda que cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados e a isso denomina *gêneros do discurso*. Estes tipos de enunciados estáveis ou gêneros do discurso refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, sendo compostos por três elementos que se fundem indissoluvelmente em seu todo:

- os temas – conteúdos ideologicamente conformados - que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero;
- os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (forma composicional); e
- as configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero (marcas lingüísticas ou estilo), (*apud* Rojo (2002; p. 7)).

Os gêneros do discurso são ainda classificados quanto à sua natureza em:

- primários (simples) — por exemplo a réplica de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea (principalmente a réplica do diálogo cotidiano);
- secundários (complexos) — por exemplo o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso jornalístico, etc.; aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica.

Como o enunciado é produzido num contexto social, na inter-relação entre pessoas ele é sempre um diálogo. Nesta perspectiva comunicativa, Bakhtin (1952-53/1979) (re)define o papel do “locutor” no diálogo ao afirmar que este é, até certo ponto, um respondente, já que não é o primeiro locutor, ou seja, não é aquele que rompe pela primeira vez o eterno silêncio do mundo. Dessa forma há sempre um interlocutor, ao menos potencial, e seu enunciado pressupõe não só o sistema da língua que utiliza, mas enunciados anteriores — sejam dele mesmo ou do outro — aos quais seu próprio enunciado estará vinculado por algum tipo de relação (polemiza ou fundamenta-se neles, p. e.). Este dialogismo presente em toda comunicação verbal corrobora a assertiva bakhtiniana de que cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados.

Para os PCN o aluno enquanto produtor de textos deve preocupar-se com os destinatários de seus próprios enunciados, pois como aponta Bakhtin (1952-

53/1979; p. 321) “Cada um dos gêneros do discurso, em cada uma das áreas da comunicação verbal, tem sua concepção padrão do destinatário que o determina como gênero”. Dessa forma, os enunciados produzidos pelos alunos são vistos sob a perspectiva bakhtiniana como elos na cadeia da comunicação verbal.

E talvez por isso o papel da escola seja encarado nos PCN sob a ótica de que esta tem de “assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro” (PCN, 1998, p. 48), i. e., a sala de aula é vista como um espaço fecundo e dialógico de enunciados.

Há ainda que se mencionar que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados a fim de “criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (PCN, 1998, p.5).

Por conseguinte, a cidadania não poderá ser exercida se o programa escolar não privilegiar o uso da língua em suas práticas sociais através dos gêneros discursivos em detrimento de listas intermináveis de palavras; exercícios que usam o texto para uma tentativa capenga de interpretação quando não desenvolve mais do que habilidades elementares de leitura/escrita (se é que isso acontece) ou como pretexto para o ensino exclusivo de gramática e não uma apreensão dos componentes dos vários gêneros, incluindo aí sua ideologia. Nesse sentido, o ensino de LP se constitui num desafio em nosso país e também em uma tarefa norteada por um objetivo claríssimo: formar cidadãos.

Ora a compreensão por parte dos alunos da existência de ideologias em todos os signos já é por si só dialógica, como assevera Bakhtin (1921/1981, p.134): “a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma contra-palavra”.

Observa-se que os PCN trazem propostas de ensino-aprendizagem de leitura e escrita claramente bakhtinianos - no que diz respeito ao trabalho com os gêneros do discurso. Como os Parâmetros reiteram, essas propostas assentam-se na idéia de que, para uma real inserção e participação do sujeito enquanto cidadão crítico e reflexivo é imprescindível o domínio dos usos sociais da linguagem oral e escrita. Em outras palavras, eles privilegiam acertadamente “as práticas sociais da linguagem, em situações didáticas que possam contribuir para a formação do sujeito” (PCN, 1998, p. 45).

Os gêneros sugeridos para as práticas de leitura, escrita e oralidade formal e pública abarcam textos orais e escritos (literários, publicitários, de imprensa e os de divulgação científica) e são prescritos para que sejam trabalhados em sala de aula, como se pode observar no excerto:

“além dos novos conteúdos a serem apresentados, **a freqüentação a diferentes textos de diferentes gêneros** é essencial para que o aluno construa os diversos conceitos e procedimentos envolvidos na recepção e produção de cada um deles” (PCN, 1998, p. 66, ênfase adicionada).

Os “textos” devem ser lidos e produzidos pensando-se neles como no *todo* do enunciado bakhtiniano, ou seja, levando-se em conta seu *dialogismo*. Enfim, a escola deveria propiciar ao aluno todas as ferramentas necessárias para que a relação deste com a língua materna seja real, motivada meta-lingüísticamente, analisada e exercida de fato sob uma perspectiva crítica e analítica dentro de suas práticas sociais.

3. Aula de português: em busca da voz dos alunos e dos gêneros

A aula analisada é de língua portuguesa ministrada a uma turma de 40 alunos da 5ª série do ensino fundamental. O professor divide a sala em oito grupos, cada um deles responsável pela produção de texto em um gênero, a partir de Domingo no Parque, música de João Bosco. Se olharmos as instruções para a realização da tarefa veremos que todos os grupos são orientados de forma equivocada quanto aos gêneros discursivos. Procuraremos apontar alguns dos equívocos do professor relativamente à sua tentativa de trabalhar os gêneros do discurso com os alunos, o que revela sua própria e completa confusão no tocante à teoria bakhtiniana.

Há que se ressaltar que não podemos afirmar se a canção foi ouvida pela classe; o que se tem transcrito é que ponto a ponto o professor parafraseia a canção dando a sua interpretação de todas as implícitos e explícitos da letra. Outra questão, é que os alunos devem reproduzir a história não a partir da música – que por si só constitui um gênero e que é completamente esquecida – mas a partir da fala do docente; encontramos, portanto o revozeamento da voz do professor no trabalho dos alunos. O gênero musical foi completamente perdido na paráfrase narrativa do professor e agora será mais uma vez deturpado numa reprodução carregada de outras ideologias oriundas de um outro gênero que poderia ser caracterizado como? Gênero das paráfrases musicais? Não é gênero na medida que este tipo de produto não pode se sustentar enquanto “enunciados estáveis”. Não há espaço para a voz do aluno como orientam os PCN: de que a sala de aula seria um espaço onde cada sujeito deveria ter o direito à palavra reconhecido como legítimo, e que essa palavra teria de encontrar ressonância no discurso do outro, ou seja, essa sala de aula vista como espaço fecundo e dialógico de enunciados mostra-se diametralmente oposta: é monológica, o discurso ouvido é o do professor, ou o do livro, não há

espaço para diálogos. Este é apenas um dos pontos que se encontra distante das orientações dos PCN e da prática docente indicada por eles.

Outro equívoco refere-se à tarefa para que o grupo redija uma conversa. O primeiro ponto é que não existe este gênero híbrido oriundo dos gêneros primários – orais – e secundários – escritos. Há gêneros primários que se tornam componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem dessa maneira uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade e com a realidade dos enunciados alheios. O exemplo dado por Bakhtin (1952-53/1979, p. 282) é que:

“inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana”.

Contudo, não é o caso proposto no exercício. Uma conversa é um enunciado primário e uma conversa entre amigos é uma esfera específica; o discurso quando tomado desta forma pelo professor acaba por evidenciar que este não consegue diferenciar um gênero de outro.

Enfim, a tarefa como um todo apenas simula atitude responsiva, compreensão e dialogismo; entretanto seu resultado não se enquadrará nem em um gênero nem em outro.

4. Conclusão

Vemos um fosso profundo entre as orientações dos PCN e a práticas docentes em sala de aula. No entanto, não cremos que isso se deva à má vontade do professor ou algo que o valha; antes parece ser fruto da formação docente que aparentemente não contemplou estes conceitos abarcados pelos PCN.

Ora a orientação dos Parâmetros preconizam que sem esta visita aos vários gêneros e sem a compreensão dos saberes necessários para o exercício da cidadania, que são produzidos socialmente, resultaria na impossibilidade de formação do cidadão crítico. O que dizer então dos docentes? A formação é um fator decisivo neste sentido, pois há a tentativa concreta no sentido de seguir as orientações, contudo não há possibilidades reais sem uma formação acadêmica ou continuada que dê conta dessas discrepâncias entre o saber teórico e as exigências para a práxis.

Por outro lado, este exercício aplicado a graduandos em licenciatura antecipa um retrato daquilo que se deve ou não implementar em sala de aula; traz implicações enriquecedoras ao mesmo tempo em que já prepara um docente

reflexivo cômico da necessidade de avaliação constante de seu trabalho para não cair em malhas contrárias às necessidades dos alunos ou às orientações dos PCN, na medida em que revela quais aparatos teóricos lhe serão fundamentais. Sinaliza também num outro sentido importantíssimo: o de que a reflexão sobre a prática docente, sobre o saber-fazer é na verdade muito mais complexo do que se concebe numa visão *naïf* do ensino de Português. Apesar deste olhar não isentar em absoluto os erros que certamente cometeremos enquanto docentes, teremos um instrumento que julgamos primordial para que possamos nos perceber enquanto educadores e corrigir nossas falhas, as quais ficam mais facilmente expostas quando lançamos um olhar para nosso próprio exercício.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BAKHTIN, M. (1952-53/1979) *Estética da Criação Verbal*. Martins Fontes, SP.
_____. (Volochínov) (1929/1981) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. HUCITEC.
FREIRE, P. (2002) *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, SP.
ROJO, R. (2002) *A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: "Ler é melhor que estudar"*. In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs.) *Leitura e Escrita na Formação de Professores*. Musa, SP.