

Mas, eu vou aprender isso para quê? Uma questão de alunos...

Sandra Salviato Terra (UniSEB/COC)¹

RESUMO: O presente artigo tem o objetivo de apontar algumas características do ensino da Língua Portuguesa no contexto escolar atual e refletir acerca da funcionalidade dos modelos de ensino adotados por professores. Pretende-se, também, discutir novas possibilidades de compreensão do ensino da língua baseados no aprimoramento da capacidade de leitura e escrita dos alunos .

ABSTRACT: This paper has the purpose identifying some characteristics of teaching languages in school context reflecting on the current functionality of the teaching models adopted by teachers. It also claims the discussion of new possibilities for understanding language education, based on improving the reading and writing ability of students.

1. Introdução

A língua materna é elemento central e vínculo em quaisquer formas de aprendizado escolar. Quando ela, em uma relação metalinguística, torna-se o foco da própria aprendizagem, cria-se, inicialmente, uma barreira ideológica acerca da questão: o objetivo do ensino escolar da língua materna é, de fato, a aplicação da capacidade discursiva e das competências linguísticas já adquiridas pelo falante? (aluno). A reprodução de modelos de segmentação de conteúdos por área restrita de conhecimento tende a proporcionar ao aluno uma bagagem considerável de informações, mas não, necessariamente, dá a ele condições de expressão desse conhecimento em situações práticas do uso da língua.

O mesmo tipo de reprodução segmentada de saber pode processar-se no Ensino Superior quando o aluno não consegue ativar, por em prática os conhecimentos adquiridos em aulas consideradas básicas como Estudos Linguísticos ou Literatura e transformá-los em práticas de ensino ou de pesquisa. A partir dessas reflexões e experiências presenciadas como docente no Ensino Superior na área de Letras, no Ensino Médio e Ensino Fundamental pretende-se apontar reflexões acerca do ensino e possibilidades de melhoria de aprendizagem relacionadas à junção dos saberes que circundam os conhecimentos sobre a língua materna, a ampliação do conhecimento e uso da competência linguística no ambiente educacional.

Observa-se com frequência na atividade docente que os alunos que possuem melhor articulação discursiva e capacidade reflexiva questionam seus professores acerca do conteúdo escolar a que são submetidos. O aluno reflexivo pergunta a si mesmo e ao professor qual a aplicabilidade de determinadas nomenclaturas, segmentações e classificações tão presentes em seu cotidiano escolar. Diante dos questionamentos o professor pode perpetuar uma resposta - padrão: “isso faz parte do conteúdo” e, afogado em um sistema ilógico, perpetuar a principal deficiência da aprendizagem hoje (fingir que se ensina e fingir que se aprende).

O ensino da Língua Portuguesa, ou seja, a aquisição de competências em Língua Portuguesa sofre, principalmente no Ensino Médio, a tendenciosa fragmentação em três reconhecidas frentes de trabalho, comumente chamadas de Gramática, Literatura e Redação. Portanto, é frequente a presença de três professores distintos no exercício dessa prática docente, com matérias (conteúdos) e métodos avaliativos também distintos que orquestram o conhecimento sobre a língua, sem contudo, articulá-lo.

Quando a prática docente é plenamente possível (e com isso se quer afirmar que, ao se excetuar todos os problemas sociais que dificultam e atravancam essa prática), quando ela, de fato, pode ser executada de maneira plena, em espaço e com recursos mínimos favoráveis, ainda há o obstáculo maior a ser transposto que é encontrar o objetivo do ensino. Este objetivo, muitas vezes mecanizado pela visão progressiva de assuntos a serem expostos, deve transpor as questões conteudísticas e impor-se como um questionamento necessário para o docente, um questionamento constante e fundamental nas relações de aprendizagem.

Portanto, o objetivo do ensino de Língua Portuguesa deve focar a transposição das barreiras impostas pela segmentação e capacitar o aluno no pleno uso de sua língua, dar-lhe condições de expressão verbal na fala e na escrita, bem como, oferecer-lhe mecanismos para a percepção da potencialidade artística e

1 Professora Doutora em Estudos Literários pela UNESP/Araquara, docente no Ensino Médio e Superior na rede particular de ensino do Estado de São Paulo. E-mail para contato: rsterra@uol.com.br.

cultural da linguagem.

2. Quando o aluno diz que não gosta de ler...odeia gramática e tem preguiça de escrever

Aparentemente, ler e escrever é o objetivo primordial explícito em relação ao ensino das competências expressivas em uma língua materna. Dessa forma, ler e escrever, em um primeiro momento é decodificar, apropriar-se de um sistema linguístico e fazer uso dele. Porém, o ato de leitura e o ato de escrita ampliam-se na medida em que seus sentidos alargam-se para além do simples letramento e do conhecimento de algumas normas de gramática. Ler pressupõe o ato interpretativo e escrever pressupõe o capacidade de articular as reflexões e escolher, e um universo de possibilidades, a melhor forma de exprimir as ideias.

Para muitos professores, quando o aluno afirma que não gosta de ler, ocorre o prenúncio de um fracasso. Como imaginar uma aula de Literatura, com um grupo de alunos que sabidamente ocupar-se-ão apenas do enredo de uma história, fácil e fartamente encontrado em sites de resumos que imperam, em especial, na virtualidade da internet. Antes, porém, de pensar no fracasso é preciso analisar a afirmação dos alunos e sensibilizar-se com ela. O aluno não gosta de ler...o quê? A que tipo de leituras o aluno não se prende e quais leituras de fato “prendem” o aluno. Evidentemente, observa-se aí uma questão de formação do gosto, uma vez que a leitura precisa tornar-se, antes de tudo, um hábito, uma escolha do indivíduo: *“as expectativas e preferências dos alunos refletem a complexidade das relações que envolvem sua formação enquanto leitor. Seu gosto traz marcas do aprendizado de leitura a partir da exposição, desde a mais tenra idade, aos produtos da indústria cultural.”* (MAGNANI, 2001, p.64)

Se o aluno for suprimido do contato literário em suas séries iniciais dificilmente se tornará um leitor competente (no aspecto amplo do termo leitor) e serão raras as suas chances de tornar-se um leitor de textos literários. A atualidade impõe a vivência em um mundo em que a indústria da cultura submete o gosto pessoal e molda a expectativa de leitura.

O aluno do contexto atual espera velocidade, fluidez e, conseqüentemente, a superficialidade de fatos e relações; sua leitura de mundo é rápida e seus olhos estão acostumados à simultaneidade, à busca da informação e da praticidade. Dessa maneira, ao adentrar o espaço escolar ele espera a reprodução desses modelos sociais, modelos aos quais está acostumado a interagir. A superficialidade das relações e das interpretações, a rapidez típica das respostas prontas e facilitadas é o esperado. Bauman (2001) explicita que essa é uma característica dos tempos contemporâneos em que os indivíduos não mais se reconhecem em modelos fixos portanto, buscam a liquidez. É fácil observar que muitos alunos ocupam-se de leituras “não-escolares” (e é fato salientar que apenas o termo “não-escolar” já preconizaria um debate necessário), muitas vezes razoavelmente extensas, que no entanto, mantêm em suas essências a lógica espelhada da fluidez, da facilitação e simplificação dos exercícios interpretativos e de raciocínio.

Quando uma aula de Literatura restringe-se à historiografia literária e ao resumo de elementos estéticos exigidos sob a forma de questionamentos vazios de teorias, não se está dando ao aluno a mesma superficialidade a que ele está acostumado e apenas dourando-se a prática simplista com pretensioso aspecto de saber? (além da perpetuação de um ciclo incompetente, já notado por muitos educadores). A barreira temporal linguística, a que tanto se recorre como vilã do acesso aos textos literários está muito longe de ser o principal empecilho da leitura de textos literários, como afirmam, principalmente, os alunos que dizem não gostar de ler. O aluno não lê porque não entende o que lê, não só o código escrito, mas as ideias; não há leitura porque seu gosto literário não se formou, não se modelou.

A leitura literária fornece o momento de pausa no ritmo frenético da fluidez, permite a percepção do instante, do tempo, cultura e a experiência de contemplação, situações que o aluno pouco vivenciou ou ainda desconhece (seja pela pouca experiência de vida ou pela pouca experiência de leitura). O que está em jogo, portanto, é a formação humana, a capacidade e a possibilidade de interpretar, refletir e então, construir um novo modelo de si mesmo e uma nova visão dos outros.

Nesse contexto de construção constante de um novo ser, que se modela pelo que interpreta do mundo, tímido se faz o papel da escola, preterindo a leitura em sala de aula, o uso de textos contemporâneos e a leitura da poesia que têm em si o poder de instigar e problematizar o contexto atual do aluno, mas que muitas vezes, como textos “difíceis” (mais para o professor que para o aluno) fogem aos moldes de uma análise literária sedimentada por uma formação acadêmica deficiente.

O aluno deve, primeiramente, aprender a ler o mundo (expressão de Paulo Freire²) e, lendo o mundo

2 Expressão cunhada pelo educador Paulo Freire em entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva, publicada no livro *Estado de Leitura*,

enxergar que a superficialidade, embora presente e disseminada é um mito contemporâneo. As relações humanas e suas figurativizações nos planos estéticos e artísticos sempre serão complexas, ambíguas, passíveis de reflexão. Estabelecer a articulação entre a formação do gosto literário, a apreciação estética e a densidade (temática), bem como tratar literatura como arte em texto e não como moralidade pode apresentar bons resultados na relação de aprendizagem. O espaço dedicado à aula de Literatura, portanto, deve ser remodelado no sentido de tornar-se um espaço de leitura literária em que a historiografia e os modelos de interpretação tornem-se ferramentas do professor no processo educativo e não o propósito do ensino.

Uma boa experiência em curso é a dedicação específica de parte do tempo da aula para leitura conjunta ou individual de bons textos literários. Evidentemente, a escolha do texto segue, por parte do professor, duas lógicas: a primeira, o reconhecimento dos princípios estéticos presentes na obra e a segunda, o cumprimento de uma rotina estabelecida por uma instituição. Uma experiência escolar com alunos do Segundo Ano do Ensino Médio pode ilustrar essa relação mais profunda com a leitura. Os alunos em questão realizaram uma leitura conjunta, em sala de aula, do conto “A Causa Secreta”, de Machado de Assis. Após a leitura, seguiu-se uma conversa sobre a apreciação do texto. A maioria dos alunos (vinte e três em um contexto de vinte e sete estudantes) manteve-se atenta a leitura, ou seja, foi “fiscada” pelo desejo de terminar a leitura do texto. Após as considerações dos alunos acerca da temática do conto, a discussão acerca da atualidade do assunto tratado e a essencial verbalização das opiniões, os próprios alunos articulam suas percepções do texto com a particulares estéticas realistas, que estão presentes na narrativa de Machado.

Reunidos em pequenos grupos, os alunos, com base na leitura e instigados a perceberem mais que apenas um tema proposto pelo texto, foram incentivados a reconhecer a sutileza das escolhas lexicais e de estilo presentes no conto, superando as expectativas de leitura previstas e sugerindo, a partir de suas análises, múltiplas possibilidades de leitura do título do texto, em uma clara percepção estética e construção particular de leitura. Em outra situação de ensino, os alunos foram encorajados a ler poesias contemporâneas e identificar diferenças relacionadas à forma de apresentação textual em oposição aos modelos tradicionais das tendências parnasianistas. Em ambas as situações de leitura, observou-se um grande aproveitamento da aula e o mais importante, verificou-se a internalização de conhecimentos. Além disso, observou-se o aumento considerável da busca independente de alunos a novos textos literários.

O ensino de gramática, por sua vez, não se afasta, na maioria das vezes, de um modelo de dissecação. Embora observe-se, hoje, a apresentação de propostas em que se preza a contextualização e aplicação dos conceitos em situações de uso da língua (como propõem os PCNs), ainda é corrente o ensino dissecante, orientado mais para a prática descritiva.

Os materiais apostilados e boa parte dos livros didáticos presentes nas escolas, principalmente no Ensino Médio, seguem os mesmos moldes dos índices de uma gramática normativa. As atividades de averiguação de aprendizagem, por vezes, bem elaboradas e contextualizadas, estão fixas a um tema previamente sugerido. Assim, o aluno apreende, assimila, por exemplo, que as orações subordinadas adverbiais são classificadas em n tipos e consegue, na sequência da leitura teórica, identificar os tipos de orações no contexto dos exercícios do módulo ou capítulo do material didático que utiliza. Se, hipoteticamente, as orações adverbiais estiverem misturadas às orações adjetivas ou substantivas é muito provável que o aluno não consiga distingui-las, pois ele assimilou a nomenclatura e não a significação gramatical. A prática em sala de aula tem mostrado que acerca do estudo das orações subordinadas adverbiais são poucos os alunos que conseguem dominar, de forma prática, o uso adequado dos operadores discursivos que refletem em um texto as ideias de causa, consequência, temporalidade, modo, entre outros.

Da mesma maneira, um aluno pode apreender que um objeto direto é um complemento verbal essencial a um verbo transitivo direto, mas no contexto de escrita continuar apresentando: “*As pessoas compraram muitas coisas e depois entregaram para os necessitados*” em omissão a “*As pessoas compraram muitas coisas e depois entregaram [as coisas/ -nas] para os necessitados*”. A elipse do objeto, em um contexto maior pode desfazer a clareza textual. A retomada do objeto pelo pronome é constante na aprendizagem em Língua Portuguesa, recorrente em todo o Ensino Fundamental e Médio, no entanto, essa repetição temática não consegue produzir nenhum efeito em textos escritos. Observa-se que o princípio da coesão subjacente ao estudo gramatical e à análise sintática (e imperativo a eles) perde-se na prática da escrita.

O ensino gramatical se faz eficiente quando atrelado à prática textual e discursiva, pois escrever é atualizar a gramática. As normas, o apuro formal, a capacitação expressiva na modalidade culta só se fazem

presentes na prática efetiva da própria escrita, na conquista da expressão eficaz e organizada das ideias. Paulo Leminski, ironicamente, problematiza a questão da gramática na figura de um professor em um poema: “*Meu professor de análise sintática era o tipo do sujeito inexistente/Um pleonasmo/o principal predicado de sua vida,/regular como um paradigma da 1ª conjugação.*” (CAMPOS, L. S. C. E SILVA, N. J. da, 2007, p.100). A ironia do retrato do professor a partir da nomenclatura típica da gramática permite refletir acerca da possível realidade de que a prática docente e o próprio professor podem ser exaustivos e tediosos aos olhos do aluno.

A previsibilidade e o automatismo tornam qualquer ato educativo desinteressante e as normas gramaticais, sozinhas, não criam um bom escritor. Escrever é a consequência de uma boa apreensão de pensamentos reflexivos, da expansão da criatividade, da capacidade de pensar e modelar o pensamento sob a forma de apresentação verbal. Escrever, portanto, é a avaliação mais eficaz da apreensão literária e gramatical na relação de ensino-aprendizagem da língua materna. É, enfim, o produto final de uma sequência educativa que começa na leitura, processa-se no reconhecimento da norma e culmina na apresentação e exposição de um efetivo saber, porque saber é dominar, é fazer o uso necessário do conhecimento que não se perde para a próxima “prova”, mas internaliza-se.

A “aula” de redação, portanto, deve estar em toda a aula de Língua Portuguesa. Mesmo que submetidos a divisão de módulos de conhecimento, a redação escolar não pode limitar-se a produção de um texto semanal (e há otimismo nessa fala), cerceado por todo o tipo de critério técnico baseado unicamente em vestibulares e concursos. Escrever se aprende escrevendo e quanto mais o aluno for submetido a essa prática, mas ele terá chances de produzir textos coesos. Escrever, então, exige a reflexão, atenção e escolha de possibilidades e recursos de apresentação das ideias. E a melhor parte de uma atividade de redação é a revisão do texto, quando os alunos procuram o professor e trocam opiniões acerca do que escrevem ou mesmo dialogam entre si (e a interlocução é subjacente a toda a forma de uso da língua), buscando opiniões sobre suas ideias. A ato de escrita escolar, portanto, não pode ser um momento solitário, mas um momento de criação e recriação.

É comum encontrar alunos que são medianos em atividades relacionadas à gramática, porém, são bons escritores. Esse impasse se dá porque o aluno não é aplicado aos conhecimentos metodológicos, normativos, de nomenclaturas, mas interpreta textos e o mundo a que esses textos fazem referência, demonstrando um conhecimento linguístico que vem de uma prática cotidiana, de leituras (mesmo que não canônicas) e que devem ser estimuladas e refinadas no ambiente escolar por meio do debate e pela escrita.

Assim, é preciso ao docente, acima de tudo, convencer-se acerca da necessidade de mudanças em seus próprios paradigmas de ensino, da redefinição dos modelos instituídos que na realidade prática, não estimulam a aquisição de conhecimento algum e fazem de uma aula, um espaço morto, em que as relações humanas esvaziam-se. O primeiro passo a ser efetivamente dado é a priorização da formação e capacitação de professores, sustentados por uma bagagem teórica múltipla (nunca unilateral) e plenamente habilitados na leitura e na escrita. Este é o principal pilar de uma relação de ensino eficaz. Os problemas não se resumem à formação acadêmica, aos conteúdos e a produção de conhecimento, embora esses sejam, sem dúvida, fatores decisivos na formação de professores. O problema da formação se estende para além das questões sociais e econômicas que circundam as faculdades voltadas para licenciaturas no contexto atual, atravessa a questão vocacional, alternativas de acesso à universidade, entre outros muitos fatores. Porém, nenhum elemento pode alterar o fato que ao professor cabe a responsabilidade de planejar, preparar e tornar o espaço escolar um espaço de possibilidade de aprendizagem e crescimento.

É de conhecimento geral que crianças adoram histórias. Crianças crescem e continuam adorando histórias. É parte constituinte do ser humano reproduzir, inventar, criar novos mundos e refletir-se neles. Se não fosse assim, como explicar o sucesso de telenovelas, do cinema, de *blogs* dentre outras formas de apresentação de realidades possíveis. A leitura, a literatura e a escrita são formas de expressão de um mundo interno de possibilidades que todos precisam ter o direito de conhecer. Mas esse mundo acortina-se e esconde-se na medida em que os próprios educadores perdem a capacidade de almejar a transformação dos seres, base de qualquer processo educacional. A pergunta feita por muitos alunos “vou aprender isso para quê?” é um estímulo para a profunda reflexão desestabilizadora acerca da prática docente e acerca da reprodução de modelos que minimizam o saber e maximizam discursos vazios desvinculados de reflexão e da prática, estes últimos, sim, verdadeiros elementos da educação.

- BARZOTTO, Valdir Heitor (org). *Estado de Leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999 (coleção Leituras no Brasil).
- BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzen. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CAMPOS, Carmen L. Da Silva e SILVA, Nilton Joaquim da (org). *Lições de Gramática para quem gosta de Literatura*. São Paulo: Panda Books, 2007.
- GERALDI, João Wanderley (org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, Literatura e Escola*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.