

FATORES DE TEXTUALIDADE: A ARTICULAÇÃO DO(S) SENTIDO(S) DO TEXTO E O ENSINO

Michele Pereira dos SANTOS (UFMG)¹

RESUMO

O presente artigo objetiva investigar os novos modelos linguísticos e estratégias de ensino para que professores de Língua Portuguesa deixem de utilizar métodos tradicionais em sala de aula. O professor deve auxiliar os alunos do Ensino Fundamental a articularem sentidos de diferentes textos, ou seja, textualizarem; em outras palavras, a importância da formação continuada de professores para desenvolver estratégias que contribuam para esse processo. O texto é um objeto de natureza diversa que está implicado na necessidade do sujeito interagir. Esse sujeito situado sócio-historicamente vai selecionar, dentre os vários modos de “dizer”, algo para significar o mundo. Sendo assim, a pesquisa parte inicialmente da definição de texto, textualidade e textualização, depois disso, discute a importância desses conceitos e também a de conhecer como os alunos textualizam e retextualizam. E, finalmente, aborda a importância de métodos a serem apresentados aos alunos, como estratégias de leitura, por exemplo, e da reflexão sobre a prática para que haja um ensino de Língua Portuguesa mais crítico, reflexivo e contextualizado, uma vez que o ensino mais crítico da língua parte de textos e da reflexão sobre a prática. Por esse motivo, é imprescindível que se apresente aos alunos uma multiplicidade de gêneros e estratégias para facilitar o trabalho com o texto e a produção de sentidos. Os pressupostos teóricos provêm da teoria sobre texto, textualidade e textualização de Maria da Graça Costa Val (2004), Ingedore Villaça Koch (2012), Antonio Nóvoa (1992), dentre outros.

Palavras-chave: Textualidade. Textualização. Ensino. Formação continuada.

1 INTRODUÇÃO

É comum que professores que atuam na educação básica de ensino utilizem os mesmos métodos e planos de aulas há anos. Isso é reflexo de uma perspectiva tradicional, na qual se prioriza um ensino pautado em regras, ou seja, um ensino descontextualizado de gramática normativa.

A escola, por ser dinâmica, está em constante mudança, uma vez que há, cada vez mais, turmas heterogêneas e alunos com perfis socioeconômicos diversos. Dessa forma, faz-se necessário uma

¹ Michele Pereira dos SANTOS

postura crítico-reflexiva, do ponto de vista da prática, pelo docente, já que a mudança deve partir de quem está em contato direto com os alunos, pois conhece melhor a realidade da escola.

Além dessa postura que deve ser assumida pelos professores, abordaremos aqui a definição de texto, textualidade e o processo de textualização nas aulas de língua portuguesa. Para tanto, apresentaremos a definição de texto pela perspectiva da sociolinguística, na qual o texto trata-se de uma emergência, uma vez que é produzido por um sujeito empírico. Esse sujeito situado sócio-historicamente vai selecionar um dentre os vários modos de “dizer” algo para significar o mundo. Isso porque esse eu-empírico, para comunicar-se através do texto, vai sempre recorrer aos seus conhecimentos discursivos, ou seja, a voz de outros e vai sempre pressupor (mesmo que inconscientemente) um co-enunciador (o outro).

Textualidade, de acordo com Costa Val (2004), são as características que fazem com que um texto seja considerado um texto. Textualização, por sua vez, trata-se de:

[...] um princípio geral que faz parte do conhecimento textual dos falantes e que os leva a aplicar a todas as produções linguísticas que falam, escrevem, ouvem ou leem um conjunto de fatores capazes de textualizar essas produções. (COSTA VAL, 2004).

Em outras palavras, textualizar é um componente do conhecimento linguístico das pessoas. É produzir sentido durante a leitura.

Diante desse panorama, este trabalho tem por objetivo pesquisar novos modelos linguísticos e estratégias de ensino que ajudem os alunos a textualizarem. Para isso, focaremos na formação continuada de professores para que haja efetivamente uma reflexão crítica sobre a prática docente e, assim, sobre novas práticas.

2 O ENSINO CRÍTICO-REFLEXIVO

Tendo em vista que tudo parte de um texto, oral ou escrito, o ensino mais crítico da língua parte de textos e não de regras descontextualizadas de gramática normativa. Por esse motivo, é imprescindível que se apresente aos alunos uma multiplicidade de gêneros e tipos textuais. As aulas de língua portuguesa devem partir de textos para que, após isso, construa-se uma aula de gramática aplicada e, assim, os alunos possam compreender o uso real da língua.

Para que isso ocorra, é preciso valorizar o saber e as experiências advindos da prática. O professor deve estar sempre em formação. Essa formação, mais do que científica, deve ser uma reflexão sobre sua prática pedagógica para que este possa participar ativamente do processo de ensino e mudanças na escola, como “uma reforma educativa, coerente e inovadora”. (NÓVOA, 1992).

2.1 Processo de textualização nas aulas de língua portuguesa

Como já fora mencionado, textualidade diz respeito a um conjunto de saberes sobre a língua por parte do interlocutor, ou seja, está relacionado com o conhecimento textual deste. Pressley (2002) apresenta sete habilidades no ato de ler: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese.

Adotaremos, neste trabalho, os processos inferenciais. Dessa forma, o leitor, por meio das estratégias de leitura, respeitando as determinações, pode se posicionar de maneira crítica frente ao texto. Isso porque a leitura é um dos instrumentos mais importantes de que as pessoas dispõem numa sociedade. Portanto, é essencial que a escola cumpra o seu papel de ensinar os alunos a ler e escrever. A autora Carla Viana Coscarelli assegura que,

(...) é desenvolvendo bons leitores que as escolas estão realmente cumprindo o seu papel de preparar indivíduos para a vida. Os bons leitores são capazes de adquirir informações sozinhos e, portanto, abrem para si mesmos as portas do aprendizado constante que é tão valorizado nas sociedades modernas. (COSCARELLI, 2002. p.1).

Pensando, então, nos processos de leitura, segundo Mendes e Mari (2005), os desafios situam-se em três áreas distintas: o autor, o texto e o leitor.

De acordo com os autores, “o fator textual permite conjugar dois espaços fundamentais: o das estratégias e o das determinações (...)” (MENDES; MARI, 2005). No que diz respeito às determinações, o texto, ao ser produzido, segue um conjunto de regras, que são convenções, para a construção de seu sentido. Como, por exemplo, “o gênero discursivo a que ele pertence”. Portanto,

(...) Todo processo de leitura é, antes de tudo, uma submissão a esses preceitos que já estão dados para o leitor: não há domínio de leitura que não implique, da parte do leitor, a compreensão do traço mais elementar de formatação do código até dimensões mais complexas de organização da estrutura narrativa. (MENDES; MARI, 2005)

Já as estratégias “desenham um território geral para confrontações”, pois elas são responsáveis pelas tensões que surgem no processo de interpretação.

Essas estratégias “podem ser portadoras de uma rede de novas relações de sentido e para isso o autor do texto se vale, em muitas circunstâncias, de todo um processo de rearranjos do código (...)”. Por isso, podemos perceber que as estratégias utilizadas estão intimamente ligadas às intenções do autor do texto. Porém, ao ler uma produção escrita, o leitor reinventa as estratégias, de acordo com suas intenções, respeitando as determinações, como o código, por exemplo.

Nesse sentido, é importante destacar, também, as condições de significação (significar, restringir parcialmente por meio do código) e as condições de referenciação (referenciar, apontar para um fato de uma realidade). A significação, para os autores, deve funcionar como uma condição primeira para a referenciação, ou seja, “apontar condições de referenciação implica, portanto, admitir a existência de

vestígios textuais que podem conduzir à aplicação do texto a um fato da realidade”.

Dessa forma, o leitor, por meio das estratégias de leitura, respeitando as determinações, pode se posicionar de maneira crítica frente ao texto. Segundo Ângela B. Kleiman, em seu artigo “Formando leitores críticos”, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estabelecem que é papel da escolar criar um conjunto de práticas que permita que os alunos ““(…) se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva.””(BRASIL, 1997, p.34). Para tanto, conforme a autora, não há gêneros mais apropriados do que outros para o posicionamento crítico. Isso porque a criticidade não está no texto, mas na atitude do leitor diante deste.

A leitura crítica deve ser ensinada gradualmente na escola. Para isso, é necessária a mediação de um leitor experiente, que faça perguntas que estimulem o aluno a fazer inferências sobre ““(…) situações, objetos e opiniões expressos no texto e a compará-los com situações, objetos e opiniões vivenciadas””(COSCARELLI, 2002).

Os processos inferenciais, segundo Coscarelli (1996), são a “alma da leitura”. Portanto, um leitor proficiente é aquele que ““(…) sabe fazer diversos tipos de inferências que o texto escrito exige”. É uma atividade, muito recorrente, que estimula isso é a leitura protocolada ou pausa protocolada:

O professor lê uma parte da estória e faz várias perguntas aos alunos para que eles façam previsões sobre o que vai acontecer. Para fazer isso o aluno tem que ter entendido o que foi lido, e fazer projeções a respeito do que pode vir a acontecer. À medida que se avança no texto, mais informações devem ser lembradas e levadas em consideração, o aluno deve, então, fazer previsões e chegar à compatibilidade dessas previsões com o que já é sabido do texto. Essa é uma tarefa interessante porque trabalha com relações causa/consequência. (COSCARELLI, 1996. p.8).

A pausa protocolada, portanto, pode ser utilizada com leitores de qualquer idade como uma técnica de memorização e compreensão. Isso porque, ao ler um texto, deve-se observar o tipo de texto em questão (conto, crônica, receita de bolo, etc.), pois todos esses dados nos levam a vários tipos de inferências e nos auxiliam na construção do sentido do texto, porque temos em nosso “arquivo mental noções esquemáticas da organização dos gêneros, como, por exemplo, piada: sempre tem um final inesperado”.

Logo, através dessa e de outras atividades que estimulem o leitor a refletir sobre a estrutura dos gêneros, e, mais do que isso, a refletir sobre o assunto tratado no texto, posicionando-se de forma coerente, pode-se formar um leitor proficiente e crítico. Uma vez que, “se ensinarmos um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, com que ele possa aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações” (COSCARELLI, 1996). Pode-se constatar, portanto, que apresentar ao aluno as estratégias de leitura pode ajudar na construção do sentido, ou seja, na textualização de diferentes textos.

3 METODOLOGIA

Este trabalho divide-se em três etapas. Em primeiro lugar, buscamos a definição do que seria texto, textualidade e textualização e um aprofundamento teórico, considerando as perspectivas da sociolinguística e da linguística textual. Além disso, buscamos um aprofundamento sobre a formação continuada de professores e a importância da reflexão crítica sobre a prática.

Em segundo lugar, apresentamos o conto “O Barba Azul”, de Charles Perroault, para alunos do 3º ano do 2º ciclo de uma escola municipal do município de Contagem, MG, para trabalhar o processo de textualização através das estratégias de leitura apresentadas por Coscarelli (1996).

Primeiramente, foi feita uma sondagem sobre o que os alunos conheciam por estratégias de leitura e como eles as utilizavam, mesmo que inconscientemente, diante de um texto. Para isso, foi questionado aos alunos se eles conheciam alguma estratégia de leitura. Conforme eles participavam, foram listadas as respostas no quadro e posteriormente comprovamos se eram ou não estratégias que auxiliariam na leitura de um texto escrito. Depois, foram apresentadas as estratégias de leitura, ressaltando que não são fórmulas a serem seguidas para todos os textos, que elas se flexibilizam. E, por fim, falamos da importância de conhecer as características dos diversos gêneros textuais para selecionar esta ou aquela estratégia, ou seja, a importância da familiaridade do leitor com o gênero.

Para mostrar a aplicabilidade das estratégias apresentadas na primeira aula, usamos o conto já mencionado do autor Charles Perroault. Indagamos o que eles conheciam a respeito do gênero conto e, posteriormente, listamos no quadro algumas características importantes sobre o gênero. Finalmente, foi realizada a leitura protocolada/ pausa protocolada. Durante toda a atividade, perguntamos com base em que eles fazem “esta ou aquela” previsão. E, no final da leitura, pedimos a opinião dos alunos sobre o tema abordado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas aulas de língua portuguesa para alunos do 2º ciclo do Ensino Fundamental, em que foi utilizada a pausa protocolada, os alunos participaram e fizeram o exercício de tentar prever o que viria a seguir. Para tanto, eles baseavam-se no que já havia sido apresentado por meio do texto.

Além disso, a partir da avaliação já mencionada, constatou-se, por meio dos dados, que é possível auxiliar os alunos no processo de textualização através da apresentação de contos, nesse caso, de Charles Perroault e das estratégias de leitura, reavaliando tal método de forma crítica e reflexiva por meio da formação continuada de professores.

REFERÊNCIAS

COSCARELLI, C. V. **O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Boletim da Associação Brasileira de Linguística. Maceió: Imprensa Universitária, dez. 1996. p.163-174.

COSCARELLI, C. V. Entendendo a leitura. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002.

HUGO, Mari; Paulo Henrique Mendes Aguiar. Processos de leitura: fator textual. In: **Ensaio sobre leitura**: Belo Horizonte, MG: Editora PUC Minas, 2005. p.155-182.

KOCH, Ingedore Villaça, ELIAS, Maria Vanda. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. (org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

PERRAULT, Charles. **O Barba Azul**. Trad.: Hildegard Feist. Companhia das Letrinhas: São Paulo, 2009.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**.

SANTOS, Leonor Werneck dos. O ensino de língua portuguesa e os PCN'S.

VAL, Maria da Graça Costa. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA Jr., Juvenal. **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa**. v.1. São Paulo: UNESPE, Pró-Reitoria de Graduação, 2004, p. 113-128.

ANEXO

Estratégias de leitura que me ocuparei:

- “As que permitam que nos dotemos de objetivos de leitura e atualizemos os conhecimentos prévios relevantes (prévias à leitura/durante ela)”.
- “As que permitam estabelecer inferências de diferente tipo, rever e comprovar a própria compreensão enquanto se lê e tomar decisões adequadas ante erros ou falhas na compreensão (durante a leitura)”.
- “As dirigidas a recapitular o conteúdo, a resumi-lo e a ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura (durante a leitura/ depois dela)”.