

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A
IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS EM
SALA DE AULA**

Autor1: Maria de Fátima Ramos de Andrade

Autor 2: Tatiana Cossia

Autor 3: Viinicius Carvalhaes

Modalidade: COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA



Resumo

Este artigo tem por finalidade abordar o ensino de língua portuguesa - a escrita, a leitura e a gramática - dentro de uma concepção de linguagem como mediação e como um processo de ação que é social. A discussão proposta no texto faz parte de uma pesquisa realizada em duas escolas públicas localizadas no Estado de São Paulo que teve como objetivo principal analisar a importância das interações sociais em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Interações sociais;

1. Concepções de linguagem

Se o professor considerar o seu trabalho pedagógico como um espaço interativo e de partilha, mediado pela linguagem, a reflexão sobre sua própria ação assume um significado especial. No estabelecimento dessas ações, o professor, especialmente o de Língua Portuguesa, e os alunos necessitam ter clareza dos seus objetivos e saber o que pretendem alcançar. Assim, o professor precisa conhecer sua concepção de linguagem, pois é ela que irá fundamentar a sua ação pedagógica. A prática escolar, em que a relação professor/aluno e aluno/aluno é mediada pela palavra, não pode ser vista como algo neutro, desvinculado da realidade. Assumir que qualquer proposta metodológica é articulada a uma concepção de mundo e de educação é perceber, de alguma forma, as diferentes concepções de linguagem que estão presentes no cotidiano da sala de aula. Nos estudos sobre a linguagem ao longo da história é possível considerar, de uma forma ampla, três concepções a respeito desse sistema de significação.

1.2 Linguagem como expressão do pensamento

Nessa concepção, ela é percebida como sistema idealizado, na qual as leis do pensamento é que regem as leis da linguagem. Temos o exemplo de pessoas que, não tendo uma linguagem mais "requintada", não pensam corretamente. A expressão é construída no interior da mente, sendo a exteriorização a sua tradução. Essa concepção de linguagem pressupõe que há uma forma correta de falar e escrever, estabelecida a partir de regras a serem seguidas. São estas regras "que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de gramática normativa ou tradicional" (TRAVAGLIA, 1995, p.21).

1.3 Linguagem enquanto instrumento de comunicação

Essa concepção está ligada à teoria da comunicação. A língua é entendida como conjunto de símbolos que combinam entre si regras próprias e que é capaz de transmitir uma mensagem. O domínio desse código possibilita melhores condições da comunicação. A linguagem é percebida como fenômeno externo, que não faz parte da natureza humana, servindo como canal para a comunicação entre as pessoas.

1.3 Linguagem como forma de interação

Mais do que um instrumento de comunicação e de expressão de pensamento, a linguagem é percebida aqui como um lugar de interação humana, construída socialmente e marcada pelo seu caráter interlocutivo. Nessa concepção, a linguagem não é percebida, simplesmente, como um código para transmitir informações ou uma forma de exteriorizar o pensamento. Quando utilizamos a linguagem estamos interagindo, atuando sobre o outro, influenciando-o e sendo influenciados. A comunicação é percebida como um processo no qual as pessoas envolvidas procuram negociar sentidos, tentando criar significados partilhados. Não é só “passar” informações, mas compartilhá-las. Assim, a linguagem é a possibilidade de interação comunicativa buscando a produção e construção de significados, de sentidos, enfim, de elaboração de conhecimento.

Segundo Geraldi (1984), quando perguntamos o "para que" ensinamos a língua, estamos definindo uma concepção de linguagem e uma postura de educação. Dependendo da concepção de linguagem envolvida nas atividades pedagógicas, teremos posturas educacionais diferentes. "Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um "novo conteúdo" de ensino" (GERALDI,1984, p.46).

Dentro dessas concepções, como podemos estabelecer a relação professor-aluno? Analisando as duas primeiras, percebemos que o professor centraliza o processo de ensino; a linguagem é vista como um instrumento de comunicação, sendo usada para dar informações, em que os aspectos interpretativos são deixados de lado. O professor coloca-se como o único intérprete, o legítimo, dizendo “o que” e “o como” deve ser dito. Os aspectos formais e estruturais da língua é que são evidenciados.

Já na terceira concepção de linguagem, percebemos que o discurso do professor é um entre os muitos que o rodeiam. Nessa concepção interacional, a linguagem é entendida pelo seu caráter dialógico, onde vários discursos estão presentes e são permitidos. O professor surge, então, para cumprir um papel de mediador na busca dos diversos sentidos possíveis da linguagem, procurando assimilar e organizar as diferentes falas presentes na sala de aula, incentivando a participação, a iniciativa e a cooperação dos alunos e fazendo respeitar as mais variadas opiniões.

Procuro delinear uma perspectiva de linguagem, entendida como atividade interacional/social e humana. Ela é o próprio conteúdo de Língua Portuguesa que o professor trabalha em sala de aula. Com isso, enfoco três pontos básicos no ensino de Português: o trabalho com a escrita, o trabalho com a leitura e o estudo da gramática. Para fins meramente didáticos, separamos aqui essas práticas. Sabemos que tais atividades não devem acontecer de forma separada, mas sim interligadas. Dentro da terceira concepção de linguagem apresentada, como ficam estabelecidas essas três questões fundamentais no ensino de Língua Portuguesa? O que seria um professor mediador no trabalho com a leitura/escrita e com a gramática?

2. O trabalho com o texto

O conhecimento da linguagem escrita começa muito antes de a criança frequentar uma escola. A psicogênese da língua escrita tem mostrado que o processo de alfabetização tem início antes do contato da criança com o 1º. Ano. Através de revistas, jornais, cartazes, rótulos, televisão, etc., a linguagem escrita deve ter chamado a atenção da criança, em maior ou menor grau. Esses contatos com o material escrito levam a criança a formular hipóteses sobre a escrita e a leitura. Porém, essas hipóteses muitas vezes não são percebidas pelo professor, que ainda exige da criança uma visão adulta a respeito da escrita, não percebendo que as hipóteses que a criança vem formulando sobre esse sistema nem sempre coincidem com aquilo que o professor entende por língua escrita e processo de leitura. Esse processo evolui, muda com a idade da criança, sendo difícil estabelecer uma relação direta entre o ensino sistemático (escolar) e essa evolução.

No presente estudo, pode-se considerar a estreita relação existente entre o desenvolvimento da linguagem escrita e o ambiente escolar em que ele se desenvolve. O trabalho de Calkins (1989) traz contribuições importantes na construção de um espaço adequado para a produção escrita. Partindo de suas experiências, a autora evidencia a importância da interação social nesse espaço e faz um convite aos professores para que olhem/observem como as crianças escrevem, como ocorre o desenvolvimento da escrita.

Nesse olhar aprendemos muito sobre a construção da escrita e como intervir no trabalho dos diferentes alunos. A criança deve ser vista como um ser ativo que produz, que constrói, que interage e que dá pistas para a nossa intervenção. Calkins (1989) ressalta a necessidade de se responder aos primeiros esforços de escrita das crianças como os pais respondem às primeiras tentativas de fala de seus filhos. Ao exemplo da mãe que interpreta e amplia os titubeios iniciais da criança em busca de comunicação, também o professor deve estar atento e atribuir significados às tentativas de seu aluno para se comunicar por meio da escrita. Os textos escritos nesse espaço devem ser lidos, discutidos, reelaborados, ou seja, o professor e os alunos são percebidos como parte integrante do processo de escrita.

Um dos primeiros aspectos a ser considerado diz respeito ao ambiente que se constrói em sala de aula. A sala de aula poderá ser pensada como um lugar em que as crianças tenham a oportunidade de se movimentar com autonomia sob o olhar atento do professor. Um espaço previsível, cuidadosamente planejado, dentro de uma organização, com horários e regras preestabelecidas que permitam as mais diversas interações. Calkins (1989) considera que os ambientes mais criativos em nossa sociedade não são os mais sofisticados, mas aqueles previsíveis e simples, “uma vez que as interações e o trabalho que se tem a fazer já são, por si sós, complexos e imprevisíveis” (p.25).

É, pois, fundamental um espaço onde os que escrevem sejam também leitores e que o texto seja visto como uma obra inacabada que vai se construindo à medida que o escritor interage com os leitores que estão à sua volta. Um ambiente assim preparado inspirará confiança para a criança se expressar, sem medo nem restrições. O professor, ao trabalhar o grupo, vai

procurar construir laços afetivos, aprofundando relações entre os participantes. Isso possibilitará maior abertura, gerando confiabilidade, fazendo com que o aluno assuma sua palavra e se sinta inserido no meio ambiente, contando sempre com o outro na construção de sua escrita/texto. Assim, “o mínimo que podemos fazer é ajudar os jovens a verem a escrita como um meio seguro, um lugar para a exploração e descoberta; necessitamos ajudá-los a ver a aula de redação como uma comunidade de apoio” (CALKINS,1989, p.129).

Outro aspecto, lembrado por Calkins (1989), diz respeito à relação que o professor estabelece com a escrita e a leitura, ou seja, se o professor não demonstrar entusiasmo, interesse e comprometimento, provavelmente, os alunos também não o farão. Se o ler e escrever são dois acontecimentos importantes nas nossas vidas, as pessoas que irão mediatizar esses momentos são também de fundamental importância. O professor, além de ser o mediador do texto, criará oportunidades para que outros escritos entrem na sala de aula.

A produção escrita não deve ser percebida como um mero instrumento de aferição de regras gramaticais, mas, antes, como um momento no qual os alunos possam assumir os textos, registrando-os. Quando assumimos nosso discurso, estamos nos constituindo como sujeitos, construindo nossa consciência, enfim, estamos fazendo parte da humanidade. A própria “consciência dos sujeitos forma-se neste universo de discurso e é deles que cada um extrai, em função das interlocuções de que vai participando, um amplo sistema de referências no qual, interpretando os recursos expressivos, constrói sua compreensão do mundo” (GERALDI,1991, p.31).

3. O trabalho com a leitura

Segundo Martins (1996), de maneira geral, podemos separar as concepções sobre leitura em duas correntes: a leitura como uma decodificação mecânica de signos linguísticos, sendo um mecanismo de decifração a ser adquirido, ou como processo de compreensão abrangente e complexo que envolve aspectos sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, culturais, econômicos e políticos. Dentro dessa concepção, o leitor não utiliza só a sua capacidade de transformar sinais gráficos em sonoros, mais do que isso, ele usa os conhecimentos adquiridos ao longo da sua vivência e de sua própria experiência de vida. Nesse sentido, o contexto de vida do leitor, as pessoas que fazem parte do seu convívio “passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. Isso porque o dar sentido a um texto implica sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor” (MARTINS, 1996, p.33).

Ao realizarmos determinada leitura, estamos interagindo não só com o escritor, mas também com outros textos já lidos, ou seja, quando lemos, colocamos em ação os nossos próprios conceitos, valores, intenções, crenças, enfim, nosso conhecimento. Dentro de uma concepção interacional de linguagem, a leitura é percebida como um processo de interlocução entre o leitor e o autor.

No processo de busca do sentido do texto, compartilhamos nossas interpretações, e é através desse diálogo que conseguimos perceber os diversos significados desse conteúdo. Nesse aspecto, o papel do professor torna-se fundamental, porque se espera que ele seja um leitor amadurecido, ou seja, que tenha intimidade com muitos textos. Segundo Lajolo (1993), “leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida” (p.53).

Assim, o professor poderá, muitas vezes, servir de mediador entre o texto e o leitor e, nessa conversação, colocará perguntas, fará comentários, fornecerá estratégias que possam enriquecer o diálogo de seu aluno com o texto.

Durante a leitura é interessante que o professor e os seus alunos estabeleçam objetivos e propósitos nas leituras que estão sendo realizadas. Quando lemos apenas porque outra pessoa nos manda ler, porque somos obrigados a dar uma resposta a outrem, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido (KLEIMAN,1989).

Desse modo, faz-se necessário estabelecer objetivos e expectativas na leitura, pois é com base neles que o leitor formula suas hipóteses e, ao consegui-las, passará a analisá-las para confirmar, refutar ou revisá-las. É nesse sentido que se faz necessária no contexto escolar a presença de uma ampla diversidade de tipologia textual e de autores. Não só histórias, mas também textos científicos, jornalísticos e biográficos devem fazer parte da leitura em sala de aula. Parece que a escola esqueceu que as crianças também se interessam por outros assuntos, não devendo existir apenas uma leitura específica para a criança, o jovem, o adulto...

A prática de leitura é um processo de descoberta, atribuição de sentidos e de significados, os quais deverão ser construídos, socialmente, o que implica estabelecer um diálogo com o texto, com o autor e também com os outros leitores.

4. A prática de análise linguística

A criança, antes mesmo de entrar na escola, já usa e apreende conceitos gramaticais sem que tenha passado por qualquer ensino sistematizado. Assim, podemos afirmar que o estudo da gramática faz parte do conhecimento linguístico do usuário de qualquer língua. Porém, sabemos que, mesmo a criança sabendo falar, não conhece muitas das formas de construção dessa língua. Fazendo referência à discussão de que a linguagem foi vista pelo seu caráter interlocutivo, sendo construída coletivamente, como fica a prática de análise linguística nessa construção?

A gramática, assim como a linguagem, deve ser entendida como um conhecimento adquirido coletivamente, em situações reais de interação verbal. Contudo, o que tenho observado é que o ensino da gramática é entendido

como algo fechado, pronto e estruturado, sendo trabalhado dentro de uma determinada sequência, através de exercícios de memorização e de repetição, tratados de forma fragmentada, como se não tivessem relação entre si. Essa é uma prática muito presente nos livros didáticos e nas salas de aula.

No entanto, um caminho alternativo para a análise linguística, nas séries iniciais, poderia iniciar-se pela fala e pela produção escrita dos alunos. Assim, o professor poderá coletar dados do processo linguístico e, de posse desse diagnóstico, traçar suas metas para o ensino da gramática. Nesse sentido,

a gramática deixa de ser imposta e inacessível para ser de todos e os professores deixam de trabalhar com textos e exemplos modelares de língua (oral e escrita) para trabalhar com textos produzidos pelos alunos no sentido de descobrir as suas hipóteses sobre a língua e confrontá-las umas com as outras e com a convenção. (SILVA,1986, p.69)

Reafirmando essa proposta de trabalho com gramática, Geraldi (1984) sugere que as atividades de análise linguística devem partir do texto do aluno e, para cada aula, o professor selecionará apenas um problema, procurando estudá-lo. A intenção desse trabalho é partir do erro para a autocorreção. Dentro dessa perspectiva, a metodologia de ensino da gramática deve partir das reais necessidades diagnosticadas no processo de aprendizagem de uma determinada língua, levando o aluno a construir e reconstruir essas regras, de forma contextualizada.

Algumas considerações

Tanto o ensino da leitura, como o processo da escrita e o estudo da gramática devem ser vistos como atuações compartilhadas em que as diversas falas, discursos e intenções podem ser negociadas e não apenas entendidas como práticas estanques. A produção de textos pode impregnar-se das leituras e, simultaneamente, o aluno ser convidado e incentivado a observar os aspectos relativos à organização textual. O trabalho coletivo e a própria construção da proposta pedagógica se fazem necessários, quando percebemos a necessidade de uma organização que envolve a escola e suas diferentes faces e relações.

Referências bibliográficas

CALKINS, Lucy McCormick. A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CITELLI, Adilson Odair. O ensino de linguagem verbal: em torno do planejamento. In: MARTINS, Maria Helena. Questões de linguagem. São Paulo: Contexto, 1991.

DIETZSCH, Mary J. M.; SILVA, Maria A.S. Itinerantes e itinerários na busca da palavra. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.88, p.55-63, fev. 1994.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino da língua. In: GERALDI, J.W. (Org). O texto na sala de aula. Cascavel, Paraná: Assoeste/UNICAMP, 1984.

_____. Portos de passagem: linguagem, trabalho e ensino. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KLEIMAN, Ângela B. Leitura: ensino e pesquisa. São Paulo: Pontes, 1989.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.) Leitura em

MARTINS, M. H.. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense, 1996.

SILVA, Lilian L. M. da. (Org.). O ensino de Língua Portuguesa no primeiro grau. São Paulo: Atual, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes 1994.