

1. Introdução

Grande parte das pesquisas em Lingüística Aplicada volta-se para o ensino-aprendizagem de LE, negligenciando contextos de ensino-aprendizagem em LM (Moita Lopes, 1995). Pode-se notar este fato refletido na maioria dos livros didáticos e nas abordagens de ensino de LM, onde o foco ainda continua sendo o ensino da língua pela língua. Como exemplo, temos livros didáticos onde são usados textos com o objetivo de ensinar pontos específicos da gramática, como regras de ortografia ou classes de palavras (Kleiman 1989:56; Kleiman 2001:14; Melo 2000:70; Yasuda 2001:76-77; Matencio 2002:77). O texto torna-se um pretexto para o ensino da gramática; abre-se mão do conteúdo em prol da forma (Kleiman, 1993:17, Matencio 2002:38).

Como lembra Bechara (1985:35), o ensino da LM, desde os gregos, é confundido com o ensino da gramática escolástica. Talvez este fato tenha gerado o mito de que aprender uma língua é aprender sua gramática. É claro que a gramática tem que fazer parte do ensino de uma língua. No entanto, uma língua é muito mais do que a soma de suas partes e são inúmeras as variáveis que constituem a totalidade de seu universo. Por exemplo, o contexto e os modelos culturais e ideológicos que o permeiam, sinalizado por pistas lingüísticas que possibilitam ao leitor “reconstruir o caminho trilhado pelo autor” (Kleiman 1999:66).

Se examinarmos o conceito de Competência Comunicativa (Hymes, 1972), percebemos a complexidade que envolve o uso da língua. A Competência Comunicativa abarca quatro competências, a saber, a gramatical, a discursiva, a sócio-cultural e a estratégica. Todas estas competências, então, precisam ser levadas em conta no aprendizado de uma língua.

No entanto, o dia-a-dia da sala de aula em LM parece indicar que a articulação destas competências permanece adormecida em uma única, a gramatical. O que mais comumente se percebe, em particular nas escolas públicas, é a utilização da abordagem tradicional do ensino de LM, que vem, ao longo dos anos, sendo origem de muitas frustrações e decepções por parte dos alunos. Assim, esses alunos, muitas vezes, sentem-se

incapazes de cumprir as atividades propostas e não vêm no ensino de sua própria língua nenhuma serventia, a não ser a de “passar de ano”. Conseqüentemente, esses alunos passam a não gostar de sua própria língua e, como afirma Leffa (2000:225),

“quem não gosta da língua não gosta de viver, pois tudo que está na língua está na vida [...] A sugestão é não matar essa paixão, evitando partir do que não se sabe e que não faz sentido para o aluno, para o que ele sabe ou acha que sabe e, a partir daí, tentar o caminho da descoberta”.

Neste sentido, a escola parece não levar em conta a vivência do aluno, parece não partir do que ele sabe e de suas experiências diárias. O que muito se ouve dos alunos, particularmente os alunos de escola pública, é que não sabem português. A questão que emerge desta afirmação é: será que desconhecem a norma culta e acreditam que esta norma é a única capaz de legitimar o conhecimento da sua própria língua, ou será que não conseguem usar o português funcionalmente?

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a abordagem do ensino de LM, particularmente do ensino de leitura, sofreu modificações consideráveis. Pereira (2003), por exemplo, destaca a nova concepção de leitura adotada nesse documento, a de construção de sentidos, e não mera decodificação. Infelizmente, esta concepção de leitura parece não estar recebendo a devida atenção na sala de aula de LM.

Paradoxalmente, meu interesse por estudar o processo de leitura em língua materna vem do meu desconforto, como professora de língua estrangeira, nas aulas de inglês. Minha vivência de sala de aula sinaliza que parte da defasagem de compreensão em língua estrangeira advém de lacunas no ensino-aprendizagem de língua materna, particularmente no processo de leitura.

As dificuldades dos alunos parecem provir de lacunas no ensino-aprendizagem de sua própria língua. Minha experiência como professora de LE me aponta que algumas destas dificuldades, como o posicionamento crítico em relação ao que lêem, decorrem de uma

concepção de leitura como retirada de informação do texto. Perguntas como “O que você acha sobre” ou “Qual a relação deste assunto com o mundo real” são difíceis de serem respondidas pelos alunos. A partir destas observações comecei a cogitar a hipótese de que a barreira para a compreensão de textos em LE não seria apenas a língua, mas sim lacunas no processo de ensino aprendizagem de leitura em língua materna.

Para melhor compreender o processo de leitura em língua materna, esta pesquisa estuda um caso específico. Para atingir tal objetivo, coletei dados em uma turma de 1º. ano do Ensino Médio de um colégio estadual no Município de Petrópolis, RJ e intervi usando mapas conceituais nos moldes de uma pesquisa-ação.

Minha experiência também aponta que a maioria dos alunos que chegam ao Ensino Médio parece não ter compreensão funcional dos textos com os quais interagem no dia a dia. Pesquisas recentes vão ao encontro desta minha percepção. Por exemplo, pesquisa publicada em O Globo (2003), encomendada pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf) revela que somente 25% dos brasileiros entre 15 e 62 anos têm pleno domínio da leitura e são capazes de localizar informações no texto. Os outros 75% são analfabetos, sendo que, deste percentual, 67% são analfabetos funcionais. No entanto, o texto publicado não esclarece o que se entende por “domínio pleno da leitura”. Podemos hipotetizar que este termo se refere a ser capaz de compreender e fazer inferências a partir do que lê. De acordo com a concepção adotada pela Unesco, que parece ter servido de parâmetro para a avaliação do índice de alfabetismo funcional,

“é considerado alfabetizado funcional toda pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar suas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida” (Inaf, 2004).

De acordo com os dados apresentados, mais da metade da população brasileira não conseguiria utilizar sua língua como ferramenta para seu desenvolvimento cognitivo e social.

Ainda segundo outra reportagem nesta mesma edição de O Globo, o Censo de 2000 revela que mais de 15 milhões de brasileiros com idade igual ou superior a 10 anos são analfabetos. Esta taxa cresce proporcionalmente com a faixa etária, chegando a 40,75 na faixa de brasileiros com mais de 70 anos.

Em uma reportagem de 2001, O Globo publicou que o país também fora reprovado, ficando em último lugar, no Pisa 2000, exame que mede a “capacidade de leitura de estudantes (de 29 países)”.

Dos 4.800 alunos com idade de 15 anos, 33% foram capazes de identificar informações no texto, ou seja, atingiram o nível 1 do teste. Estes estudantes, nesta avaliação, não se mostraram capazes de estabelecer relações do que leram com o que já sabiam. Porém mais da metade dos alunos com sete anos de estudo – 57%, de acordo com a avaliação – não atingiram o nível 1. Dentre os alunos com oito anos de estudo, pouco menos da metade – 40% - atingiram o primeiro nível.

No entanto, segundo o então ministro Paulo Renato, o problema não está na escola, e sim nos índices de repetência. O ministro afirmou que combateria a repetência, pois esta não se mostra positiva em relação às correções “dos problemas do ensino, que acaba transferindo para o aluno a responsabilidade de não aprender”.

Não creio que o problema seja a repetência somente. Minha experiência como professora de escola pública aponta para vários fatores para este resultado. O principal deles seria a falta de qualificação e a baixo salário dos professores, assuntos constantes na sala dos professores. Muitos deles, além de se sentirem aviltados com o salário – como se já não bastasse – reclamam que não têm tempo para se atualizarem, e reconhecem que suas aulas poderiam ser mais produtivas se esses professores tivessem tempo para fazer cursos ou pós-graduação.

Outro problema relacionado à repetência é a falta de infraestrutura. Se houvesse acompanhamento paralelo para crianças com dificuldades, talvez a repetência diminuísse consideravelmente.

Minha experiência me aponta ainda que a repetência parece não ser o melhor caminho para a questão das lacunas de aprendizagem dos alunos. No entanto, ao se combater a repetência, é necessário que se considere alguns fatores, como os apontados acima. A política de aprovação automática parece estar ocasionando um verdadeiro caos para muitos professores de 5^a. série, que recebem alunos que não sabem sequer escrever o próprio nome.

Assim, há que se pensar na educação no país com seriedade e planejamento. A repetência talvez não seja o problema. Talvez seja sim um reflexo de um sistema caótico de ensino.

Este estudo pode vir a orientar professores não só de Língua Portuguesa, mas também professores de outras áreas de conhecimento, uma vez que a língua, como “patrimônio da cultura letrada” (Kleiman 1993:7), está representada na figura não somente do professor de Língua Portuguesa, mas também na figura de História, Ciências, Geografia etc (Kleiman, 1993).

A fim de iniciar a construção deste conhecimento, faz-se necessária uma revisão de literatura sobre leitura, disposta no capítulo 2, que aborda os seguintes temas: o que é de leitura; a leitura de futuros professores e ensino de leitura, gêneros textuais e sua relação com a leitura, intertextualidade, interdisciplinaridade, mapas conceituais e sua aplicabilidade na compreensão de textos; resumos e processo de leitura. O terceiro capítulo descreve a metodologia, e o quarto os resultados levantados, acompanhados de análise e discussão. O quinto capítulo tece as considerações finais, sugere estudos futuros na área de leitura e tece as conclusões do estudo.