



# ARTIGOS



# A LEITURA COMO FERRAMENTA PARA A AQUISIÇÃO DA NORMA PADRÃO DA LÍNGUA

**LÍDIA DE MORAES FELÍCIO SILVA\***

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), São Paulo, SP, Brasil.

Recebido em: 23 ago. 2018. Aprovado em: 17 set. 2018.

Como citar este artigo: SILVA, L. M. F. A leitura como ferramenta para a aquisição da norma padrão da língua. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 18, n. 3, p. 218-234, 2018. doi:10.5935/cadernosletras.v18n3p218-234

## Resumo

O presente artigo discute o fato de que a ênfase no estudo da gramática normativa, durante as aulas de língua portuguesa, pouco tem contribuído para o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos e para o domínio da variedade padrão da língua. Como consequência, muitos alunos, principalmente de escolas públicas, não têm sucesso em situações comunicativas que exijam o uso de tal variedade. Em contraposição a esse estudo gramaticalista, defende-se que a leitura ganhe mais espaço nas aulas de português, principalmente

---

\* E-mail: limorfe@gmail.com  
 <https://orcid.org/0000-0002-2062-1731>

nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois imersos em textos, de diferentes gêneros, os alunos aprenderão, naturalmente, a norma padrão e sua gramática.

## Palavras-chave

Leitura. Educação linguística. Norma padrão. Cidadania.

## TIRANDO O FOCO DA GRAMÁTICA NORMATIVA: MAIS LEITURA, MENOS CLASSIFICAÇÕES

As discussões em torno da eficácia do ensino da Gramática Tradicional para o ensino de língua materna não são novas. Há anos essa temática é discutida, mas na prática, não houve tantas mudanças. Segundo os PCN “o eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar” (BRASIL, 1998, p. 17).

Ao ensinar a língua materna, a escola tem o propósito de tornar as pessoas cada vez mais críticas, participativas e atuantes, política e socialmente. Como ressalta Antunes (2003, p. 15), “a participação efetiva da pessoa na sociedade acontece, também e muito especialmente, pela ‘voz’, pela ‘comunicação’, pela ‘atuação e interação verbal’, pela linguagem, enfim”. As aulas de língua portuguesa deveriam, assim, garantir a ampliação do repertório linguístico dos alunos bem como o desenvolvimento de sua competência comunicativa. No entanto, muitas práticas pedagógicas ainda persistem em um estudo reducionista da palavra e da frase descontextualizadas.

Embora haja ações e orientações institucionais que caminhem em direção à mudança desse quadro, motivando e fundamentando uma reorientação para a prática docente, infelizmente, a maioria, não ultrapassou o domínio das iniciativas isoladas, independentes e eventuais, realizadas de forma assistemática.

A maior parte dos professores acaba seguindo os moldes de ensino da Gramática Tradicional, afinal, ressignificar essa prática docente requer estudo, preparo, disposição e tempo, que muitos dos professores não têm, diante de jornadas longas e cansativas de trabalho, da fragilidade de seus cursos de formação inicial e perante um público, em sua maioria, desinteressado e indisciplinado. É evidente que tais problemas não devem levar o professor a se acomodar, no entanto, diante de tamanha desvalorização, os professores se veem frustrados e desanimados.

Muitas são as causas externas que interferem na escola, como, por exemplo: políticas públicas, nível sociocultural e econômico da comunidade em está inserida, estrutura familiar etc. Tais causas fogem ao controle da escola, todavia, há fatores internos, que também interferem no processo de ensino-aprendizagem, que condicionam a qualidade e a relevância dos resultados alcançados. Dentre eles, as práticas pedagógicas no ensino de língua materna.

Várias influências, como as do campo da pragmática e das perspectivas interacionistas da linguagem, conduziram para uma compreensão mais ampla acerca da língua, entendendo-a como forma de atuação social e prática de interação. Assim, chegou-se a dois consensos: usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros e isso somente acontece em textos.

Surge, assim, a ideia de *textualidade*, entendida como “a condição que têm as línguas de somente ocorrerem sob a *forma de textos* e as propriedades que um conjunto de palavras deve apresentar para poder funcionar comunicativamente” (ANTUNES, 2009, p. 50, grifo nosso).

Com isso, ganhou impulso a proposta de que o estudo das línguas seria mais consistente e mais relevante se elegesse, como ponto de referência, o texto. Nele é que se encontram múltiplos desdobramentos cognitivos, linguísticos, discursivos e pragmáticos.

Esses princípios geraram mudanças no âmbito das discussões e das orientações pedagógicas para o ensino de línguas. Documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, passaram a defender que o estudo da língua portuguesa deveria ter como eixo os textos orais e escritos, com vistas à ampliação da competência comunicativa dos alunos, privilegiando a dimensão interacional e discursiva da língua e salientando a essencialidade do de seu domínio para pleno exercício da cidadania.

No entanto, essa nova concepção pressupunha uma mudança de perspectiva, de postura pedagógica, nova compreensão sobre concepção de língua e de gramática e redefinição do objeto de estudo. E o resultado não foi tão positivo. As mudanças não aconteceram, de fato, e vieram as simplificações:

Empenhados em “ensinar línguas com base no texto”, “a partir do texto”, “através do texto”, “de forma contextualizada”, algumas propostas de atividades supunham estar alinhadas pelas novas perspectivas, simplesmente pelo fato de estarem propondo a retirada de palavras e frases dos textos para fazer os mesmos tipos de análises que faziam antes (ANTUNES, 2009, p. 52).

Assim, manteve-se o mesmo procedimento, legado da Gramática Tradicional: frases ou palavras tiradas dos textos e analisadas isoladamente. Os textos começaram a servir de pretexto para o reconhecimento e a classificação das unidades e de suas definições morfossintáticas. E o estudo das regularidades da língua continuava – e continua – fora da sala de aula. Sem esse estudo, não se descobre a língua em sua dimensão funcional de atividade interativa e continua o estudo de língua que parece esgotar-se em exercícios pouco discursivos.

Outras ações governamentais, em favor de uma escola mais formadora e eficiente, ocorreram. Dentre elas, o trabalho empreendido pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb); e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que estabelece conhecimentos, competências e habilidades mínimas a serem desenvolvidas e que deve nortear os currículos e propostas pedagógicas.

A recente BNCC tem uma perspectiva enunciativo-discursiva, ou seja, assim como os PCN, coloca o texto como elemento central, como unidade de trabalho, relacionando-o sempre a seu contexto de produção, prevendo o desenvolvimento de habilidades para o uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escrita e produção de textos, em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017).

Antunes (2009) comenta que pesquisas acerca do que se faz nas aulas de ensino de línguas revelam que ainda prevalece uma concepção de língua estática, simplificada, descontextualizada e, portanto, falseada. A língua ainda é vista como um sistema abstrato, desempregado dos contextos de uso,

[...] uma língua que, nesses termos, facilmente se esgota em um estudo da morfologia das palavras e da sintaxe das frases. Ou se satisfaz na exploração de nomenclaturas e classificações, com requintes de pormenores, beirando, na maioria, das vezes, os dogmatismos infundados das abordagens simplistas (ANTUNES, 2009, p. 34).

Como resultado desse ensino, o que se tem hoje é

[...] o declínio da fluência verbal, da compreensão e da elaboração de textos mais complexos e formais, da capacidade da leitura da linguagem simbólica, entre muitas outras perdas e reduções (ibidem).

No entanto, sendo a língua uma atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores, é razoável admitir que um ensino de língua pautado na

perspectiva da interação e do contexto de produção, pode ser mais relevante e produtivo.

Diante disso, Antunes (2003, p. 41-42) afirma que,

[...] se a língua-em-função apenas ocorre sob a forma de textualidade [...], é natural admitir também que só o estudo das regularidades textuais e discursivas, na sua produção e interpretação, pode constituir objeto de um ensino da língua que pretenda ser produtivo e relevante.

Para a autora, o ponto de referência para se definir as ações pedagógicas, sejam os objetivos, os programas de estudo e pesquisa, as atividades a serem desenvolvidas, deve ser a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua

[...] da qual deriva o princípio geral de que *a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos* (p. 42, grifo nosso).

O recente *Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 2017), elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e norteador pela BNCC, ao apresentar as concepções de língua e linguagem, afirma que a concepção de linguagem norteadora do documento é aquela que

[...] considera a linguagem como atividade, como forma de ação, como relação interpessoal, por meio da qual sentidos são produzidos sobre o mundo e as pessoas, assim como são criados vínculos e compromissos anteriormente inexistente entre elas.

Além disso, a linguagem é um modo de compreensão dos significados que o mundo, as coisas e as relações entre as pessoas possuem em um dado momento, grupo social e determinada cultura [...] Pode-se afirmar que a linguagem tanto é constituída pelos sujeitos que interagem por meio dela, quanto constitui esses mesmos sujeitos (SÃO PAULO, 2017, p. 66).

É, portanto, perceptível que permeiam esses documentos a perspectiva da interação social que, segundo Marcuschi (2007, p. 33),

[...] preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas

como das *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade (MARCUSCHI, 2007, p. 33-34).

Ao adotar essa concepção como norteadora do trabalho pedagógico, coloca-se o texto e seu contexto como objeto de estudo, pela análise dos gêneros textuais, e tira-se o foco do estudo inócuo de nomenclaturas e classificações gramaticais.

Infelizmente, mesmo nos livros didáticos mais atuais, que pretendem um ensino mais significativo, o texto não chega a ser o objeto de estudo, ele aparece para ilustrar noções gramaticais, ficando a ilusão de que estão sendo exploradas questões textuais.

Se o texto fosse colocado como núcleo do estudo de língua, o movimento seria inverso: primeiro haveria a análise do texto com o objetivo de compreendê-lo em todas as suas partes e globalmente e, após essa construção da compreensão, noções gramaticais, regularidades da língua e saberes lexicais surgiriam naturalmente e seriam, por consequência, trabalhados. Assim, em função do texto é que se recorreria às determinações gramaticais, aos sentidos das palavras.

Pelo estudo dos gêneros, é possível:

- identificar a intenção global subjacente a cada texto e os objetivos particulares de cada parágrafo;
- prever o(s) destinatário(s) e suas condições de participação no curso do evento comunicativo;
- estabelecer os critérios de ordenação e sequência dos vários segmentos do texto, em respeito à sua estrutura esquemática;
- seguir as normas de paragrafação e as convenções de apresentação de cada gênero;
- analisar e sistematizar as noções e normas gramaticais e lexicais próprias de cada gênero e das condições de circulação desse gênero (ANTUNES, 2009, p. 39).

Como nenhum discurso se constrói de forma isolada, com frases soltas, esse parece ser o melhor caminho para uma educação linguística eficiente. Assim, chega-se ao que deveria ganhar mais espaço no programa das aulas de língua portuguesa: falar, ouvir, ler e escrever textos.

Nesse mesmo sentido, Travaglia (2009) defende que o objetivo fundamental do ensino de língua materna deve ser, prioritariamente, o desenvolvimento da competência comunicativa. Para desenvolvê-la, a escola precisa abrir-se à pluralidade dos discursos.

Todo falante de uma língua se comunica por meio de textos, assim,

[...] o trabalho de desenvolvimento da competência comunicativa corresponde em última instância ao desenvolvimento da capacidade de produção e compreensão de textos nas mais diferentes situações de interação comunicativa [...]  
(TRAVAGLIA, 2009, p. 67).

## UM CAMINHO POSSÍVEL

Diante disso, é possível afirmar que o caminho a ser trilhado no ensino de língua materna seja o que, segundo Luft (2008), falta à escola: a prática da leitura e da produção textual, escrita ou falada, na variedade padrão da língua. Afinal, será lendo, relendo, escrevendo e reescrevendo que se internalizará a gramática da variedade padrão da língua. É preciso desprender-se do passado, do ensino tradicional, acompanhar as mudanças pelas quais a sociedade e, conseqüentemente, a língua passam.

As aulas de língua materna devem proporcionar o maior contato possível com textos escritos na norma padrão da língua, para que, pela imersão nesses textos modelares, os alunos ampliem seu saber idiomático, desenvolvam sua capacidade comunicativa e internalizem as estruturas da variedade padrão da língua.

Geraldi (2006), ao comentar sobre o ensino de língua materna na escola, afirma que há uma atividade linguística artificial na prática escolar. Para o autor, isso se comprova no fato de que na escola: não se escrevem textos, produzem-se redações, descontextualizadas, configurando-se, apenas, como práticas de simulação de escrita; não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos; não se faz análise linguística, aplicam-se dados de análises preexistentes.

Em oposição a esse ensino artificial, o autor defende que o ensino de língua portuguesa deveria centrar-se em três práticas: leitura de textos, produção de textos e análise linguística.



[...]

Essas práticas integradas no processo de ensino-aprendizagem, têm dois objetivos interligados:

- a) Tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se instituiu na sala de aula quanto ao uso da linguagem;
- b) Possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita (GERALDI, 2006, p. 88).

Assim, como também defende Travaglia (2009), o objeto central de estudo durante as aulas de língua materna deve ser o texto para, partindo dele, chegar-se à reflexão sobre a gramática. Reflexão esta sem receitas, memorizações ou as conhecidas “decorebas”, e que promova um conhecimento da gramática da norma padrão da língua pelo contato, pela imersão reflexiva em textos nela escritos e falados.

Aprender uma língua vai além de incorporar itens lexicais, de aprender as regras que a regem; aprender uma língua “[...] implica reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua” (TRAVAGLIA, 2009, p. 107).

Para Antunes (2003, p. 16), apesar de tantas análises sintáticas e estudo de nomenclaturas e regras, falta tempo para descobrir as regularidades da língua, “[...] que *somente acontecem por meio de textos orais e escritos*, em práticas discursivas as mais diversas, conforme as situações sociais em que se insere” (grifos nossos). Para ela, não saber tais regularidades pode deixar os falantes limitados no acesso ao conhecimento e nas atividades de sua produção e distribuição.

A dimensão linguística de um texto é fundamental para seu entendimento, no entanto, olhar apenas para ela – como hoje se faz nas aulas de língua – é insuficiente para a determinação de sua relevância sociocomunicativa. Há uma série de fatores extralinguísticos a serem apontados e trabalhados pelo professor para que os alunos ultrapassem a matéria linguística do texto e percebam os interlocutores nele envolvidos e o seu contexto comunicativo.

Cabe, então, ao professor de língua materna, promover a pedagogia da leitura e da escrita que, como explica Fiorin (2004, p. 108), “fundamenta-se na explicitação dos mecanismos intra e interdiscursivos de constituição do sentido do texto”.

Para Luft (2008, p. 19),

[...] a boa comunicação verbal não tem a ver com a memorização de regras de linguagem, nem com a disciplina escolar que trata dessas regras, e que geralmente, toma o lugar do que deveriam ser as aulas de Português: leitura, comentário, análise e interpretação de textos, e tentativa constante de produzir pessoalmente textos bons.

No contato com textos escritos na norma padrão da língua, os alunos aprenderão, sem sofrimento, sua gramática. Além disso, por meio da leitura, se tem acesso ao saber acumulado, incorporam-se novas ideias, novos conhecimentos, novos dados, novos conceitos, novas informações, pois ela favorece a ampliação dos repertórios de informação e o desenvolvimento de habilidades linguísticas.

Uma grande dificuldade dos alunos no momento da escrita é ter o que escrever. Muitos têm um repertório bem limitado porque não leem – ou pouco leem – textos que ampliem seu repertório; muitos, ainda, sequer acompanham os noticiários para minimamente, repertoriarem-se e, como coloca Antunes (2003, p. 70),

[...] a pobreza de repertório, a falta de informação, não ter o que dizer não são problemas que se solucionam com regras de gramática nem com exercícios de análise sintática. Para escrever bem, é preciso, antes de tudo, ter o que dizer, conhecer o objeto sobre o qual se vai discorrer.

Além de permitir o acesso ao conhecimento produzido e acumulado, a leitura também possibilita a experiência do prazer estético, do ler simplesmente pelo gosto de ler. Talvez, esse seja um grande desafio hoje para a escola: mostrar aos alunos o prazer que há na leitura. A impressão que se tem é a de que a maioria vê o momento da leitura como algo pesaroso, cansativo. Há, ainda, o caso de muitos que, por falta de repertório e dificuldades até para decodificar os sinais gráficos, não gostam do momento de leitura individual porque não compreendem o que leem.

Pela leitura também se apreende o vocabulário comum a cada gênero, os padrões gramaticais próprios da escrita, as formas de organização sequencial e de apresentação dos diversos gêneros textuais escritos.

Antunes (2003) aborda uma questão muito importante ao falar sobre a essencialidade do trabalho com a leitura em sala de aula. As aulas, em geral, são, fundamentalmente, sob a forma de exposições orais e, muitas vezes – na verdade, quase sempre –, os textos passam por uma “tradução oral”, com o

objetivo de explicar o que está escrito, a fim de garantir que os alunos entendam. Isso acontece desde o Ensino Fundamental I e é natural e necessário que assim seja nos anos iniciais, já que os alunos estão começando a ser expostos a textos escritos na norma padrão da língua. No entanto, como muitos alunos continuam com dificuldades para compreender o que leem, essa prática se mantém nos anos finais e eles chegam ao Ensino Fundamental II com as mesmas dificuldades.

O professor, então, para conseguir avançar e realizar as atividades, acaba corroborando com essa prática e continua “traduzindo” os textos escritos, inclusive os enunciados de provas, que muitos não compreendem – há aqueles, também, que nem chegam a ler e já dizem que não entenderam. Os alunos vão ficando, cada vez mais, dependentes da oralidade.

E assim, vão perdendo a voz; vão deixando de ser, de conhecer e de atuar em sua sociedade. Nesse sentido, Antunes (2003, p. 76) ressalta que

[...] ter acesso à palavra escrita representa a possibilidade de dominar um instrumento de poder chamado linguagem formal. É nessa linguagem formal que, em qualquer país, estão escritos [...] tudo, enfim, que faz parte da organização e do funcionamento dos grupos.

Nota-se que os professores têm bastante resistência em privilegiar o trabalho com texto. É evidente que não se trata de uma empreitada simples, pelo contrário, é mais complexo e trabalhoso do que apresentar regras gramaticais em trechos recortados de algum texto. Além disso, os livros didáticos também evidenciam o estudo classificatório de gramática, assim, muitos se acomodam – até mesmo pela falta de tempo e de materiais diversificados – e continuam a ensinar uma gramática das excentricidades, muitas vezes, inconsistente, pois se apoia em regras e casos particulares, fora dos contextos mais previsíveis de uso da língua e, por isso, é limitada, levando os alunos apenas a reconhecerem as unidades e nomeá-las corretamente, mas não a colocá-las em uso de forma adequada.

As poucas leituras realizadas em sala são, em geral, apenas para decodificação da escrita, sem observância da dimensão da interação verbal; são desvinculadas dos usos sociais da leitura; são reduzidas a um momento de treino e avaliação, levando ao total desinteresse por parte dos alunos e são leituras cuja interpretação se limita a recuperar informações literais e explícitas, presentes na superfície do texto. Em suma, são superficiais.

No entanto, como lembra Antunes (2003, p. 77), “[...] a leitura envolve diferentes processos e estratégias de realização na dependência de diferentes condições do texto lido e das funções pretendidas com a leitura”. Assim, ela depende não apenas do contexto linguístico do texto, mas também do contexto extralinguístico de sua produção e circulação: implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidos pelo autor.

Há, em qualquer texto, “vazios” que são preenchidos pela leitura e pelo olhar do leitor, ou seja,

[...] as informações prévias com que o leitor chega ao texto, derivadas de seu próprio conhecimento de mundo e das relações simbólicas que, aí, estabelece, também cumprem um papel fundamental na atividade de compreensão do texto (ANTUNES, 2003, p. 78).

Por ser uma atividade de interação entre sujeitos, a leitura completa a atividade da produção escrita e supõe muitas mais que a simples decodificação dos sinais gráficos.

O leitor atua “participativamente”, buscando recuperar, interpretar e compreender o que o autor escreveu e suas intenções. Assim, além da compreensão das palavras, muito do que se consegue apreender do texto é resultado do conhecimento de mundo do leitor, de seu saber prévio.

Para isso, recomenda Antunes (2003) que o professor deva promover uma leitura que:

- seja de textos autênticos, reais em que haja uma função comunicativa, um objetivo interativo e o texto se torne um lugar de encontro, afinal, pressupõe um escritor e um leitor;
- seja de duas vias, ou seja, chame a atenção para o fato de que entre a escrita e a leitura há uma relação de interdependência e de intercomplementaridade;
- seja motivada: o aluno precisa estar convencido das vantagens de saber ler e de poder ler, precisa construir uma representação positiva da leitura e dos poderes que ela confere ao cidadão;
- considere o todo: na interpretação deve-se dar atenção à dimensão global do texto;
- seja crítica: é importante que o aluno tenha um olhar crítico diante dos textos e perceba que nenhum é neutro, que por trás das palavras há intenções, ideologias, crenças, visão de mundo;

- diversificada: essencial entrar em contato com o maior número possível de gêneros na escola, alternando-se, também, as estratégias de leitura;
- seja por “curtição”: faz-se imprescindível um espaço para a leitura por prazer, sem cobrança;
- vá além das palavras do texto: saia da superficialidade.

A leitura dará aos alunos a vivência na variedade padrão de que tanto necessitam. É primordial que esse trabalho de leitura seja ainda mais intenso no Ensino Fundamental I, afinal, é nesse período que as crianças são apresentadas formalmente à norma padrão da língua. Todavia, é justamente esse momento – o mais propício para uma imersão total em textos escritos nessa variedade – que a escola insiste no “engavetamento” da língua em classificações e nomenclaturas.

Assim que são alfabetizados, os alunos já começam a ter contato com as nomenclaturas e classificações da gramática normativa. São expostos, por exemplo, a explicitações sobre as classes gramaticais: substantivo, adjetivo, verbo, preposição e artigo. Todavia, nesses primeiros anos de vida escolar as crianças ainda não tiveram contato suficiente com a norma padrão da língua para que sua gramática seja sistematizada; tampouco elas têm maturidade para compreender certos conceitos e regras complexos até para adultos.

De acordo com Luft (2008, p. 13),

[...] a etapa inicial da escola deve se restringir a essa *prática natural*: desenvolvimento, enriquecimento, aprimoramento, sutílização da *gramática interior* do aluno e treinamento para o domínio efetivo, automático, dos recursos expressivos do idioma, falado e escrito, na sua forma mais elevada, como “língua de cultura”.

Nessa etapa inicial e durante o Ensino Fundamental I, a preocupação deveria estar em reconhecer e ampliar a gramática interna dos alunos, pela leitura e pela escrita de textos na norma padrão da língua e, nesse contato, os alunos já internalizariam estruturas próprias dessa variedade.

Assim como a aprendizagem da fala se dá pela exposição do aprendiz a experiências de oralidade, também a aprendizagem das regularidades da escrita só se dará no contato com textos escritos.

É fato que ler muito não é garantia para se escrever bem, mesmo porque leitura e escrita envolvem processos distintos. Segundo Soares (2006, p. 31),

[...] enquanto as habilidades e conhecimentos de leitura se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de integrar informação obtida de diferentes textos, as habilidades e conhecimentos de escrita estendem-se desde a habilidade de simplesmente transcrever sons até a capacidade de comunicar-se adequadamente com um leitor em potencial.

Todavia, embora cada uma delas englobe um conjunto de habilidades e conhecimentos diferentes, é evidente que quanto mais lerem, mais terão o que dizer, mais observarão as regularidades da língua, mais contato terão com a gramática da variedade padrão e, portanto, disporão de mais recursos linguísticos para o momento em que forem escrever seus textos.

A escrita precisa ser ensinada e pensada como uma tarefa interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias, das informações, das intenções, do que se quer compartilhar com o outro. Ter o que dizer é, assim, prerrogativa para que essa interação aconteça. Como lembra Antunes (2003, p. 45-46),

[...] não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer” [...] Se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras. Daí que nossa providência maior deve ser encher a cabeça de ideias, ampliar nosso repertório de informações e sensações, alargar nossos horizontes de percepção das coisas. Aí as palavras virão, e a crescente competência para a escrita vai ficando por conta da prática de cada dia, do exercício de cada evento com as regras próprias de cada tipo e de cada gênero de texto.

Se o tempo gasto com as explicitações sobre nomenclaturas e classificações da gramática normativa fosse empregado na leitura, desde os primeiros anos escolares, as dificuldades para ler e escrever textos formais seriam minimizadas.

Diante de tudo que foi discutido e observado, defende-se que se tire o foco da gramática normativa para colocá-lo no estudo do texto. Parece ser esse o melhor caminho, já que, pelo estudo do texto, todas as prerrogativas essenciais para o desenvolvimento da capacidade comunicativa podem ser contempladas, inclusive o estudo da norma padrão da língua, necessária ao desenvolvimento social de um indivíduo. Para isso, é papel da escola garantir uma imersão em textos modelares e realizar um trabalho contínuo com escrita e leitura. Assim como a criança aprende a falar por práticas significativas, não por exercícios (POSSENTI, 1996), é por práticas significativas que os alunos aprenderão e internalizarão a variedade padrão da língua.

Como ressalta Luft:

[...] é lendo que se fortalece, apura e sutiliza a gramática introjetada desde as primeiras palavras ouvidas na infância. É lendo que se refina o “ouvido idiomático” ou “sentimento linguístico”, que outra coisa não é senão a gramática interior. Mais: lendo, internaliza-se também a gramática artística ou literária, o sistema de regras de uma linguagem além da cotidiana e rasa (LUFT, 2008, p. 27).

Essas práticas devem começar já nos primeiros anos escolares. Se é pelo contato constante com uma língua e sua gramática que ela é apreendida, aos professores de Ensino Fundamental I cabem deixar de lado o ensino de normas e classificações vazias em frases descontextualizadas e explicitações desnecessárias da gramática normativa.

A língua é uma atividade social, um trabalho empreendido pelos falantes toda vez em que se colocam a interagir, seja por meio da fala ou da escrita. Ela está sujeita às circunstâncias do momento, aos contextos, às instabilidades psicológicas, exigindo, assim, uma capacidade de interpretação do indivíduo. Falar e escrever bem são relativos no contexto em que o discurso é produzido. Por isso a escola

[...] tem de garantir que seus alunos entendam que têm de adequar registros, e ela tem de garantir que eles tenham condições de mover-se nos diferentes padrões de tensão ou frouxidão, em conformidade com as situações de produção (NEVES, 2003, p. 128)

o que lhes dará sucesso na interação.

Dessa forma, é possível afirmar que é emergencial uma mudança efetiva no fazer pedagógico durante as aulas de língua portuguesa, a fim de que se chegue a uma educação que seja, de fato, linguística, que promova crescimento, ampliação dos saberes idiomáticos, desenvolvimento da capacidade comunicativa e, conseqüentemente, promova a cidadania, dando voz a todos e os mesmos instrumentos linguísticos para que essa voz seja expressa e expressiva.

É preciso, então, promover uma mudança nas aulas,

[...] passando de uma postura normativa, purista e alienada, à visão do aluno como alguém que JÁ SABE a sua língua pois a maneja com naturalidade muito antes de ir à escola, mas precisa apenas LIBERAR mais suas capacidades nesse campo, aprender a ler, a escrever, ser exposto a excelentes modelos de língua escrita e oral, e fazer tudo isso com prazer e segurança, sem medo (LUFT, 2008, p. 12).

Para que essa mudança se efetive na sala de aula, terá que atingir também a universidade. Bechara (2002) comenta que a ela cabe mostrar aos futuros docentes que o objetivo da escola não é formar gramáticos, mas usuários eficientes e conscientes da língua. Cabe, também, mostrar como deixar de lado as aulas de explicitações gramaticais descontextualizadas. Infelizmente, na maioria das vezes, os professores não sabem empreender um trabalho eficaz com o texto, objetivando o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos, porque não aprenderam.

Para aqueles que já estão formados e em sala de aula, é urgente que os governos promovam cursos de formação e atualização eficazes e de qualidade, que mostrem as teorias que embasam a BNCC e os Currículos, para que delas os professores se apropriem, pois, como lembra Antunes (2003, p. 39), “[...] toda ação pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, *uma determinada concepção de língua*” (grifo da autora). Não há prática eficiente sem fundamentação em um corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos. Assim, é primordial um aprofundamento teórico por parte dos professores acerca de como funciona o fenômeno da linguagem.

Importante salientar que esses cursos devem ser eficientes e de qualidade, pois muitos professores parecem estar descrentes das teorias que dizem respeito ao ensino de língua. Afirmam que querem “prática” e que as ideias e propostas discutidas e apresentadas nos cursos de formação continuada são pouco eficazes por distanciarem-se da realidade da sala de aula. O que pode significar que as teorias já estudadas e implementadas não deram bons resultados ou, ainda, uma incompreensão do que sejam *teoria e prática* e de como elas são interdependentes.

O processo pedagógico é complexo e prevê que se avaliem

[...] *concepções* (O que é linguagem? O que é língua?), *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?), *procedimentos* (Como ensinamos?) e *resultados* (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: *conseguir ampliar as competências comunicativas-interacionais dos alunos* (ANTUNES, 2003, p. 34).

É evidente que empreender um trabalho com foco em leitura e escrita não é fácil, na prática. Inúmeros são os problemas com os quais os professores se deparam no cotidiano escolar: falta de materiais que propiciem leituras compartilhadas; falta de acompanhamento e incentivo familiar para um trabalho



conjunto entre escola e família; falta de interesse e de respeito por parte de muitos alunos e, em alguns casos, dos pais; má formação docente; ausência de diálogo entre as universidades e os professores que estão na Educação Básica; falta de direcionamento e acompanhamento pedagógico que objetive dar suporte e subsídios aos professores, a fim de adequarem os conteúdos para os alunos com deficiências – aliás, são múltiplas as deficiências com as quais a escola lida sem que haja capacitação para os professores; além de jornadas exaustivas de trabalho, às quais a maior parte dos professores precisa se submeter; dentre tantas outras.

Embora o trabalho com a leitura seja árduo e os resultados não sejam percebidos rapidamente, é preciso persistir. Enquanto não houver uma mudança nas práticas pedagógicas, dando protagonismo à leitura e a todos os horizontes que por meio dela se abrem, a escola continuará promovendo um ensino artificial da língua, que nem ensina as regras gramaticais que pretende, nem desenvolve a capacidade comunicativa dos alunos; um ensino que pouco instrumentaliza crianças, adolescentes e jovens para que tenham voz e vez na sociedade.

Espera-se, então, que as aulas de língua portuguesa se configurem como espaços propícios para que se alarguem as fronteiras do conhecimento linguístico, histórico e cultural, visando à formação integral dos alunos, o que só será possível quando a leitura da palavra promover, também, a leitura do mundo.

## Reading as a tool for standard language acquisition

### Abstract

This paper debates the fact that focus on normative grammar study during Portuguese language classes has little contribution on developing communication abilities on students and standard language variety proficiency. As a consequence, a large part of students, mostly those from public schools, has no success with communicative situations that demand using such variety. In opposition to this grammar-focused study, it is argued that reading gains more space in Portuguese classes, mainly during initial years of Elementary School, once students naturally learn standard language and its grammar if immersed in texts of several genre.

### Keywords

Reading. Linguistic education. Standard language. Citizenship.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BECHARA, E. *O ensino da gramática*. Opressão? Liberdade? 11. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa – Ensino Fundamental I/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2018.
- FIORIN, J. L. Linguística e pedagogia da leitura. *Scripta*, v. 7, n. 14, p. 107-117, 2004.
- GERALDI, J. W. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- LUFT, C. P. *Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. São Paulo: SME; Coped, 2017.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.