

**O PAPEL DA ESCOLA
NA FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES
NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO**

Bianca Corrêa Lessa Manoel (UNIGRANRIO)

bia.lessa@gmail.com

Patrícia Jerônimo Sobrinho (UNIGRANRIO)

professoremacao@gmail.com

Simony Ricci Coelho (UNIGRANRIO)

simonyricci@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir o papel da escola na formação de alunos leitores na perspectiva do letramento. É perceptível que o indivíduo, na atualidade, vive em uma sociedade letrada, onde cada um é desafiado a adquirir não apenas as habilidades de leitura e de escrita, mas a saber fazer uso dessas habilidades em suas práticas sociais. Sob essa perspectiva, torna-se fundamental desenvolver práticas de leitura que levem em consideração a diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente e que são igualmente importantes para a inserção do sujeito na sociedade. As bases teóricas deste trabalho encontram respaldo principalmente nos estudos sobre letramento, destacados por Soares (2012, 2011, 2008, 2006) e Rojo (2009, 2008).

Palavras-chave: Escola. Formação do Leitor. Letramento.

1. Introdução

A questão relacionada ao ensino de língua portuguesa tem gerado inúmeras discussões na atualidade, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da competência leitora, à utilização das habilidades de leitura e escrita em práticas sociais significativas.

Avaliações externas de âmbito nacional, estadual e municipal demonstram que grande parte dos jovens avaliados possuem competências mínimas de leitura, sendo considerados na maioria das vezes alfabetizados, ou seja, capazes de reconhecer e identificar a codificação e decodificação de símbolos gráficos, porém com uma enorme dificuldade na compreensão e produção de textos, na aplicação dessas competências nas demandas sociais exigidas na atualidade, pelo desenvolvimento da leitura e da escrita na perspectiva do letramento.

Ao refletirmos sobre a estruturação do ensino no Brasil, princi-

palmente no período relacionado à instituição da escola pública, é possível perceber que essas questões sempre estiveram presentes no discurso educacional.

As teorias de fracasso escolar, a crítica ao modelo de ensino utilizado em diferentes épocas, a fragilidade do currículo adotado pelas escolas sempre foram pontos de discussão no que tange ao papel da escola na formação de alunos leitores.

Neste contexto, as seções a seguir têm como objetivo discutir sobre o ensino de língua portuguesa, bem como apontar a necessidade de mudança de perspectiva deste ensino na atualidade a partir da utilização de gêneros textuais de forma significativa de forma a propiciar o desenvolvimento da alfabetização e do letramento.

2. O ensino de língua portuguesa e as teorias de fracasso escolar

Ao traçar um paralelo entre o ensino de língua na antiguidade e do trabalho realizado com cartilhas e manuais didáticos até praticamente o início do século XXI, percebe-se que muito pouco se evoluiu, embora a sociedade em muito tenha mudado neste período. Sobre este fato Cagliari (2009a, p. 34) atribui que:

A história da alfabetização e das cartilhas fala por si. Aqui, como em outros campos, vemos como a escola veio para complicar tudo. A alfabetização que poderia (e deveria) ser um processo de construção de conhecimentos que se faz como certa facilidade tornou-se um pesadelo na escola.

Mesmo no início do século XXI, os problemas relacionados à alfabetização continuavam evidentes, visto que se antes os alunos não conseguiam romper a barreira da antiga 1ª série por não estarem alfabetizados, hoje, mesmo em relação aos sistemas de ensino que optaram pela progressão continuada por ciclos de alfabetização (que pressupõe diferentes ritmos de aprendizagem, inclusive em relação ao desenvolvimento da leitura e escrita, em que não há retenção entre os anos iniciais, somente por um ano ao final do ciclo de alfabetização), dados oficiais demonstram que grande parte dos estudantes brasileiros passa ao próximo ano de escolaridade sem estar alfabetizado, sem dominar a “técnica” de ler e escrever, ou mesmo “lendo” superficialmente, sem níveis significativos de compreensão.

Para Soares (2011, p. 14) “o problema da alfabetização é recorrente em nosso país”, já que muito se pesquisa e discute sobre os dados,

porém de forma incoerente, não integrada e não conclusiva, a partir da visão de diferentes áreas do conhecimento, que buscam uma explicação para justificar o fracasso escolar, mas que não resolvem efetivamente o problema do analfabetismo, já que os dados são analisados por perspectivas isoladas e não integradas. Assim, a cada área do conhecimento, há uma possível justificativa para o não desenvolvimento funcional e significativo da leitura e da escrita:

[...] são dados que, excludentemente, buscam a explicação do problema ora no aluno (questões de saúde, ou psicológicas, ou de linguagem), ora no contexto cultural do aluno (ambiente familiar e vivências socioculturais), ora no professor (formação inadequada, incompetência profissional), ora no método (eficiência/ineficiência deste ou aquele método), ora no material didático (inadequação às experiências e interesse das crianças, sobretudo das camadas populares), ora finalmente, no próprio meio, o código escrito (a questão das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua portuguesa). (SOARES 2011, p. 14)

Esta multiplicidade de perspectivas demonstra a complexidade do processo de alfabetização e a dificuldade em definir causas ou soluções para a não aprendizagem da leitura e da escrita; bem como quais habilidades são necessárias para que o indivíduo seja considerado alfabetizado, principalmente nos anos iniciais de escolaridade, já que são muitos os fatores condicionantes para a análise deste processo. As teorias de fracasso escolar foram fortemente difundidas, com explicações que se construíam em duas categorias: as científicas e as do senso comum. (WEISZ, 2002, p. 225)

O fracasso escolar geralmente estava associado ao aluno, seja por não possuir habilidades prévias consideradas essenciais para serem alfabetizados (percepções motoras, maturidade, equilíbrio afetivo), carência nutricional (fome), falta de apoio familiar para ensinar os conteúdos escolares, carência cultural (déficit), ou ainda à problemas neurológicos, biológicos e psicológicos geralmente considerados como “dificuldade de aprendizagem”, entre outros motivos, que impediam essas crianças de serem alfabetizadas. Para Weisz (2002, p. 226):

Políticas públicas voltadas para o fracasso escolar e mais especificamente para o fracasso de 50% dos alunos na alfabetização inicial estão agora dando os primeiros passos. Um dos fatores que contribuiu para isso foi a mudança da sociedade brasileira para a questão da educação. Finalmente se começa a compreender o papel econômico da educação no desenvolvimento do país e, com isso, ela começou a ser levada mais a sério.

Ao reconhecer a importância da educação para o crescimento socioeconômico do país e da reprovação e evasão escolar como forma de

exclusão, bem como o levantamento de dados e implementação de avaliações diagnósticas como forma de aferir o processo educacional, um outro fator de fundamental importância entra em discussão: o ensino.

Para Teberosky (2002) as mudanças na sociedade demandam ainda a adequação dos professores e do ensino, com exigência de professores bem formados e que desenvolvam práticas escolares capazes de adequar os conteúdos curriculares às experiências dos alunos, de forma a aplicar os conhecimentos escolares às exigências da sociedade, principalmente no que diz respeito à alfabetização, ao desenvolvimento eficaz e funcional da leitura e da escrita.

Os dados relacionados aos índices de desenvolvimento de leitura e escrita evidenciados pelas avaliações em nível nacional (SAEB/Prova Brasil) e internacional (PISA) demonstram que embora a alfabetização/letramento seja um fator de essencial importância para a inclusão social e exercício da cidadania (ROJO, 2009), ainda temos crianças que concluem o ensino fundamental sem desenvolver as habilidades consideradas mínimas para sua inserção na sociedade, ou seja, não leem e escrevem de forma a fazer uso da leitura e escrita nas práticas sociais que demandam as necessidades do ambiente escolar e não escolar, sem contar o alto índice de analfabetismo que ainda possuímos no Brasil.

Segundo Soares (2006) e Bortoni-Ricardo (2009) o desenvolvimento do letramento está relacionado também a fatores de desenvolvimento social, cultural e econômico dos indivíduos em que duas condições estão intrínsecas a este processo: a primeira está relacionada à escolarização real e efetiva da população e a segunda ao acesso a materiais variados de leitura, à imersão dos indivíduos em um ambiente real que propicie o desenvolvimento de habilidades que vão além de simplesmente aprender a ler e escrever:

[...] o que ocorre nos países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhe são dadas as condições para ler e escrever, não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. Como é possível tornar-se letrado em tais condições? Isso explica o fracasso das campanhas de alfabetização em nosso país: contentam-se em ensinar a ler e escrever; deveriam, em seguida, criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento [...]. (SOARES, 2006, p. 58)

Por tratar-se de um problema histórico, a questão do analfabetismo, do fracasso escolar, já bastante discutido nas seções anteriores, recebeu diversas explicações de cunho biológico, psicológico e social (SOA-

RES, 2008; PATTO, 2010), que de certa forma procuram justificar a não aprendizagem, o não desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de forma eficaz, mas que efetivamente não trazem considerações significativas acerca da erradicação do analfabetismo.

Para Kramer (2001, p. 18), a garantia de um ensino de qualidade, de acesso à leitura e escrita, representa ainda a garantia de direito à cidadania, sendo papel da escola contribuir para a construção do conhecimento e concretizar de forma igualitária o acesso e a permanência dos alunos.

De acordo com Rojo (2009b, p. 86) a ampliação da rede pública, do acesso escolar à população menos favorecida economicamente, trouxe uma mudança de perfil do aluno e do professor, com impactos culturais e sociais que também influenciaram a qualidade do ensino, acarretando “heterogeneidade nos letramentos, nas variedades dialetais”, causando dificuldade às escolas em adequar-se a esta nova realidade.

Portanto, o aumento da rede pública não representou a garantia da alfabetização, nem mesmo da qualidade do ensino. Segundo Ferreiro (2005), existem três elementos que interferem na qualidade educacional: o conteúdo a ser ensinado, o aprendiz (o aluno) e o responsável por fornecer as condições necessárias à aprendizagem (o professor):

Sendo uma relação tripla, a responsabilidade do aprendizado não pode ser exclusivamente do aluno. No entanto, a partir dos resultados do aprendizado pode-se duvidar da qualidade da oferta educativa a menos que se suponha, por exemplo, que todas as crianças de um determinado país, com resultados muito pobres, são igualmente “pobres de espírito” (como se falava antigamente), infradotados (como foi dito em algum momento), ou com pouca capacidade de aprendizado, como se diria hoje. (FERREIRO, 2005, p. 3)

A mudança de perspectiva em relação ao ensino da língua escrita, especificamente no processo de alfabetização, não pode ser dissociada de uma análise pedagógica e é nesta proposta, de envolver-se com práticas de leitura e escrita variadas, que a tendência atual para o ensino de língua materna aponta para a necessidade de utilização dos diversos gêneros textuais.

3. *Gêneros textuais e ensino*

Ao tratar a questão sobre o papel da escola na formação de alunos leitores, outro ponto de discussão importante, além da necessidade de definição do objeto de estudo da língua, o que ensinar e como ensinar, é a relevância do ensino de leitura e escrita baseado na diversidade de gêne-

ros textuais que circulam socialmente, como forma de atingir um dos objetivos a que se propõe o ensino da língua portuguesa, que é valorizar os usos e funções da escrita na sociedade e a formação de alunos leitores.

Para Rojo (2008, p. 11), a discussão acerca das práticas docentes “não se processa sem uma reflexão sobre as práticas de leitura e escrita – práticas de letramento – que têm lugar na escola e fora dela, em diferentes esferas de circulação da escrita e da linguagem”. Portanto é necessário que o professor conheça as teorias que orientam as suas práticas e possuam objetivos claros e bem definidos em relação à concepção de leitura e gêneros que devem ser priorizados em suas aulas.

De acordo com Freitas (2008, p. 45), é necessário que a escola se adeque às “novas formas de leitura e escrita que estão sendo vivenciadas na contemporaneidade”, de forma que a escola proporcione o desenvolvimento da competência leitora atendendo às demandas que se apresentam, conhecendo a realidade e inserindo a escola neste novo contexto de leitura e escrita que se apresenta.

Neste sentido, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (BRASIL, 1997b, p. 19), lançados há mais de uma década, também já apresentavam como proposta de ensino a necessidade de mudança do foco da aprendizagem em relação ao desenvolvimento da linguagem a partir do trabalho baseado na diversidade e no uso dos gêneros textuais:

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (BRASIL, 1997b, p. 25)

Como consenso, as novas tendências educacionais apontam para o reconhecimento e o respeito ao saber do aluno na construção do seu aprendizado através da mediação do professor (SILVA, 2002) e do aprimoramento da linguagem oral e escrita pela aplicação de atividades contextualizadas, já que ao chegarem à escola, “a criança, o adolescente ou o adulto já sabem a língua”. (MARCUSCHI, 2008, p. 54)

De acordo com Bortoni-Ricardo (2012, p. 66) “alfabetizar em por-

tuguês, crianças ou adultos que já são fluentes na língua, é uma vantagem comparativa quando pensamos em nações multilíngues”, mas que não pode ser dissociada do reconhecimento das diferentes variantes linguísticas, já que o processo de alfabetização e desenvolvimento do letramento é representado pelas relações entre fala e escrita, o que durante muitos anos foi desconsiderado, conforme observamos ao analisarmos o histórico de educação formal do nosso país.

Conforme aponta Marcuschi (2008, p. 51), o trabalho com textos não é nenhuma novidade, visto que é uma orientação central dos PCN (BRASIL, 1997) e uma prática comum na escola: “A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto”.

De acordo com Rojo (2012a, p. 44), assim como Soares (2006, 2012c) é necessário “alfabetizar letrando”, ou seja, “levar nossos alunos dos anos iniciais ao domínio do funcionamento da escrita (alfabetizar) e, ao mesmo tempo, levá-los a se inserirem em prática letradas de leitura/escuta e produção de textos orais e escritos (letrando)”, que não pode ser um trabalho dissociado do uso de textos que fazem parte do cotidiano desses alunos.

Segundo Monteiro (2012, p. 26) o texto precisar ser utilizado como unidade de análise, trazendo a perspectiva do letramento e desenvolvendo de forma paralela o gosto e o prazer pela leitura de forma significativa, real.

No nível das práticas sociais, o estímulo e a prática da leitura e da escrita como atos de liberdade, de pensamento, de entretenimento, de estudo etc., exigem reflexões em torno daquilo que conduz/que orienta/que mobiliza as crianças para aprender a ler e a escrever.

Desta forma, o trabalho com textos requer uma mudança de postura metodológica também do professor, de um trabalho planejado, em que se leve em consideração as necessidades linguísticas de acordo com cada ano de escolaridade.

Segundo Soares (2012a), o processo de alfabetização e de aprendizagem da língua escrita (nas séries iniciais e avançadas) é uma atividade linguística e para tanto, depende também do conhecimento do professor sobre os processos cognitivos envolvidos neste processo, para que assim sejam capazes de compreender as dificuldades que se apresentarem, bem como refletir sobre o que fazer e como fazer em relação ao ensino

da língua escrita.

Para a pesquisadora, o fenômeno da alfabetização é um processo complexo que não pode ser dissociado do desenvolvimento do letramento, onde, além de aprender a ler e a escrever palavras, frases e textos com fluência, é necessária, além da decodificação dos símbolos gráficos, a compreensão do texto lido, a partir da contextualização e do trabalho orientado também pela diversidade de gêneros textuais:

É preciso conhecer estudos e pesquisas sobre os processos linguísticos de compreensão, traduzidos em estratégias que devem ser ensinadas às crianças para que dominem habilidades de compreensão e de produção de textos, os quais devem estar inseridos num determinado contexto, numa determinada situação, textos de diferentes gêneros, em diferentes suportes. (SOARES, 2012a, p. 9)

Muitos livros didáticos também já apresentam mudanças significativas em relação a conteúdos e metodologias e uma maior diversidade textual, porém algumas dessas mudanças em nível superficial, como “pretexto para o ensino de regras gramaticais, variando tanto em gênero como em autores”. (BEZERRA, 2010, p. 46)

4. Considerações finais

Durante muito tempo os processos de alfabetização estiveram ligados ao desenvolvimento de métodos de ensino, sempre ligados a como ensinar, porém, conforme já discutido, algumas mudanças significativas têm ocorrido em relação ao desenvolvimento das habilidades leitoras, voltando-se para o estudo do próprio objeto de ensino: o conhecimento dos mecanismos de aquisição da língua escrita.

Estas mudanças devem-se em parte pela ampliação das pesquisas realizadas sobre língua, ensino/aprendizagem e letramento e em parte pelos programas específicos em relação aos livros didáticos, pela avaliação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que são “pressionados a imprimirem mudanças em seus conteúdos, metodologias e concepções teóricas”. (BEZERRA, 2010, p. 45)

Entender a leitura como um ato mecânico, é desprezar a mensagem a ser passada, é desconsiderar que a aquisição da língua escrita está condicionada aos usos e funções que ela possui na sociedade.

Segundo Freitas (2002): “Partindo do ponto de vista de que a escrita e a leitura são práticas sociais, da qual fazem parte as práticas esco-

lares, constata-se que se ampliou, sobremaneira, a entrada de textos na escola”, e que não pode ser ignorada pelo professor em relação ao ensino da língua escrita.

Porém, de acordo com Soares (2012), também existem outras questões que devem ser levadas em consideração neste processo, já que seus estudos demonstram que embora existam avaliações diagnósticas, cujo objetivo é aferir a qualidade do processo de alfabetização, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil, Provinha Brasil, com objetivos e parâmetros bem definidos para cada etapa de ensino, ainda há um grande déficit em relação ao desenvolvimento de um currículo coerente e adequado para cada ano de escolaridade, o que representa uma contradição na opinião da pesquisadora.

Outros fatores relevantes que também dificultam o desenvolvimento efetivo e significativo da leitura e da escrita no Brasil, na opinião da mesma pesquisadora, dizem respeito à falta de investimentos na educação, a má formação de professores e falta de projetos permanentes de formação continuada.

Desta forma, o desenvolvimento da leitura e da escrita deve ser uma preocupação não apenas das séries iniciais, ou dos professores de Língua Portuguesa, mas uma atividade contínua que envolva todas as disciplinas nos diferentes níveis de ensino, pois, se há diferentes níveis e tipos de letramento, é preciso uma mudança de postura metodológica dos docentes para alcançar um objetivo comum na formação de leitores “competentes”.

Portanto, para a formação de alunos que se envolvam com práticas de leitura e de escrita significativas, é necessário que o trabalho em todas as áreas seja realizado com diversos tipos de textos, em suportes variados, de forma a proporcionar o acesso à informação, a formação de alunos leitores e capazes de atuar de forma crítica e reflexiva, utilizando os conhecimentos desenvolvidos no ambiente escolar nas demandas sociais que se apresentam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

BORTONI- RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. *Introdução aos parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa dos anos/séries iniciais do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12640%3Aparametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859>. Acesso em: 06-01-2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009a.

_____. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009b.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009b.

_____. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. 4. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009a.

SILVA, Maria Cristina da. Como um programa de formação pode auxiliar na reflexão sobre o projeto pedagógico da escola. *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores (Simpósio)*. Brasília: MEC, SEF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=270>>. Acesso em: 15-01-2013.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. 15. reimpr. São Paulo: Ática, 2008.

TEBEROSKY, Ana. A alfabetização e a formação de professores nas diferentes etapas educacionais. *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores (Simpósio)*. Brasília: MEC, SEF,

2002.

WEISZ, Telma. Alfabetização no contexto das políticas públicas. *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de professores* (Simpósio). Brasília: MEC, SEF, 2002. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=270>>. Acesso em: 15-01-2013.