

**LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
PERSPECTIVAS E PERCALÇOS**

Andreza Silva de Oliveira (UERJ)
andrezaoliveira9@gmail.com

RESUMO

O Ensino Fundamental, de caráter obrigatório, faz parte da Educação Básica, iniciando-se aos 6 anos de idade e tendo 9 anos de duração. Seu objetivo, conforme propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu artigo 32, é a formação básica do cidadão, mediante metas de desenvolvimento da capacidade de aprendizagem do educando. Atualmente, há um consenso de que as metas propostas pela LDB não têm sido alcançadas, haja vista os baixos índices registrados pelas avaliações externas de âmbito nacional. Segundo dados do INEP, houve um aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no segundo segmento do Ensino Fundamental de 4,1 em 2011 para 4,2 em 2013, entretanto, esse rendimento ainda está longe de ser satisfatório. No dia a dia das salas de aula, observamos alunos no último ano do Ensino Fundamental com graves deficiências no domínio da leitura e da escrita, domínio este que deveria ser pleno ao final dessa etapa. Diante do quadro apresentado e da importância desse segmento no âmbito da Educação Básica brasileira, é urgente a implementação de novas práticas pedagógicas que promovam o domínio pleno da leitura e da escrita até o último ano do Ensino Fundamental. Especificamente acerca do ensino de língua portuguesa, estamos em conformidade com o pensamento de Geraldi (2011) ao apontar o ensino da produção textual como o ponto de partida e de chegada do ensino/aprendizagem da língua. O objetivo deste texto será apresentar os pressupostos teóricos que norteiam os estudos sobre os processos de leitura, produção textual e avaliação, passando por questões como currículo, gêneros textuais e “correção de textos”. Para isso, nos embasamos em autores como Geraldi (2011), Antunes (2003), e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Solé (1998).

Palavras-chave:

Avaliação. Leitura. Gêneros textuais. Produção textual.

1. Introdução

Tendo em vista o reconhecimento de que o ensino da língua materna consiste principalmente em desenvolver a competência discursiva do educando, é preciso planejar as atividades de sala de aula de modo a levá-lo à aquisição de novos e significativos conhecimentos para que ele, de posse de um amplo domínio das variedades linguísticas, possa ter, socialmente, um bom desempenho discursivo.

A aprendizagem de uma língua não deve se resumir a saber classificar termos da oração e orações, nomear classes gramaticais, informar flexões verbais e nominais ou ainda, ser capaz de identificar os elementos estruturantes de palavras estudadas isoladamente, visto que tais ações,

vinculadas a uma visão de língua como código, pouco ou nada contribuíram para a formação de leitores e autores de textos. Aprender uma língua implica ser capaz de utilizar os conhecimentos adquiridos sobre ela para fins enunciativos. Por isso, a questão mais relevante que se apresenta é a de como proceder para deixar de lado a prática mais recorrente entre os professores de língua portuguesa, que ainda é de lastrear o ensino por meras descrições e normatizações num recorte de caráter descontextualizado.

Como pondera Antunes:

Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas. (ANTUNES, 2003, p. 19)

Vários fatores podem ser apontados como responsáveis pelo tratamento escolar da língua calcado numa visão normativa dos aspectos gramaticais, desligada dos usos linguísticos. Entre eles, temos a própria força da tradição, inspiradora do modo de organização do trabalho do professor e do currículo, e, conseqüentemente, a permanência, entre os docentes, de uma concepção de linguagem como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação, mesmo que de maneira intuitiva.

Antunes (2003, p. 31) critica as aulas de língua portuguesa quando nelas não se dá um tratamento da gramática que vise ao uso linguístico, o que seria negligenciar a reflexão sobre a língua. Trata-se do ensino tradicional de uma gramática descontextualizada, amorfa, desvinculada dos usos reais. Uma gramática fragmentada, de frases isoladas, voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função, que não leva em consideração o desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes. Com isso, fica configurado o abandono da reflexão para falar de gramática, que envolveria um considerar-se o que representa o uso da linguagem, a produção discursiva a partir de gêneros, a criação e recepção de textos.

Em face disso, Antunes apresenta-nos o seguinte questionamento: Será que, por esse ensino, estamos adotando práticas de “inclusão social”? Para referir apenas uma das preocupações políticas no momento ou, práticas de exclusão, simplesmente? Privar os alunos de uma competência realmente textual e discursiva não é sonegar um corpo de conhecimentos e princípios fundamentais para o exercício da vida social? Como qualquer pessoa pode viver de forma participativa, atuante, crítica, lúcida e eficaz, se está à margem da produção e da circulação dos saberes que regulam a vida em sociedade? (Cf. ANTUNES, 2007, p. 122).

Nesse contexto, é necessário adotar a concepção da linguagem como forma ou processo de interação, para que o espaço da sala de aula se destine mais ao confronto e a reelaboração dos discursos produzidos e circulados na sociedade, do que para um mero trabalho que permite apenas a abordagem de exercícios metalinguísticos. Ou seja, propiciar uma aproximação entre a língua ensinada pela escola e a língua falada pelo aluno para que, conseqüentemente, ocorra uma aprendizagem significativa e reflexiva.

É esse tipo de aprendizagem que permitirá ao aprendiz, que afirma não entender, não gostar e não saber “português”, ter outra visão da sua língua materna, apreendendo-a como possibilidade de lutar por mudanças em sua trajetória como cidadão. Sob esse viés, ganha fundamental importância o estudo dos gêneros textuais, centrado na construção dos sentidos pelas escolhas dos recursos que a língua disponibiliza, num processo que prevê tanto a leitura quanto a escrita.

Sabendo que ler é atribuir sentido ao texto, é necessário que inicialmente se ressaltem algumas noções imprescindíveis em relação ao ensino e aprendizagem da leitura. Inicialmente, é necessário saber que sua aprendizagem é uma habilidade que precede o ensino formal, assim como as demais habilidades linguísticas, pois

(...) a maior parte do nosso conhecimento sobre o mundo (...) e a maior parte de nosso conhecimento sobre a linguagem já estão em nossas cabeças antes de ingressarmos na escola. (SMITH, 1989, p.24)

No entanto, o seu desenvolvimento é um processo contínuo e a sua proficiência é um produto cultural. Ou seja, a leitura é tida como uma atividade interativa que envolve conhecimento dos aspectos linguísticos e que não pode ser considerada como simples decodificação de símbolos gráficos e de códigos, pois requer a compreensão do material lido, sendo preciso acionar o que Smith (1989, p.34) conceitua como “previsão”, isto é, ter um conhecimento prévio que permita a eliminação de alternativas irrelevantes e improváveis.

Do mesmo modo, Gabriel (2006) aponta que

(...) não podemos esquecer de que a compreensão textual é uma tarefa que transcende o próprio texto. A compreensão textual prevê a integração de elementos da memória de longo prazo do leitor aos elementos trazidos pelo próprio texto. Gabriel (2006, p. 77)

De acordo com a autora, tanto o conhecimento linguístico sobre as categorias de uso da língua, quanto o conhecimento prévio são essenciais

para que a aprendizagem da leitura ocorra e se não forem considerados e extrapolados pelo professor, ao abordar o texto, o objetivo de ensino não será alcançado. Isso significa que o ensino da língua portuguesa precisa se pautar, principalmente, em uma relação dialógica, de tal maneira que a interação aconteça de forma natural, deixando aberta a possibilidade de o estudante questionar, sugerir soluções ou hipóteses.

Quando a aula se estrutura em forma de diálogo, há parceria, colaboração, negociação e respeito à opinião do outro no lugar de imposições baseadas nas relações hierárquicas que existem entre professor e aluno. É a partir disso, então, que há possibilidades reais de efetivar práticas de mediação da leitura, na qual não se prevê uma única forma de compreensão, de escrita do texto como processo e de avaliação textual como continuidade do processo de construção de conhecimento.

2. Os processos de leitura, escrita e avaliação

Uma sociedade grafocêntrica, como a brasileira, exige o letramento, uma vez que a escrita e a leitura são produtos culturais e os cidadãos são estimulados desde crianças a apreender a escrever e ler. Somos leitores em tempo integral, vivemos submersos em imagens, outdoor, manchetes de jornais, fotografias, placas de trânsito, cheques, notas fiscais, documentos, rótulos, revistas, livros, receitas, mensagens instantâneas e muitos outros textos. Nesse sentido, leitura e escrita são duas atividades de interação que assumem um importante papel na vida de qualquer indivíduo.

Mas por que a maioria dos alunos não alcança a proficiência em leitura e escrita? Talvez porque as atividades de leitura e escrita nas escolas não estejam organizadas como ações capazes de permitir a construção de significados e não visem formar leitores e escritores autônomos, ou seja, capazes de compreender os textos e aprender com eles. Quem lê constrói significado. Esse, talvez, seja o maior desafio enfrentado pela escola, segundo Solé (1998, p. 33).

Reconhecendo que leitura e escrita são de certo modo ações complementares entre si, infere-se que, possivelmente, é em virtude dessa relação intrínseca que se acredita, desde cedo, que o aprendizado da leitura e da escrita ocorrem somente a partir do contato com a palavra escrita.

No entanto, no que se refere à leitura, Freire (1992, p. 11) declara que: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Sob esse aspecto,

entende-se que a leitura do mundo e a leitura da palavra são dois tipos de leituras que, apesar de diferentes, se completam, uma vez que antes de se estar apto a ler a palavra, já se é capaz de ler o mundo.

Dessa forma, quando a criança entra na escola já pratica a leitura de mundo que, portanto, não deve ser desconsiderada.

Afinal, o aprendizado da leitura da palavra ocorre em virtude da relação entre linguagem e realidade, sendo uma continuidade da outra. Não pode haver ruptura entre leitura de mundo e leitura da palavra no processo de aprendizagem escolar da leitura e da escrita. Isso porque, quando ocorre essa ruptura, a leitura da palavra pode não assumir uma significação para o leitor e se tornar apenas uma decodificação de sinais gráficos, não havendo relação entre aquilo que lê e a realidade que vive.

Entretanto, o fato é que, através da realização e observação da prática docente, é possível constatar que a leitura realizada em nossas escolas, com algumas exceções, é mecânica e com método de ensino baseado em repetições. O aluno não é suficientemente participante do processo de aprendizagem e sua leitura do mundo é não valorizada.

No que diz respeito à leitura da linguagem escrita, Solé (1998, p. 42) afirma que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, nesse processo, tenta-se obter uma informação pertinente para os objetivos que geram a leitura”. A leitura irá ocorrer quando o sujeito leitor for capaz de extrair significado daquilo que está lendo, ou seja, for um “leitor ativo” que processa e examina o texto, com objetivos que serão determinantes para a interpretação que realizará.

Assim, a interpretação deixa de ser uma tradução ou réplica do significado que o autor possivelmente quis dar ao texto e o sentido do texto não existe antecipadamente, é construído na interação autor-texto-leitor.

Koch e Elias (2013, p.64) consideram que para que ocorra a produção de sentido se faz necessário levar em conta o contexto, que é “um conjunto de suposições baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto”. As autoras ainda postulam que:

Se, como vimos, a leitura é uma atividade de construção de sentidos que pressupõe a interação autor-texto-leitor, é preciso considerar que, nessa atividade, além das pistas e sinalizações que o texto oferece, entram em jogo os conhecimentos do leitor? (KOCH; ELIAS, 2013, p. 37)

Quando a leitura é entendida como interação, tem-se o pressuposto de que o texto é passível de interpretações múltiplas, sendo a função do docente mediar essas leituras e possibilitar ao aluno um elo com o texto.

A leitura passa a ser reconhecida como um processo que se movimenta entre o que se reconhece no texto e o que se infere dele, revelando estratégias dinâmicas de produção de sentido que possibilitam as várias condições de interação entre sujeito e linguagem, na relação entre autor-texto-leitor.

Nesse viés, a noção de gêneros textuais é um fator importante para o ensino da leitura e da escrita na escola, pois com tal noção há a projeção da leitura de textos autênticos em que se levam em consideração os contextos sócio-interacionais e históricos, nos quais foram produzidos, seus suportes de circulação, objetivos e intenções. Isto é, significa considerar tanto os fatores que influenciam na compreensão e na produção de sentidos, quanto as práticas de leitura e escrita que poderão aproximar mais os alunos dos usos reais da linguagem presentes na sociedade. Em síntese, ler e escrever com proficiência implica saber explorar mecanismos linguísticos e discursivos que fundamentam e orientam a compreensão e construção de sentidos do texto.

3. *Considerações finais*

Inicialmente, é essencial destacar que foram fundamentais para a elaboração deste estudo as proposições teóricas de Bakhtin (Cf. 2009, 2011) sobre gêneros do discurso, enunciação e, conseqüentemente, sobre a relação entre sujeito e linguagem como um fenômeno social, histórico e essencialmente dinâmico. Isso fez compreender o próprio trabalho com os aprendizes em relação à concepção da linguagem como atitude responsiva. As reflexões demonstradas neste texto apontam que trabalhar o desenvolvimento da leitura e da escrita na escola não é tarefa fácil, mas é extremamente necessária, porque o domínio dessas competências possibilita que o sujeito exerça sua cidadania de maneira plena.

Desse modo, reconhece-se que a função da escola de formar leitores e escritores capazes de interagir com o mundo por meio da linguagem, de modo proficiente, é árdua. No entanto, acredita-se que há caminhos, ainda que cheios de pedras, para que tal função seja alcançada com eficiência. O primeiro é que o professor de língua portuguesa reconheça que é preciso ensinar estratégias de leitura e de produção de textos aos alunos, para que

eles possam utilizá-las em situações comunicativas além dos muros da escola.

A leitura não deve ser apenas uma atividade para uma interpretação já predita pelos manuais didáticos, ela deve levar os alunos a uma reflexão crítica, um conhecimento amplo e/ou uma fruição literária. A escrita não deve ser uma prática dualizada entre a produção individual do aluno e a correção solitária do professor, apenas a fim de “higienização”.

Nesse sentido, o ensino de estratégias é essencial para a construção de caminho possível para o aprimoramento da leitura e da escrita porque, além de requererem o trabalho com gêneros textuais, aproximando as práticas de ensino aos contextos reais de uso da linguagem, também buscam despertar o interesse dos estudantes para os mecanismos de compreensão e construção de sentidos do texto, que os levem a perceber que o que se diz e a maneira como as coisas são ditas em um texto produz efeitos de sentidos.

Para isso, essas estratégias devem estar apoiadas no caráter processual tanto da escrita quanto da leitura, afinal, a construção de um texto requer planejamento, escritas e reescritas, a compreensão de sentidos exige leituras e releituras para se atingir novas camadas de compreensão. Voltar ao texto, confirmar hipóteses e predições são tarefas essenciais para o aprimoramento da competência de leitura. São ações processuais.

No que diz respeito à leitura, a mediação do professor na elaboração das estratégias contribui para encorajar os estudantes a questionar, criticar, opinar, inferir sentidos a partir dos textos que leem.

Na produção de texto, o docente, ao dialogar com os textos dos alunos, conforme nos diz Geraldi (Cf. 2011), respeitando-lhes a palavra, posicionando-se como interlocutor interessado, auxilia-os a concretizar o seu projeto de construção de sentidos.

Por fim, mais um caminho que ajuda para o êxito das atividades de leitura e de escrita realizadas na escola é a interlocução e afetividade entre o professor e os estudantes. Quando o que se estabelece na sala de aula é um acordo de construção de conhecimento e não apenas de transmissão de conhecimento, o processo de ensino-aprendizagem acontece com mais solidez.

Alunos e professores precisam assumir papéis ativos nesse processo, pois quando o aluno é visto como um sujeito-autor da construção do seu conhecimento e o professor como provedor da sua prática pedagógica, a sala de aula se torna um espaço de coconstrução. Há confronto e

reelaboração dos discursos ali produzidos e postos em circulação e não apenas um mero trabalho que permita a sua emergência. Dessa forma, trabalha-se para a elaboração de uma educação reflexiva, crítica e autônoma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Aula de português: encontro & interação*. 2. ed. Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail.; VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental: *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – Coleção Leitura.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

GABRIEL, Rosângela. *A compreensão em leitura enquanto processo cognitivo*. In: *Signo*. Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, RS, v. 31, p. 73-83, 2006.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

KOCH, Ingedore G.Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos dos textos*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A.M. *etal.* (Orgs). *Gêneros textuais, reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Telos, 2012.

SANTOS, Leonor Werneck dos; TEIXEIRA, Claudia de Souza. Correção e avaliação de textos. In: COELHO, Fabio Andre; PALOMANES, Roza (Orgs.). *Ensino de Produção Textual*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.