

TEXTO COMO UNIDADE BÁSICA DA LINGUAGEM ESCRITA E AS ATIVIDADES DE ANÁLISE E REFLEXÃO COMO MEIOS DE SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA EM ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Cleriston Izidro dos ANJOS²

RESUMO

A formação de leitores e escritores autônomos com capacidade de reflexão tem sido um desafio para a educação de crianças no Ensino Fundamental. Partindo dessa identificação tem-se como objetivo detectar causas de dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita em crianças das 3^a. e 4^a. séries do Ensino Fundamental, bem como realizar com elas atividades de reflexão e operação sobre textos escritos, a fim de que, na interação entre educador e educandos, dos educandos entre si e na interação com os textos os alunos possam apropriar-se do sistema de representação da língua. A metodologia adotada inclui revisão de literatura, levantamento de dados por meio de entrevistas (com pais, alunos e docentes), observação em aula, coleta de textos escritos dos alunos e elaboração e aplicação de atividades de leitura e escrita de textos. Após análise dos dados coletados pode-se parcialmente considerar a necessidade de busca de soluções que melhorem a escola pública e que as atividades de reflexão e operação de textos constituem-se em ferramentas eficientes para a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos na área de leitura e escrita.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Língua Portuguesa. Reflexão e operação sobre a língua. Dificuldades de leitura e escrita.

Uma tarefa que cabe às escolas de Ensino Fundamental é a formação de leitores e escritores autônomos, ou seja, que consigam lidar com as exigências do texto escrito de maneira voluntária, consciente e intencional. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, “um projeto educacional comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso a saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1997, p.23). Entretanto, nem todos os alunos conseguem engajar-se nas atividades de

¹ Considerações parciais de pesquisa atendida por Bolsa de Estudos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/CNPq/UNESP.

² Aluno do 3^o ano do Curso de Pedagogia sob orientação da Prof^a. Stela Miller, Faculdade de Filosofia e Ciência – Unesp, CEP 17525-900, Marília, São Paulo, Brasil.

leitura e escrita. Prova disso é o fato de que muitos destes alunos chegam às terceiras e quartas séries do Ensino Fundamental sem terem aprendido a ler e a escrever.

Por vezes, escutam-se comentários como: “quando eu estudava, a professora utilizava tal método e não tive problemas em aprender” ou “na escola utilizávamos este livro tão criticado hoje e eu aprendi”. Acreditava-se, portanto, que o processo de ensino e aprendizagem em leitura e escrita começava e acabava no interior da sala de aula e que, a aplicação correta de métodos adequados garantiria ao professor o controle desse processo.

Com o aumento do número de crianças nas escolas, as estatísticas do fracasso escolar tornaram-se cada vez mais evidentes.

O que faz com que alguns alunos aprendam e outros não? Encontrar explicações para o fato, bem como os meios para sua superação constituíram-se em motivações para a realização da pesquisa, ora em desenvolvimento, concebida com os objetivos de detectar as causas geradoras de dificuldades na área de leitura e de escrita em alunos de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental e verificar a eficiência das atividades de reflexão e de operação sobre a língua como meios de superação dessas dificuldades.

O início das atividades de pesquisa deu-se no segundo semestre de 2002 em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental da região de Marília (Escola A). Estão apresentadas aqui algumas considerações em relação aos dados obtidos até o final de 2002. Os dados da escola A serão ampliados com a realização de atividades, no primeiro semestre de 2003, na Escola Municipal de Ensino Fundamental B, também localizada na região de Marília.

Em relação ao conceito de linguagem, no minidicionário Aurélio encontra-se a seguinte explicação: “Linguagem. O uso da palavra articulada ou escrita como meio de expressão e comunicação entre pessoas” (LINGUAGEM, 2001, p.427).

Considerando esta definição, observa-se que a linguagem não é uma atividade escolar. É uma atividade humana, histórica e social. Nessa atividade se constituem:

O conjunto estruturado e sistemático dos recursos expressivos da língua de uma comunidade; o sistema cultural, antropológico de representação da realidade em que as expressões da língua podem ser interpretadas; os meios lingüísticos que permitem situar essas expressões no contexto real em que são produzidas. (SÃO PAULO, 1991, p.16).

A linguagem possui, então, um caráter histórico que faz dela uma atividade sujeita a métodos de construção de expressões e faz depender sua interpretação de um conjunto organizado de elementos estáveis de representação. Possui, também, um caráter social, que a torna dependente do contexto em que se realiza e do modo pelo qual os interlocutores são agentes no processo de construção.

Esta é, portanto, uma questão fundamental no desenvolvimento dos seres humanos. A linguagem é a

Condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir, de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas. (GERALDI, 1993, p.4-5).

Produzir linguagem significa produzir discursos. Discursos estes realizados em situações concretas de comunicação. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto. Nesta perspectiva, as escolhas feitas ao se produzir um discurso não são aleatórias, (ainda que estas possam ser inconscientes) mas conseqüentes das condições em que o discurso é realizado.

O discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. Entende-se aqui, pela palavra ‘texto’, o produto de uma atividade de discurso falado ou escrito, que constitui um todo coerente. O ‘texto falado ou escrito constitui -se pela interação dos interlocutores, falante ou ouvinte, autor e seus leitores, envolvendo quem o produz e quem o interpreta” (SÃO PAULO, 1991, p.18).

Na criança, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem se dá, fundamentalmente, a partir da interação com os adultos e/ou crianças mais experientes. Quando esta inicia o aprendizado escolar, traz consigo a experiência da linguagem oral, maior ou menor, conforme o exercício de comunicação e de acordo com a variedade de suas experiências pessoais. O plano em que isso ocorre é, no entanto, inconsciente: a criança utiliza adequadamente os conhecimentos lingüísticos que adquiriu ao longo de suas experiências com a língua materna, mas ainda não consegue operar voluntariamente com eles.

Aprender a linguagem escrita (nos planos da leitura e da produção de textos escritos) contrapõe-se à aprendizagem da linguagem oral, pois a primeira requer da criança

uma dupla abstração: lidar com uma linguagem que prescinde dos aspectos sonoros em sua realização, restringindo-se ao plano das idéias veiculadas pelas palavras e, ao mesmo tempo, lidar com a ausência do interlocutor na situação imediata de sua produção (VYGOTSKY, 1991, p. 229-230).

Ao ensinar língua portuguesa, o professor deve preocupar-se com a construção de relações adequadas para uma efetiva interação entre ele e seus alunos e dos seus alunos entre si, pois,

É abrindo-lhe o espaço fechado da escola para que nele ele possa dizer a sua palavra, o seu mundo, que mais facilmente se poderá percorrer o caminho, não pela destruição da linguagem, para que surja a linguagem da escola, mas pelo respeito a esta linguagem, a seu falante e a seu mundo, conscientes de que também aqui, na linguagem, se revelam as diferentes classes sociais. (POSSENTI, 1984, p.131).

A criança traz consigo, portanto, uma prática de linguagem na modalidade coloquial. Sem excluir essa prática, ela deve aprender o domínio da língua padrão na modalidade culta e formal. Isto não somente porque ela será avaliada socialmente, mas também porque terá acesso à tradição cultural escrita. A natureza do texto não se caracteriza somente pela linguagem, mas pelos propósitos que presidem a sua construção.

A escola, sem reprimir o dialeto da criança, deve levá-la ao domínio da norma padrão e culta, dar-lhe condições de responder às exigências formais do texto escrito e fazê-la ampliar seus modos de representação do mundo. Quando se escreve um texto sobre um determinado assunto, algumas questões devem ser feitas: sob que ponto de vista? Quais informações destacar? Quais objetivos ao escrever o texto? Que imagem fazer dos possíveis leitores a quem a texto se destina? Por tudo isso, o professor deve atuar como mediador entre a criança e o objeto de conhecimento, orientado-a na leitura e escrita de diferentes tipos de textos. É necessário lembrar, aqui, que os primeiros momentos de desenvolvimento da linguagem da criança são ainda muito vinculados à oralidade; portanto, “[...] cabe à escola levá-la à escrita, de modo a que gradualmente perceba as diferenças entre esta e a linguagem oral, adequando pouco a pouco sua linguagem às exigências e propósitos específicos do texto escrito” (SÃO PAULO, 1991, p.24).

Os momentos de interação contribuem imensamente com a atuação do professor que, atento às experiências dos alunos e suas manifestações, percebe o momento

oportuno para fazer suas intervenções. Assim, o processo de ensino-aprendizagem pode ser encaminhado de forma a permitir uma aprendizagem significativa, pois

Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. Essa afirmação fica quase óbvia se pensarmos em como uma criança aprende a falar com os adultos com que convive e com seus colegas de brinquedo e interação em geral. O domínio de uma língua é o resultado de práticas significativas, contextualizadas. (POSSENTI, 1984, p.36).

Geralmente, nas atividades de língua portuguesa, a linguagem deixa de cumprir seu papel, sua função real, constituindo-se em uma situação artificial. Para ilustrar este fato, pode-se imaginar a seguinte situação em uma classe de uma série X, da professora Y, da Escola Z de Ensino Fundamental: a professora Y explica o conteúdo daquele dia para seus alunos. Os alunos, inquietos, e sem poderem conversar, começam a comunicar-se através de bilhetinhos. A professora Y, ao perceber, “dá a maior bronca” e recolhe os bilhetinhos. Alguns dias depois, na aula de Língua Portuguesa, a professora Y ensina a escrever bilhetes:

“— Hoje vamos aprender a escrever bilhetes. Passarei um modelo na lousa. É para copiar no caderno.”

“— Bem, agora que vocês já sabem como se escreve um bilhete, escrevam um bilhete.”

“— É para escrever para quem, professora?” Pergunta o aluno F.”

“— Escreva para quem você quiser. Porque você não escreve para um colega?”

Responde a professora.

“— E o que eu escrevo, professora?” Pergunta F, novamente.

“— Ah, você pode convidá-lo para uma festa.”

“— Vai ter festa?” Pergunta a aluna B.

“— Não!” Responde a professora. “Escreva qualquer coisa. Convide o colega para ir até sua casa, para brincar, sei lá. Escreva o que você quiser.”

Nesta situação, percebe-se que a escrita do bilhete deixa de cumprir sua função social: para que escrever um bilhete se não se tem o que dizer, por que dizer e para quem dizer?

Assim, para produzir um texto é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- e) e se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c); (d). (GERALDI, 1993, p.137).

Além disso, existe outra questão muito importante em jogo ao se pensar nos textos produzidos para a escola. Se “[...] o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social [...]” (BRASIL, 1997, p.23), o aluno deve encontrar na escola, espaço para expor suas idéias, opiniões e experiências vividas. É no espaço aberto para discussão em sala de aula que o aluno poderá trocar experiências com os colegas e professor e, assim, elaborar seus pontos de vista. Se a relação existente entre educador e alunos é uma relação em que o educador é o agente da narração e as crianças, passivos ouvintes (o que, na visão de Paulo Freire é a concepção bancária da educação), os textos produzidos pelos alunos também refletirão esta ausência de pontos de vista. Assim, “[...] educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber”. (FREIRE, 1983, p.66).

Em relação ao trabalho com textos escritos, a produção deve estar acompanhada de um trabalho de reflexão e operação sobre os textos que possibilite aos educandos ir adquirindo consciência dos processos envolvidos e a organização desses para expressar-se. Com auxílio e a intervenção do professor nos momentos oportunos, as crianças podem ir construindo suas hipóteses sobre os textos, sobre o modo em que os relacionamos, sobre a estrutura. Podem ainda, comparar os diferentes tipos de textos e transformá-los em outros com suas palavras e sentidos.

As situações de construção dos textos escritos são propícias para esta reflexão, pois o professor pode refletir com os alunos sobre a finalidade do texto, quem serão os possíveis leitores do texto, como adequar a organização do texto escrito ao público a que ele se destina, comparar e selecionar os recursos mais expressivos e convincentes. Se isso ocorrer, “um aprendizado sistemático não ocupará mais do que algumas aulas de fim de curso, em vez de estender-se inutilmente e fastidiosamente por todas as séries da atividade escolar” (SÃO PAULO, 1991, p.26).

É preciso lembrar que muitas crianças provêm de um ambiente que não possibilita o acesso a diferentes materiais de leitura (livros, revistas, jornais...), no qual há pessoas que não lêem, escrevem, respondem suas perguntas, ou fazem estas atividades com baixíssima frequência. O estímulo por parte do educador, propiciando momentos para o exercício da leitura e da escrita é muito importante para que estas crianças possam construir o conhecimento sobre a mesma.

As práticas de reflexão sobre a língua exigem paciência, orientação e estímulo por parte do educador. Segundo a Proposta Curricular da Secretaria de Educação de São Paulo,

Supõe competência que, se não for formada inteiramente nos bancos das faculdades e cursos de magistério, tem que ser ampliada pouco a pouco, pelo próprio professor, no seu trabalho planejado, crítico, consciente e conjunto com seus colegas. (SÃO PAULO, 1991, p. 54).

É necessário dizer que o professor não é culpado por todos os problemas que a escola vem enfrentado. Ele também é, muitas vezes, vítima de uma formação insuficiente, das difíceis condições de trabalho, dos baixos salários. O professor, neste sentido, precisa ser compreendido, mas, ao mesmo tempo, deve ser chamado às suas responsabilidades, deve assumir seu papel, seu compromisso com a mudança da realidade. O professor não pode cruzar os braços e esperar que os outros façam a parte que lhe cabe para depois fazer a sua, senão, como cobrará do outro? É necessário, portanto, que o professor procure fazer sua parte, refletindo sobre suas práticas, trocando experiências com outros educadores, somando esforços, buscando formação.

A pesquisa a que se refere este trabalho tem como um de seus desafios colaborar nesse processo de formação contínua do professor, uma vez que pretende mostrar como o docente pode encaminhar seu fazer pedagógico, na área de língua materna, de modo a ajudar seus alunos na superação de suas dificuldades.

É importante, pois, tornar claras as vantagens que o trabalho de reflexão e operação sobre os textos pode trazer na consecução dessa tarefa.

A prática de análise e reflexão sobre textos permite a reelaboração de conceitos adquiridos pelas experiências anteriores dos educandos. Ela

Implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas lingüísticas já utilizadas, da observação de regularidades [...] e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos [...]. (BRASIL, 1997, p.78-79)

Nesta perspectiva, a proposta de trabalho centra-se em três práticas: leitura de textos, produção de textos e análise lingüística. Com essas práticas, tem-se por objetivo tentar ultrapassar o uso artificial da linguagem na sala de aula e possibilitar, em situações concretas, o domínio efetivo da língua padrão oral e escrita.

Acredita-se, portanto, que, a partir deste trabalho, pode-se formar leitores e escritores competentes, capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes aos objetivos a que se destina, ou seja, às diferentes situações do cotidiano.

A pesquisa em andamento, que desenvolve esse tipo de trabalho, adota os seguintes procedimentos: revisão de pesquisas feitas na área (para estudo da literatura sobre dificuldades de leitura e escrita e o trabalho de reflexão e operação sobre a língua escrita) e pesquisa empírica (trabalho de campo para buscar compreender as causas das dificuldades referidas e as possibilidades de trabalho para sua superação) em um universo circunscrito alunos de terceiras e quartas séries do Ensino Fundamental de duas escolas públicas da região de Marília.

No desenvolvimento da pesquisa empírica, utiliza-se dos seguintes instrumentos: entrevistas com os alunos, professores e pais dos alunos (ou seus responsáveis), observações de aulas, coleta de produções de textos dos alunos, planejamento e implementação e atividades de leitura e de escrita de textos (incluindo as atividades de reflexão e operação sobre textos), desenvolvidas com os alunos detectados como portadores de dificuldades de leitura e escrita.

Na primeira etapa do trabalho foram elaborados três roteiros de entrevistas, as categorias de análise para os mesmos e as categorias de análise para as produções textuais escritas.

As entrevistas realizadas com os professores têm como meta levantar os pontos de vista do professor em relação à escola e ao processo de ensino e aprendizagem. Nas entrevistas com os pais pretende-se descobrir quais os fatores que influenciam na

aprendizagem em leitura e escrita das crianças. As entrevistas com as crianças são realizadas para confrontar os dados obtidos na entrevista com os pais.

Os critérios de análise das produções escritas das crianças serão utilizados para fazer o confronto entre as produções feitas no início do trabalho com os alunos e aquelas que serão realizadas no final do processo.

Os primeiros contatos com professores, pais e alunos, observações de aulas, entrevistas e intervenções foram desenvolvidos em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental da região de Marília (Escola A), com três turmas de recuperação de estudos (salas de reforço escolar). Cada turma foi constituída por 15 alunos em média, cada qual com sua respectiva professora, trabalhando duas vezes por semana, num total de cinco horas semanais, em período contrário às aulas das salas regulares.

A partir dos dados coletados nestes primeiros contatos com a escola A, pode-se fazer algumas considerações, ainda que provisórias, a respeito das causas das dificuldades dos alunos e das possibilidades de sua superação, por meio das atividades de reflexão e operação sobre os textos.

O fracasso do aluno em aprender a ler e a escrever, parece estar, entre outros fatores, relacionado à sua experiência prévia com o universo do mundo da leitura e da escrita e ao tratamento pedagógico dado à aprendizagem da língua.

As primeiras análises sobre os dados mostraram que a maioria dos pais dos alunos é analfabeta ou possuem baixa escolarização, baixo nível sócio-econômico e pouco ou nenhum material de leitura em casa, tornando difícil o contato das crianças em atos de leitura e escrita.

Os primeiros levantamentos de dados feitos junto às professoras da escola A, que ministram as aulas de reforço escolar, permitem construir o seu perfil profissional, que se revela diferente daquele que se requer para o trabalho com a língua nos moldes do que se pretende com a pesquisa. A formação inicial para o magistério foi feita em nível médio, há, pelo menos, dez anos. Embora a realização de um curso superior, como Pedagogia, esteja no horizonte de suas expectativas, ainda não conseguiram aperfeiçoar seu conhecimento por essa via; também consideraram difícil a busca do aperfeiçoamento profissional através de cursos de formação continuada, compra de livros, ou pela participação em congressos e outros eventos, dados os limites da condição financeira para isso. Excepcionalmente, participaram de cursos de formação continuada de professores

oferecidos pela Secretaria do Estado da Educação, para as quais foram convocadas ou demonstraram interesse.

No que diz respeito à prática pedagógica, duas das três professoras acreditam que a função do professor é transmitir conhecimentos. Nesta perspectiva, admitem a concepção de educação em que o educador transforma-se no agente narrador, e os alunos são os passivos ouvintes. Apenas uma professora acredita que a função do professor é ser o mediador entre a criança e o objeto do conhecimento, ou orientador da criança no processo de ensino e aprendizagem.

O professor, ao acreditar que sua função é transmitir conhecimentos, pode cometer alguns equívocos: primeiramente, ele não pode esquecer que a criança traz consigo uma experiência de linguagem oral na modalidade coloquial e uma “bagagem” cultural. Sem levar isso em consideração, a escola pode reprimir o dialeto da criança e seus modos de representação do mundo.

Novas abordagens do ensino da língua não têm sido, por motivos já mencionados, utilizadas pelas professoras, que encaminhavam a leitura como um processo de decifração. A escrita era abordada como um código, a ser aprendido por intermédio de cópias, exercício de ortografia, entre outras atividades, ficando de lado a produção de textos com uma função social, que tornasse significativa a aprendizagem para o aluno. Portanto, não faziam parte da rotina de trabalho em sala de aula as atividades de reflexão e operação sobre textos.

Como já foi mencionado, o professor não é o único culpado por todos os problemas educacionais, pois ele também é vítima de muitos problemas que a escola atual está enfrentando. A proposta aqui apresentada diz respeito a uma mudança de enfoque: em vez de focalizar possível culpa dos envolvidos, é preciso falar de responsabilidade na busca de soluções para uma escola pública de qualidade.

Com os dados obtidos até o presente momento da pesquisa, constata-se, ainda que provisoriamente, que as atividades de reflexão e operação sobre textos são propícias à superação das dificuldades apresentadas pelos alunos na área de leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997. p.144.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. IN: _____ (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984.

LINGUAGEM. In: FERREIRA, A. B. de H. *Minidicionário século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. Coordenação de edição de Margarida dos Anjos e Marina Baird Ferreira; lexicografia de Margarida dos Anjos et al. 4.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. IN: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau*. 4.ed. São Paulo: SE/CENP, 1991.

VYGOTSKY, L.S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1991. v.2.

ARTIGO RECEBIDO EM 2003.