

ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NA SEGUNDA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL

TEACHING-LEARNING OF READING AND WRITING IN THE SECOND STAGE OF FUNDAMENTAL EDUCATION

Elizabeth Pereira Martins ¹
Sandra Araujo Lima Cavalcante ²

Resumo: Este artigo baseia-se na observação de 22 aulas de Língua Portuguesa em turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no interior de Alagoas. O objetivo foi identificar as dificuldades docente referentes ao trabalho com a leitura e a produção escrita dos alunos, bem como o interesse, participação e aprendizagem discente durante o referido processo. Identificou-se, portanto, um número bastante reduzido de atividades que buscassem envolver a turma com a leitura e produção do texto escrito, além do desinteresse dos alunos pelas referidas práticas. Constatou-se a necessidade basilar de o professor priorizar aulas que visem ao envolvimento do aprendiz com o texto escrito e, conseqüentemente, conduzi-lo ao interesse pela diversidade de gêneros textuais escritos que circulam no espaço escolar e além dele. As discussões apresentadas ancoram-se nas teorias de Koch e Elias (2018), Marcuschi (2008), Antunes (2007, 2009), Schneuwly e Dolz (2010), entre outros.

Palavras chave: Ensino Fundamental. Ensino e Aprendizagem. Práticas de Leitura e Escrita.

Abstract: This article is based on the observation of 22 classes of Portuguese Language in a class of 6th grade of Elementary School of a public school in the interior of Alagoas. The objective was to identify the teaching difficulties related to the work with students' reading and written production, as well as the interest, participation and student learning during the referred process. Therefore, a very small number of activities were identified that sought to involve the class with the reading and production of the written text, in addition to the students' lack of interest in these practices. It was found the basic need for the teacher to prioritize classes aimed at involving the learner with the written text and, consequently, lead him to interest in the diversity of written text genres that circulate in the school space and beyond. The discussions presented are anchored in the theories of Koch and Elias (2018), Marcuschi (2008), Antunes (2007; 2009), Schneuwly and Dolz (2010), among others.

Keywords: Elementary Education. Teaching and Learning. Reading and Writing Practices.

¹ Especialista em Linguagem e Práticas Sociais pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4142240835806146>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2520-6024>. E-mail: elizabethpereiramartins@gmail.com

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora efetiva do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1201376467996441>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5438-3591>. E-mail: sandra_araujolima@yahoo.com.br

Introdução

Nos últimos tempos o ensino de Língua Portuguesa, especialmente na primeira etapa da Educação Básica, tem sido motivo de inúmeras discussões e questionamentos, principalmente no que concerne às práticas de leitura e escrita na escola. Como bem dizem Rojo e Cordeiro:

Não é de hoje que circula e é aceita, no Brasil, a ideia de que o *texto* –seja como material concreto sobre o qual se exerce o conjunto dos domínios de aprendizagem, sobretudo leitura e produção de textos, seja como objeto de ensino propriamente dito – é a base do ensino-aprendizagem do ensino de língua portuguesa no ensino fundamental (ROJO; CORDEIRO, 2004, p.07).

Muitas vezes, devido à ausência de um trabalho que promova a aproximação do aluno com o texto escrito, ler e escrever têm se tornado atividades distantes e, talvez por isso, negligenciadas pelos discentes quando poderiam ser práticas comuns no cotidiano escolar. Devido a essa lacuna na aprendizagem de muitos estudantes brasileiros, pesquisas e teorias que tratam das práticas de leitura e escrita na sala de aula têm enfatizado o assunto e apresentado possíveis formas de resolvê-lo. Uma proposta é o desenvolvimento de atividades que privilegiem os gêneros textuais, os quais, segundo Marcuschi (2008), têm apresentado fértil área interdisciplinar, notadamente no que se refere ao funcionamento da linguagem e às atividades sociais e culturais.

Para tanto, faz-se necessário o envolvimento do professor com atividades de leitura e escrita no intuito de conduzir o aluno ao contato literal com o texto escrito. Com essa finalidade, o docente torna-se também pesquisador de metodologias e práticas que envolvam o trabalho com o texto para assim tornar o aprendizado em sala de aula significativo, por meio de atividades dinâmicas, apresentando ao discente a importância de ler para compreender o mundo que o rodeia.

Assim como a leitura, o ensino da produção escrita tem se tornado um desafio para o professor de Língua Portuguesa, especialmente nas séries da segunda etapa do Ensino Fundamental, ao considerarmos ser essa uma fase de aprendizagem que precisa promover a aproximação do estudante com gêneros textuais além daqueles que possivelmente ele já conheça. Para alcançar esse propósito, é necessário que professor e escola procurem enfrentar e driblar as adversidades que dificultam a interação do aluno com a produção escrita, a fim de colaborarem com a formação de sujeitos leitores e produtores de texto.

O Texto no Processo de Ensino-Aprendizagem

Muito se tem falado sobre a presença e a função do texto na escola, de que forma ele tem sido explorado, se é levado à sala de aula com o objetivo de estimular o aluno a ler e escrever. Contudo, conforme acrescenta Chiappini (2001, p. 10), é preciso lembrar da dificuldade que a escola enfrenta para trabalhar a linguagem “e o quanto esta pode ser invisível mesmo para aqueles que lidam com ela o tempo todo e se propõem a fazer um trabalho dialógico”. Provavelmente, a concepção de linguagem, para grande parte dos educadores, ainda seja unicamente instrumental; este, talvez, seja um dos maiores entraves para a progressão de metodologias de ensino que se ancoram no texto. Vale ressaltar que:

A escola tem a tendência a burocratizar a linguagem, desistoricizando-a e enrijecendo-a nos rituais que tradicionalmente a domesticam: a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada ou, quando muito, produto final de um processo deslançado pela leitura, a própria leitura como simples verbalização oral de textos cuja compreensão deixa muito a desejar: o trabalho do professor sendo repetição dos roteiros do livro didático, e o do aluno, sendo execução dos exercícios que estes lhe impõem (CHIAPPINI, 2001, p.10).

De certa forma, uma prática de ensino nos moldes apresentados acima é meramente repetitiva, robotizada, enrijecendo o conhecimento do professor. Mesmo com o avanço das discussões sobre trabalhar a linguagem de forma dinâmica e dialógica, ainda se constata práticas de ensino que não seguem essa orientação. Ao que parece, a escola não tem refletido sobre o quanto se faz necessário um processo de ensino-aprendizagem, que

[...] independentemente da área de conhecimento, não poderia passar ileso a este movimento, especialmente porque nele a linguagem está sempre presente já que tanto a transmissão como a construção de conceitos se fazem com e na linguagem, posta a trabalhar quer por aprendizes quer por “ensinantes”: sem linguagem, a relação pedagógica não existe; sem linguagem, a construção e a transmissão de saberes são impossíveis (GERALDI, 2001, p.18 -19).

Em linhas gerais, é importante que tanto escola quanto professores, desenvolvam metodologias de ensino que partam do trabalho com o texto para um novo texto. Criem espaços para que o discente, além de ouvir, coloque-se consciente do seu dizer, respaldado em conhecimentos adquiridos na escola e fora dela. O aprendizado não se dá tão somente por meio de uma recepção passiva, ele se constrói quando há interação entre os interlocutores de uma determinada comunicação. A bem da verdade, o ensino e a aprendizagem são dialógicos, apoiam-se numa extremidade sobre o professor (locutor) e na outra sobre o aluno (seu interlocutor) (BAKHTIN, 1997).

A propostas de trabalho com os textos devem iniciar logo cedo, nas séries do Ensino Fundamental, precisamente na segunda etapa, e irem tomando corpo à proporção que os alunos forem amadurecendo em nível de aprendizagem e conhecimento. Tal ação pode ser considerada um diferencial na formação discente, uma vez que pode levá-los ao empenho nas atividades propostas pelo professor, as quais resultarão em aprendizagem e, principalmente, na conscientização da necessidade do constante contato com o texto escrito.

A Formação do Leitor/Produtor de Textos

Ler e escrever são práticas muito próximas, uma vez que o sujeito quando escreve consciente desse ato também se torna leitor do próprio texto em desenvolvimento, ou seja, o texto em processo é regulado pelo leitor interno. De acordo com Sautchuk,

[...] cabe à figura do L.Int¹., esse interlocutor existente no momento mesmo em que se produz o texto, a função de confirmar essas características do produto textual, ou melhor, de satisfazer as expectativas de sentido desse texto antes que o L.Ext². o faça: todo ato de escrever deve orientar-se sempre pelo crivo de *um monitor de eficiência comunicativa*, pelo crivo de *um pré-leitor interno* que é, ao mesmo tempo, também um produtor textual (SAUTCHUK, 2003, p. 53).

Nesse sentido, as práticas de leitura e escrita em sala de aula precisam se aproximar de forma significativa, inicialmente considerando a interação entre o aluno autor e o seu respectivo leitor, ou seja, o professor. Para atender a esse propósito, urge pensar em práticas de leitura e produção escrita que primem pela aproximação do aluno com o texto. Para as duas situações, é importante conscientizar os aprendizes de que o ato de ler revela um diálogo com um interlocutor distante e que ao escrevermos nos comunicamos com um interlocutor também distante. Essa conscientização pode acontecer durante o desenvolvimento das atividades de lectoescrita, dessa forma o aluno é

1 Leitor Interno

2 Leitor Externo

levado a ler e escrever imaginando e prevendo seus interlocutores.

Assim, é importante que as práticas de leitura e escrita na escola foquem em procedimentos de interação. Em se tratando da produção escrita escolar, essa consideração se justifica pelo fato de o aluno escrever para o professor (seu leitor imediato) e, por isso, durante tal procedimento atentar somente às regras e restrições preconizadas pela gramática normativa.

De fato, um dos maiores equívocos consiste em se acreditar que o conhecimento da gramática é suficiente para se conseguir ler e escrever com sucesso os mais diferentes gêneros de texto, conforme as exigências da escrita formal e socialmente prestigiada (ANTUNES, 2007, p. 53).

Talvez por desconhecimento o docente não atente para orientar produções que visem ao diálogo com os seu(s) respectivo(s) leitor(es), ignore que o texto, conforme já mencionado, é uma ponte entre interlocutores, um território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1997).

A propósito, Antunes (2009, p. 207), reforça a necessidade de que o professor precisa “[...] alfabetizar, fazer crescer o letramento dos alunos e ampliar as competências mais significativas para as atividades sociais, interativas e de encantamentos, relativas aos usos literários ou não das línguas”. Para isso, torna-se imprescindível o emprego de metodologias que melhor atendam às carências dos alunos no que diz respeito ao interesse deles pela leitura e produção de textos. Quando consciente dessa necessidade, o professor promove e facilita a interação entre o aprendiz e o texto escrito, guiando e orientando-o, contribuindo para o desenvolvimento criativo, uma vez ser o docente o elo entre o aluno e o conhecimento adquirido por ele na escola.

No caso da criatividade, esta não é

[...] um comportamento que segue regras com as quais se poderia construir um conjunto infinito de orações. A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero, estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações (GERALDI, 2006, p. 16).

A criatividade, nesse sentido, resulta de práticas de leitura e escrita acompanhadas das devidas orientações passadas pelo professor, seguidas da identificação e definição do gênero, da pretensão comunicativa, da elaboração discursiva e da organização textual.

Entende-se então que, devido a todo o processo que envolve o ato de ler e escrever, é necessário reconhecer que estimular o estudante da escola básica (notadamente das séries da segunda etapa do Ensino Fundamental) a atividades de leitura e produção escrita é para os educadores um desafio, haja vista muitos jovens, especialmente em escolas públicas, não serem levados ao contato com textos que os despertem ao prazer da leitura e ao consequente desenvolvimento da produção escrita.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de o professor iniciar os trabalhos de leitura e produção de texto ancorando-se num gênero que consiga conquistar a atenção do aluno.

Os Gêneros Textuais em Contexto de Sala de Aula

As diversas situações comunicativas, quer sejam faladas ou escritas, situam-se em determinados contextos e se caracterizam por estruturas padronizadas as quais são denominadas de gêneros textuais.

Tipos específicos de qualquer natureza, literários ou não-literários, orais ou escritos, os gêneros circulam no mundo com uma função específica para um público determinado; com características próprias que emanam de diferentes esferas

sociais constituindo formações discursivas. São exemplos de gêneros: anúncios, bulas, cartazes, receitas, comédias, editoriais, crônicas, ensaios, entrevistas, entre tantos outros. Ressaltamos também os chamados gêneros digitais, quais sejam: o e-mail, o chat, a entrevista on-line, o blog e outros que a mídia digital vai criando com a evolução da tecnologia. Há ainda os gêneros característicos da comunicação oral; dentre eles: a conversa com amigos, com a família, entre outras formas semelhantes de interação nesse sentido (LIMA, 2012, p. 53).

Desse modo, a interação com o outro se constrói por meio de algum gênero, ou seja, os gêneros textuais são constantes no nosso cotidiano, e a escola, enquanto instituição formadora, necessita priorizá-los (sejam literários ou não) ressaltando suas características e funções. Como resultado dessa prática, os jovens tendem a privilegiar alguns gêneros, o que propicia a preferência de leitura, bem como, segundo Koch e Elias (2018), a pertinente opção do que produzir textualmente nas diversas situações comunicativas das quais participam.

Uma prática pedagógica que priorize o aprendizado da leitura e da produção escrita precisa também se preocupar com a escolha do gênero de texto adequado ao nível de aprendizado e de interesse da turma. Com a missão de ensinar os alunos a ler e escrever, a escola obrigatoriamente sempre trabalhou com gêneros textuais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), ao considerarmos que toda forma de comunicação, inclusive aquela que se detém na aprendizagem, constitui-se em formas de linguagens específicas.

Ainda conforme Schneuwly e Dolz (2004), na escola o gênero não é mais somente um instrumento de comunicação, mas também objeto de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, ressalta-se os gêneros como formas de comunicação (oral, escrita, imagética) que visam à interação entre sujeitos.

Em se tratando das práticas escolares da leitura e da escrita, em muitos casos – ao que parece – ainda não há uma preocupação com a significativa presença dos gêneros textuais na sala de aula, há situações em que são apresentados e trabalhados tão somente os tipos textuais, os quais designam

[...] uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção* [...] (MARCUSCHI, 2008, p. 154, 155).

Quando a prática pedagógica de leitura e escrita desconsidera a noção de gêneros textuais, sua presença, circulação e atuação em nosso cotidiano, torna-se mais distante a compreensão do aluno no que diz respeito aos textos escritos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atenta para a importância de analisar a presença dos gêneros nos diversos campos de atividade, além dos seus usos e funções no que diz respeito às atividades características de cada âmbito social. Dessa forma, vale enfatizar a importância de se estabelecer, nas séries da segunda etapa do Ensino Fundamental, aulas voltadas às práticas de leitura e escrita que tenham como ponto de partida a característica, a função e o propósito comunicativo do gênero de texto apresentado aos alunos.

O próximo tópico traz a análise da prática de ensino-aprendizagem da leitura e da produção escrita numa turma de 6º ano de uma escola pública municipal.

Análise de Uma Observação

Durante o mês de setembro de 2019, foram observadas vinte e duas aulas de Língua Portuguesa em uma turma de 6º ano do Ensino fundamental de uma escola municipal no interior de Alagoas. Tratava-se de uma sala com aproximadamente 50 alunos, muitos em situação de vulnerabilidade social e, praticamente, toda a turma apresentava dificuldade para ler e escrever. A propósito, a leitura não os atraía, e a produção escrita era para eles uma atividade desinteressante e, por isso, cansativa.

Segundo a professora de Língua Portuguesa, os alunos apresentavam dificuldades para ler e escrever. A leitura era praticamente soletrada, e não conseguiam sequer iniciar um parágrafo, além de juntarem letras cursivas às de caixa alta e trocarem com frequência as letras “m” e “n”.

A docente acrescentou que práticas de leitura e produção escrita foram bastante exploradas pelos alunos do 6º ano; contudo, pelo que foi possível constatar durante o acompanhamento das vinte e duas aulas, essas atividades foram raras. As aulas ministradas voltavam-se preferencialmente à “gramática”.

O mais grave é que aquilo que se concebe como sendo ‘ensino de gramática’, na verdade, é apenas o ensino das classes de palavras, fora de qualquer contexto de interação, com ênfase em sua nomenclatura e quase nada sobre suas funções na construção e na organização dos textos [...] (ANTUNES, 2009, p. 186).

Questionada sobre as recorrentes aulas de gramática, a docente informou que aquele era um período de provas e que, por isso, era preciso reforçar as explicações. Conjectura-se, portanto, que a professora não estava dando a atenção necessária ao trabalho com o texto escrito durante as aulas que ministrava.

No período de observação, o único momento dedicado à leitura aconteceu durante uma aula em que a docente levou a fábula “a galinha e os ovos de ouro”, escrita por Esopo e La Fontaine. Diante dessa atitude, percebeu-se que a professora, de certo modo, estava consciente da necessidade de envolver os discentes com atividades que abraçam a leitura e a produção de textos escritos.

Os alunos foram orientados à leitura silenciosa a fim de que pudessem interagir com o texto; em seguida fizeram uma leitura compartilhada. A turma foi consideravelmente participativa nessa atividade, acredita-se que devido já conhecer o gênero fábula e gostar dele. Contudo, quando solicitados a reescreverem a moral da história, muitos alunos sequer refletiram sobre essa parte da fábula e apenas transcreveram-na.

Diante disso, pesa a responsabilidade da escola, notadamente das instituições públicas, em relação ao trabalho com gênero textual. Esta é uma atividade que precisa constar nas propostas de ensino e, conforme já mencionado, atender aos objetivos de comunicação que se pretende alcançar, uma vez que “uma abordagem de gênero como atividade pode apoiar o crescimento dos estudantes como escritores e agentes efetivos, realizando coisas no mundo através de sua escrita” (BAZERMAN, 2006, p. 9).

Nesse sentido, o professor precisa criar em sala de aula situações de aprendizagem que envolvam os alunos com a diversidade de gêneros que circulam em sociedade, principalmente com aqueles que lhes são mais próximos, os quais podem, de fato, contribuir para a formação de leitores/produtores de texto.

Considerações Finais

Em virtude do que foi tratado ao logo deste trabalho, ratifica-se a necessidade de a escola priorizar o ensino da leitura e da escrita para formar cidadãos capazes de realizar essas práticas com desenvoltura. Para isso ressaltamos a importante presença dos gêneros textuais na sala de aula, notadamente daqueles mais apreciados pelos alunos e que também se fazem presentes no cotidiano deles.

Além disso, o nosso propósito também foi discutir sobre o ensino-aprendizagem da leitura

e da produção escrita na segunda etapa do Ensino Fundamental a partir de observação realizada em turma de 6º ano de uma escola pública. Nesse caso, constatou-se uma certa apatia dos alunos em relação às práticas de leitura e escrita. Provavelmente isso se deva à ausência de aulas que valorizem a leitura e a produção textual, além do fato de os alunos apresentarem dificuldade para ler e escrever.

Para finalizar, ressaltamos a importância de escola e professores refletirem sobre a necessidade e prioridade de formar cidadãos leitores capazes de construir textos verbais escritos que, de fato, comuniquem e assim sejam compreendidos pelos seus leitores. Logo, esperamos que este trabalho contribua de alguma forma para a inserção de práticas motivadoras da leitura e da produção do texto escrito na escola.

Referências

- Antunes, Irlandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- Antunes, Irlandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAZERMAN, Charles. **Agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BNCC PRÁTICA: **Aprenda tudo sobre as competências gerais**. Associação Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/disciplina/97/competencias-gerais>. Acesso em: 27 maio 2020.
- CHIAPPINI, Lígia. A circulação de textos na escola: um projeto de formação-pesquisa. In: CHIAPPINI, Lígia. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GERALDI, João Wanderley. A presença do texto em sala de aula. In: *Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006.
- GERALDI, João Wanderlei. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, Lígia. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2001.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2018.
- LIMA, Sandra Araújo. **A crônica e a prática escolar da leitura no ensino médio**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Maceió, 2012.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Apresentação-Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: Modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY; Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SAUTCHUK, Inez. **A produção dialógica do texto escrito**: um diálogo entre escritor e leitor interno. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY; Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**.

Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Recebido em 04 de Julho de 2020.
Aceito em 14 de março de 2023.