

---

## O TEXTO E A LEITURA NA SALA DE AULA

## TEXT AND READING IN THE CLASSROOM

---

**Claudionor Alves da Silva**<sup>1</sup> (UESB)  
**Sheila Cristina Furtado Sales**<sup>2</sup> (UESB)

**RESUMO:** Este trabalho pretende verificar até que ponto o texto, tomado como objeto de ensino da língua, tem contribuído para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, nos anos iniciais do ensino fundamental. Os objetivos que nortearam este estudo foram analisar o ensino da língua materna nos anos iniciais do ensino fundamental; verificar a prática pedagógica dos professores no que se refere ao ensino da língua e identificar as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas com o texto. Os dados revelam que o estudo do texto na sala de aula não tem considerado os conhecimentos prévios dos alunos, as relações entre o texto e os aspectos da vida real, os conhecimentos partilhados, nem as condições de produção do discurso nos contextos reais de uso da linguagem.

**Palavras-Chave:** Ensino; Leitura; Texto.

**ABSTRACT:** This work intends to verify the text as an object of language teaching, if it has contributed to the development of students' communicative competence in the early years of Elementary School. The aims that guided this study analyzed the teaching of mother language in the early years of elementary school, they checked the teachers' pedagogical practice in the teaching of the language and they identified the educational and pedagogical activities developed with the text. The information of this study reveal that the teaching of the text in the classroom has not considered the students' prior knowledge, the relationship between the text and aspects of real life, the shared knowledge and the conditions of production of speech in real contexts of use language.

**keywords:** teaching, reading and text.

### INTRODUÇÃO

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências da Linguagem, Prof. Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Gestão, Políticas Públicas e Práxis Educacionais. Email: [profclaudionor@yahoo.com.br](mailto:profclaudionor@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Doutora em Educação, Profª Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Gestão, Políticas Públicas e Práxis Educacionais. Email: [scfsales@gmail.com](mailto:scfsales@gmail.com).

O texto como objeto de análise linguística tem se tornado a base das diversas propostas de ensino da Língua Materna, influenciadas todas elas pelos avanços dos estudos linguísticos, sobretudo nos anos 80 do século passado. Tomar o texto como objeto de ensino é fugir do tradicionalismo no ensino da língua, que se baseia na análise gramatical de palavras e frases descontextualizadas, e ainda, é não empregar o texto apenas como pretexto para a compreensão e identificação de elementos gramaticais.

O ensino da Língua Materna, ao adotar o texto como unidade de análise, propicia atividades de leitura, de produção e de análise linguística, considerando os diversos contextos discursivos. Nessa perspectiva, compreende-se o texto como um objeto construído a partir de diferentes recursos da língua combinados em diversas orações, por meio das quais verifica as relações sintático-semânticas que transmitem intenções comunicativas, produzindo, assim, seus efeitos de sentido.

Essa concepção percebe a língua e a linguagem como forma de interação humana. Essa concepção sugere que o trabalho com o texto e seu contexto na sala de aula, além de ultrapassar os limites das formas linguísticas, leve em conta as relações entre essas formas e seu contexto de uso, suas condições de produção e o processo mental desses elementos pelos usuários da língua. Desse modo, o ensino da língua se centra no seu uso e funcionamento, situado num determinado contexto sócio-histórico.

Não há como negar que a Linguística Aplicada ao ensino da língua tem despertado, cada vez mais, interesse pelo trabalho pedagógico com a leitura em sala de aula. Nesse ambiente, a leitura envolve uma série de características que vão desde a interação que se estabelece entre o texto, o professor e os alunos à avaliação da compreensão do texto pelo aluno. Por ser marcada pela interação, a leitura deve priorizar mais a aprendizagem dos alunos que o simples cumprimento de tarefas exigidas pelo professor.

Tendo em vista a importância do sujeito sócio-histórico e de uma cidadania mais participativa, ressaltando a sua valorização como construtor de sua própria identidade, o ensino da leitura e da escrita deve ser um compromisso da escola. Nessa perspectiva, este trabalho se insere no contexto de uma pesquisa intitulada “O texto e contexto: implicações

no ensino da língua materna” e se propôs buscar respostas à seguinte pergunta: até que ponto o texto, tomado como objeto de ensino da língua, tem contribuído para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental? A pesquisa objetivou analisar o ensino da língua materna nos anos iniciais do ensino fundamental; verificar a prática pedagógica dos professores dos anos iniciais no que se refere ao ensino da língua e identificar as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas com o texto.

Do ponto de vista técnico-metodológico, considerando o tipo de pesquisa, os procedimentos escolhidos para a coleta de dados foram a Observação e a Entrevista. Antes de iniciar a aplicação desses instrumentos, o projeto foi apresentado à escola para que ela tomasse conhecimento de seu objeto e seus objetivos. Isso se deu em uma reunião de planejamento dos professores e contou com a participação de todas as professoras, a direção e a coordenadora pedagógica.

Nessa reunião, quatro das professoras da escola se manifestaram e concordaram em participar da pesquisa. Assim, as quatro não só participaram da entrevista como permitiram que suas aulas fossem observadas. Essas professoras, aqui denominadas de Ana, Júlia, Teresa e Maria, têm formação em Magistério de 1ª a 4ª série, estão cursando Pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e têm experiência acumulada entre 6 a 14 anos no exercício do magistério.

A observação se deu no período de um semestre letivo, correspondente aos meses de julho a novembro do ano de 2008, com duração de duas horas semanais em cada uma das turmas. Por meio dessa estratégia, pretendeu analisar as práticas pedagógicas dessas professoras a partir da identificação da concepção de linguagem e de texto, o tratamento dado ao texto e à leitura.

Por sua vez, a entrevista foi necessária para complementar e ou esclarecer os dados levantados por meio da observação. Procurou-se, assim, obter mais informações acerca das atividades didáticas observadas em sala de aula. Apesar de as entrevistas terem sido gravadas, foram feitos registros sumários das falas das professoras. As quatro entrevistas

foram realizadas em dias e horários diferentes, de acordo com a disponibilidade de cada uma das professoras.

A escola onde se deu este estudo é da rede pública municipal de Vitória da Conquista – Bahia e está situada num bairro periférico da cidade. Essa instituição atende a alunos das classes populares – são filhos de pedreiros, vigilantes, auxiliares de serviços gerais, diaristas e desempregados. Algumas mães, além de cuidarem de casa, trabalham como lavadeiras, faxineiras e empregadas domésticas. O corpo discente da escola é composto por 540 alunos distribuídos em classes do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, nos turnos matutino, vespertino e noturno.

O material escolar dos alunos limita-se a cadernos de anotação, lápis preto e borracha. Alguns poucos alunos têm lápis de cor e outros acessórios. A escola oferece o livro didático e outros materiais tipo papel ofício, cola, hidrocor, a depender da atividade a ser realizada. Do ponto de vista físico, a escola é precária: não há biblioteca, salas de vídeo, nem área de recreação. Os recursos da escola também são escassos: um aparelho de som tipo micro system, um televisor, um aparelho de vídeo e um mimeógrafo a álcool.

### **CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA**

O ensino de Português, como Língua Materna, tem sido palco de inúmeras discussões a partir dos anos 80 do século XX, segundo constam os trabalhos de Bagno (2000), (2002), Ilari (1997), Perini (2003) e Possenti (2000), entre outros. A crise no / do ensino da língua, pode-se dizer, tem seu início na antiguidade clássica quando se imagina que se aprende a língua a partir da imitação da linguagem usada pelos escritores, linguagem essa decretada como a linguagem padrão, correta, única e privilegiada pela sociedade dominante.

Os estudos referidos acima afirmam que o ensino prescritivo da língua é inadequado se o objetivo que se pretende seja para o domínio da linguagem, tanto na modalidade oral quanto escrita. O ensino da Gramática Normativa não é um instrumento bom para descrever a linguagem, como destaca Oliveira (2003, p. 147):

As aulas de português não formavam nem bons leitores nem escritores aptos. A verdade é que o ensino das regras do bem dizer / escrever acoplado a uma prática de ensinar através de uma metalinguagem inadequada resultou num fracasso: os alunos nem sabem analisar a linguagem, embora eles, papagaios, repitam uma série de nomes da GN, nem se viram nas diversas formas de linguagem.

Ainda hoje, verifica-se a influência que a Gramática Tradicional exerce no ensino da língua. Os alunos estudam as regras, memorizam listas de palavras e frases, quase sempre sem se referir a um contexto determinado. Isso é feito com base na crença de que seja possível fazer com que todos os indivíduos de uma sociedade utilizem, da mesma maneira, o código linguístico, em toda e qualquer prática discursiva. Em relação a esse ensino, posiciona Bagno (2004, p. 65):

O ensino da língua ainda é feito com base em dogmas, preceitos e regras que nada tem de científicos – e esse é o seu maior defeito. Fomos habituados a aprender e a ensinar português como se a língua fosse uma coisa imóvel, pronta, acabada, estática, sem nenhuma possibilidade de mudança, variação, transformação. Essa é a atitude dos *gramáticos tradicionalistas*, exatamente opostos à dos *lingüistas*, que são os cientistas da linguagem.

A questão fundamental, sobre o ensino de português, para Cagliari (1989, p. 28) é: “o que é ensinar português para pessoas que já sabem falar português? Por que não se ensina português no Brasil como se ensinaria para falantes de outras línguas”? Essa questão é, por assim dizer, reflexo da crise do ensino, que chega mesmo a ser percebida também pelos alunos ao afirmarem que ‘português é muito difícil’, que ‘não sabem português’ e, assim, acabam tendo certa aversão não só ao ensino, mas também à própria língua.

Isso explica o fato de os alunos passarem anos na escola e, às vezes, chegarem à Universidade dizendo que detestam português. Eles referem às inúmeras regras que devem aprender, à análise sintática de infinitas frases e aos conceitos que tem de decorar. De fato, isso parece ser muito difícil para os alunos, pois precisam ir à escola para aprender a língua da qual fazem uso desde os dois anos de idade. Daí, o conflito que eles vivem na escola,

espaço onde, segundo Ilari (1997, p. 6), “as gramáticas tradicionais, sobretudo em suas versões escolares, veiculam uma visão empobrecida das habilidades dos falantes de uma língua historicamente dada e servem ao propósito de manter uma estratificação sociolinguística tão rígida quanto possível”.

A chamada norma culta da língua não só é privilegiada pela escola como também é vista como a única forma adequada de uso da língua. Assim, é penalizado todo aquele que desrespeitar essa norma, conforme observa Bagno (2001, p. 31): “tudo o que escapa do domínio linguístico delimitado pelas gramáticas normativas é ‘corruptela’, é ‘feio’, é ‘errado’. Não é língua de gente ou, quando muito, é língua de seres humanos degradados, os párias da sociedade”.

O resultado desse ensino é assim comentado por Luft (1985, p. 104):

Estamos cansados de ver o resultado desse apego a conteúdos de Gramática: teoria gramatical é exatamente o que o aluno não aprende (talvez psicologicamente programado a rejeitá-la por um mecanismo de defesa do seu conhecimento intuitivo). Ou então, aprende fragmentariamente, regrinhas soltas, que perturbam a comunicação livre e autêntica.

Chegamos assim ao que constitui o mais grave dano causado por um ensino de língua fundado na teorização gramatical: a relação negativa do falante com sua própria língua. A convicção que se vai infiltrando de “não saber a língua”, e com isso o bloqueio da criatividade, a inibição da linguagem, a sensação de inferioridade e insegurança nesse terreno.

Esses resultados têm sido pouco animadores, pois não se reconhece a sua contribuição para um melhor desempenho linguístico dos alunos. Ainda assim, os professores continuam dando ênfase ao ensino da metalinguagem e da prescrição das regras gramaticais, que constituem as duas atividades de ensino da gramática. De acordo com essas duas atividades de ensino da gramática, os alunos são submetidos a realizar inúmeros exercícios de análise sintática, a conceituar e diferenciar substantivo de adjetivo.

O ensino da língua, por meio da transcrição e ou descrição gramatical apresenta três defeitos de acordo com Perini (2003, p. 49): “Seus objetivos são mal colocados; a

metodologia adotada é seriamente inadequada e a própria matéria carece de organização lógica”. Muitas frases empregadas pelo professor, para exemplificar a descrição e ou a prescrição gramatical, são fragmentos de textos – geralmente clássicos – estando, por isso mesmo, distantes da linguagem utilizada pelos alunos. Outras vezes, o professor utiliza as frases que aparecem nos manuais didáticos ou compêndios gramaticais. De qualquer modo, vale dizer que esses fragmentos e frases não representam a linguagem em uso; servem apenas para a realização dos exercícios mecânicos de análise morfosintática.

Considerando os alunos como nativos e falantes do português, que já dominam pelo menos uma variedade dessa língua, parece complexo definir não só como ensinar, mas o que ensinar a esses alunos. “As crianças conseguem derivar oralmente regularidades presentes no sistema gramatical, sem nunca terem sido expostas a elas” (MURRIE, 1992, p. 65). Verifica-se, daí, a existência de uma gramática internalizada que se refere às regras que os falantes dominam e lhes permitem fazer uso da língua. Esse conjunto de regras que o falante domina “refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou seqüências de palavras de maneira tal que essas frases e seqüências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua” (POSSENTI, 2000 p. 69).

Além das atividades de gramática, há as atividades de leitura e de escrita que, nas aulas de língua materna que, segundo a prática tradicional desse ensino, ocorrem de forma desarticulada como se uma atividade não estivesse relacionada à outra. Há momentos específicos na aula para cada uma dessas atividades. Com relação à prática de leitura, esta não tem valorizando a compreensão e o entendimento que o aluno-leitor faz do texto. Uma das grandes preocupações com o texto é fazer com que o aluno descubra o que o autor quis dizer. A essa abordagem de leitura, Yasuda (2001, p. 78) chama de interpretativa por ser “sempre a mesma tanto para poesia como para textos de propaganda. Essa abordagem considera apenas o que o texto “quis dizer” e ainda fica restrita à leitura que o autor do manual faz do texto”.

A princípio, essas atividades acontecem em momentos específicos, previstos nos planos de aula e são realizadas principalmente com fins avaliativos, através das fichas de leitura, dos resumos e de uma série de perguntas sobre o texto. O uso dos textos em sala de

aula objetiva ainda o exercício de habilidades técnicas como estudar a gramática, fazer redação e ampliar o vocabulário. Como única opção, os alunos se vêem obrigados a ler e reler esses textos, mesmo que não tenham interesse nisso; aliás, o interesse dos alunos é o que menos importa. A esse respeito, afirma Martins (2003, p. 28):

O que é considerado matéria de leitura, na escola, está longe de proporcionar aprendizado tão vivo e duradouro (seja de que espécie for) como o desencadeado pelo cotidiano familiar, pelos colegas e amigos, pelas diversões e atribuições diárias, pelas publicações de caráter popular, pelos diversos meios de comunicação de massa, enfim, pelo contexto geral em que os leitores se inserem.

É, portanto, o professor quem escolhe e determina a leitura que o aluno deve. E, devido a esse autoritarismo, não há prazer para a realização da atividade. Ao invés do prazer,

levantam-se o autoritarismo da obrigação, do tempo pré-determinado para a leitura, da ficha de leitura, da interpretação pré-fixada a ser convergentemente reproduzida (como se isso fosse possível!) pelo aluno-leitor e outros mecanismos que levam ao desgosto pela leitura e à morte paulatina dos leitores (SILVA, 1995, p. 55).

De acordo com o exposto, a preocupação do professor e da escola, com relação à leitura do aluno, não vem sendo desenvolvida no sentido de praticar atos de leitura de maneira efetiva e prazerosa, mas, exclusivamente, de avaliar ou controlar esses atos.

## **TEXTO E LEITURA**

Os estudos linguísticos, que se ocupam em estudar a linguagem a partir de seu uso, nos diversos contextos sociais, contribuem para que a) provoquem uma mudança no ensino, no sentido de repensar a questão da gramática normativa, uma vez que ela ocupa o maior espaço nas aulas e b) proporcionem aos alunos o uso da língua nas diversas modalidades discursivas, considerando ainda as condições de produção dos discursos. Daí, o

conhecimento da Linguística ser de fundamental importância para o professor de Língua Materna, de acordo com os preceitos de Koch (2003c, p. 1):

dotar o professor de um instrumental teórico e prático adequado para o desenvolvimento da competência textual dos alunos, o que significa torná-los aptos a interagir socialmente por meio de textos dos mais variados gêneros, nas mais diversas situações de interação social.

Por sua vez, Travaglia (2004b, p.1) afirma que

a grande contribuição da Linguística moderna para o professor foi trazer um conhecimento mais estruturado, científico e profundo sobre como a língua é constituída e sobre como ela funciona enquanto instrumento de comunicação com uma dimensão social e histórica que é mesmo constitutiva da língua. O professor que domina esse conhecimento tem melhores condições de decidir o que é pertinente trabalhar com os seus alunos e como estruturar as atividades que os ajudem a atingir um maior domínio da língua e a ter uma maior e melhor competência comunicativa.

Tomar por base esses parâmetros implica ressignificar o ensino da Língua Materna de modo que não mais tome a gramática com um fim em si mesma, mas como um recurso do qual os alunos, enquanto usuários da língua, fazem uso para produzir discursos e seus efeitos de sentido. Evidentemente, a mudança de postura do professor e da escola é bastante radical para o atendimento dessa nova metodologia para o ensino da Língua Materna.

O texto como unidade de ensino tem sido o eixo norteador de muitas propostas de ensino da língua e também de programas de formação de professores alfabetizadores. Tomar o texto como unidade de estudo é considerá-lo, antes de tudo, o seu funcionamento em seu contexto de produção, pondo-se em evidência seus efeitos de sentido.

O texto é, a priori, o recurso de que o homem dispõe para a participação plena na sociedade. É através desse instrumento que ele expressa suas idéias, comunica e produz conhecimentos. Daí, compreender que seja papel da escola garantir o acesso aos saberes linguísticos a seus alunos, de modo que eles se tornem capazes não só de interpretar, mas

também de produzir diferentes tipos de textos. Os alunos estarão, assim, aptos a assumir a palavra e praticar os diversos discursos.

Nessa concepção discursiva percebe-se o texto como um elemento básico, através do qual todo e qualquer usuário da língua desenvolve a capacidade de organizar seu pensamento e transmiti-lo nas diversas situações de comunicação. Partindo desse pressuposto, no ensino da Língua Materna, o professor encontra os seguintes desafios: levar o aluno a compreender o texto como um produto sócio-histórico, relacioná-lo a outros textos, e admitir a pluralidade de leituras que ele suscita.

Conceber o texto como um processo é analisá-lo, antes de tudo, a partir das condições de sua produção, considerando-se o seu contexto sócio-discursivo. Nesses termos, o texto é um conjunto de palavras, as quais significam representações interligadas entre si, pois é por meio do texto que os usuários de uma língua se comunicam. Como afirma Possenti (2001, p. 10):

(...) assim como se sabe que não se fala por palavras, também não se fala por sentenças, embora poucas dúvidas se possa ter sobre a legitimidade de tomar-se palavras e sentenças como entidades sobre as quais a lingüística opere. Os usos efetivos da linguagem envolvem realidades de extensão maior, e quantitativamente distintas, que a das palavras e sentenças.

Por volta dos anos 60 (século XX), com o advento das teorias linguísticas, que se reúnem sob o rótulo de *lingüística da enunciação*, o texto se torna objeto de discussão no campo da Linguística. E, sobre a mudança que ela tem provocado no ensino da língua, afirma Koch (2003c, p. 1):

A maior mudança foi que se passou a tomar o TEXTO como objeto central do ensino, isto é, a priorizar, nas aulas de língua portuguesa, as atividades de leitura e produção de textos, levando o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal, sobre o uso dos recursos que a língua lhes oferece para a concretização de suas propostas de sentido, bem como sobre a adequação dos textos a cada situação.

Nessa perspectiva teórica, “[...] a construção do texto exige a realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas, os quais, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção de sentidos” (KOCH, 2003b, p. 7). O uso do texto como objeto de análise põe em prática o desenvolvimento dessas atividades e de suas marcas presentes em cada discurso, que se materializa na forma de enunciações concretas. Dessa forma, mais do que captar uma representação mental ou decodificar uma mensagem, compreender um texto é produzir efeitos de sentido ao mesmo.

Assim, o conceito de texto apresenta duas acepções: Na primeira acepção, em sentido amplo, o texto é designado como

toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (uma música, um filme, uma escultura, um poema, etc), e, em se tratando de linguagem verbal, temos o discurso, atividade comunicativa de um sujeito, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou pelo locutor e interlocutor, no caso dos diálogos) e o evento de sua enunciação (FÁVERO & KOCH, 2000, p. 25).

E em sentido restrito,

O texto consiste, então, em qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independente de sua extensão. Trata-se, pois, de um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade (FÁVERO, 1991, p. 7).

Observa-se, nesse conceito uma ênfase dada ao texto enquanto linguagem em uso, ou seja, a relação entre os interlocutores, as condições de produção e recepção do discurso. O texto caracteriza-se, portanto, pela tessitura, ou seja, pela rede de relações que fazem com que um texto seja um texto e não um amontoado aleatório de frases. Essas relações referem-se a uma conexão entre as intenções, idéias que compõem o texto, por meio do encadeamento dos enunciados.

Compreende-se, assim, o texto como inserido em um contexto, contatando e estabelecendo relações dialógicas com outros textos. O contexto contribui para com o sentido do texto que se constrói na interação entre os sujeitos do discurso e o texto. Assim, “o objeto de ensino (...) é o conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (BRASIL, 1998, p. 22).

A concepção de texto adotada acima “subjaz o postulado básico de que **o sentido não está no texto**, mas se **constrói a partir dele**, no curso de uma interação” (KOCK, 2003a, p. 30). A adoção dessa concepção justifica-se também porque a atribuição do sentido de um texto depende ainda da continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto.

Enfim, o texto como unidade de ensino-aprendizagem pode permitir ainda aos alunos a desenvolverem com maior eficiência as competências para conquistarem o uso desejável e eficaz da linguagem. Afinal, é o texto e não a sentença a unidade superior de análise lingüística, sendo compreendido como um ato de comunicação, inserido no universo das ações humanas.

### NA SALA DE AULA, NO ENTANTO

Há descompassos existentes entre os avanços advindos de pesquisas linguísticas e as práticas de leitura. Por meio da observação das práticas pedagógicas desenvolvidas com o texto na sala de aula e as respostas dadas às entrevistas confirmam que as professoras não demonstram conhecimento da relevância da concepção de linguagem e sua relação com a prática pedagógica. Melhor, as professoras não têm definida uma concepção de linguagem.

As professoras também não demonstram conhecimento de nenhum referencial teórico-metodológico que sustente sua prática. Não há, assim, uma preocupação em organizar o trabalho pedagógico segundo uma linha de pensamento e acaba realizando as atividades de forma aleatória e ou intuitiva, obedecendo às idéias que ocorrerem no momento. Desse modo, as atividades desenvolvidas com o texto em sala de aula, parecem não contribuir com o desempenho linguístico dos alunos, pois estas não ultrapassam os

limites da mecanização da leitura. E mais, em nome da interpretação de texto, essas atividades permanecem no nível da tradução, pois as respostas às questões, tanto orais quanto escritas, estão explícitas no texto, não exigindo, portanto, reflexões por parte dos alunos.

O trabalho com a leitura e a escrita nas aulas de língua portuguesa não é melhor porque os alunos têm muitas dificuldades para ler e interpretar, segundo reclamaram as quatro professoras. E, por conta disso, elas têm de dar as respostas corretas aos alunos. Uma delas chegou a afirmar que *“é difícil fazer um bom trabalho com o texto com os alunos porque eles não sabem ler, não interpretam nada. A gente fica sempre buscando textos mais fáceis para ajudar aos alunos”*. Nesse depoimento, percebem-se contradição e equívocos por parte da professora como o de considerar difícil trabalhar com textos, além de não promover atividade pedagógica no sentido de intervir para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Segundo o que foi observado, os alunos que apresentam maiores dificuldades no processo são excluídos no interior da sala, pois pouca atenção eles recebem das professoras.

Ainda que as professoras afirmem que trabalham com os diversos gêneros textuais, na maioria das vezes, o trabalho com esses diversos gêneros de textos servem apenas para estimular a escrita de um novo texto. O estudo sistematizado do texto só acontece com os textos do livro didático. Nesse caso, as professoras obedecem aos roteiros oferecidos pelos autores do livro didático. Isso revela a limitação de conhecimentos e possibilidades de uma série de atividades que podem ser realizadas com o texto na sala de aula.

As professoras reconhecem que há carências em suas práticas pedagógicas, mas reclamam exclusivamente pela ausência de formação continuada. Nesse sentido, a professora Júlia afirma: *“A gente não sabe fazer melhor do faz. Nós estamos mudando muito depois de um curso de reciclagem que orientou o trabalho com texto, mas o curso acabou logo e nunca mais teve nada. Se a gente tivesse um apoio com cursos de capacitação, poderia ser diferente”*.

De fato, as professoras, com certa frequência levam textos de diversos gêneros para a sala de aula, embora eles não sejam devidamente trabalhados, exatamente porque as

professoras não sabem o que fazer. Convém lembrar que não há critérios claros para a seleção dos textos a serem trabalhados em sala de aula. A maioria dos textos trabalhados em sala de aula, assim, acaba sendo aqueles extraídos do próprio livro didático. Assim, os textos atendem mais ao que convém à professora do que às necessidades e desejos dos alunos.

Por não saberem exatamente como trabalhar com diversos tipos de textos, como as próprias professoras afirmam, a prática de leitura é reduzida à simples leitura-decodificação dos textos, com a identificação de sua mensagem, da idéia central do texto e ou do que o autor quis dizer com o texto ou com determinadas passagens do texto. De certa forma, não há como negar que são trabalhados com diversos tipos de textos, mas não se trabalha os diversos tipos de textos nem a pluralidade de leituras que cada texto suscita.

O texto na sala de aula, conforme as professoras, tem o objetivo de ensinar a gramática normativa. Assim, se posiciona a professora Ana: *“Nós aprendemos que o texto é a base do ensino. Lemos os textos com os alunos, depois a gente ensina a gramática: com o texto, estudamos os dígrafos, os pronomes, os adjetivos, essas coisas que os alunos precisam saber”*. Na mesma direção, afirma a professora Júlia: *“Através dos textos, fica mais fácil para os alunos perceberem a diferença entre substantivo de adjetivo e verbo. Depois de conceituar e classificar, a gente mostra no texto, outras vezes, pedem para eles destacarem”*.

De acordo com essa prática, não há uma leitura estudo do texto. A compreensão do texto pouco importa; muito menos a sua temática, a mensagem que veicula, bem como a abordagem proposta. Segundo essa prática cristalizada, os alunos são privados de oportunidades para aprenderem ou exercitarem a leitura em sala de aula, pois esta acontece sempre como pretexto ou para o ensino da gramática ou para a produção de um novo texto (que é usado não para verificar a produção, mas para a correção gramatical). Isso leva os alunos a pensarem que o texto só serve para essas coisas.

O texto, nessa perspectiva, longe de ser unidade de ensino da língua está, de acordo com as práticas observadas, sendo equivocadamente tratado como pretexto para a realização de outras atividades que não contribuem com o desenvolvimento da capacidade

comunicativa dos alunos, pois a) a prática da leitura não vai além da simples decodificação; b) a leitura segue perguntas cujas respostas são a repetição do conteúdo do texto; c) a expressão oral dos alunos limita-se à leitura oral do texto e às respostas dadas sobre o conteúdo dos mesmos e d) a escrita foge ao sentido de uso da língua e se limita apenas à correção gramatical.

Em função disso, pode-se afirmar que o texto em sala de aula recebe um tratamento exclusivo de desenvolvimento de habilidades técnicas para estudar a gramática, fazer redação e correção linguística. São exercícios mecânicos, cansativos e pouco significativos, o que justifica as dificuldades que os alunos têm enfrentado no processo de compreensão do texto escrito.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As práticas analisadas percebem o texto como um produto e, portanto, ignoram a dinamicidade de seu processo de significação. E mais, não são considerados os conhecimentos prévios, as relações entre o texto e os aspectos da vida real, os conhecimentos partilhados, nem as condições de produção do discurso nos reais contextos de uso da linguagem. Todos os alunos devem ler os mesmos textos, encontrar as mesmas respostas e identificar a mesma mensagem. Os alunos não praticam atos de leitura, apenas decodificam textos.

A permanência dessa prática no contexto da escola é reveladora de que a ela não importa a capacidade formativa dos alunos com a expressão oral e escrita; não importa o que o aluno fala ou escreve, o que demonstra saber, suas angústias e denúncias; não importam, enfim, os conhecimentos que os alunos produzem. Verifica-se, então, que escola não sabe lidar ainda com o texto na sala de aula; pois falta aos professores o domínio de um referencial teórico-metodológico que o instrumentalize para a realização das atividades didático-pedagógicas no campo da linguagem e, mais especificamente, da leitura.

Os resultados deste estudo sugerem a realização de novos estudos acerca da linguagem, da leitura e da escrita como: até que ponto a formação dos professores permite que eles utilizem em sua prática novos referenciais teórico-metodológicos? Que fatores

contribuem para que os professores continuem resistentes em relação a mudanças da/na prática pedagógica? Por que os cursos de formação continuada não provocam melhorias na prática pedagógica dos professores nos anos iniciais?

Fugir da prática tradicional de leitura na sala de aula requer, a priori, dois pressupostos básicos: o primeiro é conceber a linguagem como processo de interação social e o segundo, intrinsecamente ligado ao primeiro, é pôr em evidência o objetivo central do ensino: desenvolver a capacidade de comunicação dos alunos.

O trabalho com os diversos gêneros de textos deve fazer parte do projeto pedagógico da escola. Revisar a prática pedagógica, no sentido de melhorar o nível de compreensão leitora dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental é um desafio permanente. A reflexão sobre as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, o planejar e o repensar das ações didáticas deve ser uma constante no trabalho docente, que pretende sempre contribuir com uma melhor formação de seus alunos.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa na escola: o que é, como faz**. 18. ed. São Paulo. Edições Loyola, 2004.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria da Educação Fundamental. 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Contexto, 1989.
- FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ed. Ática, 1991.
- \_\_\_\_\_. e KOCH, Ingedore G. Villaça. **Lingüística textual: introdução**. 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2000.
- ILARI, Rodolfo. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade: (O gigolô das palavras)** Por uma nova concepção da língua materna. Porto alegre: L&M, 1995.

- KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. 2. 2d. São Paulo: Cortez, 2003a.
- \_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2003b.
- \_\_\_\_\_. **Linguística Textual**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – Revel, Ano 1 n. 1 – agosto de 2003c. [[http:// paginas.terra.com.br/educacao/revel/index.htm](http://paginas.terra.com.br/educacao/revel/index.htm)].
- MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- MURRIE, Zuleika de Felice (Org.). **O ensino de Português: do primeiro grau à universidade**. São Paulo: Contexto, 1992.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Formalismo e Funcionalismo: fatias da mesma torta**. *Sitientibus*, Feira de Santana, n.29, p. 95-104, jul./dez., 2003.
- PERINI, Mário. **Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem**. São Paulo: Ed. Ática, 2003.
- POSSENTI, Sírio. **Gramática e Política**. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula** 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil, 2000.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura na escola e na biblioteca**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: ensino plural**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004a.
- \_\_\_\_\_. **Linguística Aplicada ao ensino de Língua Materna**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – Revel – ano 2 – n. 2, mar. 2004b. [<http://paginas.terra.com.br/educacao/revel/index.htm>].
- YASUDA, Ana Maria Bonato Garcez. **A leitura na escola (II)**. In: MARTINS, Maria Helena. **Questões de linguagem**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

Recebido: 20/09/2011

Aceito: 07/10/2011