



<http://dx.doi.org/10.30681/real.v11i2.3027>

A LEITURA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE ARIQUEMES (RO): UM ESTUDO DISCURSIVO

Ilka de Oliveira MOTA (UFSCar)¹
Elizeu Gonçalves NIZA (UNIR)²

Resumo: Este trabalho teve por objetivo analisar os modos de abordagem da leitura em um terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Ariquemes. Para isso, apoiamos-nos no aparato teórico da análise de discurso de cunho materialista. Partimos do pressuposto de que, embora exista uma diversidade de documentos oficiais e discursos que afirmem a importância da leitura principalmente nas séries iniciais, os alunos chegam ao terceiro ano do ensino fundamental com um significativo déficit de leitura, o que foi comprovado em nossa pesquisa. Nossa hipótese é que a escola encontra dificuldades em transcender o mero exercício mnemônico, o que impede a apropriação da leitura e da escrita. O trabalho pretendeu contribuir para os estudos sobre a leitura. Foram utilizados questionários e entrevistas com alunos, professor e bibliotecária, além da coleta de atividades de língua portuguesa. Como resultado, observamos que boa parte da turma do terceiro ano tende a sair alfabetizada, mas sem conseguir utilizar a leitura e a escrita como prática social.

Palavras-chave: Leitura; repetição; escola.

Abstract: The aim of this work was to analyze the ways of approaching reading in a third year of elementary school in a municipal public school in the city of Ariquemes. So, we rely on the theoretical apparatus of discourse analysis of a materialistic nature. We assume that, although there is a diversity of official documents and speeches that claim the importance of reading mainly in the initial grades, students reach the third year of elementary school with a significant reading deficit, which was proven in our research. Our hypothesis is that the school finds difficulties in transcending mere mnemonic exercise, which impedes the appropriation of reading and writing. The aim of the study was to contribute to reading studies. Questionnaires and interviews with students, teachers and librarians were used, as well as the collection of Portuguese language activities. As a result, we observed that a large part of the students tend to become literate, but they can not use reading and writing as a social practice.

Keywords: Reading; repetition; school.

1. Introdução

O interesse pelo tema surgiu por meio das questões erigidas em aula, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ariquemes, em que se

¹ Doutorado em Linguística Aplicada e Mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente é docente da Universidade Federal de São Carlos, Campus Lagoa do Sino. Buri, Brasil, email: ilkamotaeducacao@gmail.com

² Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ariquemes, Ariquemes (RO), Brasil, e-mail: elizeuniza.unir@hotmail.com



discutiram, entre outras coisas, as dificuldades de leitura observadas ao longo da vida escolar do aluno de ensino fundamental.

De acordo com Solé (1998), um dos processos mais complexos que envolvem a aprendizagem é a leitura, uma vez que não se trata simplesmente de saber juntar e separar sílabas formando palavras, mas, fundamentalmente, saber interpretar um texto, compreendendo os sentidos que o tecem.

De nossa parte, a leitura é de extrema importância não só para a formação do aluno, mas também é um modo de inclusão do sujeito em uma sociedade letrada como a nossa: letrada e excludente.

Diversas pesquisas mostram que o déficit de leitura dos alunos é um problema que assola as escolas públicas brasileiras. Os alunos em sua maioria não conseguem ler um texto em sua plenitude. Assim, considerando a importância da leitura para a inserção do sujeito no mundo letrado, este trabalho tem por objetivo compreender o modo como a leitura é abordada no terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Ariquemes, estado de Rondônia. Para isso, apoiar-nos-emos no aparato teórico-metodológico da Análise de Discurso na interface com os estudos sobre alfabetização e letramento.

É importante dizer que há pelo menos duas razões que justificam este estudo. A primeira delas está intimamente relacionada à importância da leitura para a formação do sujeito. Já a segunda diz respeito ao fato de que a leitura permite a inserção do sujeito na cultura letrada e sua circulação nos diferentes setores da sociedade.

Embora seja um tema bastante discutido entre os pesquisadores brasileiros, sente-se a falta de pesquisas direcionadas à Educação oferecida pelas escolas de ensino fundamental em Rondônia, notadamente no Vale do Jamari. Levando em consideração essa realidade, esta pesquisa traz contribuições para a Educação, fundamentalmente no que diz respeito às questões em torno da leitura, de seu ensino-aprendizagem, em uma escola localizada na cidade de Ariquemes.

O pressuposto que sustenta este trabalho é que, embora haja uma diversidade de documentos oficiais (PCNs, PROVAS ABC, por exemplo) e discursos que afirmam a importância da leitura principalmente nas séries iniciais – o que se tem verificado a partir de pesquisas e diálogos feitos no contexto acadêmico –, é que os alunos chegam à terceira série do ensino fundamental I com um significativo déficit de leitura: não conseguem ler um texto em sua plenitude, isto é, não compreendem as relações de sentidos (as tramas discursivas) que os tecem.



Partindo desse pressuposto, formulamos a hipótese de que a Escola encontra dificuldade em transcender o exercício de codificação e decodificação dos signos, o que impede que os alunos incorporem a prática de leitura em sua vida, ou seja, que adquiram competência para se apropriar da leitura, para envolver-se com as práticas sociais da leitura e, por conseguinte, da escrita.

Esta pesquisa, inscrita no interior da área da Educação, pretendeu, de um modo geral, contribuir para os estudos sobre o ensino da leitura, mais precisamente sobre os modos de abordagem da leitura no contexto escolar e suas consequências para o processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

Com base na hipótese esboçada, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa, a saber:

1) Como a leitura é inserida no contexto escolar do ensino fundamental ou, noutros termos, como ela é trabalhada?

2) As práticas didático-pedagógicas de leitura favorecem a aprendizagem em sua plenitude? Em caso afirmativo, que tipo de práticas são produzidas para a promoção da aprendizagem?

3) Que concepções de leitura e de (seu) ensino permeiam as práticas didático-pedagógicas da leitura?

Para esta pesquisa, foram realizadas pesquisas bibliográficas sobre o tema proposto e uma pesquisa de campo no terceiro ano de uma escola pública, mais precisamente a escola “Professor Levi Alves Freitas”, localizada na cidade de Ariquemes, Rondônia.

Durante a pesquisa, fizemos observações *in loco* para compreender os modos de abordagem da leitura. Para isso, valer-nos-emos de: a) questionário constituído de questões abertas direcionado a alunos, professora e bibliotecária; b) materiais didático-pedagógicos como avaliações (provas) e atividades e, finalmente, c) fotos tiradas por nós.

2. Análise de discurso de cunho materialista

2.1 Língua

Para a Análise de Discurso, a língua, longe de ser um sistema – de signos – fechado nele mesmo, é um sistema relativamente autônomo. Relativamente, pois, para fazer sentido, é preciso a sua inscrição na história. Ou seja, a língua só faz sentido quando de sua intervenção na história.



Do ponto de vista do discurso, a língua é lugar de constituição da subjetividade e de construção de traços identificatórios no sujeito, ou seja, de produção de identidades. Essa afirmação coloca em cheque a ideia de língua enquanto mero instrumento, tal como difundida. Dizer que a língua é um mero instrumento significa pensá-la como algo que está fora do sujeito. De nossa perspectiva, a língua não está fora do sujeito como se fosse um objeto que ele pudesse manusear a seu bel prazer e/ou abandoná-lo quando de sua vontade. A língua é, isto sim, constitutiva do sujeito; é por meio dela que o indivíduo se constitui em sujeito das práticas sociais.

Além disso, a noção de língua – e podemos acrescentar língua materna – não deve ser confundida com idioma, língua oficial de um país ou mesmo variação culta/variação padrão. A língua é responsável pela estruturação do psiquismo, bem como pela constituição da subjetividade.

É afirmação consensual, dentro da história da Linguística, dizer que aos três anos de idade aproximadamente a criança é considerada um falante nativo da língua, à medida que fala, compreende, nega, interroga, faz pedidos, etc. Portanto, com apenas 3 anos, a criança tem “capacidade intelectual extremamente desenvolvida e apta para a fala, sem precisar de professores ou de métodos específicos, bastando para o convívio com uma comunidade falante”. (CAGLIARI, 1998, p. 16-7)

Neste caso, a escola cumpriria a função de, longe de ensinar a língua (língua materna), dar condições necessárias para que a criança (aluno) aprendesse a variação padrão³, também conhecida como variação culta da língua, denominação emprestada do campo da Sociolinguística. A título de exemplificação, ao sistema de ensino caberia ensinar as sofisticções da língua, os diferentes usos e contextos que fazemos dela, seus efeitos e consequências sociais (de se usar a variação padrão e/ou não padrão), bem como os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade. Portanto, essa língua que a escola pretende ensinar (ou ensina) é o que os sociolinguistas chamam de variação culta/padrão – confundida muitas vezes com gramática⁴ - que está longe do sentido de língua enquanto “espaço de constituição da subjetividade”.

A noção de língua com a qual trabalha a AD transcende esse sentido pragmático que vimos no parágrafo anterior. Discursivamente, língua, como dissemos, é lugar de construção de processos identificatórios no sujeito, espaço de constituição de identidade e subjetividade.

³ Variação esta legitimada institucional e socialmente.

⁴ Trata-se de uma reflexão profícua, mas não cabe neste trabalho em virtude do espaço e das outras questões nas quais devemos nos deter.



Neste caso, não se trata de falar da dicotomia “certo *versus* errado”, “bonito *versus* feio”, uma vez que nem a Linguística nem a AD trabalham com esses pares opostos⁵.

2.2. Discurso

É importante dizer que discurso não é língua, embora esta esteja implicada naquele. Nem tampouco reflexo de alguma situação. O discurso é compreendido como prática social.

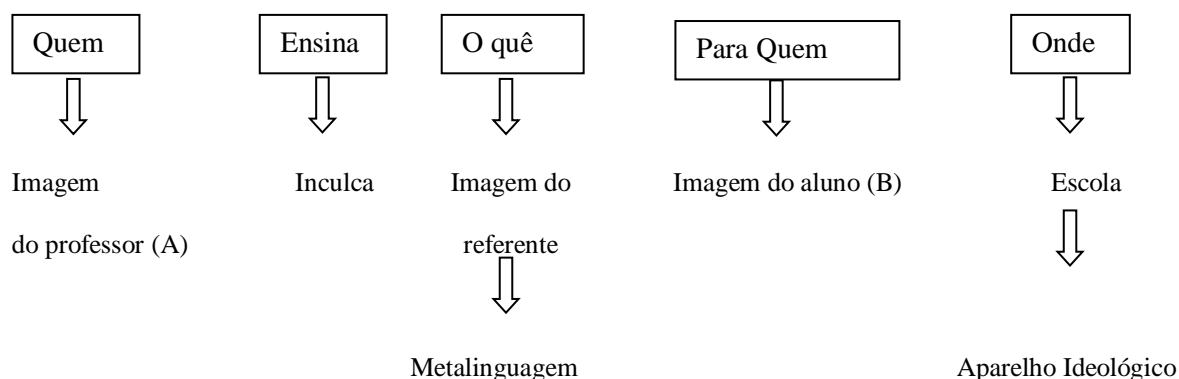
Orlandi (1988) propõe o estabelecimento de tipologias a fim de compreender o funcionamento discursivo. A autora estabelece três tipos, quais sejam: discurso lúdico, polêmico e autoritário. No discurso lúdico, como o próprio nome indica, há liberdade para a produção de sentidos (é o caso dos textos piadísticos, por exemplo). No discurso polêmico, há disputa e tentativa de controle dos sentidos por parte dos sujeitos. Já no discurso autoritário, o sentido possível de ser produzido é somente um. Do modo como entendemos, é a partir da subjetivação através do discurso autoritário na escola que os alunos se constituem como “receptáculos de conhecimento” e, frequentemente, por exemplo, apagam de seus cadernos (suas produções escritas) o que escrevem por si próprios em função de copiar o que é mencionado como correto pelos professores ou o que vem dos livros, não concebendo como saber legítimo e possível aquilo que produzem; assim os professores (como dito na seção anterior) e o livro didático, por seu turno, passam a se constituir como “fontes de saber”.

Todo discurso, para se estabelecer como tal, apresenta em sua constituição regularidades. Para este trabalho, interessa trazer para a reflexão as regularidades que constituem o discurso pedagógico – DP doravante.

Orlandi (1983, p. 28) define o discurso pedagógico nos seguintes termos: “Eu o tenho definido como um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola.”

A linguista supracitada traça um esquema que, a nosso ver, é produzido para a questão que levantamos nesta pesquisa. O esquema ilustra bem o jogo imaginário que preside as relações entre os sujeitos, a escola e o objeto de ensino, a saber:

⁵Vale dizer que esses pares são bastante recorrentes no interior da escola.



Este esquema pode ser representado da seguinte forma: *A ensina R a B em X*

Segundo Pêcheux (1969), em todo processo linguageiro atravessam imagens – que ele chama de formações imaginárias – que os interlocutores fazem de si, do outro e do objeto do discurso. Há, no esquema proposto por Orlandi (1988), um pressuposto elementar: uma relação hierárquica entre professor e aluno, relação esta que a instituição escolar faz perpetuar continuamente: ao professor é reservado um lugar que o legitima a fazer perguntas ou a falar sobre um determinado tema e ao aluno o lugar de respondê-las ou ouvir. Essa hierarquia, fruto das determinações históricas e ideológicas que constituem nossa forma de organização social, faz valer um jogo imaginário que dá uma formatação toda especial para a relação de interlocução estabelecida no espaço escolar e, de modo geral, em qualquer relação linguageira dos sujeitos na sociedade. Em se tratando particularmente do discurso pedagógico, o jogo imaginário que predomina na relação professor e aluno é:

- a) os alunos não sabem X (o objeto do discurso, o referente) e estão na escola para apre(e)nder X,
- b) o professor é aquele que, imaginariamente, detém o saber X e, por conseguinte, o poder, já que em nossa sociedade **saber** equivale a **ter poder**, como afirma Foucault (1999), e o aluno é aquele que está desde sempre na condição de faltoso de conhecimento, isto é, no grau zero do conhecimento.

Sobre esses dois eixos imaginários que norteiam o discurso pedagógico, Grigoletto (1995, p. 18) assinala com muita propriedade:

Essas pesquisas constataam o uso que o professor faz, ainda que de forma inconsciente, de seu papel de sujeito detentor de um saber que lhe é conferido institucionalmente. E alertam para o fato de que se cultiva, com essa atitude, uma postura passiva no aluno, que é visto como receptor de conhecimentos inquestionáveis e de sentidos fixos e preestabelecidos.



Trata-se, pois, de um pré-construído⁶ que sustenta as relações de saber devidamente legitimadas por nossa sociedade, especialmente pelo sistema escolar. Estabelecendo uma ponte com o pensamento freiriano, podemos afirmar que o pré-construído que acabamos de ver acima traz em seu bojo o que Freire (1987) chama de “concepção bancária de educação”. Ao professor cabe depositar, no aluno, o conhecimento, e ao aluno cabe o papel de receptáculo, bem aos moldes de um banco de conhecimento (conteúdo engessado, pronto e acabado).

Podemos depreender, dos dois eixos elencados acima, uma real assimetria não somente entre professor (aquele que é reconhecido institucionalmente no lugar de saber “o” saber sobre a língua) e aluno (aquele que é reconhecido no lugar de faltoso do conhecimento), mas, fundamentalmente, entre alunos (“bons”) e alunos (“fracos”).

Tais classificações (bons e maus alunos) são sustentadas pelo ideal do qual Pfeiffer (2000, p. 12) denomina de *tiranía da igualdade*:

Tiranía que se dá a partir do processo de individualização do sujeito que, ao mesmo tempo em que cobra do sujeito o lugar do um individualizado, determinado, remete-o para o lugar indeterminado da massa uniforme, objeto das políticas públicas.

Trata-se, pois, de uma igualdade imposta que apaga a diferença, produzindo o efeito de incapacidade: “já que todos são iguais, os que podem mais, podem porque são mais capazes. Sentidos que circulam pelo sujeito escolarizado, pelo lugar do bem-dizer, da língua normalizada, que apontam para a incapacidade do lugar do mal-dizer” (PFEIFFER, 2000, p. 12); e acrescentaríamos, lugar daquele que não corresponde com o saber “esperado”, “idealizado”, em uma palavra, “institucionalizado”.

Em síntese, ser bom ou mau aluno diz respeito, portanto, a capacidades, méritos, esforços dos alunos e não da escola, seu sistema de ensino e concepção do que é um aluno, o conhecimento, etc.

2.3 O processo de produção do conhecimento: paráfrase e polissemia

Orlandi (1996, 1998, 1999) estabelece uma diferença no modo de pensar a autoria. Para ela, autor não é somente aquele que assina uma obra. O autor se produz pela possibilidade de um gesto de interpretação que lhe corresponde, sendo o seu lugar determinado pelo lugar da interpretação. Esse modo de pensar a autoria faz toda diferença e

⁶Segundo Pêcheux (1975), há efeito de pré-construído quando um elemento irrompe no enunciado como aquilo que foi pensado antes, em outro lugar, independentemente, produzindo o sentido como evidência, como sempre já-lá, como o já pensado do pensamento.



nos permite pensá-la nos modos de ser autor no contexto escolar. Daí a pergunta que nos interessa: é possível haver/ser autor dentro do espaço escolar?

A escola, pelo modo como vem, ao longo da história, concebendo o conhecimento, não permite a constituição do autor, em uma expressão: do autor de sentidos. Por esta expressão compreende-se a possibilidade de os “sentidos fazerem sentido”, ou seja, fazerem história no sujeito, em sua constituição subjetiva, de modo que a sua subjetividade possa ser “tocada”, “desconstruída”, “deslocada”. As atividades pedagógicas que comumente encontramos no espaço escolar são geralmente calcadas na repetição mnemônica, também conhecida como repetição papagaio.

A título de esclarecimento, Orlandi (1998; 1999) distingue três tipos de repetição, a saber: a) repetição mnemônica, b) repetição formal e c) repetição histórica.

A repetição mnemônica é aquela em que o sujeito somente repete, não há historicização dos sentidos, isto é, os sentidos não fazem sentido (história), pois ao sujeito é dado apenas o direito de repetir.

Neste tipo de repetição, o espaço para a autoria é zero (vetado), pois os sentidos já vêm prontos, impedindo o estabelecimento de uma relação crítica entre sujeito (aluno/leitor) e sentidos (texto, por exemplo).

Já a repetição formal é um outro modo de dizer o mesmo. Produz-se uma falsa ilusão de que o sujeito-aluno está produzindo, quando, na verdade, está dizendo, por meio de paráfrase, o que o autor disse. Para Orlandi (1998, p. 14), esta repetição “é a repetição que na Escola chamamos efeito papagaio: o aluno repete sem saber o que está repetindo. Esquece logo depois, pois o que diz não lhe faz sentido”.

Por fim, na repetição histórica, há historicização dos sentidos, o que significa que o sujeito participa igualmente de sua construção. Este tipo de repetição permite a construção de um espaço para a interpretação, para a experiência de sentidos. Neste caso, poder-se-ia dizer que os sentidos fazem história no corpo do sujeito, passando a fazer parte de sua constituição subjetiva.

Um exemplo de repetição mnemônica são as famosas frases que constituíram as páginas de muitas cartilhas do gênero “Caminho Suave”: “O boi baba”, “O vovô viu a uva”, etc., frases, como é possível observar, desvinculadas de seu contexto de produção, de sua história portanto. Neste caso, trata-se de frases totalmente esvaziadas de sentido nem permite a constituição da autoria. Cagliari (2009) faz uma feroz crítica a esse tipo de ensino em seu livro “Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu”.



Muitos pesquisadores vinculados ao tema do ensino, alfabetização e letramento concordam com o fato de que trabalhar com os signos (leia-se linguagem) de modo descontextualizado, dificulta uma aprendizagem significativa e criação de um espaço para o autor na escola.

3. Da análise

Nossa pesquisa durou 6 (seis) meses e consistiu de observações diárias da rotina da sala de aula, com o objetivo de compreender o modo como a escola aborda a leitura em um 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Nós, pesquisadores, permanecemos em de sala pelo menos 2 (dois) ou 3 (três) dias por semana, período em que, além de copiar as atividades aplicadas aos alunos, anotavam perguntas feitas por eles, as respostas e o modo de responder da professora, bem como o comportamento dos alunos e da professora.

3.1 A Leitura na prática docente

Em nossa pesquisa de campo, observamos a falta de incentivo para que os alunos desenvolvessem a habilidade de leitura. A preocupação residiu meramente em os alunos aprenderem a resolver os exercícios e a copiar os conteúdos apresentados na lousa.

Como aponta Soares (2001) e outros autores dedicados à questão do letramento, o desenvolvimento da leitura é fundamental na aprendizagem dos alunos.

Ao analisar as respostas da professora presentes no questionário aplicado, ela relata a utilização de vários gêneros textuais como incentivo à leitura. Na observação, percebemos que os gêneros textuais utilizados não eram aproveitados em sua plenitude. Voltaremos a essa questão mais adiante.

O material utilizado em aula foi quase sempre um caderno, a partir do qual os alunos copiavam o conteúdo (atividades) registrado na lousa pela professora. Na pesquisa *in loco* observamos que, enquanto a professora passava o conteúdo na lousa, os alunos copiavam. Este gesto, bastante recorrente nas aulas, funciona ao modo da repetição mnemônica; repetição esta, como já afirmamos, que não permite a inscrição subjetiva do aluno nas práticas escolares.

Nas observações, constatamos algumas atividades que a professora aplicou em sala. Entre elas prevaleceram: interpretação de texto, separação e classificação de sílabas, estudo de substantivos próprios e comuns, fonemas (NH, CH e LH), atividades de completar palavras



em AR, ER ou IR. Nesta última atividade, ela formulou uma lista de palavras e pediu aos alunos que as reescrevessem dentro de um quadro, conforme a terminação da palavra.

Também notamos algumas atividades diferentes das citadas. Entre elas a cruzadinha, utilizada pela professora como pretexto para ensinar pronomes.

Para trabalhar a leitura, a professora aplicou atividades denominadas “interpretação de texto”. Estas geralmente consistem de perguntas pontuais, tais como: qual foi a data do acontecimento? Quem disse y? De que gênero é o texto? Qual é a cidade do acontecimento? Qual é o assunto do texto? Que outro título você daria ao texto? Quais os nomes próprios presentes no texto?

Analisando o funcionamento discursivo de tais práticas, observamos que, para respondê-las, basta que o aluno volte ao texto e busque as respostas às questões. Em outros termos, as respostas já estão prontas no texto. Tal atividade denominada “interpretação de texto” consiste meramente na decodificação de signos linguísticos. Trata-se de uma atividade pautada na repetição uma vez que ao aluno cabe responder exatamente o que está no texto. Neste sentido, observa-se que esse tipo de atividade não propicia uma relação crítica (reflexiva) entre aluno, leitura e texto. Na verdade, o aluno não interpreta, ele apenas “copia” (repete) as respostas presentes no texto.

Reiterando o que afirmamos, é importante dizer que a repetição (mnemônica e formal) tende a estancar a possibilidade de se instaurar um espaço para a subjetividade e, principalmente, para a autoria de sentidos. A nosso ver, estanca-se, pois, o acesso real do sujeito ao universo do letramento.

Discursivamente, tal gesto de copiar no caderno impede que o aluno se torne autor de sentidos e, com isso, se envolva nas práticas sociais de leitura e, conseqüentemente, de escrita. Os sentidos aparecem prontos, o que acaba impedindo que o aluno atue e reflita sobre o conteúdo visado.

Ser autor de sentidos implicaria a participação do aluno, de sua história, de seus conflitos, etc. nas práticas escolares, possibilitando, com isso, o seu real envolvimento no mundo do letramento. Quando o aluno copia da lousa a aula inteira no caderno, a sua voz, enquanto sujeito de linguagem, tende a ser calada, apagada, desconsiderada.

Outra observação que julgamos importante é o fato de a escola receber do Governo livros didáticos, mas a professora quase não os utiliza. Os alunos são autorizados a levar para casa os livros de Português e Matemática, já os de História, Geografia e Ciências ficam retidos na escola.



Conforme já mencionado, a postura recorrente é copiar o conteúdo no caderno, o que torna o tempo improdutivo. Ou seja, não sobra tempo para trabalhar os conteúdos consistentemente, o que poderia levar o aluno, a nosso ver, a se apropriar integralmente de práticas sociais importantes como a leitura e a escrita. Nesse sentido, a afirmação de Soares (1998) vem ao encontro do que observamos *in loco*: não são dadas condições ao aluno para ler e escrever. Nas palavras da autora (SOARES, 1998, p. 58):

Isso explica o fracasso das campanhas de alfabetização em nosso país: contentam-se em ensinar a ler e escrever; deveriam, em seguida, criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso às livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita têm uma função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer.

Segundo a professora da turma, os alunos não sabem ler nem interpretar, porém esta dificuldade permanece em função da concepção de leitura que permeia a sua prática de ensino: prática de repetição. Como resultado, os alunos não conseguem ler nem compreender plenamente um pequeno texto, porque, a nosso ver, não são abertas condições para que essa realidade mude.

Retomando a questão da cópia, podemos afirmar, com base na reflexão proposta por Orlandi (1983), que esse tipo de procedimento dentro da sala de aula corresponde ao discurso autoritário. Os alunos se apresentam como “receptáculos de conhecimento”, sendo limitados a escrever somente aquilo que é imposto pelo professor ou pelos livros didáticos. De modo análogo, o discurso autoritário pode ser comparado com a noção criada por Paulo Freire (1987) “concepção bancária da educação”. No discurso autoritário, tudo acontece como se o sujeito aluno não tivesse voz, capacidade para pensar, criar, estabelecer relação de sentido com os conteúdos estudados. Na concepção bancária da educação, não há espaço para o sujeito ser autor de sentidos, uma vez que ele só recebe, não lhe é permitido criar e ou estabelecer relação de interlocução com aquilo que “aprende”.

Olhando para as dificuldades de leitura dos alunos, encontramos outra barreira dentro da escola, que é a limitação de uso da biblioteca por eles. Os alunos têm o direito de utilizar a biblioteca só uma vez por semana. A nosso ver, essa limitação pode levá-los a se desinteressar pelo empréstimo de livros, já que ainda, em sua maioria, não possuem o hábito da leitura.

Perguntamos à professora se os textos explorados dentro da sala tinham correlação com o cotidiano dos alunos, isto é, com a sua realidade sócio-histórica. Ela respondeu



positivamente à questão colocada. Entretanto, o que notamos é que são utilizados textos presentes no livro didático, mas não há um trabalho efetivamente a ponto de estabelecer relação de sentido com a realidade sócio-histórica dos alunos.

Um episódio curioso foi o gesto da professora de mandar alunos designados como “bagunceiros” para a biblioteca durante a aula que mais gostavam, Informática. Nesse período eles deveriam permanecer nela copiando textos. Discursivamente, há pelos menos três implicações permeando este gesto, quais sejam:

- a) um sentido pejorativo (negativo) de leitura e, por conseguinte, de biblioteca, que comparecem, no imaginário escolar, como lugar de castigo e de controle dos sujeitos, de seu corpo;
- b) a biblioteca é concebida como depósito de indivíduos que apresentam um comportamento avesso ao ideal estabelecido pelo discurso escolar, e,
- c) a escola como lugar de fixação de identidades (pejorativas e melhorativas). Ela aponta e diz “este é bagunceiro”, “este é um bom aluno”, fazendo perpetuar pares opositivos.

A escola fica localizada em um bairro periférico da cidade, por isso a sua biblioteca se apresenta, para muitos alunos que nela estudam, como a única oportunidade de estabelecerem contato com livros e, conseqüentemente, com diferentes gêneros textuais que circulam socialmente. Conforme as observações, a experiência que os alunos têm com a biblioteca torna-se negativa por ser concebida como um lugar de castigo, o que prejudica o trabalho de leitura.

Como bem afirma Barbosa (2008), a ausência de uma relação íntima com a leitura e com os diferentes gêneros textuais de que dispõem a nossa sociedade letrada pode produzir um número significativo de jovens excluídos.

3.2 Como o aluno responde à prática de ensino adotada

Nesta seção, objetivamos discorrer sobre os efeitos (possíveis) desse modo de trabalhar a leitura.

Durante as aulas, observamos que grande parte dos alunos andavam de um lado para o outro dentro da sala. Parecia não haver interesse dos alunos às explicações da professora nem conseguiam terminar de copiar a matéria. A princípio, tal atitude demonstra desinteresse pelo conteúdo. Vale dizer, desinteresse motivado pelo modo como a escola concebe conhecimento, leitura e o próprio aluno. De nossa parte, a bagunça – gesto denominado pelo discurso escolar



– é um sintoma (gesto simbólico por excelência) de que algo não vai bem. Voltaremos a essa questão.

Durante a nossa permanência em sala, a turma apresentou um comportamento agitado. De um modo geral, os alunos apresentaram um comportamento diferente do ideal: não paravam quietos, o que sempre gerava um princípio de briga, por vários motivos: sentam na carteira do colega, andam durante as explicações, pegam o material do colega sem autorização, jogam lápis ou borracha no colega, escrevem no caderno do colega, fazem gestos considerados obscenos, e assim por diante.

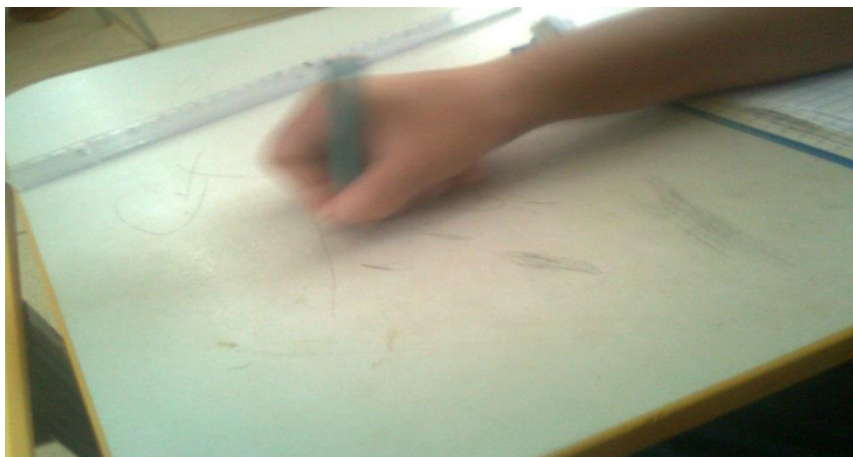
A nosso ver, esse comportamento dos alunos (inquietação em aula, falta de atenção e concentração etc.) pode estar relacionado com o modo como a escola concebe o saber, o sujeito escolar e o próprio objeto de ensino. Noutros termos, a “suposta” falta de interesse dos alunos pode ser um sintoma de que o sistema de ensino tradicional não vai bem e precisa ser repensado sob outros modos.

Só para citar um exemplo, em uma das aulas, uma aluna permaneceu debruçada na mesa por vários minutos. **A exemplo do gesto de rabiscar na carteira debatido na seção anterior**, este é também um sintoma do modo como a escola trabalha os conteúdos escolares: trata-se de um “mal estar” ao modo como a escola é constituída.

Pudemos observar também que uma parte dos alunos mal escrevia nos cadernos, isto é, poucos registravam o conteúdo passado na lousa pela professora. Aqueles que conseguiam copiar, não respondiam, ficando à espera da(s) resposta(s) fornecida(s) pela professora, que ora o fazia oralmente ora pelo registro na lousa.

O aprendizado se dá de modo mecânico (pela via da repetição mnemônica), uma vez que os alunos são condicionados a copiar exercícios (repetitivos), respostas prontas. Neste sentido, parece não haver espaço para o autor, isto é, para a produção de autoria no contexto escolar. Os alunos não participam da produção do conhecimento, eles o recebem pronto, o que dificulta o seu acesso ao universo do letramento, por conseguinte, os alunos que não apresentam interesse pelo conteúdo, praticavam atitudes consideradas “indisciplinadas” pela escola, tais como: escrever nas carteiras, paredes e portas. Assim, o ambiente escolar apresenta-se sujo e pouco atrativo para despertar o hábito da leitura nos alunos.

Foto 1: Aluno escrevendo na carteira



Fonte: fotografado pelo autor, 2014

Nesta imagem, o aluno é flagrado rabiscando a carteira. Este gesto – simbólico por excelência – pode ser compreendido como um sintoma do tipo de ensino adotado. Como pudemos observar durante a pesquisa de campo, trata-se de um aluno que apresenta dificuldade em copiar as tarefas passadas na lousa, ou seja, ele não consegue acompanhar o ritmo da professora. Por diversas vezes, a professora pegou o seu caderno e não encontrou o registro do conteúdo. Geralmente ele começava a escrever e logo parava.

Do ponto de vista discursivo, é possível afirmar que o gesto de rabiscar – ao invés de copiar da lousa – é um modo de resistência, do sujeito, ao “método” utilizado pela professora, método este pautado na repetição mnemônica (ORLANDI, 1999) de conteúdos descontextualizados. Dito de outro modo, tudo se passa como se o “rabisco” fosse uma forma de dizer, inconscientemente, “isso não me interessa, não diz respeito a minha vida, aos meus interesses”.

Entendemos que essa prática de passar lição no quadro durante quase toda a aula – o que é praxe da professora, como pudemos observar durante a nossa observação – produz uma série de consequências negativas para o aluno, para a sua identidade. Uma delas diz respeito ao fato de que, copiando o tempo todo, fica a impressão de que a escola é lugar de cópia, o que tende a produzir enfado na aprendizagem, desistência da escola e ou desinteresse por ela, repetência, baixo rendimento, etc.

Outra questão fundamental: dispende quase todo o tempo passando lição na lousa, além de impedir um contato mais próximo entre aluno, professor e texto (conhecimento), corrobora o imaginário discursivo escolar a que nos referimos no Capítulo 3, qual seja, ao professor cabe o papel de detentor do saber – portanto é ele quem dita as regras – e ao aluno o lugar de faltoso do conhecimento, isto é, está na escola para “adquiri-lo”. Na verdade, no caso



em questão, não se trata de conhecimento real, isto é, aquele que é produzido por sujeitos historicamente constituídos, mas, isto sim, de conteúdos prontos, acabados, descontextualizados. Neste sentido, pode-se dizer que tanto aluno quanto professor estão imersos em um mesmo universo de repetição mnemônica: o professor copia o conteúdo programático do livro e o aluno, por sua vez, o copia da lousa. Resulta disso um círculo vicioso que distancia ainda mais o sujeito aprendiz das práticas sociais da leitura e da escrita.

Com o pouco tempo de contato (real) entre professor e aluno, o trabalho com a leitura e interpretação de texto torna-se cada vez mais distante, resultando na questão que deixamos suspensa no Capítulo 3 e que retomamos neste capítulo: há lugar para o autor na escola?

Diante de tudo que expusemos acima, podemos afirmar que quase não há espaço para a produção de autores – autores de sentido – na escola, uma vez que o ensino está calcado no exercício (mnemônico) da repetição.

Observemos a situação que segue:

Situação discursiva 1: Aluno constrói um barquinho de papel e brinca durante a aula enquanto a professora explica a matéria

Flagramos um aluno brincando com um barquinho de papel enquanto a professora explicava o conteúdo passado na lousa. Assim, na mesma via do rabisco analisado no item anterior, compreendemos que a dita “bagunça” – gesto este considerado indisciplinar pelo discurso escolar – no momento da explicação da professora é também um sintoma do modo como a escola concebe conhecimento, leitura, língua, aluno e professor.

Pudemos observar que os alunos que brincavam durante a explicação da professora, geralmente não conseguiam resolver as atividades propostas, isto é, apresentavam dificuldade e baixo rendimento.

Resta dizer que o gesto de “mandar” os alunos ditos “bagunceiros” à Direção reforça o jogo hierárquico que atravessa a relação entre professor, aluno e direção, ao mesmo tempo que a relação entre professor e aluno fica comprometida, em virtude de a professora não conseguir, por ela mesma (por meio de sua aula), estabelecer um diálogo “pacífico” com a turma.



3.3 As Dificuldades dos Alunos na Leitura e Produção Textual

No ciclo de alfabetização, os alunos enfrentam dificuldades no processo de aquisição da capacidade de leitura. Tal dificuldade pode estar relacionada a diversos fatores como: falta de incentivo ao universo da leitura, falta de compreensão do texto, falta de um ambiente adequado e propício à aprendizagem, entre outros. Serão analisadas as dificuldades dos alunos no que dizem respeito à aquisição da capacidade de leitura. Para isso, analisaremos algumas informações depreendidas do questionário e das avaliações de Língua Portuguesa do primeiro e segundo bimestres que aplicamos.

Para melhor situar o leitor, vale dizer que, ao percebermos a sala agitada e os alunos desinteressados, sentimos necessidade de aplicar um questionário a fim de averiguar o desenvolvimento dos alunos a respeito das habilidades de leitura e de escrita. Trata-se de um questionário constituído de perguntas discursivas, o que favorece a investigação da pesquisa (conforme Anexo).

De imediato, foram constatados vários erros ortográficos nas respostas. Muitos preferiram responder simplesmente com Sim ou Não.

É interessante observar que 25 (vinte e cinco) alunos, ou seja, a grande maioria da turma afirmou que gosta de ler e apenas 2 (dois) manifestaram não gostar. Perguntamos se os alunos tinham livros em suas casas; 14 (quatorze) responderam que sim, “possuem livros em casa” e treze (treze) afirmaram que não dispunham de nenhum. Destaca-se aqui o fato de que quase metade da turma não dispõe de livros em casa, o que aumenta a responsabilidade da escola em despertar o hábito da leitura no aluno, isto é, de criar condições para a sua inserção no universo do letramento.

Observamos uma contradição entre a informação colhida no questionário (“os alunos, em sua maioria, gostam de ler”) e a afirmação da professora de que “a turma não apresenta domínio da leitura” e “muitos não gostam de ler”.

Em sua prática em sala de aula, raríssimas vezes a leitura foi trabalhada. Além disso, como já afirmamos, a professora limitava a capacitação de seus alunos com conteúdos mecânicos, que apenas serviam para memorização de conteúdos descontextualizados. Isto é, o modo de trabalhar o conteúdo programático não permitia (permite) a inserção dos alunos nas práticas sociais que envolvem o letramento: leitura e escrita principalmente.

Outra informação importante depreendida do questionário diz respeito ao relacionamento dos alunos com seus familiares. Quanto à convivência familiar, o resultado mostrou que a grande maioria dos alunos mora com os pais, sendo que dos 27 (vinte e sete)



alunos, 20 (vinte) moram com pai e mãe, 6 (seis) moram com a mãe e apenas 1 (um) mora somente com o pai.

Percebe-se que a maioria da turma parece ter um convívio familiar propício para o desenvolvimento escolar. Assim, perguntamos se há incentivo dos pais aos estudos. Curiosamente 16 (dezesesseis) alunos afirmaram que seus pais dedicam um tempo para ajudá-los nas tarefas escolares, incluindo a leitura. Porém, 11 (onze) alunos informaram que seus pais não têm tempo para acompanhá-los.

A nosso ver, o fato de os alunos só terem acesso à leitura na escola, sem incentivo dos pais, pode contribuir para a falta de interesse pelas aulas e, por conseguinte, pela leitura.

Durante o período de pesquisa, pudemos observar que a professora aboliu o trabalho com a produção textual em sala. Perguntamos-lhe a razão que a levou a suspender esse tipo de atividade que, a nosso ver, é de extrema importância para que os sujeitos escolares se envolvam com o letramento em sua plenitude. Em sua resposta, vislumbramos o discurso autoritário (ORLANDI, 1999). Mais precisamente, obtivemos a seguinte resposta: “Os alunos não têm capacidade de criar um texto por não terem domínio da leitura e da escrita”.

Em sua fala, observamos um jogo de imagens: a professora se mostra detentora do saber absoluto, menosprezando a capacidade de seus alunos. Trata-se de um gesto autoritário por excelência, uma vez que ela decide – tem o poder de decidir – por não trabalhar tal habilidade. Neste sentido, os alunos parecem ser subjetivados no lugar da incapacidade, da deficiência, do fracasso, o que é um fator negativo para a constituição de sua identidade lingüístico-escolar. Com isso, a escola, ao atribuir sentidos pejorativos para os sujeitos escolares – “os alunos não têm capacidade de...” –, asfixia a sua identidade.

Lucio e Maciel (2009) afirmam que introduzir diferentes gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem é um modo de dar condição para que o aluno tenha acesso às práticas sociais da leitura e da escrita. Segundo as autoras, é imprescindível utilizar variados textos (gêneros textuais) em sala de aula, tais como: carta, bilhete, convites, etc. desde a Educação Infantil.

Perguntamos: se as autoras sugerem que se deve trabalhar com diferentes gêneros textuais a partir da Educação Infantil, imagine-se então em uma turma que já está prestes a encerrar o ciclo de alfabetização?

Como é possível perceber, notamos uma falha no modo de a escola trabalhar a alfabetização e o letramento, o que contraria fortemente o ideal do Pacto de Alfabetização implementado pelo Governo Federal que prevê que o aluno, ao final do terceiro ano, esteja



plenamente alfabetizado e, acrescentaríamos, letrado, pelo menos em um nível considerável a ponto de conseguir ler um texto e compreendê-lo.

Durante a pesquisa, foram observadas as dificuldades de escrita e compreensão de texto dos alunos, que iremos analisar nas próximas seções.

Antes, porém, vale dizer que, ao passar todo o conteúdo na lousa, muitos alunos não conseguem acompanhar o ritmo da professora, ou seja, não conseguem copiar todo o conteúdo passado por ela. Assim, muitos deixam de fazer as atividades, ficando atrasados na matéria e com dificuldades.

3.3.1 Uma análise da prova de português

Os alunos em sua maioria não conseguiram responder à prova de Português do primeiro Bimestre, demonstrando um baixo desempenho. Perguntamos à professora o motivo de tantos alunos não terem conseguido fazer com sucesso a prova. Ela nos relatou que a prova fora elaborada pela professora de outra turma de terceiro ano, o que é praxe adotada na escola, que distribui para cada professor a tarefa de formular uma prova para cada período. Por exemplo, enquanto um professor elabora a prova de português, o outro fica responsável por formular a de matemática, e assim por diante. A nosso ver, esse método é arriscado, uma vez que os alunos são avaliados por meio de uma prova que foi elaborada por outro professor, diferente daquele que está em sala todos os dias com os alunos, vivenciado a sua realidade linguístico escolar.

No período da pesquisa, pedimos autorização da professora para ter acesso às provas; conseguimos um farto material que contribuiu grandemente para a concretização da análise empreendida.

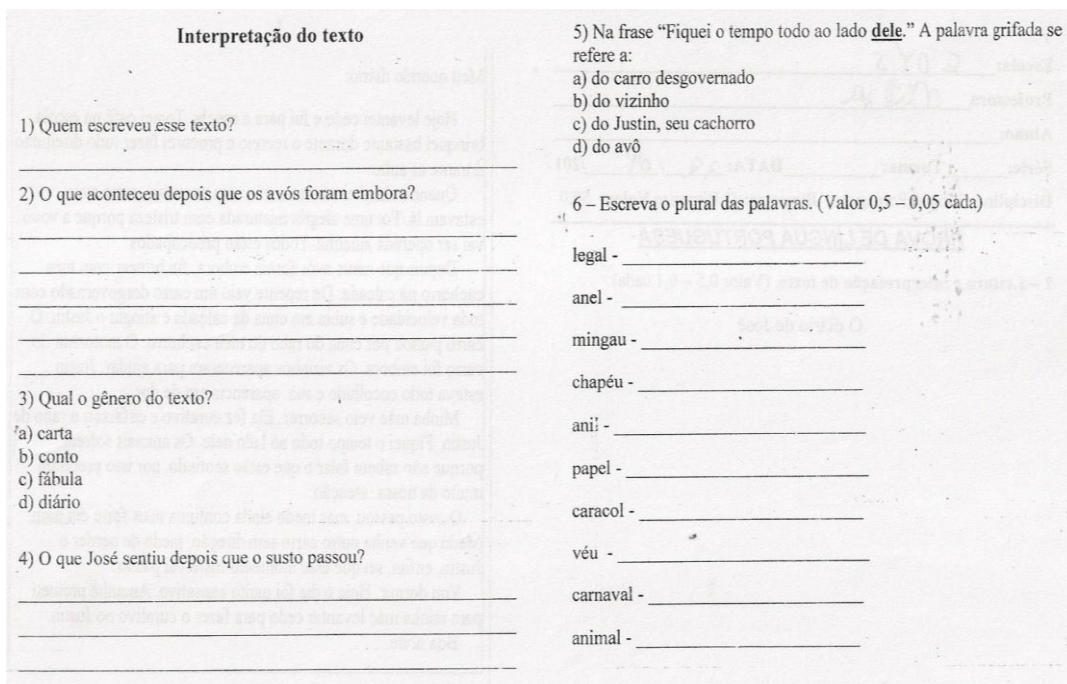
O material analisado a seguir foi produzido durante a pesquisa no terceiro ano. Para não expor o nome dos alunos, utilizamos letras do alfabeto conforme a quantidade de provas escaneadas.

Vale dizer que, para iniciar a análise das provas, coletaram-se as do primeiro bimestre de Língua Portuguesa de seis alunos. Já do segundo bimestre foram coletadas cinco provas de Língua Portuguesa. Como critério de seleção, foram colhidas as provas dos mesmos alunos do primeiro e segundo bimestres.

Na prova 1, o nome fictício ficou como **aluno A**. No primeiro bimestre, o aluno A não respondeu a nenhuma das questões, deixando toda prova em branco. Ele sequer conseguiu escrever o seu próprio nome na prova, como pode ser observado no Anexo.



Figura 1 – Aluno A não escreveu nada na prova

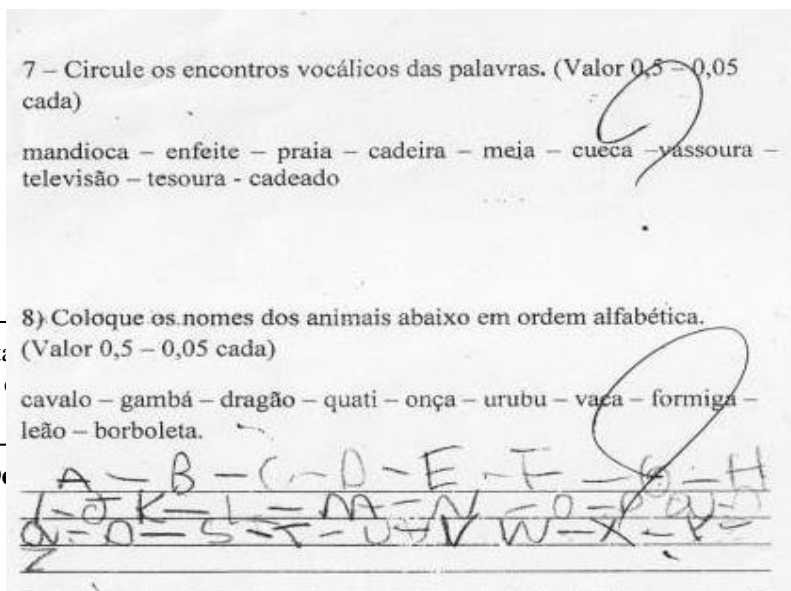


Fonte: Professora do terceiro Ano, 2013.

Já o aluno B conseguiu escrever algumas palavras, sendo que 6 (seis) questões ficaram em branco, em outras ele reescreveu as palavras na frente das respostas, mas o que se percebe é que não compreendeu os enunciados das questões. Consideramos que a aprendizagem do conteúdo ensinado não se deu, isto é, não historicizou⁷, não fez sentido, portanto, não fez história em sua subjetividade.

O recorte a seguir é exemplificador disso que acabamos de afirmar. Em uma das provas, ao invés de escrever o nome dos animais em ordem alfabética, o aluno escreveu o alfabeto. Observemos:

Figura 2: Aluno B, escreveu o alfabeto como resposta



⁷ Do ponto de vista dos sentidos quando o sujeito, sua subjetividade.

á historicização do sujeito, seu corpo, a

Fonte: Elaborada pela professora do terceiro Ano, 2013.

Neste recorte (figura 2), é possível dizer que o aluno (re)conhece o alfabeto, mas não é capaz de compreender o que foi solicitado no enunciado, qual seja: “Coloque o nome dos animais em ordem alfabética”, isto é, ele só consegue reconhecer as letras do alfabeto de modo descontextualizado. Ao mesmo tempo, a questão formulada consiste em verificar meramente se o aluno reconhece o alfabeto e consegue colocá-lo em ordem.

Na questão 10 (dez) da prova do aluno B (figura 3), notamos que o aluno começou a escrever, mas, na sequência, apagou a sua produção (texto). Entendemos que se trata de um gesto simbólico que aponta para a insegurança do aluno ao responder às questões requeridas, semelhante ao que acontece recorrentemente em sala de aula. No plano do imaginário, tudo se passa como se a resposta do aluno não tivesse validade, legitimidade. É a resposta da professora e ou do livro didático que vale, que prevalece.

Figura 3 – aluno B copia e apaga as respostas

10) Complete o quadro separando as palavras em sílabas e classificando-as. (Valor 0,5 – 0,0625 cada)

	Divisão Silábica	Classificação
chave		
descer		
recreio		
duelo		
passarinho		

Fonte: Professora do terceiro ano, 2013.

A esse respeito Barbosa (1994) afirma que “ajudar as crianças não é procurar transmitir uma técnica ou um saber; é permitir que ela construa as estratégias de que necessita



para utilizar a escrita”. Porém, o que prevalece dentro da sala é uma repetição de exercícios como uma técnica.

Quanto ao desenvolvimento do aluno B, no segundo bimestre, pudemos observar que o mesmo cometeu erros a respeito de questões que julgamos simples: não conseguiu identificar a data presente no texto, o autor do texto nem o seu destinatário. No texto em questão, “Juliana” escreveu um bilhete para “Belinha” em “15 de abril de 2011”. Observemos:

Figura 4: Aluno B não consegue identificar elementos como personagens (autor e destinatário) e data

c- Quem escreveu o bilhete foi:		
<input checked="" type="checkbox"/> BELINHA	<input type="checkbox"/> JULIANA	<input type="checkbox"/> PAULA
d- Para quem ela escreveu?		
<input checked="" type="checkbox"/> JULIANA	<input type="checkbox"/> BELINHA	<input type="checkbox"/> PAULA
e- A data do bilhete é:		
<input checked="" type="checkbox"/> 15 de junho de 2011	<input type="checkbox"/> 15 de janeiro de 2011.	
<input type="checkbox"/> 15 de abril de 2011.		

Fonte: Professora do terceiro ano, 2013.

Para responder às questões mencionadas, era necessário que o aluno lesse o texto na íntegra, compreendê-lo e identificar, a partir dele, elementos básicos, tais como: autor do bilhete, destinatário e data. Como se nota, o aluno não acertou nenhuma das questões. Contudo, em uma atividade de cruzadinha, o mesmo aluno obteve êxito. Foi-lhe solicitado encontrar palavras que correspondessem à ação representada nas imagens ilustradas (desenhadas). Observe-se que o aluno conseguiu encontrar quase todas as palavras, o que indica que ele compreendeu (interpretou) as ações representadas nos desenhos.

Figura 5 – Aluno B capta mensagens dos desenhos



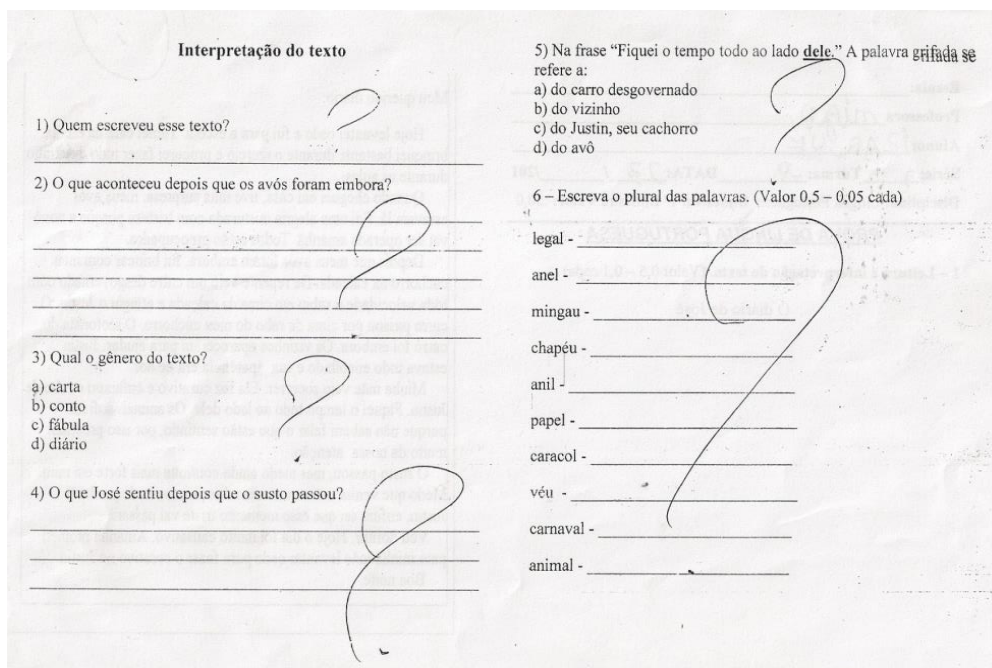
Fonte: Elaborada pela professora do terceiro Ano, 2013.

Portanto, ele consegue estabelecer relação de sentido entre os desenhos e as palavras (soltas), mas não consegue compreender (interpretar) textos verbais (modalidade escrita da língua). Ou seja, quando se exige a leitura de textos escritos o aluno não consegue ler nem compreender.

O aluno C igualmente não produziu nada em sua prova, deixando-a praticamente em branco. Conforme o recorte a seguir, na primeira página das questões da prova, pode-se observar que o aluno C não conseguiu responder a nenhuma questão. Observemos:



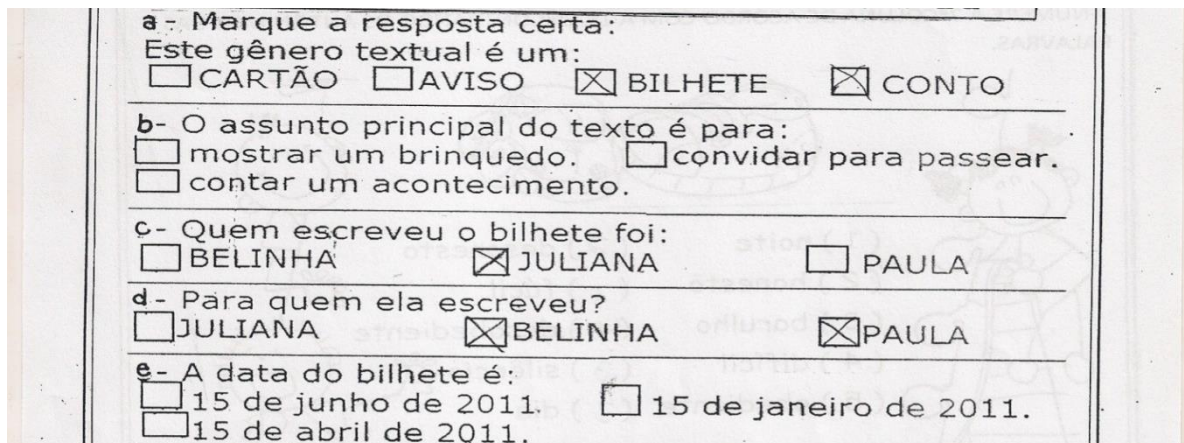
Figura 6 – Prova aluno C (Primeiro bimestre) ficou quase toda em branco



Fonte: Professora do terceiro Ano, 2013.

Pudemos observar que, diante de questões que exigem um exercício de leitura e interpretação, isto é, que o aluno retorne ao texto (a sua leitura), a maior parte dos alunos apresenta dificuldade, resultando em uma prova em branco. Sendo assim, podemos afirmar que o aluno não consegue estabelecer relação com o texto, apenas tem êxito quando as atividades trazem para consideração palavras soltas, descontextualizadas e acompanhadas por desenho.

Figura 7 – Aluno C marca duas respostas e deixa duas sem responder



Fonte: Professora do terceiro Ano, 2013.

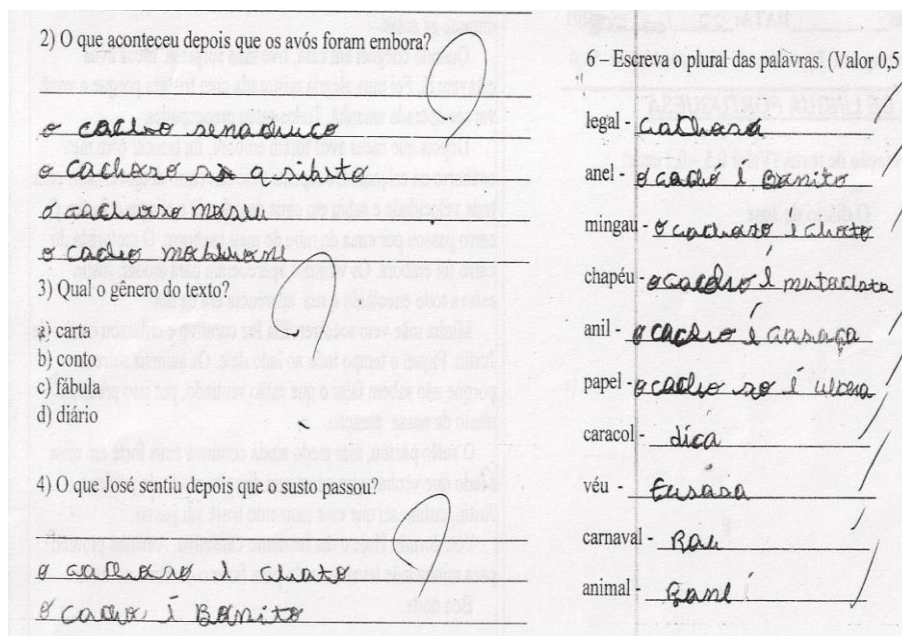


Outro aspecto é o que este aluno é um dos que relatou não gostar de ler, nem frequentar a biblioteca, sem contar com o fato de que seus pais não têm tempo para acompanhá-lo nos estudos.

Segundo Santos e Simão (1986), a “leitura é a interpretação de ideias expressas graficamente, associando o que foi lido à própria vivência”, ou seja, cada um vai interpretar de acordo com a sua experiência e história de leitura. No caso do aluno C, a leitura não faz parte do seu cotidiano, logo suas dificuldades em relação à leitura e interpretação são maiores devido à falta de incentivo do seu meio cultural.

O aluno D conseguiu responder a prova toda, no entanto não houve acerto, o que demonstra a sua dificuldade em compreender o que lê. No primeiro bimestre, as respostas não tinham uma coerência, eram palavras sem sentido sobre a questão. No exercício 6 (seis), por exemplo, que solicitava do aluno escrever as palavras no plural, ele começa respondendo com frases sem sentido, totalmente diferente do que demandam as perguntas, ou melhor, escreveu outras palavras que não estavam na questão.

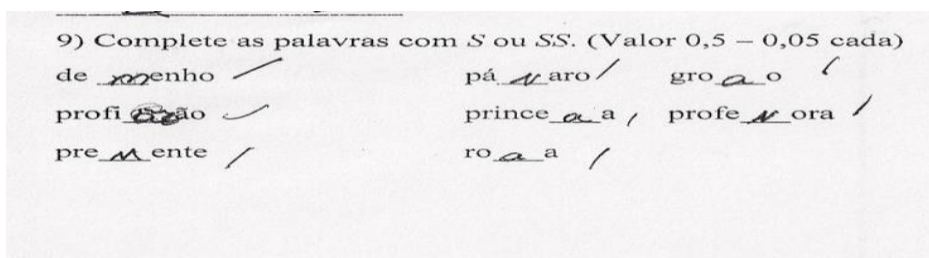
Figura 8 – Aluno D responde as questões erradamente



Fonte: Professora do terceiro Ano, 2013.

A título de exemplificação, a questão 9 (nove), abaixo, pedia para completar com S ou SS, o aluno D respondeu com A, N, M, portanto eram letras bem diferentes da questão.

Figura 9 – Aluno D completou questão com letras erradas.



Fonte: Professora do terceiro Ano, 2013.

No segundo bimestre, por ser uma prova mais objetiva, o aluno D conseguiu acertar algumas questões, porém o que se percebe é que a sua dificuldade na leitura ainda predomina. Na questão 3 (três), em que se pedia para enumerar a segunda coluna conforme a primeira, ele não compreendeu o que se pedia na atividade, errando quase toda a questão. Na cruzadinha, ele começou a responder, mas não terminou.

Figura 10 – Aluno D responde mas a maioria errado

2-1 O QUE AS CRIANÇAS ESTÃO FAZENDO? PINTÉ CADA PALAVRA QUE INDICA AS AÇÕES

a) b) c) d)

C	A	N	T	A	N	D	O	M	P	Q
V	P	T	P	W	R	T	Z	B	B	G
T	E	L	E	F	O	N	A	N	D	O
B	S	W	C	X	S	N	X	I	P	D
Q	W	G	S	Q	O	Q	F	N	P	O
B	R	I	N	C	A	N	D	O	O	R
C	Y	Y	P	C	R	T	N	A	I	M
F	C	O	M	E	N	D	O	N	B	I
C	O	R	R	E	N	D	O	T	D	N
C	D	S	P	B	R	T	X	S	O	D
A	C	O	R	D	A	N	D	O	F	O

3-NUMERE A 2ª COLUNA DE ACORDO COM A 1ª, ENCONTRANDO OS ANTÔNIMOS DAS PALAVRAS.

(1) noite (3) desonesto
(2) honesto (2) fácil
(3) barulho (4) desobediente
(4) difícil (2) silêncio
(5) obediente (1) dia

Fonte: Professora do terceiro Ano, 2013.



Diferentemente, o aluno E era comumente elogiado pela professora, considerado por ela “o melhor aluno da turma”. Dentro da prática adotada, podemos dizer que, discursivamente, o melhor aluno é, na verdade, aquele que melhor “repete” o conteúdo, ou seja, repete melhor, com mais eficácia, por isso se sai “melhor”.

Observe-se que a escola comparece como lugar de construção de identidades, fixando sentidos melhorativos para uns e pejorativos para outros. Ou seja, nela há os bons, de um lado, e os ruins (fracos), de outro. Os bons são aqueles que respondem conforme o ideal adotado pela escola. Os ruins (com baixo rendimento) não conseguem reproduzir (repetir) os conteúdos “trabalhados”, o que nos parece sintomático, como já afirmamos.

Devido ao seu comportamento dito “exemplar”, o aluno E recebia um tratamento privilegiado por parte da professora; na única vez em que ela deu oportunidade para um aluno ler em voz alta, o escolheu. Também o escolhia para anotar os nomes dos colegas ditos “bagunceiros” e para buscar materiais. Além disso, quando as atividades de interpretação de texto pediam respostas individuais, as escolhidas para servir de modelo (na lousa) eram sempre dele.

Figura 11 – Aluno E acerta quase todas as questões

Interpretação do texto

1) Quem escreveu esse texto?
Foi José ✓

2) O que aconteceu depois que os avós foram embora?
José foi brincar com o cachorro

3) Qual o gênero do texto?
a) carta
b) conto
c) fábula
d) diário x ✓

4) O que José sentiu depois que o susto passou?
O medo continuava muito forte dentro dele

5) Na frase “Fiquei o tempo todo ao lado dele.” refere a:
a) do carro desgovernado
b) do vizinho
c) do Justin, seu cachorro x ✓
d) do avô

6 – Escreva o plural das palavras. (Valor 0,5 – 0)

legal - legais ✓
anel - anéis ✓
nungau - nungaus ✓
chapéu - chapéus ✓
anil - anil ✓
papel - papeis ✓
caracol - caracóis ✓
véu - véus ✓
carnaval - carnavais ✓
animal - animais ✓



Fonte: Professora do terceiro Ano, 2013.

Neste recorte – prova do Aluno E – notamos que, mesmo sendo uma prova elaborada por outra professora que não está inserida no contexto da sala, o aluno, nas questões discursivas, não errou, ou melhor, não apresentou dificuldade na leitura e interpretação de texto. Quanto à nota do primeiro bimestre, o aluno E teve a melhor nota da sala. Nas respostas da prova do primeiro bimestre, demonstrou que estava mais avançado que os outros colegas, apresentando um “bom” desempenho na produção escrita (o esperado pela escola) e, por conseguinte, na leitura.

No segundo bimestre, o aluno E repetiu o “bom” desempenho do primeiro, conseguindo separar as sílabas e classificá-las, reconhecer verbos, pontuar frases, etc. Conseguiu responder ao exercício 4 (quatro) corretamente. Na questão 5 (cinco) não errou nenhum verbo, conseguiu localizá-los, circulando como foi pedido. A questão 6 (seis) consistiu em pontuar as frases.

O aluno F também conseguiu responder a sua prova, porém, errou muitas questões. Sua escrita é legível, mas as suas respostas indicam que ele não compreendeu (interpretou) bem a pergunta, reescrevendo as mesmas palavras na frente.

Diante de tudo que expusemos até aqui, podemos afirmar que a escola precisa melhorar muito no que diz respeito a envolver os sujeitos escolares nas práticas sociais da escrita e da leitura. É preciso que ela trabalhe com consistência a leitura. Sendo assim, as aulas precisam ser bem planejadas, para superar as dificuldades destes alunos na leitura e interpretação, isto é, para que se possa envolvê-los em práticas significativas, práticas sociais do letramento.

As dificuldades apresentadas pelos alunos foram analisadas tomando-se como objeto de análise provas de Língua Portuguesa de um 3^a ano, o que demonstrou que os alunos que não têm o costume de ler apresentam mais dificuldades nas atividades que envolvem leitura e interpretação de textos, diferente dos alunos que gostam de ler. Nas provas os alunos apresentaram dificuldades na compreensão do que se pedia (dos enunciados), pouca desenvoltura na escrita, assim como também repetiam ações praticadas nos exercícios em sala, começavam e não terminavam, escreviam e apagavam.



Considerações Finais

Este trabalho se inscreve em uma perspectiva discursiva da linguagem e estabelece um diálogo necessário com os estudos do letramento. Como já apresentado na introdução, partindo dessa perspectiva, discutimos os modos de abordagem da leitura no contexto de uma sala de aula de 3ª série, observando as suas consequências no processo de ensino-aprendizagem.

O que podemos afirmar, após esta pesquisa, é que, embora a leitura seja um instrumento importante para a inserção do indivíduo na atual sociedade letrada, a escola não a trabalha em sua plenitude de modo a permitir que o alunado se envolva efetivamente com as práticas sociais da leitura e, por conseguinte, da escrita.

O problema que observamos durante a pesquisa *in loco* é que na sala de aula a leitura não é trabalhada nem incentivada. Os alunos gastam grande parte do tempo fazendo cópias e exercícios mnemônicos que não promovem a historicização dos sentidos. Quando não copiam conteúdos passados no quadro, estão copiando respostas prontas ditadas pela professora.

Discursivamente, quando a escola faz o aluno apagar a sua produção para, no lugar, copiar a resposta considerada “correta”, apaga-se a possibilidade de diálogo, de interlocução, fundamental para a construção do conhecimento. Apagando, pois, a possibilidade de interlocução, distancia-se o acesso ao universo do letramento.

Os alunos tendem a sair de uma série para outra sabendo apenas reconhecer os signos isoladamente, isto é, fora de seu contexto de produção. Reconhecem-se letras, fonemas, palavras esvaziados de sentidos. Quanto a isso, vimos que, para uma palavra fazer sentido, é preciso a sua inscrição na história. Sem isso, não há sentido nem interpretação.

O que temos visto, como resultado final, é que, parafraseando Soares (1998), grande parte dos alunos se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita em suas vidas, ou seja, não são envolvidas com as práticas sociais da leitura nem da escrita. Como resultado a leitura também comparece como algo sem sentido, esvaziada de significados.

De nossa parte e sem a pretensão de dar receitas, a escola deveria assumir seu papel de alfabetizar plenamente o aluno até o final do terceiro ano. Considerando-se que o ideal é que o aluno saia efetivamente ao final do terceiro ano plenamente alfabetizado, então, levando-se em conta os resultados da presente pesquisa, vários fatores da escola pesquisada precisam ser repensados. Provavelmente uma boa parte da turma do terceiro ano pesquisada sairá alfabetizada, mas sem conseguir utilizar a leitura como prática social.

**Referências**

- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2001.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. Pensamento e ação na sala de aula**. São Paulo: Scipione, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- ORLANDI, E. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez: Ed. da Unicamp: Campinas, 1988.
- ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4 ed, 2ª reimpressão. Campinas: Pontes, 1983.
- ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.
- PECHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 2 ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1975.
- PFEIFFER C. **Cidade e sujeito escolarizado**. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano*. Campinas: Pontes: 2000.
- SOARES M. B. **A escolarização da leitura infantil e juvenil**. In RIBEIRO, Vera. M. (org.) **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2001.
- SOARES M. B. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/>>. Acesso em 12 de mar. 2013.
- SOARES M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.