

LEITURA, COMPREENSÃO E PRODUÇÃO TEXTUAIS: PROGRESSÃO DESSES EIXOS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 1º CICLO

Solange Alves de Oliveira – UnB

Introdução

Em função das novas prescrições orientadoras do ensino, presentes, sobretudo a partir da década de 1980, a instituição *escola* vem sendo inserida num contexto de sucessivos desafios, dentre eles, o de atender à diversidade dos que nela aprendem.

Ancorada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/1996), a Rede Municipal de Ensino de Recife (RMER) implantou os *Ciclos de Aprendizagem*, a partir de 2001, dessa vez estendendo-os a todo o ensino fundamental.¹ Do mesmo modo, na tentativa de melhorar a qualidade do ensino e o tempo do aluno na escola, optou, então, pelo acesso à escola aos seis anos.

Ao nos remetermos à proposta dos ciclos no contexto brasileiro, acentuamos, em concordância com Alavarse (2009), o caráter de imprecisão quanto à operacionalização do ensino. De acordo com esse autor, “a adoção dos ciclos ainda não ensejou um quadro educacional que tenha produzido indicadores que sinalizem um salto qualitativo na democratização do ensino fundamental”. Acrescentamos a isso, a ausência de um currículo que aponte para a condução dos processos de ensino e aprendizagem, considerando as diferentes etapas, bem como as diversas áreas de conhecimento.

No contexto específico da rede municipal de ensino de Recife (RMER), tendo como referência o modelo vigente a partir de 2001, chamamos a atenção para a não clareza das competências a serem construídas em cada ano do ciclo, o que parecia dificultar (e muito!) o trabalho do professor. Com isso, havia, em nossa compreensão, um comprometimento quanto às intervenções didático-pedagógicas em cada área de conhecimento, com fins a promover o avanço do aluno no interior e entre os ciclos.

No estudo aqui relatado, interessou-nos, sobretudo, entender como, no interior de algumas escolas da RMER, a proposta dos ciclos vinha sendo vivenciada com seus

¹ Conforme documento da PREFEITURA DA CIDADE DE RECIFE. Secretaria de Educação. **Tempos de Aprendizagem**: identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos. Recife, 2003. Encontramos os ciclos da Educação Infantil e os ciclos do Ensino Fundamental. Sendo estes últimos compostos por quatro ciclos. O primeiro com três anos - que equivalem à alfabetização, 1ª e 2ª séries -, e os subsequentes com dois anos.

dilemas e possibilidades, através do exame das práticas dos seus professores. Conjugado a esse objetivo, buscamos analisar a progressão das atividades de língua propostas no interior do 1º ciclo, as escolhas *didáticas* e *pedagógicas* das mestras (CHARTIER, 2000), bem como o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens. No presente texto, priorizamos a seguinte questão: Existia clareza, na área de língua, dos saberes a serem construídos pelo aluno, no interior de cada ano-ciclo do 1º ciclo, no que concernia à leitura, compreensão e produção de textos? Ou seja, havia uma proposta de progressão das atividades de língua, relativas àqueles eixos de ensino, no interior daquele ciclo?

Analisaremos, portanto, a questão acima explicitada, à luz da análise das práticas docentes que acompanhamos durante um semestre letivo.

Alfabetização e letramento: implicações para as práticas de leitura e escrita

A partir das décadas de 1980 e 1990, as discussões e concepções de alfabetização se ampliaram, desencadeando uma reflexão sobre os usos e práticas da leitura e da escrita na escola. Segundo Soares (1998), migrou-se “do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita”. Com isso, gradativamente, o conceito de alfabetização vem sendo articulado ao de letramento.

Diante desse cenário, é cada vez mais evidente, nas discussões e produções teóricas brasileiras, desenvolvidas a partir daquelas décadas, a relevância do letramento para o processo de alfabetização, *de se alfabetizar numa perspectiva de letramento*.

Diversos autores concordam que o conceito de alfabetização foi ampliado, trazendo às práticas de ensino novos desafios, sendo necessário, com isso, garantir a apropriação do sistema de notação alfabética, mas, também, ensinar diferentes formas de utilização da linguagem. Logo, dominar a escrita alfabética não se constitui numa condição que encerra as diferentes demandas de leitura e escrita impostas pela complexificação das práticas sociais e, portanto, escolares. É nesse contexto que o debate sobre o letramento ganha centralidade (SOARES, 2003a; 1998; KLEIMAN, 2002).

Como bastante difundido na última década, muitos de nós passamos a comungar com Soares, defendendo que o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo

que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

Assumindo a concepção de alfabetizar numa perspectiva para o letramento, defendemos, no 1º ciclo, a articulação do ensino e do aprendizado do sistema de notação alfabética (SNA) aos eixos de leitura, compreensão e produção textuais. Conforme apontam Maciel e Lúcio (2008), essa nos parece, primeiramente, uma opção política. Ao priorizar, nas aulas de língua, a interpretação e a produção textuais, questões como “quem escreve e em que situação escreve? O que se escreve e a quem o texto se dirige?” são suscitadas, no ato daquelas práticas.

Se a opção por trabalhar assumindo a perspectiva de alfabetizar letrando tem sido corrente nos debates e nas práticas escolares que buscam inovar, a apropriação dessa perspectiva, no interior das práticas pedagógicas, tem revelado embates, limitações que precisam ser problematizadas. De acordo com diferentes estudos, a exemplo de Maciel e Lúcio (2008), parece ser consensual, entre as declarações dos professores, a defesa do contato dos educandos com uma variedade de gêneros textuais, porém, ao operacionalizarem o ensino na alfabetização, acabam, por vezes, recorrendo a pseudotextos.

Além do que fora mencionado, entendemos que a escola tem revelado dificuldades em não polarizar os conceitos de alfabetização e letramento: ora as práticas docentes privilegiam o aprendizado do sistema alfabético, acreditando ser esse um requisito para o contato com textos, ora priorizam quase exclusivamente o acesso aos textos, e, com isso, poderiam comprometer o processo de apropriação da escrita alfabética. Não concebemos que a articulação de atividades que privilegiem *a alfabetização e o letramento* dos aprendizes tenha que ocorrer a cada momento do ensino. Assumimos, outrossim, a relevância de propor atividades que enfoquem, prioritariamente, a escrita alfabética, em algumas situações, bem como o letramento, em outras.

Nossa concepção pressupõe um reconhecimento das especificidades do processo de alfabetização, tal como propunha Soares (2003a). Assim, ao defendermos a consolidação da escrita alfabética já no primeiro ano, considerando o ensino por ciclos, não estamos declarando que esse objeto não possa ser explorado no segundo ano, entretanto, julgamos que a meta pode (e deve) ser esperada no primeiro ano, tal como demonstram algumas pesquisas realizadas em redes públicas organizadas em ciclos (CRUZ, 2008). Com isso, as chances de um aluno chegar ao terceiro ano do 1º ciclo

sem construir o conhecimento do sistema alfabético seriam amplamente reduzidas. Esse encaminhamento, obviamente, pode ser articulado ao tratamento dos demais eixos de ensino de língua (leitura, compreensão e produção textuais), respeitando as possibilidades e especificidades das aprendizagens dos educandos.

O aspecto anteriormente mencionado parece se ajustar à concepção defendida por Silva (2008), ao destacar que o que vai diferenciar o planejamento (e, sublinhamos, a operacionalização do mesmo) “é a progressão de sua complexidade durante o ano letivo e ao longo de cada ano de escolaridade” (SILVA, 2008, p.44). A partir disso, parece-nos possível realçar a defesa de um planejamento que esteja coerente com as possibilidades de aprendizagem dos alunos (SILVA, 2008, p. 45). Essa progressão e prioridade quanto a alguns objetos de conhecimento não implicariam, conforme sublinhamos, o descuido quanto aos outros eixos de ensino de língua.

A seguir, traremos alguns elementos para pensarmos o ensino da leitura, compreensão e produção textuais, considerando sua relevância no processo de alfabetização e letramento, eixos que ganharam centralidade em nossa análise.

Alfabetizar letrando: o tratamento dos eixos do ensino de língua que contribuiriam nesse processo

Conforme explicitamos previamente, a entrada em cena do conceito de letramento tem imposto às práticas alfabetizadoras novos desafios que implicam uma inevitável articulação entre os diversos eixos de ensino de língua. Torna-se, com isso, essencial, pensarmos em algumas contribuições que a leitura, a compreensão e a produção de textos trariam para a operacionalização do ensino nessa perspectiva.

Em se tratando da compreensão textual, Brandão (2006) pontua que, embora esse eixo seja, por vezes, negligenciado nas práticas pedagógicas, é oportuno enfatizar que sem a compreensão, a leitura “perde todo o sentido” (p. 59). A autora defende que é preciso conceber esse eixo como objeto de ensino e de aprendizagem, visto que não se compreende um texto *naturalmente*, através de sua leitura.

Assumindo que a leitura é constitutiva da construção de sentidos, ou seja, não implica simplesmente em agrupar letras, palavras e frases, Brandão e Rosa (2010) defendem a exploração de textos reais que tenham uma finalidade no planejamento do professor, desde a educação infantil, etapa em que boa parte dos alunos ainda não lê convencionalmente.

A seleção dos gêneros e as finalidades de leitura tornam-se, nesse processo, elementos importantes na diversificação das estratégias de compreensão (BRANDÃO, 2006, p. 69). De acordo com a referida autora, ao propor a leitura da seção de classificados, o professor oportunizará aos alunos recorrer à estratégia de seleção; já a discussão e dramatização de um conto em pequenos grupos, possibilitará o uso de estratégias inferenciais.

Brandão e Leal (2005) reiteram que muitos conhecimentos e habilidades que envolvem as atividades de leitura e produção textuais podem ser enfocados antes mesmo de os aprendizes terem construído a base alfabética de escrita. Essa concepção foi priorizada em pesquisa realizada com algumas professoras alfabetizadoras que expressaram a importância de, desde a alfabetização, propiciar momentos de leitura e escrita de textos (BRANDÃO; LEAL, 2005).

Conforme Albuquerque e Leal (2006), as propostas curriculares, no âmbito dos estados e em alguns municípios, superaram a concepção de que a leitura e a escrita estariam limitadas às atividades de *codificação* e *decodificação*, e passaram a assumir, portanto, status de práticas sociais que são, articulando-se, desse modo, às atuais perspectivas teóricas nessa área. Nesse cenário, passou-se a priorizar o trabalho com leitura e escrita a partir dos diversos gêneros textuais, considerando, entre outros aspectos, seus portadores, funções sociais, contextos de produção (ALBUQUERQUE; LEAL, 2006, p.101).

Ao mesmo tempo em que consideramos um avanço a apropriação dessas perspectivas teóricas no âmbito das prescrições oficiais, chamamos a atenção para a ausência, em muitos casos, da progressão dos saberes no interior dessas propostas curriculares. Encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, por exemplo, competências para o 1º ciclo, entretanto, as mesmas não alcançam a lógica de progressão dos diferentes saberes no interior do mesmo.

Com vistas a retomar nosso objetivo com esse estudo, explicitaremos alguns dos procedimentos adotados na pesquisa, bem como dos resultados obtidos.

Instrumentos e procedimentos metodológicos empregados na pesquisa

No período de junho a dezembro de 2007 acompanhamos a prática de nove professoras, dos três anos do 1º ciclo, de três instituições da Rede Municipal de Ensino de Recife. A amostra nos permitiu apreender certas variações quanto às práticas

realizadas, considerando, por exemplo, as mudanças presentes a partir da escolarização por ciclos e sua articulação com as atividades de língua priorizadas em cada ano do ciclo analisado. *Haveria uma progressão, nas atividades sugeridas pelas mestras, no interior do 1º ciclo?*

A fim de responder tal questão, o exame das práticas pedagógicas, ora tratadas, esteve ancorado, a princípio, nas análises dos eixos de *Rotina, Ensino de Leitura, Compreensão e Produção Textuais, Ensino do Sistema de Notação Alfabética (SNA) e Análise Linguística*. Nesse texto, enfocaremos a análise da presença (ou ausência) de uma progressão das atividades propostas ao longo do 1º ciclo, tomando como referência os eixos de leitura, compreensão e produção textuais.

Realizamos, em cada turma, oito observações de jornadas de aula completas, totalizando 72 protocolos. Ao final do ano letivo, entrevistamos cada uma das docentes.

As professoras cujas turmas acompanhamos cursaram o normal médio (antigo curso de magistério). Das nove mestras, quatro cursaram Pedagogia, uma estava no quarto período do curso de Pedagogia, duas tinham concluído o curso de Letras, uma de Psicologia e, por fim, encontramos uma professora que não possuía graduação. Em relação ao tempo de atuação no magistério, apreendemos variações de seis a 28 anos de exercício docente. Do conjunto das nove mestras, três cursaram pós-graduação lato sensu. O tempo de atuação com classes de alfabetização variou de quatro a 28 anos. Já em relação às turmas, encontramos variações quanto ao número de alunos por ano-ciclo, bem como em seus perfis de desempenho escolar, conforme sublinhavam as mestras. Das três turmas de terceiro ano, por exemplo, em duas delas, os alunos ainda não tinham, em sua maioria, construído a base alfabética de escrita.

Recorremos, para o tratamento de nossos dados, à análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977), a qual consiste numa metodologia de dados qualitativos. Tal como Bardin, compreendemos que a análise de conteúdo acopla não só a categorização e descrição, como a inferência e a interpretação dos dados.

De acordo com Franco (2005), a análise se inicia com base no conteúdo manifesto e explícito. A autora segue destacando que

a possibilidade de se realizar uma sólida análise acerca do conteúdo 'oculto' das mensagens e de suas entrelinhas, direciona o pesquisador para além do que pode ser identificado, quantificado e classificado para o que pode ser decifrado mediante códigos especiais e simbólicos (FRANCO, 2005, p. 24).

Seguiremos apontando alguns dos resultados por nós observados referentes ao ensino de leitura, compreensão e produção textuais no 1º ciclo.

Leitura de textos: o enfoque dado à progressão e à diversidade de encaminhamentos didáticos, ao longo do 1º ciclo

Conforme nossos dados apontaram, registramos 188 momentos reservados a alguma prática que envolveu a *leitura de textos (ou de enunciados)* entre as turmas acompanhadas.

Nas ocasiões em que ocorreram as leituras de textos (131), predominaram as realizadas pelas professoras sozinhas, sem a participação dos alunos (54). Ficou evidente, portanto, que, mesmo havendo a defesa da participação dos aprendizes nas atividades realizadas em sala, incluindo-se, nesse rol, a leitura (BARBOSA; SOUZA, 2006), nossos dados apontaram para o oposto do prescrito: constatamos a liderança, por parte das professoras, nesse tipo de atividade, seja porque os alunos não possuíam, ainda, na ótica delas, autonomia para fazê-lo, seja porque as docentes monopolizaram esses momentos, privando os aprendizes de avançarem na leitura de textos.² Vimos que em apenas 23 momentos (dos 131 registrados) eles tiveram a oportunidade de ler algum texto para a turma. Nesses casos, ainda ocorriam correções em voz alta quanto a algumas “inadequações”, por exemplo, na pronúncia de palavras do texto. Sobre esse assunto, Kleiman (2004) nos alerta para a função avaliativa que essa modalidade de leitura por vezes assume no contexto da sala de aula e os possíveis efeitos negativos que essa prática pode desencadear, como a perda da autoconfiança dos alunos.

Em se tratando, ainda, da primeira modalidade analisada, a *leitura de texto pela professora*, não localizamos grandes diferenças entre os dados das escolas (21/15/18, escolas A, B e C, respectivamente),³ tampouco entre os anos-ciclo (18/21/15, 1ºs, 2ºs e 3ºs anos, respectivamente). Esse quadro aponta para uma confirmação da monopolização da leitura pelas professoras, independentemente do ano-ciclo considerado. Apenas entre as turmas de terceiro ano, não observamos diferenças marcantes quanto à leitura de texto pela mestra e pelo aluno.

² Para além desses aspectos ressaltados, Chartier (1998, p. 12) enfatiza que as mudanças de concepções e práticas alfabetizadoras têm sido notórias. Ao invés da ênfase na leitura, a prioridade à escrita ganhou certa centralidade, já que, nessa nova ótica, o domínio da escrita asseguraria longa escolarização e autonomia nas sociedades desenvolvidas.

³ A explicitação da frequência absoluta seguirá a seguinte ordem: escolas A, B e C; 1ºs, 2ºs e 3ºs anos do 1º ciclo.

Ressaltamos, ainda, que, numa turma de segundo ano, nenhum momento foi reservado à leitura de texto pelo aluno, enquanto presenciávamos cinco momentos de leitura de textos pela mestra. Ainda considerando essa turma, pareceu-nos clara a intenção de ler não para explorar as propriedades do texto, mas para dar continuidade a outras atividades, tendo aquela unidade linguística *como suporte*, seguindo, provavelmente, o adágio de que é preciso *partir de textos*.

Sobre esse assunto, Chartier (1998) nos alerta para a importância de, previamente, selecionar os textos, de modo a priorizar aqueles de curta extensão para os momentos de realização de leitura pelos aprendizes e os mais longos à leitura pelo professor ou com a ajuda dele. A autora prossegue sinalizando que essa seleção é crucial, já que objetiva tanto propiciar a apropriação do sistema de notação alfabética, como a compreensão, no caso dos textos longos. Não vimos, de maneira geral, a observância desses cuidados, nas turmas por nós acompanhadas.

No interior das turmas de primeiro ano, as diferenças quanto às situações em que as leituras eram realizadas pela professora (7/3/8 ocorrências) e pelo aluno (2/1/1) confirmam uma baixa expectativa quanto a aprendizes principiantes poderem ler. A fim de realçar esse dado, apreendemos que, no conjunto das observações da professora do primeiro ano da escola A, verificamos que a prática de leitura ficou, quase que exclusivamente, sob sua incumbência. Entretanto, através da ousadia de um de seus alunos, durante uma aula, ela teve que flexibilizar seu comando e autorizar a leitura de um texto pelo menino. Em um dado momento da entrevista, admitiu sempre ler os textos, porém, afirmou que estimulava, também, a leitura de textos pelos educandos, o que não foi identificado ao longo de nossas observações, em sua turma. Na mesma entrevista, ela afirmou ser importante a leitura de textos na alfabetização, porém, enfatizou como muito mais a leitura de palavras. Esse dado para nós é revelador das dificuldades de encontrarmos progressão da atividade de leitura no 1º ciclo.

Ainda considerando a modalidade *leitura de texto em voz alta realizada pelo aluno*, encontramos uma única professora do terceiro ano, que afirmou que essa leitura deslocava a atenção do aprendiz quanto ao processo de apreensão do sentido veiculado pelo texto. Por essa razão, ela costumava realizar a leitura em um momento inicial, a fim de que escutassem o texto com o propósito de compreensão. Esse encaminhamento didático, apesar de não considerar como alternativa a leitura silenciosa – ainda mais em se tratando de alunos do terceiro ano – corrobora a necessidade de o professor atuar

como mediador que usa dispositivos diversificados e estimula o uso de diferentes estratégias de leitura, tal como defendido por Brandão (2006, p. 69).

Como pudemos apreender até o momento, nesse eixo de ensino de língua, as atividades desenvolvidas pelas mestras foram preponderantes, se comparadas às mesmas atividades realizadas pelos aprendizes. Esse dado se evidencia, ainda, nas tarefas voltadas à *leitura de texto coletiva com e sem condução da professora*. No primeiro caso, registramos 29 momentos, em contrapartida, *a leitura coletiva sem condução da professora*, apareceu, somente, cinco vezes.

A baixa frequência de leitura coletiva pelos alunos nem sempre esteve vinculada à frequência com que produziam textos coletivamente. No caso de uma professora de segundo ano (escola B), notamos uma curiosidade: embora ela tenha focado, predominantemente, a reescrita de contos, a leitura coletiva pareceu não ter sido assegurada na mesma proporção, tendo ocorrido apenas em três ocasiões. Por outro lado, uma colega sua, também professora do segundo ano (escola A), apesar de não ter priorizado, de modo idêntico, a produção textual, ou, até mesmo, a reescrita, buscou garantir a prática de leitura coletiva durante as aulas, em seis dos oito dias observados. Nesse último caso, a mestra costumava começar as aulas de língua portuguesa com um texto seguido de leitura e interpretação textual.⁴ Neste cenário, encontramos o contrário do defendido por Brandão e Leal (2005), que realçam a importância de articular-se a prática de leitura à produção textual, mesmo em situações em que as crianças não leem nem escrevem convencionalmente.

Vejam, a seguir, alguns dos dados referentes ao que as mestras enfocavam nas atividades de compreensão textual e, diante dos dados, a lógica que norteava a progressão dessa outra faceta do eixo de ensino *leitura*, no 1º ciclo.

Compreensão textual: haveria uma progressão e uma diversidade de encaminhamentos ao longo do 1º ciclo?

Conforme apontaram nossos dados, houve uma predominância das atividades de leitura (131) se comparadas às de compreensão (68). Isto é, nem sempre os textos

⁴ Lembramos que os textos, em geral, pareciam ser extraídos de cartilhas. A interpretação textual limitava-se, com isso, a questões de fácil localização de informações (título, principais personagens, entre outras).

lidos em sala eram tratados como objetos com sentidos a serem explorados, reconstruídos e discutidos.

No conjunto das atividades de *compreensão textual*, destacamos a alta frequência de situações de *compreensão oral do texto*. No geral, foram 46 momentos reservados a esse tipo de tarefa. Nesse aspecto específico, identificamos diferenças, apenas, da escola A em relação às demais (20/13/13);⁵ já no que diz respeito aos anos-ciclo, não houve discrepâncias marcantes (14/14/18).

Por outro lado, essa prática não ocorreu na mesma proporção que as atividades de *compreensão/interpretação escrita do texto*, que apareceram apenas em 22 ocasiões. Nesse caso em particular, as diferenças entre as instituições pesquisadas foram mais visíveis (13/3/6) e a escola A, mais uma vez, destacou-se. Nos indagamos, então, que inovações estariam sendo forjadas em certas escolas, que subtrairiam uma tradição tão arraigada de uso de exercícios escritos no ensino de compreensão leitora.

Ao confrontarmos os dados dos anos do 1º ciclo, observamos a quase ausência de tarefas de compreensão escrita nas turmas de primeiro ano (1/10/11), recordando que estávamos no segundo semestre letivo. Houve, nas três turmas de primeiro ano, exclusividade em torno do trabalho de compreensão oral do texto, acompanhado de atividades voltadas ao sistema de notação alfabética.

O mesmo quadro não se evidenciou entre os segundos (14/10) e terceiros anos (18/11) se nos remetemos, na ordem, à *compreensão oral e escrita de textos*, dado que encontramos acréscimo na prática de compreensão escrita. Embora tenhamos notado maior prática de compreensão oral entre os terceiros anos, haja vista as especificidades das turmas das escolas A e C,⁶ a compreensão escrita, por outro lado, não evidenciou discrepâncias entre essas turmas. Destacamos, apenas, que o terceiro ano da escola B não focou o ensino de língua na compreensão escrita, visto que verificamos essa atividade somente em duas das oito aulas observadas. Por outro lado, ao focar a prática de leitura e a produção de textos, a mestra intervinha no âmbito da compreensão oral.

Os números descritos nessa seção, referentes às atividades de compreensão escrita, denunciam a ausência de uma progressão entre os anos do 1º ciclo, acentuando-se, nesse caso, a dicotomia dos segundos e terceiros anos frente aos primeiros. Tal como

⁵ Lembramos que, ao longo das análises, as frequências serão explicitadas na ordem das instituições: A, B e C e dos anos-ciclo: 1º, 2º e 3º anos, independentemente do índice encontrado.

⁶ Tratava-se de turmas cujo objetivo primordial era a alfabetização, mas especificamente a apropriação do sistema de notação alfabética.

vimos no âmbito da predominância de leitura de textos pelas mestras, em seção anterior, parece confirmar-se a total ausência de articulação entre aquelas atividades com as de compreensão escrita (BRANDÃO, 2006), no universo dos primeiros anos acompanhados.

Ainda nos referindo à compreensão escrita, frisamos algumas disparidades encontradas no interior dos anos-ciclo, a exemplo das turmas de segundo ano. É oportuno ressaltar o investimento da professora do segundo ano da escola A, quando comparada às demais turmas do mesmo ano. Em sua turma, a mestra costumava registrar o texto no quadro, a fim de que os educandos copiassem. Em seguida, propunha algumas questões para assegurar a exploração escrita do texto, focando, exclusivamente, questões de fácil localização de informações explícitas na superfície do texto.

Como vimos, nossos dados apontaram para essa *simplificação* do que seria um trabalho que enfocasse o estudo do texto, de modo que não se assegurava, por exemplo, questões de natureza inferencial ou de análise de efeitos de sentido, a partir do uso, pelo autor, de determinados recursos linguísticos. O mais alarmante, nessa constatação, foi que, mesmo na turma do terceiro ano da escola B, em que os alunos já expressavam autonomia nas práticas de leitura, compreensão e produção textuais, as atividades de compreensão textual se resumiam a questões de localização de informações.

Se as três escolas se assemelhavam por uma ênfase em realizar tarefas de compreensão oral dos textos com os alunos, não observamos o mesmo quando se tratou da atividade de *reconto de texto e/ou de história*. Nesses momentos, infelizmente, foi *a voz da professora* que sobressaiu. Configura-se, a nosso ver, um quadro paradoxal em que, de um lado, espera-se maior participação do educando quanto à compreensão oral, por outro, não se oportuniza, sempre, ao mesmo, desenvolver essa oralidade em atividades que serviriam, inclusive, para ultrapassar essa competência, favorecendo, por exemplo, a apropriação da linguagem escrita dos gêneros enfocados, através do reconto.

A seguir, destacaremos as principais evidências da prática de produção textual no 1º ciclo das turmas acompanhadas. Havia articulação desse trabalho com o de leitura e compreensão textuais?

Produção de textos: progressão e articulação com os eixos de leitura e compreensão textuais ao longo do 1º ciclo

Diferentemente dos blocos de leitura (com 188 situações de ensino) e compreensão textuais (com 136 atividades), a frequência de produção de textos (44) foi bem inferior, se comparada àqueles eixos.⁷ Estudos, como o realizado por Bastos (2009), atestam que o baixo investimento em produção de textos, assim como as condições limitadas com que essas práticas ocorrem, parecem ser uma marca da escola brasileira, já que esse quadro se estende até o ensino médio. No âmbito das atividades de produção de textos, notamos um maior número de escritas de textos realizadas pelo aprendiz, se compararmos à mesma atividade realizada com algum tipo de ajuda da mestra. Com isso, identificamos que, no caso dessa última tarefa, o aprendiz, quando solicitado a escrever textos, parecia operar, predominantemente, de maneira solitária.

Isto nos parece intrigante e questionável, apesar de se poder explicar. Os educandos não estavam frequentemente expostos à prática autônoma de realização de leitura textual, o que os auxiliaria na apropriação das especificidades da linguagem escrita presente nos gêneros textuais estudados e os ajudaria a avançar, também, na escrita dos mesmos. Mas, eram cobrados a operar individualmente, dominando aquelas características dos gêneros escritos, sem serem ensinados.

Por que afirmamos ser compreensível esse movimento? Em geral, a leitura de textos não parecia ser tomada como um objeto de conhecimento da área de língua em si, mas como uma ponte para explorar palavras no interior dos textos, responder a algumas questões, entre outros aspectos, tal como já constatado por outras pesquisas. Com a produção de textos parecia ocorrer o mesmo processo: não se refletia sobre as características e funções dos gêneros textuais, mas, por outro lado, a escrita deles era cobrada. Poucos foram os casos de exploração das características dos gêneros, como veremos a seguir, o que parece atestar aquela solidão vivida pelo aprendiz, assim como o tímido investimento nesse eixo. Arelado a isso, julgamos que a produção textual se constitui numa atividade de natureza complexa (LEAL; MELO, 2006), exigindo, por parte de quem ensina, maior dedicação. Uma das professoras de terceiro ano, escola A, chegou a afirmar que não priorizou a atividade de produção de textos em sua turma pela complexidade que essa tarefa demandaria e pelo preparo que exigiria para ser feita, adequando-se aos níveis de aprendizagem de seus alunos.

⁷ Destacamos que, para esse texto, recorremos a algumas categorias exploradas em cada eixo aqui considerado. Portanto, as frequências ora explicitadas correspondem ao total absoluto. Em alguns momentos do texto, entretanto, nos reportamos aos números parciais, conforme categorias previamente explicitadas.

Do conjunto de atividades articuladas a esse eixo, verificamos, de início, uma predominância de *produção individual de texto* (18 situações), incluindo, em algumas proposições, apenas escrita de *final de história* (2 situações). Em relação às instituições, não observamos diferenças marcantes no número de atividades; por outro lado, ao compararmos as variações entre os anos-ciclo, houve clara discrepância das turmas de terceiro ano (13 momentos de escrita individual) em relação às demais (apenas 2 e 3 momentos, nos primeiros e segundos anos). É curioso que as diferenças entre primeiros e segundos anos foram quase nulas, o que nos faz indagar por que tanta falta de progressão, por que um índice tão baixo de produções textuais nas turmas de segundo ano? ⁸

Observando os dados gerais quanto à prática de produção textual, identificamos, de imediato, que as condições de produção foram muito limitadas. Na maioria das situações propostas, os educandos produziam sem ter claro quem seriam seus interlocutores (além da professora) e não se definiam finalidades reais para se escrever que ultrapassassem o propósito de cumprir com uma tarefa. Tampouco contaram com um trabalho de exploração das características e funções dos gêneros, visto que estes não eram explicitados.

Como já dito, houve uma nítida diferença no investimento das atividades de produção textual por parte das professoras dos terceiros anos. Embora a mestra da escola C admitisse a dificuldade em abordar a produção textual, observamos, dentre as oito aulas observadas, que em cinco delas aquela docente propôs a produção textual individual. Também na escola B, como já anunciado ao longo das análises, encontrávamos uma autonomia nessa atividade e a mestra dedicou seis momentos à produção individual de textos.

Contando com um investimento razoável, se consideramos os dados encontrados nesse eixo, a *produção de texto coletivo* ocorreu em 12 momentos das aulas observadas. Nessa atividade específica, a escola B se destacou (1/8/3, escolas A, B e C, respectivamente). Entre os anos, registramos a ausência dessa prática nas turmas de primeiro ano, estágio em que a mediação da mestra, nas situações de produção textual, desejavelmente deveria ser mais marcante. Acreditamos que quanto mais cedo se investe em produção textual, priorizando, obviamente, as situações de produção

⁸ Assim como no eixo de leitura, no caso da produção textual, a proximidade entre as turmas de primeiro e segundo anos quanto ao investimento nessa atividade foi mais notória se comparada às turmas de terceiro ano.

coletiva, mais precocemente o aluno terá elementos para desenvolver essa prática com mais autonomia (BRANDÃO; LEAL, 2005).

Em relação aos segundos anos, a produção textual coletiva ocorreu mais na escola B, em que a prática da mestra estava ancorada, sobretudo, na produção (reescrita) coletiva de contos. Por fim, entre os terceiros anos, registramos apenas um momento em que essa atividade foi priorizada na escola A, cremos que por conta da ausência de investimento desde o início do ano, conforme relato da professora, que admitiu focar mais a análise de palavras do que a produção textual, em função do nível de sua turma.

Algumas considerações finais

No tocante à progressão das atividades no 1º ciclo, não observamos, entre as práticas, qualquer semelhança entre as escolas da mesma rede de ensino, quanto às expectativas para os três anos do primeiro ciclo. Ora encontrávamos proximidade dos primeiros e segundos anos, na frequência de atividades praticadas nos eixos de ensino por nós analisados, ora havia mais proximidade entre o que faziam as docentes dos segundos e terceiros anos.

As evidências que obtivemos, analisando minuciosamente o cotidiano das nove turmas acompanhadas, atesta a grande dificuldade de realizarmos um ensino que, buscando respeitar a diversidade de ritmos de aprendizagem dos alunos, assegure práticas que lhes permitam progredir, de modo mais eficaz, em seus conhecimentos sobre a escrita alfabética e sobre os textos escritos, nos três primeiros anos de escolarização.

No que diz respeito às práticas de leitura e de ensino da compreensão leitora, diagnosticamos problemas nem sempre enfocados pela literatura da área, como o fato de serem predominantemente as professoras quem lia nas salas de aula, mesmo em turmas que já estavam no terceiro ano do 1º ciclo. O descuido com o ensino de estratégias de compreensão leitora que ultrapassem a mera localização de informações também se revelou, infelizmente, uma marca permanente, ao longo de todo o ciclo inicial. A ausência de práticas de compreensão de leitura na modalidade escrita, por sua vez, nos leva a refletir sobre o quanto as avaliações em larga escala – como é o caso da Provinha Brasil – devem parecer algo bem “alienígena” para os alunos, quando chamados a respondê-las.

Quanto às práticas de produção de textos, além de mais uma vez constatar-se sua baixa ocorrência, nossos dados evidenciaram o quanto eram rarefeitas nos dois primeiros anos do ciclo, provavelmente em consequência de concepções que ainda dissociam alfabetização e letramento, na escolarização inicial.

Os dados aqui discutidos sugerem a necessidade de refletirmos, tanto no âmbito da formação como na formulação de propostas curriculares, sobre a progressão do tratamento dado aos diferentes eixos de ensino da língua, em cada ano ou série escolar, durante a longa etapa ou ciclo inicial de alfabetização, que em muitas redes de ensino de nosso país dura três anos. A ausência de expectativas claras para o avanço dos aprendizes ao longo daquele período, certamente, não é um problema exclusivo das turmas por nós acompanhadas. Assim como Soares (2003a), iniciamos a pesquisa entendendo que a introdução do sistema de ciclos poderia ser um dos fatores que contribuíram, no caso brasileiro, para certa “desinvenção” da alfabetização. Ao defendermos as políticas de ciclo, vemos como urgente a discussão sobre que saberes a escola precisa buscar assegurar aos aprendizes, permitindo que, ao longo do tempo, de fato progridam em sua apropriação da notação escrita e das práticas letradas.

Referências

- ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. O contexto escolar de produção de textos. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. Sala de aula: avançando nas concepções de leitura. In: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASTOS, D. da M. **Ensino de análise linguística: modos de fazer, modos de pensar de professores do ensino médio**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.
- BRANDÃO, A. C. P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando estratégias de leitura. In: SOUSA, I. P.; BARBOSA, M. L. F. F. (Orgs.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- CHARTIER, Anne-Marie. Réussite, échec et ambivalence de l'enseignement de la lecture. **Recherche et formation: Innovation et réseaux sociaux**, n. 34. p. 41-56, 2000.
- _____. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, p. 4-12, mai/ago. 1998.
- CRUZ, M. do C. S. **Alfabetizar letrando: alguns desafios do 1º ciclo no ensino fundamental**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2. ed. [S.l.]: Liber Livro Editora, 2005.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 4. ed. São Paulo: Mercado de letras, 2002.
- LEAL, T. F.; MELO, K. R. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MACIEL, F. I. P.; LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 2008.
- RECIFE (Prefeitura). Secretaria de Educação. **Tempos de aprendizagem – Identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos: proposta pedagógica da rede municipal de ensino de Recife**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2003.
- SILVA, C. S. R. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2003a.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.