



OS USOS DA LÍNGUA ESCRITA NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE O “SAVOIR-FAIRE” DE UMA DOCENTE ALFABETIZADORA

Sirlene Barbosa de Souza

180

Andréa Tereza Brito Ferreira

RESUMO

A pesquisa investigou as práticas de ensino da leitura e da escrita de uma professora alfabetizadora que lecionava em uma turma do segundo ano de uma escola pública. O objetivo era analisar como elas se relacionavam com o uso social da língua escrita em contextos extraescolares. Numa abordagem qualitativa, fazendo uso dos procedimentos e instrumentos da pesquisa etnográfica, realizou-se observações das práticas pedagógicas e entrevistas semiestruturadas com a docente, as quais foram baseadas nas entrevistas de autoconfrontação simples de Goigoux (2007). Os resultados mostraram que a docente recorria a vários caminhos metodológicos em busca de formar leitores e escritores proficientes e que as atividades por ela propostas ora se afastavam mais, ora menos, dos usos que os indivíduos fazem da língua escrita em situações do cotidiano, para além dos muros da escola, o que contribuiu para que ela adquirisse uma “existência social”.

Palavras-Chave

Prática docente; Ensino da leitura e escrita; Uso social da língua escrita.

LOS USOS DE LA LENGUA ESCRITA EN LA ESCUELA: REFLEXIONES SOBRE EL "SAVOIR-FAIRE" DE UNA DOCENTE DE ALFABETIZACIÓN

RESUMEN

La investigación buscaba las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura de una docente de alfabetización que enseñaba a una clase de segundo grado en una escuela pública, con el objetivo de analizar cómo estas prácticas se relacionaban con el uso social de la lengua escrita en contextos extracurriculares. utilizando un enfoque cualitativo, empleamos procedimientos e instrumentos de investigación etnográfica, llevamos a cabo observaciones de prácticas pedagógicas y entrevistas semiestructuradas con la docente, basadas en entrevistas de autoconfrontación (Goigoux, 2007). los resultados mostraron que la docente utilizaba varios enfoques metodológicos para fomentar lectores y escritores competentes, y que las actividades que propuso a veces se alejaban más o menos de las formas en que los individuos utilizan el lenguaje escrito en situaciones reales, más allá de las paredes de la escuela, lo que contribuyó a su adquisición de una "existencia social".

Palabras clave

Práctica docente; Enseñanza de la lengua escrita; Prácticas sociales de lectura y escritura.



THE USES OF WRITTEN LANGUAGE IN SCHOOL: REFLECTIONS ON THE "SAVOIR-FAIRE" OF A LITERACY TEACHER

ABSTRACT

This paper investigates the teaching practices of reading and writing by a 2nd-grade class literacy teacher in a public school, in order to analyze how these practices related to the social use of written language in extracurricular contexts. Using a qualitative approach, we employed ethnographic research procedures and instruments, conducted observations of pedagogical practices, and semi-structured interviews with the teacher, based on self-confrontation interviews (Goigoux, 2007). The results showed that the teacher employed various methodological approaches to foster proficient reading and writing, and the activities she proposed sometimes diverged more or less from the ways individuals use written language in real situations beyond the school's walls, contributing to her acquisition of a "social existence".

Key Words

Teaching practice; Teaching of written language; Social practices of reading and writing.

1 INTRODUÇÃO

Pesquisas realizadas por historiadores e estudiosos da língua (BURKE e PORTER, 1993; CAVALLO; CHARTIER, 1998; CHARTIER, 2007; DARTON, 1993) têm mostrado que, ao longo dos anos e em todo o mundo, o ensino e os usos da língua escrita têm passado por transformações decorrentes de mudanças ocorridas tanto no contexto político como no econômico e social. Tais mudanças têm alterado as formas de ler e de escrever dos indivíduos em cada sociedade, sendo estas “praticadas” e “ensinadas” em diferentes espaços, por diferentes grupos sociais, com finalidades diversas.

Pensar a língua enquanto um processo histórico e sociocultural também implicações diretas nas práticas docentes. O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, por sua vez, passaram a ser vinculados aos usos que os indivíduos fazem da língua em seu caráter dialógico, em circunstâncias escolares e extraescolares. Compreendeu-se que essas habilidades “não são pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais”, mas sim “um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.” (SOARES, 2008 p. 72).

Na escola, assim como em outros espaços externos a ela, a língua escrita está relacionada aos vários processos que “com” e “a partir” dela se desenvolvem, tais como a transmissão, a socialização, a reprodução, a destruição ou a resistência cultural etc. Nesse



sentido, “a escrita tem um duplo valor social, por um lado, como meio para o exercício da autoridade, do poder; do outro, como jogo de linguagem, a ficção literária ou poesia” (FERREIRO, 2013, p.31). Rockwell (1985), ao analisar o que da língua escrita é feito no espaço escolar, enfatiza que, dentro de cada um dos processos anteriormente mencionados, acontece algo diferente e, portanto, faz-se necessário analisá-los, também, de forma diferente.

Sob esse entendimento, Soares (2003) ressalta, ainda, que, uma vez que se proponha tratar do fenômeno da linguagem, é particularmente relevante considerar tanto a perspectiva sociopolítica que evidencia os fatores externos (sociais, políticos, econômicos, culturais) como a linguística, que engloba as ciências linguísticas e as concepções de linguagem que subjazem à proposta pedagógica de ensino. Mas como “a língua escrita” tem sido concebida por aqueles profissionais encarregados de ensiná-la? Como uma técnica imperfeita de transcrição dos sons em grafias? Como um objeto em constante movimento, em reconstrução? Como um processo dialógico-interativo cuja função é comunicar algo a alguém?

No espaço escolar, o ensino da língua escrita tem se constituído como o principal objetivo dos professores que atuam, principalmente, nos anos iniciais. Esses profissionais, em um movimento constante, buscam criar e recriar situações de aprendizagem em suas salas de aula para que seus alunos dela se apropriem. No entanto, ao longo dos anos, estudos têm revelado que o ensino da língua escrita não é uma tarefa simples (ROCKWELL, 1985; SOUZA, 2010).

Rockwell (1985), ao analisar o ensino e a aprendizagem da língua escrita nas relações e nas práticas institucionais cotidianas nas quais os aprendizes se encontram imersos, destaca que não seria possível compreendê-los tomando por base apenas o lado individual (psicogenético), que defende que a criança aprende por meio de um processo complexo, único e autônomo. O conhecimento que a criança constrói não é resultado apenas da internalização e/ou reflexo dos conhecimentos históricos que a escola seleciona e busca transmitir ao longo dos anos. Como bem coloca essa autora, “os conhecimentos não existem ‘em abstrato’ para que as crianças os assimilem; antes, assumem determinadas formas e são ‘dados’ à criança para que ‘faça alguma coisa’ com eles, para que os use de alguma maneira.” (ROCKWELL, 1985, p. 86).



Assim como a autora supracitada, Soares (2016) ressalta que esses processos sofrem influências de fatores internos e externos, os quais condicionam e, por vezes, determinam as formas de ensinar e aprender a língua escrita. Em outros termos, as autoras referendadas pontuam que tanto os fatores sociais culturais como os políticos e econômicos influenciam e, por vezes, determinam o que é feito com e a partir da língua escrita na sala de aula.

Como revelam pesquisas que tiveram como objetivo investigar a fabricação das práticas docentes (ALBUQUERQUE, 2002; CHARTIER, 2007; FERREIRA, 2005; GOIGOUX, 2007; TARDIF, 2008; SOUZA, 2010), muitas das decisões e ações pedagógicas dos professores são resultados das formações inicial e continuada de que participaram e, principalmente, de suas experiências enquanto alunos e docentes. É nesse contexto que lançar o olhar para o cotidiano da escola, espaço onde são “fabricadas” práticas singulares de ensino, pode ajudar a desvelar e a compreender os fatores que influenciam e, por vezes, determinam as “artes do fazer” dos professores bem como as táticas¹ por eles utilizadas ao construírem suas práticas de ensino da língua escrita (CERTEAU, 1994; FERREIRA, 2005).

Como bem pontua Tardif (2008, p. 13), “O que os professores ensinam (os “saberes a serem ensinados”) e a sua maneira de ensinar (o “saber-ensinar”) evoluem com o tempo e com as mudanças sociais. No campo da Pedagogia, o que era “verdadeiro”, “útil” e “bom” ontem, já não o é mais hoje.” (TARDIF, 2008, p. 13). Nessa mesma perspectiva, Rockwell (1985) sublinha que os resultados advindos da pesquisa social apontam que há uma grande variedade, tanto histórica como social, de conhecimentos presentes nas práticas de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, que fazem com que a língua escrita adquira uma “existência social”.

Albuquerque (2002) esclarece-nos também que, se o ensino da leitura e da escrita na escola tem como objetivo garantir que o indivíduo se torne um leitor e um produtor de textos autônomo e proficiente, é preciso assegurar a todos os alunos – diariamente – a vivência em práticas reais de leitura e de produção textual. Assim, eles podem entrar em contato com os

Sobre o conceito de táticas, Michel de Certeau (1994, pp. 100-101) explica que ela “opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo, as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia.”



diferentes usos da língua e perceber por que e para que utilizam a escrita, aproximando as suas práticas escolares daquelas que fazem parte de seu cotidiano.

Tomando como premissa que a aprendizagem não se dá por um único caminho nem acontece da mesma forma para todos os indivíduos, visto que os fatores histórico, social e cultural exercem influências significativas nesse processo. É preciso abrir espaço para a reflexão sobre a necessidade de investir na construção de “um conjunto de metodologias” de ensino que permita ao educando participar de práticas sociais da leitura e da escrita, a fim de responder adequadamente às demandas sociais em que se encontram inseridos.

Alguns autores – tais como Albuquerque (2002), Ferreiro (2013), Kleiman (2001), Rockwell (1985) e Soares (2008, 2016), ao discorrer sobre o ensino da língua escrita no contexto escolar, enfatizam que, na proposição de seu ensino, é de fundamental importância considerar que os educandos, sujeitos da aprendizagem, são seres pensantes, ativos e possuidores de “múltiplos saberes” sobre a escrita. Isso os leva a colocar questões legítimas em relação aos usos que dela se faz, mesmo quando ainda estão iniciando sua escolarização.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa, partimos de uma abordagem qualitativa, a qual envolve a apreensão de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, retratando, desse modo, a perspectiva dos sujeitos que dela participam (BOGDAN; BIKLEN, 1982). Tivemos como objetivo investigar as práticas de ensino da língua escrita e seus usos em uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tal, observamos as práticas pedagógicas de uma professora que ministrava suas aulas em uma classe do terceiro ano de uma escola da rede municipal da cidade do Recife, Pernambuco, Brasil. A coleta dos dados ocorreu no período compreendido entre os meses de agosto a outubro de 2013, totalizando um quantitativo de 14 aulas observadas. Neste estudo, assumimos a perspectiva etnográfica² da pesquisa, a qual, no final da década de 1970, vem ganhando crescente aceitação na área da Educação.

² É importante destacar que, o termo “etnografia”, ao adentrar no campo educacional, sofreu adaptações, o que o afastou um pouco do sentido original adotado por antropólogos e sociólogos, obtendo, assim, um sentido próprio (ANDRÉ, 2005).



Para a coleta dos dados, fizemos a opção pela observação participante, com gravação em áudio e anotações no diário de campo. Tínhamos como pretensão conhecer mais de perto a forma pela qual a professora “fabricava” suas práticas relacionadas ao ensino e aos usos da língua escrita em sua sala de aula.

Interessados, também, em saber, entre outras coisas, as concepções da docente em relação ao ensino da língua materna, de forma geral, e da língua escrita, de forma mais específica, em conjunto com as observações, realizamos entrevistas com a docente em momentos distintos. Estas se compuseram de: minientrevistas não estruturadas no decorrer das nossas investigações em sua classe e entrevista semiestruturada ao término de nossas coletas.

Baseamo-nos na perspectiva das entrevistas de confrontação desenvolvidas por Goigoux (2007), as quais foram inspiradas na “Clinique de l’activité”³ de Yves Clot, durante a realização das entrevistas e minientrevistas. Dessa forma, retomávamos vários momentos das aulas por nós assistidas (gravadas em áudio e registradas no diário de campo) e solicitávamos à docente que explicitasse suas opções em relação tanto aos assuntos abordados e os materiais e recursos didáticos utilizados no ensino da língua escrita quanto às metodologias adotadas para a condução das atividades na sala de aula.

2.1 A professora

No período da pesquisa, Laura⁴ estava com 41 anos de idade e trabalhava como professora polivalente no horário da manhã em uma turma de “Acelera”⁵ e, no horário da tarde, em uma turma do terceiro ano, ambas na mesma escola, perfazendo um total de 40 horas de regência semanal, ela já estava no exercício da docência há 12 anos. Ela havia se graduado em Pedagogia e possuía especialização em Gestão Escolar e Filosofia para crianças. Durante a entrevista, a docente nos informou que participava dos encontros de formação do

³ As atividades da “Clinique de l’activité” proposta por esse estudioso tinham como objetivo levar os professores a falarem sobre sua própria prática pedagógica a partir da visualização da imagem de sua atividade de ensino (gravados em vídeo), revelando, assim, as intenções que guiavam suas ações durante a realização das minientrevistas e entrevistas (no decorrer e no término das observações).

⁴ Para manter o anonimato da professora, fizemos o uso deste codinome para identificá-la neste trabalho.

⁵ O Acelera é um programa de alfabetização que tem como meta regularizar o fluxo escolar, de primeira a quarta série do Ensino Fundamental, da rede estadual de ensino, em um prazo máximo ideal de quatro anos, possibilitando ao aluno a correção de sua defasagem *idade/série* no período de um ano letivo.



Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (doravante PNAIC), que aquele já era o segundo ano consecutivo que trabalhava com turmas do ciclo alfabetizador na rede pública e que já havia lecionado a turmas dos anos iniciais durante muito tempo em uma escola da rede privada.

3 ALGUNS RESULTADOS

Verificamos que, dentro da sala de aula de Laura, quase não existiu momentos em que o trabalho com a língua escrita não se fizesse presente, de modo semelhante ao notado por Rockwell (1985) em seu contexto de observação. Isso não significa dizer que esses momentos fossem representativos do amplo leque dos usos sociais da leitura e da escrita, o que se deve a duas razões. A primeira diz respeito a sua natureza (língua escrita), que, no contexto de uso da classe, na maioria das vezes, é restrita e especificamente escolar. A segunda, por sua vez, refere-se aos objetivos pretendidos pela docente e, sobretudo, ao papel atribuído à escola em relação ao ensino da língua materna (aprender a ler e a escrever). As práticas de leitura e de escrita podem se afastar ou se aproximar mais daquelas vivenciadas e praticadas pelos indivíduos em outros espaços que ultrapassam os muros dessa instituição.

As *atividades de leitura* propostas pela professora não tinham como pretensão uma “dissociação” entre as categorias “aprender a ler e a escrever” e “ler e escrever para aprender”, tampouco uma era tida como condição para a aprendizagem da outra, mas ambas se encontravam imbricadas. Essa relação possibilitou que os alunos, ao mesmo tempo em que se apropriassem da leitura e da escrita, compreendessem suas finalidades e funcionalidades dentro e fora do espaço escolar. Nesse contexto, a rotina da docente contou com a leitura e a escrita de textos de gêneros variados, os quais foram abordados de forma diversificada. Nessas atividades, observamos que, embora as atividades com a língua escrita propostas fossem seletivas e tivessem um caráter escolarizado, no sentido de ter sido pensadas e direcionadas para dar conta dos objetivos que a docente tinha naqueles momentos, ela buscava investir em um trabalho que oportunizasse aos educandos a interação com textos de circulação social, sobretudo, aqueles que faziam parte do cotidiano deles. Nessa proposição, as práticas de ensino de Laura revelavam seu cuidado em levar os alunos a estabelecerem relações entre as práticas de leitura e de escrita vivenciadas nos contextos escolar e



extraescolar, mostrando-lhes que a aprendizagem dessas habilidades poderia trazer implicações e repercutir diretamente em suas atividades cotidianas.

Vejamos no Quadro 1 um panorama geral das atividades de leitura que foram desenvolvidas em sua sala de aula:

Quadro 1

As atividades de leitura vivenciadas na classe de Laura

O QUÊ?	PARA QUÊ?
Textos, enunciados e atividades de livros didáticos	Para compreender e discutir as temáticas abordadas
Atividades escritas no quadro	Para explorar o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e exercícios de compreensão de textos
Livros de literatura	Para compreender e discutir as temáticas abordadas
Notícias de jornais	Para compreender e discutir as temáticas abordadas
Propagandas de revistas	Para explorar o SEA
Tarefas xerocadas	Para explorar o SEA
Palavras do dicionário	Para explorar o significado de palavras ainda desconhecidas pelos alunos.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Assim como foram diversos os objetivos que a docente revelou ter ao trabalhar com a leitura, diversificadas foram as metodologias por ela utilizadas para vivenciá-la na classe, a fim de que todos os alunos se envolvessem nas atividades planejadas e participassem delas. Nesses momentos, observamos que, entre as atividades propostas, predominaram aquelas em que a professora tinha como objetivo principal fazer com que os alunos desenvolvessem a fluência na leitura, mas, sobretudo, compreendessem os textos lidos. Para dar conta desse objetivo, Laura explorou principalmente os livros de literatura que pertenciam ao acervo da escola e outros que eram de sua propriedade, os enunciados das questões presentes tanto nos livros didáticos de Português e de Geografia que ela e os discentes possuíam bem como as tarefas xerocadas e os exercícios escritos no quadro para os alunos copiarem em seus cadernos.

No que concerne às atividades com os livros de literatura, a leitura dos textos era realizada, primeiramente, em voz alta por Laura. Nessa proposição, a docente fazia várias pausas com objetivos diversos: verificar se os alunos estavam compreendendo o que era lido ou contado, se eles conseguiam recontar partes da história apresentando as principais informações do texto; averiguar se, na recontagem da história, os educandos a apresentavam



de forma coesa e coerente seguindo a lógica das sequências dos acontecimentos, se eles conseguiam apontar a temática e a ideia principal do texto; pedir que expusessem suas opiniões acerca do que havia sido lido ou contado. Ela também solicitava que os alunos realizassem a leitura das histórias de forma silenciosa e, depois, em voz alta, de forma coletiva.

Observamos, também, que a leitura literária quase sempre estava presente no início ou no decorrer da aula, ora como ponto de partida para enfatizar o assunto que ela desejava abordar, ora como um “suporte” à discussão dele. Vejamos essas dinâmicas postas em prática por Laura nas transcrições de uma das suas aulas.

A professora Laura, após levar os alunos para a biblioteca da escola, iniciou a aula dizendo aos alunos que leria um livro de literatura para eles:

P: *Esse é o livro que eu escolhi para ler hoje para vocês [mostrou o livro para os alunos]. Como ele se chama?*

T: *A menina, o cofrinho e a vovó [(CORALINA, 2009)]!*

P: *Muito bem! E quem o escreveu? [Apontou para a capa do livro].*

T: *Cora Coralina!* [os alunos encontraram, com facilidade, o nome da autora na capa do livro].

P: *Na capa do livro, também tem o nome da editora que publicou esse livro. Olhem aqui... Quem foi a editora?*

T: *Globo!* [Os alunos demoram um pouco para encontrar a resposta].

P: *O que vocês acham que vai acontecer na história?* [Os alunos ensaiam as respostas; à medida que vão falando, Laura chama sua atenção para os elementos presentes na capa do livro para que os tomem como pistas para suas respostas].

P: *Que papel a autora do livro tem nessa história que eu acabei de contar pra vocês?*

A1: *Ela é a autora, ela escreveu o livro!*

A2: *É, tia, ela escreveu o livro!*

P: *Além disso, que outro papel ela tem no livro? O que vocês puderam perceber quando eu contei a história?* [Os alunos ficam em silêncio tentando encontrar respostas à indagação da docente].

A3: *Eu acho que é ela que tá contando a história?*

P: *Como assim?*

A3: *Ela é quem tá falando no livro.*

P: *E como a gente pode saber disso? Que informação, que pista tem no livro que a gente pode dizer que a autora está ela mesma contando a história?*

A4: *Porque... porque...*

A3: *Porque ela fala as coisas; no texto, ela fala as coisas como se fosse ela que tivesse falando!*

P: *E que palavras indicam isso?* [Os alunos ficam em silêncio refletindo em busca da resposta].

A3: *Assim, tia, quando ela diz no começo da história... Ela diz...: “Eu fui...”.*



À medida que os discentes escolhiam os livros e se sentavam para lê-los, a docente foi até o quadro e escreveu uma ficha com a atividade que eles deveriam realizar. Em seguida, foi até suas mesas auxiliá-los na tarefa explicando-lhes para explicar como ela deveria ser feita e para tirar dúvidas sobre trechos das histórias por eles lidas e que não tinham ficado muito claras. A atividade consistia em:

- 1- Ler o livro escolhido.
- 2- Dobrar a folha de ofício ao meio: numa parte, fazer a capa do livro (ilustração, autor, editora, título, ilustrador etc.); na outra, escrever a parte do livro de que mais gostou.
- 3- Contar a história para o grande grupo.

Após alguns minutos, Laura pediu que os alunos organizassem suas cadeiras de modo que formassem um círculo e informou-lhes que cada um deles faria a “propaganda” do livro que leram: *“Eu vou dar início à leitura. Eu vou começar, vou fazer a propaganda do livro que eu contei a história pra vocês no início da aula. Aí vocês vão prestar atenção pra ver como se faz..., como vocês também vão apresentar o livro de vocês. Vou servir como modelo, tá?”*.

Verificamos que, nesse momento, a docente se constituiu para a turma como o “modelo” de leitor. Esse modelo ora era enfatizado por ela, quando dizia aos alunos que eles *“deveriam ler da forma como ela fazia”*, ora se dava de forma implícita (às vezes, tanto para a docente como para os alunos), quando ela simplesmente lia “para” e “com” os educandos.

Dando continuidade ao trabalho iniciado por Laura, os educandos, um por vez, passaram a apresentar seus livros e, assim como a professora havia feito quando realizou essa atividade, mostravam a capa e as informações nelas presentes para seus colegas, apontando-as com o dedo à medida que as liam, bem como as figuras e os desenhos que haviam feito na folha de ofício. Como forma de auxiliá-los nesse processo e de garantir a participação de todos na atividade descrita, a docente, à medida que os aprendizes faziam a “propaganda” de seus livros, questionava-os acerca da história e da parte que haviam destacado, por escrito, como a que mais gostaram.

Consideramos esses procedimentos usados pela docente, os quais fazem parte de sua *expertise*, bastante relevantes para que os educandos “vivenciassem e praticassem” a leitura por meio de diferentes perspectivas e para que dessem conta de diferentes objetivos. Entre eles, listamos: a escuta de história, a escolha individual de um livro para ler, a apresentação



oral para os colegas da história presente no livro por eles escolhido elencando seus pontos principais, a construção escrita e ilustrada dos trechos da história que mais haviam gostado, além da exploração oral das características dos gêneros orais e escritos abordados (contos, propagandas, resumos, fábulas etc.) bem como de algumas estratégias de leitura.

Em relação aos alunos que apresentavam dificuldades para ler seus textos, principalmente aqueles que ainda estavam na apropriação do SEA, Laura buscava “completar” as frases que haviam escrito com base nas informações apresentadas por eles ao falarem sobre o livro que haviam lido e nas próprias pistas que forneciam ao ensaiar a leitura de seus escritos. Levava-os, muitas vezes, a “ler também, o que não haviam escrito”.

Em busca de dar conta daquele que, segundo nos informou por ocasião da entrevista que com ela realizamos, era seu principal objetivo ao trabalhar com a língua materna, “*aprender para ler*”, assistimos, na rotina da docente, a um esforço constante dela em “articular” e “aproximar” as práticas de leitura vivenciadas na classe com aquelas praticadas pelos indivíduos e pelos próprios educandos, fora desse espaço. Essa ação docente se deu pela leitura de textos verbais e não verbais, cujos assuntos neles abordados faziam parte de situações presentes em seu cotidiano ou aludiam a estas.

Os alunos, por sua vez, a partir desses “movimentos”, buscavam estabelecer relações entre os assuntos abordados na aula com o que “viam” e “viviam” em seu dia a dia. Suas ideias eram explicitadas por meio de exemplos manifestados nos momentos em que buscavam interpretar e compreender o que era apresentado e discutido nos textos ou, ainda, quando apresentavam suas respostas às questões postas pela professora.

Vejamos, a seguir os extratos de uma das aulas em que a docente trabalhou a leitura e a escrita na perspectiva descrita. Após os alunos retornarem do recreio, Laura deu continuidade às atividades do dia afixando no quadro algumas páginas de jornais com reportagens sobre “O lixo”, temática relacionada à meta 7, abordada no projeto da Organização das Nações Unidas (ONU) que Laura estava trabalhando na classe, “As oito metas para o milênio”. Após cerca de cinco minutos, ela deu início às atividades: “*Ok! Vocês agora vão sair das suas bancas, vão até o quadro, vão observar os textos que estão colados nele e vão ler o que está escrito [os alunos se empolgaram com o comando da atividade]. Vocês vão prestar bastante atenção às manchetes e aos resumos das reportagens!*”.



Conforme a docente solicitou, os discentes foram até o quadro e passaram a realizar a leitura das informações presentes nas capas dos jornais, tanto silenciosamente como em voz alta. À medida que realizavam essa atividade, discutiam entre si as informações e buscavam pistas nas imagens para melhor interpretar e compreender seu conteúdo, ainda, liam-nas para os colegas que ainda não conseguiam ler sozinhos. Essa dinâmica também foi realizada por Laura, que acompanhava os discentes durante a execução da atividade. Depois de certo tempo (cerca de 15 minutos), os estudantes retornaram a seus assentos, e a docente pediu que alguns educandos realizassem a leitura das manchetes dos textos para toda a turma, iniciando, porém, ela mesma, essa atividade.

Quando os alunos apresentavam dificuldades na leitura de algumas palavras ou no uso dos sinais de pontuação, Laura intervinha para ajustar a leitura. Essa mesma dinâmica era por ela utilizada quando sugeria que outro aluno continuasse a leitura iniciada pelo colega para fazer perguntas de compreensão relacionadas aos fatos presentes nas reportagens e, ainda, para levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática nelas abordadas (o lixo). Nesses momentos, os aprendizes mostravam-se bastante tranquilos para realizar a leitura solicitada pela docente: interagiam com ela e com os demais colegas da sala; e expunham suas ideias e opiniões, bem como os sentimentos que as imagens lhes despertavam, fazendo menções a situações semelhantes vistas e vividas por eles e/ou por pessoas por eles conhecidas, fora da escola.

Em continuidade à aula, Laura pegou o “gancho” para explorar a meta 7 do projeto da ONU “Qualidade de vida e respeito ao meio ambiente”. Durante a condução dessa atividade, percebemos claramente que seu objetivo principal com a leitura das informações impressas nos jornais era “provocar” os alunos, suscitando neles o desejo de exporem seus conhecimentos prévios acerca dos conteúdos abordados nesses suportes, bem como suas ideias, opiniões e sugestões a respeito de ações que poderiam mudar a realidade retratada. A partir dos comentários que os alunos faziam entre si, acerca dos nomes dos jornais que tinham as informações que eles liam⁶ e de outros episódios que tinham lido ou tinham ouvido algum adulto contar em suas residências, observamos que os alunos pareciam já estar bastante

⁶ Laura havia levado reportagens de três jornais que circulavam na cidade: *Diário de Pernambuco*, *Jornal do Comércio* e *A Folha*.



familiarizados com o gênero bem como com o suporte no qual as informações se encontravam.

É interessante observar que, por ser a temática presente nas capas dos jornais, um dos assuntos abordados no projeto vivenciado pela turma e, portanto, já bastante discutida na sala durante todo o ano letivo, Laura se apoiou nos conhecimentos construídos pelos alunos para sugerir que realizassem a leitura sozinhos. Ela também os incentivava a observarem as imagens que vinham acompanhadas das manchetes para que as tomassem como pistas para ler e interpretar o que o texto escrito informava.

No tocante ao trabalho de compreensão de textos, a professora lançava perguntas orais aos alunos relacionadas ao que eles tinham visto e lido, os quais, por sua vez, de forma tranquila e bastante à vontade, expunham o que tinham entendido sobre o assunto abordado. Verificamos que, embora, na maioria das vezes, Laura buscasse direcionar a leitura com o objetivo de levá-los à interpretação daquilo que o texto propunha ou dos conceitos que ela julgava pertinente os alunos apreenderem, em momento algum, eles foram tolhidos ou “refreados” quando suas ideias eram contrárias àquelas que ela ou a maioria do grupo defendia. Observamos, ainda, que, a todo o momento, Laura levantava discussões de temáticas que ela já vinha abordando em outras aulas mediante a leitura de livros de literatura e da apresentação de documentários que tinham relação com o que estava colocado como notícia, nos jornais expostos.

No decorrer dessa aula, também foram incluídas pela docente atividades que deram conta de explorar, oralmente, as características do gênero “notícia”, sua estrutura composicional, sua finalidade e sua funcionalidade, bem como o suporte em que ela estava inserida, de forma articulada e reflexiva. Essa “rede” tecida pela professora era de fundamental importância para que os alunos percebessem, entre outras coisas, que a construção da língua escrita não se resume apenas à materialização de ideias mediante um conjunto finito de letras, mas que esta é resultado de ações, reações, de vivências e experiências dos sujeitos de diversas esferas sociais, com diferentes pontos de vista e opiniões, de distintas formas de “ler” e “interpretar” o mundo, ditas de “maneiras” diferentes, a partir, também, de variados recursos e linguagens.

Diante do aqui exposto, verificamos que Laura buscava “mesclar” em suas práticas de ensino da leitura atividades que dessem conta de fazer não somente com que os alunos se



apropriassem das habilidades de leitura, mas também com que percebessem que a língua escrita se constitui como mais uma forma de expressar aquilo que temos a dizer sobre o mundo, sobre o outro e, principalmente, sobre nós mesmos.

As *atividades de escrita*, por sua vez, também foram exploradas de forma bastante diversificada por Laura, direcionadas com um fim didático, o contrário, pois, não seria possível, visto que, por se tratar de uma instituição de ensino, por mais que as práticas pedagógicas busquem uma aproximação com o que é vivenciado na “vida real”, elas passam pela escolarização e “por ela” e “nela”; portanto, sofrem mudanças. Vejamos, no Quadro 2, como ela buscava desenvolver as atividades de escrita em sua sala de aula:

Quadro 2

Atividades de escrita vivenciadas na classe de Laura

O QUÊ?	PARA QUÊ?
Respostas aos exercícios dos livros didáticos	Para registrar informações presentes nos textos, opiniões e ideias sobre os assuntos abordados
Cópia e respostas aos exercícios escritos no quadro	Para registrar as respostas e informações solicitadas
Respostas aos exercícios das tarefas xerocadas	Para registrar as respostas e informações solicitadas
Produção de textos	Para construir textos a partir das temáticas abordadas na classe e fazer resumos das histórias lidas e contadas
Anotações de recados para os pais	Para registrar eventos escolares e solicitações da professora e/ou da Direção
Anotações pessoais	Para registrar assuntos extraoficiais, temas de interesse pessoal e/ou da Escola

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Observamos que nenhuma das atividades de escrita foi proposta por Laura de forma aleatória. As práticas foram planejadas anteriormente ao momento da aula e desenvolvidas de forma “articulada” com as demais atividades que já eram realizadas com os outros eixos de ensino da língua. Entre essas atividades, apareceram com maior frequência aquelas em que os alunos deveriam recontar e/ou fazer o resumo de uma história lida ou contada por eles ou pela própria docente e aquelas que envolviam responder às questões presentes nos livros didáticos ou nos exercícios escritos no quadro e reproduzidos pelos alunos em seus cadernos. A escrita de lista de palavras retiradas ou relacionadas a um texto ou temática trabalhada na aula, recontos de histórias lidas, contadas e assistidas por meio de DVD, a cópia de tarefas e



de textos retirados do quadro e as tarefas xerocadas também foram atividades propostas por ela e realizadas pelos alunos, na maioria das vezes, de forma individual.

As atividades de produção textual foram sugeridas pela docente como culminância de atividades que haviam sido realizadas anteriormente a partir do trabalho com a leitura. A escrita do texto, portanto, configurava-se como a “materialização” do que tinha sido discutido acerca de um assunto ou de uma determinada temática. Esse procedimento utilizado pela docente parece revelar seu cuidado em fazer com que os alunos obtivessem uma boa “bagagem” de conhecimentos a respeito do que lhes era solicitado escrever.

No dia 18 de outubro de 2013, à Laura foi solicitado que levasse um texto produzido por seus alunos para o encontro de formação continuada do qual ela participava (PNAIC). Antes, porém, de propor a eles que realizassem essa atividade, a docente sugeriu várias outras, as quais envolveram também o trabalho com os eixos da leitura e da oralidade e o uso de alguns recursos didáticos – livro de literatura, vídeos e documentários etc. – para explorar os assuntos relacionados à temática sobre a qual a turma escreveria.

De acordo com as afirmações da professora, vimos que ela tinha clara a ideia de que a produção de textos “não começa e termina com as primeiras e as últimas palavras registradas no papel, mas que é decorrente de um curso de eventos cujas atividades antecedem a produção (desencadeamento) e vão além da produção escrita propriamente dita (repercussão).” (SOUZA, 2010, p. 75).

Vejamos no próximo extrato de aula como essa atividade foi desenvolvida pela docente de forma encadeada com outras atividades que já eram por ela desenvolvidas. A docente deu início às atividades do dia explicando à turma que eles iriam à biblioteca assistir ao documentário *Ilha das flores*. Em seguida, fez um breve resumo oral do assunto que nele seria abordado e dos objetivos que ela tinha ao realizar essa atividade com os alunos:

P: Muito bem, pessoal, agora nós vamos assistir a um vídeo... um documentário que trata de um assunto que nós já discutimos aqui na classe em outros momentos. É sobre o lixo. Vocês vão assistir a esse documentário, ele tem 13 minutos, e, em seguida, nós vamos discutir sobre o que vocês viram, sobre as informações que ele traz, tentando relacionar com o que vocês vêm no dia a dia de vocês, ok?!

Os alunos ficaram bastante concentrados durante toda a exibição do curta-metragem. Após esse momento, a docente passou a explorar o conteúdo do filme levantando questões sobre ele com o objetivo de saber se os alunos o haviam compreendido, de conhecer suas



opiniões sobre ele e, ainda, de aproveitar as suas falas e introduzir a discussão sobre a importância da reciclagem. Os discentes se envolveram na atividade e passaram a interagir com a professora expondo seus conhecimentos sobre a temática abordada, contando situações que já vivenciaram em seus lares e comunidades, falando sobre as atitudes que a população deve ter em relação ao lixo etc.

Laura deu prosseguimento à aula colocando outro vídeo que abordava a mesma temática, “Vida no lixo”, para os alunos assistirem e debaterem o assunto nele apresentado. Assim como no primeiro, os discentes assistiram a ele com bastante atenção e participaram ativamente da roda de discussão.

Após o recreio, a docente formou uma fila com os alunos e disse que eles fariam uma visita pela escola para verificar em que local o lixo havia sido colocado pelos demais alunos da instituição na hora da merenda e do recreio. Assim o fez e, ao retornar à sala de aula, discutiu com a turma se o tratamento que os corpos docente e discente tinham dado ao lixo tinha sido adequado:

P: Então... Como estavam os espaços da escola? No lugar onde aconteceu a merenda e o recreio, estavam limpos?

T: Sim!

A1: O chão tava limpo!

A2: O lixeiro..., os baldes estavam cheios!

A3: Mas eu vi uns papéis no chão também...

A4: É porque voou, menino!

A5: Foi não, tia! Não tinha papel no chão, não! Voou do balde!

P: Como a gente pode avaliar o comportamento das pessoas aqui da escola em relação ao lixo?

A6: Que todo mundo é educado, que não joga lixo no chão...

A7: Que sabe que tem que cuidar da escola...

P: Só da escola?

T: Não!

A8: Do planeta também! Das ruas..., não pode jogar lixo nas ruas, porque senão vai entupir os canais e sujar os rios.

P: E o que mais?

A9: Perto da minha rua tem um lixão que as pessoas ficam jogando lixo, fica cheio de mosquito!

P: Agora vocês vão pensar numa solução para o problema do lixo que vocês assistiram no curta. Vocês vão lembrar tudo o que viram sobre o lixo e vão pensar numa solução para resolver esse problema. Então, vocês vão fazer um desenho mostrando a solução que vocês pensaram e depois vocês vão escrever um texto informativo, um texto instrucional explicando como deve ser usado o equipamento que vocês criaram para resolver o problema, ou seja, que explique qual foi a ideia que vocês tiveram para resolver o problema. As ideias de vocês vão para uma exposição muito importante, vai para uma reunião de professores do PNAIC.



Após alguns minutos, Laura entregou-lhes uma folha de papel pautado para que realizassem a escrita do texto.

Na aula transcrita, visualizamos que, ao propor o trabalho de produção de texto, a docente o fez de forma encadeada a uma série de outras atividades que deram suporte para que os alunos obtivessem muitas informações acerca do que lhes era proposto escrever tendo a professora para isso, o cuidado em criar condições de produção antes, durante e após a escrita de textos. Desse modo, as ações da docente partiam sempre do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca da temática (o lixo), do tipo e do gênero (informativo e instrucional) trabalhados e dos eixos de ensino da língua e recursos didáticos diversos, a fim de que as crianças expusessem suas ideias e opiniões acerca das problemáticas postas pelos textos e por ela mesma.

Assim, percebemos, mais uma vez, que a forma de a Laura conduzir as atividades deixava claro para os discentes que esses elementos estavam a serviço da discussão de uma temática que ela propunha a eles e que, portanto, o olhar dela, assim como o dos alunos, deveria estar “aberto” para compreender não apenas o que diziam os textos verbais e não verbais lidos, ultrapassando, desse modo, o objetivo e uma visão escolar “mais tradicional” de ensino e aprendizagem da língua escrita. Assim como aconteceu em outra aula por nós observada, a docente, ao solicitar a escrita do texto às crianças, informou-lhes que ele seria lido por outros interlocutores, além dela mesma.

Também observamos nessa aula que o assunto por Laura abordado pertencia ao currículo da disciplina de Ciências e que ela o fez a partir da exploração dos eixos de ensino da Língua Portuguesa, de forma articulada e encadeada. Isso não dava margem para que os alunos classificassem esse conteúdo como pertencente a uma ou outra disciplina.

Outro ponto que nos chamou a atenção na aula referendada foram os critérios “implícitos” (já que, em momento algum, ela explicitou para os alunos que atribuiria uma nota ou um conceito valorativo à atividade por eles realizada) utilizados por Laura para avaliar a produção escrita dos alunos. Eles pareciam não ter o mesmo “peso” que a docente delegava ao avaliar essas mesmas habilidades ao trabalhar com a língua materna, de modo específico, exatamente porque essas aulas, assim como parecia ser percebido pelos alunos, não eram uma “aula de Português”. Nesse contexto, percebemos que a docente parecia não estar preocupada em fazer com que os alunos refletissem sobre a estrutura da língua em si, a ênfase



maior estava em fazer com que eles buscassem a compreensão daquilo que estavam lendo e da coerência daquilo que escreveriam.

A partir dos extratos das aulas, percebemos que, ao conduzir o trabalho de produção textual, as motivações para a realização das atividades se aproximavam bastante do que se pressupõe como o “ato de escrever”: ter o que dizer; ter motivos para dizer o que se tem a dizer; ter um interlocutor para quem se faça uma proposta de interação; constituir-se enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e, ainda, escolher as estratégias certas para realizar essas ações. Destacamos ainda que, assim como Rockwell (1985), observamos que, quando os alunos escreviam para registrar algo que tinha sido dito pela professora ou quando “inventavam” algo para escrever em suas produções textuais, eles, de forma implícita, recorriam a suas memórias para, em seus escritos, “imprimirem” as características formais da escrita desenvolvida e desejada pela escola e, por conseguinte, explorada pela professora, muitas vezes, também de forma implícita.

Nesses movimentos realizados pelos educandos, percebemos mais claramente a representação que têm/fazem da leitura e da escrita no espaço escolar e sobre a forma como seus escritos devem ser apresentados, contrastando, por vezes, com a “forma” que eles utilizam essa habilidade ao produzirem textos para dar conta de objetivos “reais”. Cabe ressaltar que não estamos aqui fazendo uma crítica ao ensino da forma “padrão” da escrita na escola, pois concordamos que essa instituição se configura como um espaço “legítimo” em que a aprendizagem de “outra forma” de escrever, validada socialmente, deve se dar e permite aos educandos participarem de eventos em que a língua escrita se faz presente, que, até então, ficavam à margem por não possuírem essas habilidades e delas fazerem uso de forma efetiva. A partir de nossas observações, afirmamos que os objetivos e o investimento que Laura dispensava às atividades com a língua materna em sua sala dialogavam com a perspectiva de um ensino que tinha como pretensão levar os alunos a lerem e escreverem dentro do contexto das práticas sociais, de formar leitores e escritores críticos e proficientes, capazes de ler não apenas o que está ao alcance dos olhos, mas também (principalmente!) o que se encontra em suas entrelinhas.



4 ENCERRANDO (POR ENQUANTO) A CONVERSA

Ao término de nossas investigações na sala de aula de Laura, verificamos que a professora buscava aproximar as atividades de ensino da língua escrita das práticas de leitura e de escrita vivenciadas pelos alunos em contextos não escolares, ora se afastando, ora se aproximando mais dos usos sociais dela. Observamos que, para dar conta de seus objetivos, a docente fez uso de materiais escritos diversos. Isso oportunizava aos alunos perceberem que a língua escrita estava presente tanto em suportes caracterizados como “estritamente escolares”, como o livro didático, por exemplo, quanto naqueles encontrados por eles em seus lares e em outros espaços que ultrapassavam os muros da escola.

Assim como na pesquisa realizada por Rockwell (1985), os resultados apontaram, também, que havia uma grande variedade tanto histórica como social de conhecimentos no “fazer pedagógico”, presentes nas práticas de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Esses movimentos postos em prática pela professora, os quais também foram explicitados por ela nos momentos de conversa com a pesquisadora, revelam que uma “mescla” de saberes estava presente quando pensava, planejava e fabricava suas atividades de ensino com a língua escrita: os saberes práticos e da experiência, os das formações inicial e continuada, a troca de experiências com os colegas de profissão e as próprias experiências enquanto aluna que fora. Verificamos, ainda, que as práticas escolares de ensino embora ora se afastassem mais, ora menos dos usos da língua em situações do cotidiano, faziam com que a língua escrita na escola adquirisse uma “existência social”, ou seja, pudesse ser percebida como parte das atividades discursivas cotidianas dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C. de. **Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores: o caso do Recife**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil, 2002.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da Prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2005.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1982.
- BURKE, P.; PORTER, R. **Linguagem, indivíduo e sociedade: história social da linguagem**. Tradução de Álvaro Luiz Hattner.. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.
- CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.) **História da leitura mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.



CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e de escrita: história e atualidade.** Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.

CORALINA, C. **A menina, o cofrinho e a vovó.** 1. ed. São Paulo: Global, 2009.

DARTON, R. **O beijo de Lamourette.** São Paulo: Cia das Letras, 1999.

FERREIRA, A. T. B. Os saberes docentes e sua prática. *In*: FERREIRA, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. (Org.). **Formação continuada de professores: questões para reflexão.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa.** Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

GOIGOUX, R. Rien de plus pratique qu'une bonne théorie ? Si, deux ! Les concepts de schème et de genre au service d'une analyse didactique de l'activité d'enseignement. *In*: MERRI, M. (Ed.). **Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud** Toulouse: PUM, 2007. p. 91-102.

KLEIMAN, A. (Org.) **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado das Letras, 2001.

ROCKWELL, E. Os usos escolares da língua escrita. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 85-95, fev. 1985.

SOARES, M. **A reinvenção da alfabetização.** *Presença Pedagógica*. jul./ago.2003 • v.9 n.52 pp.17-21.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, S. B. **Entre o ensino da gramática e as práticas de análise linguística: o que pensam e fazem os professores do Ensino Fundamental?** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

AUTORES

SIRLENE BARBOSA DE SOUZA. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Professora do Departamento de Educação – (DED-UFRPE/Brasil) e do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UPE. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens e Práticas Pedagógicas – GELPP/UFRPE, e do GEALPRAFOR – UFPE -



Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens e Práticas Pedagógicas e do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL/UFPE. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-1826-3971>. E-mail: sirlene.souza@ufrpe

ANDRÉA TEREZA BRITO FERREIRA. Doutora em Sociologia da Educação pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE/Brasil com Pós-doutorado em Educação pela Université Paris 8. Professora do Departamento de Educação e Currículo- (DEC-UFPE/Brasil) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE – UFPE). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens e Práticas Pedagógicas – GELPP/UFRPE, e do GEALPRAFOR – UFPE - Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens e Práticas Pedagógicas e do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL/UFPE. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0003-8429-2011> E-mail: andrea.bferreira@ufpe.br