



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA

**ENSINO E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM (LEITURA E ESCRITA):
ANÁLISES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CLASSES DE 4º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

DANIELA SANTOS FURTADO
ORIENTADOR: RAIMUNDO NONATO DE OLIVEIRA FALABELO

CAMETÁ- PARÁ
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F992e Furtado, Daniela Santos
Ensino e aprendizagem da linguagem (leitura e escrita): :
Análises de práticas pedagógicas em classes de 4 ° ano do ensino
fundamental / Daniela Santos Furtado. — 2019.
138 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Educação e Cultura, Campus Universitário de Cametá,
Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

1. Práticas pedagógicas. 2. Leitura e escrita. 3. Abordagem
histórico-cultural. I. Título.

CDD 370

DANIELA SANTOS FURTADO

**ENSINO E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM (LEITURA E ESCRITA):
ANÁLISES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CLASSES DE 4º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Linguagem, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação e Cultura, sob a orientação do Professor Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo.

CAMETÁ-PARÁ
2019

DANIELA SANTOS FURTADO

**ENSINO E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM (LEITURA E ESCRITA):
ANÁLISES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CLASSES DE 4º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, da Universidade Federal do Pará, na Linha Educação, Cultura e Linguagem, como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Educação e Cultura, sob a orientação do Professor Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo
Presidente- PPGEDUC/UFPA

Prof. Dr. Rogério José Shuck
Examinador Externo - PPGECE/PPG/RS

Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues
Examinador Interno – PPGEDUC/UFPA

Prof.^a Dr.^a Gilcilene Dias da Costa
Examinadora Interna – PPGEDUC/UFPA

Avaliado em 28/06/2019.

Àqueles que cedo se foram e ficarão para
sempre guardados em meu coração:
meus avós, Benedito e Vanda Costa
meus pais, Miguel e Benedita Santos
e meu amado filho Gabriel Henrique...

Também à minha filha Graziela
e ao meu esposo Jucelino,
duas joias que Deus me presenteou
e que completam minha vida .

AGRADECIMENTOS

Ao meu rei e soberano Deus que me deu a oportunidade de vivenciar momentos de aprendizagem e de crescimento não apenas como acadêmica, mas também como um ser humano mais perceptível ao outro.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo, que me abriu novas perspectivas quanto ao ensino da linguagem e pelas valorosas contribuições teóricas e reflexivas dadas durante o trabalho de orientação da dissertação.

Aos professores examinadores que com suas valorosas recomendações colaboraram para que este estudo fosse concluído.

Aos professores do PPGEDUC que nos oportunizaram verdadeiros desafios e nos enriqueceram com suas palavras instigadoras e assim nos levaram a pensar em nosso papel na sociedade não apenas como acadêmicos, mas como cidadãos em busca de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Aos meus queridos colegas da Turma de Mestrado 2017 pela partilha de saberes e experiências enriquecedoras.

À escola pesquisada, em especial aos professores, aos alunos e à equipe pedagógica pelo acolhimento e pela disponibilidade em participarem como sujeitos da pesquisa.

À minha família que é meu porto seguro e sempre esteve ao meu lado me apoiando e acreditando em meu potencial. Em especial aos meus primos, prof.º Me. Fred Alfaia e prof.ª Fabricia Alfaia amigos e parceiros na jornada acadêmica.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, especialmente às professoras Rita de Cássia do Carmo Rodrigues e Darcilene Ribeiro pela compreensão nos momentos em que precisei me afastar de minha função pedagógica para participar das atividades do programa. Também, às professoras Céllen Barroso e Glaucileny Lopes pela disponibilidade e compromisso com meus alunos nas horas de ausência de sala de aula.

*É impossível apoiar-se no que falta a uma criança,
naquilo que ela não é.
Torna-se necessário ter uma ideia,
ainda que seja vaga,
sobre o que ela possui,
sobre o que ela é.
Vigotski (1989, p.102)*

RESUMO

Dissertação sobre as práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem da linguagem (leitura e escrita) no 4º ano de uma escola pública municipal da zona urbana de Cametá/PA. Traz como problema o seguinte questionamento: como as práticas pedagógicas voltadas para o ensino da linguagem (leitura e escrita) vêm sendo desenvolvidas no 4º ano do ensino fundamental? Busca investigar como se constituem as práticas pedagógicas de ensino da linguagem, tomando como base a abordagem histórico-cultural de Vigostki e Bakhtin, por meio da qual se defende que a linguagem é uma atividade simbólica e constitutiva do sujeito e seu ensino não deve ser apenas a apropriação de uma técnica de ler e escrever, mas de uma prática social (a escrita) que permite a criança transformar sua memória, atenção, modos de buscar informação; esquecer informações que, por meio do registro, pode ser recuperada; participar; compartilhar; e, sobretudo criar relações com os outros. É um estudo de cunho qualitativo na modalidade estudo de caso com pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram: observação e entrevistas. Foram sujeitos da pesquisa: 03 professores regentes de 4ºano e 03 professores do Projeto de Leitura e Escrita. A partir de narrativas das situações em sala e das falas dos sujeitos, os dados foram analisados de forma dialética, norteados pela abordagem histórico-cultural. As observações em sala apontaram que, em todas as turmas, as práticas se esgotam na prática, ou seja, há uma grande preocupação em ensinar o conteúdo, a gramática, o texto pelo texto, deixando-se de lado a problematização, o diálogo com o outro, a beleza do texto literário. As práticas ainda estão impregnadas da velha pedagogia reprodutivista, tecnicista, silenciadora e assim desumanizadora. O ensino no projeto também se efetivava de maneira, principalmente copista, reprodutivista. As entrevistas revelaram contradições entre o que é pensado no PPP e o que de fato se faz em sala. E comprovaram que é a concepção de linguagem enquanto uma técnica que norteia as práticas. É preciso romper com esse tipo de educação hegemônica presente na escola; é olhando para as práticas pedagógicas do outro e refletindo que se promove uma prática contra-hegemônica, na qual a educação não sirva de instrumento para manter e naturalizar as desigualdades, que os alunos sejam vistos como sujeitos históricos dentro de um mundo real e que a linguagem como uma atividade simbólica e constitutiva do sujeito seja o norte das práticas pedagógicas de ensino da linguagem.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Leitura e escrita. Abordagem histórico-cultural.

ABSTRACT

Dissertation on the pedagogical practices of teaching and learning of language (reading and writing) in the 4th year of a municipal public school in the urban zone of Cametá / PA. It brings as a problem the following question: how are pedagogical practices focused on language teaching (reading and writing) being developed in the 4th year of elementary school? It seeks to investigate how the pedagogical practices of language teaching are built, based on the historical-cultural approach of Vigostki and Bakhtin, through which it is argued that language is a symbolic and constitutive activity of the subject and its teaching should not only be the appropriation of a technique of reading and writing, but of a social practice (the writing) that allows the child to transform his memory, attention, ways of seeking information; forgetting information that can be recovered through registration; to participate; to share; and above all to create relationships with others. It is a qualitative study in the case study modality with bibliographical, documentary and field research. The instruments used in data collection were: observation and interviews. The research subjects were: 03 regent teachers of the 4th and 03 teachers of the Reading and Writing Project. From the narratives of the situations in the room and the speeches of the subjects, the data were analyzed dialectically, guided by the historical-cultural approach. The classroom observations pointed out that, in all classes, practices are exhausted in practice, that is, there is a great concern in teaching content, grammar, text in the text, leaving aside the problematization, dialogue with the other, the beauty of the literary text. Practices are still impregnated with the old reproductive, technical, silencing, and dehumanizing pedagogy. Teaching in the project was also effective, especially copyist and reproductive. The interviews revealed contradictions between what is thought about PPP and what is actually done in the room. And they have proved that it is the conception of language as a technique that guides practices. It is necessary to break with this type of hegemonic education present in the school; is looking at the pedagogical practices of the other and reflecting the promotion of a counter-hegemonic practice in which education does not serve as an instrument to maintain and naturalize inequalities, that students are seen as historical subjects within a real world and that language as a symbolic and constitutive activity of the subject is the north of the pedagogical practices of language teaching.

Key words: Pedagogical practices. Reading and writing. Historical-cultural approach.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Atividade sobre verbo.....	72
Figura 2 - Atividade de Matemática.....	82
Figura 3 - Texto O Jumento.....	88
Figura 4 - Atividade de Interpretação Textual.....	89
Figura 5 - Música Aquarela.....	102
Figura 6 - Texto O gato e o corvo.....	105
Figura 7 - Atividade de Interpretação Textual.....	106
Figura 8 - Atividade 01 do Projeto de leitura e escrita.....	114
Figura 9 - Atividade 02 do Projeto de leitura e escrita.....	114
Figura 10 - Atividade 03 do Projeto de leitura e escrita.....	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quadro docente.....	19
Tabela 2 - Quadro funcional da escola.....	20
Tabela 3 - Projetos inclusos no PPP.....	22
Tabela 4 – Distribuição dos alunos do 4º ano no Projeto de leitura e escrita (Ano 2017)	111
Tabela 5 - Resultado final dos alunos do 4º ano – 2017.....	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEA - Sistema de Escrita Alfabético

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

ZDP – Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	14
1.2 O LÓCUS DA PESQUISA.....	19
1.3 A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	24
2 A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	26
3 A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL	29
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O ENSINO DA LINGUAGEM	33
4.1 A DISCUSSÃO DO MÉTODO	33
4.1.1 Os métodos de leitura e escrita e suas implicações na prática pedagógica.....	35
4.2 OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	37
4.2.1 A questão da alfabetização	37
4.2.2 A questão do letramento	40
4.2.3 O alfabetizado e o letrado	44
4.2.4 Desconstruindo o conceito de alfabetização e letramento	45
4.3 DA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM ENQUANTO TÉCNICA POR UMA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL	49
4.3.1 As contribuições de Vigotski e Bakhtin para o ensino da linguagem.....	49
4.3.2 As práticas pedagógicas e as abordagens teórico-metodológicas no ensino da linguagem.....	55
4.3.3 O redimensionamento do modelo psicológico-social-histórico e ideológico de linguagem para o histórico-cultural.....	58
4.4 O PROFESSOR COMO SUJEITO HISTÓRICO-CULTURAL	62
5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM DA ESCOLA PERSEVERANÇA	66
5.1 O PORQUÊ DE “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	66
5.2 ANÁLISES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA	68
5.2.1 Os alunos do 4º ano no espaço escolar.....	68
5.2.2 Leitura e Gramática: mais que leituras, belas ilusões e moralizações.....	72
5.2.2.1 Eu vivo um dilema.....	80

5.2.3 Interpretação textual: por entre profecias e crenças, eu dito, vocês copiam.....	88
5.2.3.1 A profecia.....	91
5.2.3.2 A culpa é dos meninos!.....	93
5.2.3.4 A cópia.....	95
5.2.4 Os docentes e a “solidão” em sala de aula.....	100
5.2.5 O gato comeu a didática: qual o tema da aula, professor?.....	102
5.3 ANÁLISES DO PROJETO DE LEITURA E ESCRITA.....	110
5.3.1 O projeto de leitura e escrita: teoria e prática.....	110
5.4 AS FALAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	118
5.4.1 As percepções dos docentes.....	119
a) A criança e sua família.....	119
b) O projeto de leitura e escrita.....	120
c) Os resultados do projeto.....	122
d) O docente e seu trabalho pedagógico.....	123
5.4.2 Os conceitos de alfabetização e letramento e as concepções de linguagem.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	133

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação intitulada como “Ensino e aprendizagem da linguagem (leitura e escrita): análises de práticas pedagógicas em classes de 4º ano do ensino fundamental” é resultado de uma pesquisa desenvolvida durante o curso de mestrado em Educação e Cultura¹ na linha Educação, Cultura e Linguagem, turma 2017. Dessa forma, é um estudo sobre as práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem da linguagem² no 4º ano de uma escola pública municipal da zona urbana de Cametá/PA.

O objetivo geral da pesquisa é investigar como se constituem as práticas pedagógicas de ensino da linguagem, tomando como base a abordagem histórico-cultural. Segundo essa abordagem, a linguagem é uma atividade simbólica e constitutiva do sujeito, é por meio dela, nas relações com os outros, que o ser humano se constitui. Ela não deve ser apenas a apropriação de uma técnica de ler e escrever, mas de uma prática social (a escrita) que permite a criança transformar sua memória, atenção, modos de buscar informação; esquecer informações; participar; compartilhar; e, sobretudo criar relações com os outros.

Em sua fundamentação teórica, este estudo discute a questão do método de alfabetização e suas implicações na prática pedagógica; problematiza os conceitos de alfabetização e letramento; e por fim, discute, a partir de Vigotski e comentadores, uma concepção de linguagem para além da técnica, que possibilite restar - na prática pedagógica – a dimensão da significação, bem como o professor como sujeito histórico-cultural.

A escolha do tema ocorreu porque sou educadora (professora da Educação Infantil) da escola investigada desde 2012 e durante esse tempo vivenciei em reuniões pedagógicas relatos dos professores de 4º e 5º ano quanto às dificuldades de ensinar grande parte dos alunos por “não saberem ler e/ou escrever”, “não estarem alfabetizados”³. E que devido os mesmos não terem essas habilidades, a reprovação da maioria da turma seria provável no fim do ano letivo, principalmente no 4º ano. Uma prova disso foi que no ano de 2016 foram formadas três turmas de 4º ano (uma de manhã e duas à tarde), mesmo a escola possuindo apenas duas turmas de 3º ano em

¹ O curso de pós-graduação *strictu sensu* em Educação e Cultura (PPGEDUC) é ofertado pela Universidade Federal do Pará no Campus Universitário do Tocantins de Cametá.

² É importante ressaltar que neste estudo o ensino da linguagem refere-se à alfabetização e letramento, ou seja, ao ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Neste sentido, o conceito de linguagem será trabalhado a partir das contribuições de Vigotski e Bakhtin e colaboradores.

³ São falas das professoras

2015. E num total de 86 alunos frequentando, 43 foram reprovados⁴. Ou seja, 58% do total de alunos das três turmas. Dessa forma, mais da metade dos alunos do 4º não puderam avançar para o 5º ano. É importante dizer que a escola já desenvolvia Projeto de Leitura e Escrita no contra turno⁵ para alunos de 4º e 5º anos com dificuldades de leitura e escrita.

Assim, essa situação de reprovação associada a “não saber ler e/ou escrever”, “não estar alfabetizado”, provocou-me inquietações no sentido de investigar como eram desenvolvidas as práticas pedagógicas no 4º ano em sala de aula e fora dela (Projeto de Leitura e Escrita) quanto ao ensino da linguagem.

A relevância desta pesquisa está tanto no nível acadêmico quanto profissional. Um estudo como este pode ampliar os conhecimentos em relação às práticas pedagógicas e ensino da linguagem, permitindo refletir a concepção de linguagem, de criança e de sociedade que permeia essas práticas. Além de mostrar o que está por trás dos modelos de leitura e alfabetização geralmente utilizados na escola, assim como desconstruir os conceitos de alfabetização e o letramento que norteiam o ensino da linguagem. E como relevância social, os resultados podem contribuir para se repensar as práticas pedagógicas voltadas para o ensino da linguagem, ao se refletir a partir da abordagem histórico-cultural o sentido da educação.

1.1 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Conceitualmente, pesquisar incide numa “busca” ou “procura”, pois é a resposta para uma inquietação ou um problema. Segundo Zamboni (2006, p.51) é “a busca sistemática de soluções, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a qualquer área do conhecimento humano”. Ou seja, não é uma busca qualquer e sim uma busca orientada que segue passos pré-determinados e pensados para atingir objetivos. Sendo assim, nessa busca, o pesquisador precisa realizar um conjunto de atividades direcionadas por objetivos, a fim de alcançar respostas para o problema que o instiga.

⁴ Fonte: Relatório Anual da Escola 2016

⁵ O contraturno era destinado aos alunos do 4º e 5º que ainda apresentavam dificuldades de leitura e escrita (não estavam alfabetizados). Assim, esse aluno ou assistiria as aulas na parte da manhã em sala de aula e à tarde participaria do projeto de leitura e escrita, ou vice-versa.

Ademais, de acordo com Ludke e André (1986, p.03), a pesquisa é uma atividade humana e social que carrega inevitavelmente, uma carga não só de valores e preferências como de interesses e princípios que norteiam o pesquisador. Assim, busquei, com essa pesquisa, a aquisição do conhecimento de forma teórica, a fim de gerar conhecimentos novos.

Neste estudo, optei pela abordagem qualitativa, pois ela vem de encontro com meus objetivos. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), “a pesquisa qualitativa preocupa-se [...] com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Dessa forma, na pesquisa proposta não tive preocupação com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão referente ao ensino da linguagem.

Além disso, para Minayo (2001), a abordagem qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Outro ponto que me levou a utilizar esse tipo de abordagem é que o pesquisador é ao mesmo tempo sujeito e objeto de sua pesquisa, sendo o desenvolvimento da pesquisa imprevisível. É a partir de sua realização que o conhecimento vai sendo gerado.

De acordo com Ludke e André (1986, p.11-12), a pesquisa qualitativa tem cinco características básicas:

- 1. Tem o ambiente natural como sua fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento.*
- 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.*
- 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.*
- 4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.*
- 5. A análise de dados tende a seguir um processo indutivo.*

Das cinco características expostas, procurei atender às quatro primeiras com algumas considerações. Dessa forma, o ambiente da pesquisa foi fundamental, mas não visto como natural e sim histórico-cultural, com o qual o pesquisador precisa ter um contato direto e prolongado. Para coletar os dados, foi imprescindível descrever pessoas, situações e acontecimentos assim como transcrições de entrevistas. Assim, minha preocupação foi investigar as práticas pedagógicas de ensino da linguagem nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas, tentando capturar como os

sujeitos da pesquisa encaravam o fenômeno investigado. Quanto à análise de dados, seguiu outro caminho que será exposto mais adiante.

Como procedimentos metodológicos, utilizei pesquisa bibliográfica, documental, de campo e estudo de caso. Fonseca (2002, p.32) afirma que a pesquisa bibliográfica se faz com o levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meio de escritos e eletrônicos: livros, artigos científicos, páginas de web sites. Sendo que qualquer trabalho científico se inicia com uma pesquisa bibliográfica. Também, segundo o autor, esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da busca e fichamento de livros e artigos que abordassem sobre alfabetização, letramento, concepções de linguagem e de ensino, a fim de se obter fundamentação teórica para se discutir sobre o tema da pesquisa. Em razão disso, utilizei Vigotski e Bakhtin para fundamentar teoricamente minha pesquisa.

A pesquisa documental, segundo esse autor (p.32), tem a mesma trajetória da pesquisa bibliográfica. Contudo difere da bibliográfica porque nela se recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

Assim, a pesquisa documental permitiu a obtenção de dados mais precisos sobre os sujeitos e lócus da pesquisa. Sendo concretizada por meio da procura, na escola investigada, de documentos que pudessem revelar dados sobre a prática pedagógica quanto ao ensino da linguagem. Logo, foram considerados os seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico (PPP) e Projeto de leitura e escrita, relatórios e diários de classe.

A pesquisa de campo é “uma investigação prática realizada em um local previamente definido que atende aos objetivos propostos. É caracterizada também pela observação de fatos tal como ocorre espontaneamente” (SANTOS; MOLINA; DIAS, 2007, p.127). Ou seja, diferencia-se pelas investigações em que se consegue coletar dados junto a pessoas.

Como é de práxis na pesquisa científica, ao mesmo tempo em que fiz a pesquisa documental, realizei a pesquisa de campo. No entanto, a pesquisa de campo necessitou de um tempo mais extenso e pontual. Desta maneira, a pesquisa de campo foi

consolidada numa escola pública municipal pertencente à zona urbana de Cametá/Pará no ano de 2017.

Segundo Fonseca (2002, p.33), um estudo de caso compreende o estudo de uma entidade que pode ser um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma comunidade social. E tem como objetivo conhecer de forma profunda o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico, em que o pesquisador não pretende intervir sobre o objeto estudado, mas elucidá-lo tal como ele o percebe.

Logo, investiguei apenas uma escola municipal, pois a mesma apresentava dois espaços pedagógicos direcionados para o ensino da linguagem. Talvez em outras escolas se desenvolvam projetos voltados para a leitura e a escrita, mas acreditei ser interessante pesquisar a referida escola pela localização, ou seja, por estar situada na periferia da zona urbana de Cametá, e por atender crianças que vêm de um contexto socioeconômico diverso, como conheceremos mais adiante no *lócus* da pesquisa. Além disso, gostaria de descobrir como se davam as práticas pedagógicas naquele lugar, a fim de elucidar o processo de ensino da linguagem.

Ludke e André (1986, p. 18-21) elencam sete características fundamentais do estudo de caso qualitativo:

1. *Os estudos de caso visam à descoberta.*
2. *Os estudos de caso enfatizam uma interpretação em contexto.*
3. *Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.*
4. *Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.*
5. *Os estudos de caso revelam a experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.*
6. *Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.*
7. *Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.*

Destarte, procurei atentar para essas características para que a pesquisa fosse uma representação singular de uma realidade, ou seja, para que objeto de estudo fosse único, mas que fizesse parte de uma realidade “multidimensional e historicamente situada” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.21).

Dentre os instrumentos utilizados na coleta de dados, utilizei a observação e a entrevista que permitiram a obtenção de dados por meio do contato direto com a situação estudada.

Ludke e André (1986, p.26) afirmam que a observação permite um contato do pesquisador com o fenômeno pesquisado de forma mais pessoal e estreita, sendo o principal instrumento de investigação. Além disso, segundo os autores, esse instrumento admite que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, e dessa maneira, possa apreender a visão de mundo deles por meio do acompanhamento *in loco* de suas experiências diárias. Por isso, fui ao encontro dos sujeitos para conhecê-los melhor, para apreender aquilo que pensam sobre o assunto da pesquisa, seus modos de agir, enfim, o contexto sócio-histórico que os rodeia.

Com relação ao tipo de observação e o papel do observador, preferi pela “observação participante” em que o papel do observador se dá de forma como “observador total”. Isto é, há uma observação direta só que o pesquisador não interage com o grupo observado (p.29).

Assim, o conteúdo das observações envolveu descrição e reflexão. Para Ludke e André (p.30-31), na pesquisa de campo, o registro da observação em relação à parte descritiva deve compreender: *descrição dos sujeitos; reconstrução de diálogos; descrição de locais, descrição de eventos especiais, descrição de atividades e o comportamento do observador*. Quanto à parte reflexiva, além das observações pessoais do pesquisador (suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções), elas podem ser de vários tipos: *reflexões analíticas, metodológicas, dilemas éticos e conflitos, mudança na perspectiva do observador e esclarecimentos necessários*. Para registrar as observações, fiz anotações em caderno e gravações de áudio em celular.

Com relação à entrevista, ao lado da observação, ela representou um dos instrumentos básicos para a coleta de dados e permitiu uma interação, uma aproximação mais objetiva e direcionada para obtenção de informações referentes ao tema em estudo. De acordo com Ludke e André (p.33), na entrevista se cria uma relação de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Principalmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, em que não existe uma imposição de ordem rígida de questões. Assim, o entrevistado fala sobre o tema com base nas informações que ele detém.

Ainda segundo Ludke e André (p.34), a entrevista tem uma grande vantagem, pois permite a captação imediata e corrente da informação desejada, além do aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas mais superficiais como, por exemplo, o questionário. Também, que para se conhecer a visão de um sujeito da

pesquisa, é preferível e aconselhável que se use um roteiro que guie a entrevista através de tópicos principais a serem descobertos.

Como a pesquisa buscou analisar as práticas pedagógicas voltadas para o ensino da linguagem no 4º ano, os sujeitos da pesquisa escolhidos foram aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do 4º ano da escola. Assim, **foram sujeitos da pesquisa: 03 professores regentes do 4ºano A, B e C e 03 professores do projeto.**

Essa escolha ocorreu devido ao tema pesquisado e por serem esses sujeitos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da linguagem e assim poderiam fornecer dados para a pesquisa.

1.2 O LÓCUS DA PESQUISA

A escola onde se fez a pesquisa pertence à esfera pública municipal e está localizada na zona urbana de Cametá/Pará. É uma escola considerada periférica, pois atende bairros que ficam próximos ao centro da cidade. Por motivos éticos, a escola não teve seu nome citado na pesquisa para preservar sua imagem e dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, a instituição é denominada como “Escola da Perseverança”⁶.

Segundo PPP e relatório final, a escola Perseverança no ano de 2017, atendeu a 350 alunos, distribuídos em dois turnos:

Período Matutino: 07h às 11h - Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Ed. Infantil (Jardim I “A” e “B”);

Período Vespertino: 14h às 18h - Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Ed. Infantil (Jardim II “Único”).

O quadro docente da escola estava composto conforme tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Quadro docente

Nº	DOCENTES	QUANTIDADE
01	Educação Infantil	04
02	Ensino Fundamental (1º a 5º ano)	14
03	Educação Especial – AEE	01
04	Projeto de leitura	03

Fonte: PPP

⁶ Nome fictício dado à escola pesquisada devido à dedicação e ao empenho dos profissionais que não desistem da educação e acreditam no poder que ela tem para transformar a vida de um ser humano.

O espaço físico continha 06 (seis) salas de aula, 02 (duas) salas adaptadas onde funcionam as turmas de educação infantil, 01 (uma) sala de informática, 01 (uma) sala de leitura onde funciona a biblioteca, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) diretoria, 01 (um) pequeno depósito, 01 (uma) sala de recursos áudios visuais, 01 (uma) copa/cozinha com banheiro exclusivo. A escola dispõe ainda de 04 (quatro) banheiros adaptados a alunos com necessidades especiais, 01 (um) pátio com anfiteatro e 01 (uma) grande área descoberta para a construção de quadra poliesportiva e ampliação do número de salas de aula, bem como arborização.

O corpo discente constituía-se de 350 alunos e o corpo docente por 20 professores; e o corpo administrativo, técnico e de apoio estava formado conforme tabela 2 abaixo.

Tabela 2 – Quadro funcional da escola

Nº	CARGO/FUNÇÃO	QUANTIDADE
01	Diretor	01
02	Vice-diretora	01
03	Secretária	01
04	Supervisora/Coordenadora	01
05	Agentes Administrativos	02
06	Serviços Gerais	05
07	Manipuladores de Alimentos	06
08	Agente de Portaria	02
08	Agentes de Apoio e Segurança	05
10	Professores	20

Fonte: PPP

Dessa forma, a escola possuía no ano de 2017 um total de 44 (quarenta e quatro funcionários).

Quanto ao bairro onde está localizada a escola, a maioria das ruas não é asfaltada, a iluminação pública ainda é precária, há necessidade de saneamento básico. As moradias construídas com madeiras ainda é a maioria, mas encontra-se um considerado número de moradias de alvenaria construídas recentemente por moradores oriundos de outros bairros e localidades.

Também, segundo PPP, a comunidade em torno da escola apresenta-se com baixo poder aquisitivo, a maioria desenvolve atividades autônomas como meio de sobrevivência. Em média, no que diz respeito ao nível de escolaridade, os pais dos

alunos não concluíram o Ensino Fundamental havendo entre eles um número significativo de analfabetos.

O Bolsa Família – Programa do Governo Federal – é o principal recurso recebido pelos alunos, sendo que para muitas famílias é a única fonte de renda.

Ainda segundo o PPP, a escola tem por fins educativos, o comprometimento com a promoção e compartilhamento do conhecimento pelo próprio sujeito. Esta promoção dá-se pela mediação do sujeito com o objeto de conhecimento através da cooperação. Assim, é também, através da educação escolar, que se acredita ser possível a construção de uma sociedade mais justa, que respeite as diferenças, que garanta espaço para que o individual possa emergir no social, favorecendo, dessa forma, a garantia aos direitos de todos.

Nesses termos, os esforços da instituição, conforme PPP, convergem na direção de construir e concretizar um projeto pedagógico que parta do entendimento que os tempos e espaços escolares de convivência, de ensino e de aprendizagem pautem-se pela ética e constituam-se a favor do bem maior que é a vida. Sob esse enfoque, cabe aos/às professores/as, funcionários/as e Especialistas em Educação, que atuam na Escola, a tarefa de garantir a circulação do conhecimento, da multiplicidade de pensamentos, bem como a humanização nas relações decorrentes dos processos de ensino e de aprendizagem.

O princípio que norteia as ações relaciona-se à formação de um sujeito-aluno/a consciente, crítico e autônomo que saiba respeitar os limites construídos, a partir da definição coletiva de princípios de convivência; que se responsabilize por suas atitudes; que saiba analisar e interpretar a realidade, transitando em toda a complexidade que a vem caracterizando, situando-se na sociedade e posicionando-se na busca de alternativas para transformá-la (PPP, p.08).

Quanto aos princípios filosóficos, a escola, a partir de uma concepção sociointeracionista, compreende a educação como construção coletiva permanente, baseada nos princípios de convivência, solidariedade, justiça, respeito, valorização da vida na diversidade e na busca do conhecimento. Nessa perspectiva, utiliza-se de uma metodologia cooperativa e participativa, que contribua na construção da autonomia moral e intelectual de todos os envolvidos no processo educativo, buscando humanização e a mudança social. Tem por missão: um ensino de qualidade, garantindo o acesso e permanência dos alunos, formando cidadãos críticos capazes de agir positivamente na sociedade (PPP, p.09).

A escola possui 05 (cinco) projetos: Projeto de leitura e escrita, Educa Lar, Formação de Professores, Incentivando a leitura e escrita através das datas comemorativas e Informática, conforme tabela 3 a seguir:

Tabela 3 - Projetos inclusos no PPP

Nome	Síntese	Objetivos Específicos
PROJETO DE LEITURA E ESCRITA: SALA DE LEITURA	Os resultados encontrados na escola, após análise dos dados referente ao processo de ensino aprendizagem diagnosticaram um alto índice de reprovação causado principalmente por nossas crianças não terem sido alfabetizadas nas séries iniciais. Como estratégia, criamos a sala de leitura para alfabetizar as crianças com maiores dificuldades de leitura e escrita no contra turno e no mesmo turno em que estudam.	Reduzir o índice de alunos com dificuldades de leitura e escrita nas séries iniciais.
EDUCA LAR	Não é possível hoje pensar em educação no espaço institucional, sem a participação da família. O projeto “Educa Lar” foi criado para dar oportunidade aos pais a participação ativa na escola e melhor acompanhar a vida escolar dos filhos, além de propor uma formação familiar abordando os temas mais relevantes da sociedade. O projeto foi criado em 2015 e começou apenas uma turma pais de alunos do Jardim I e funciona bimestralmente nos finais de semana.	Elevar a contribuição dos pais no processo educativos dos seus filhos.
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	A escola sendo um espaço educativo em que todos que dela fazem parte aprendem a participar, a Formação Continuada contribui para as mudanças na Ação Pedagógica da escola e conseqüentemente da educação, possibilitando ao educador refletir sua ação e contribuir para a ampliação de seu conhecimento. Neste sentido a escola em complementação à hora atividade promove encontros pedagógicos em um sábado de cada mês.	Adotar estratégias de Ensino diferenciadas inovadoras e criativas.
INCENTIVANDO A LEITURA E A ESCRITA ATRAVÉS DAS DATAS COMEMORATIVAS	O projeto visa desenvolver a capacidade de ler e escrever dos alunos, a fim de que possam entender a cultura brasileira, através da criatividade e do raciocínio.	Melhorar o desenvolvimento acadêmico dos alunos, incentivando-os a ler e escrever com qualidade, através das datas comemorativas.
INFORMÁTICA	Entendendo que o uso das tecnologias também são ferramentas fundamentais para o desempenho educacional e aprendizagem do aluno e por a escola dispor de laboratório de informática desenvolveu o projeto de Iniciação a Informática para alunos do 4º e 5º anos.	

Fonte: PPP da escola

De acordo com o PPP (p.11), a organização curricular da escola insere-se em um processo de reavaliação das práticas pedagógicas, tendo em vista as características, o ritmo, os interesses, as histórias de vida dos alunos/as, com vistas à construção de um projeto coletivo. Em que o posicionamento possibilita uma relação significativa entre o conhecimento e a realidade, pois se reconhece o aluno como um sujeito social, político e cultural.

Dessa forma, os conteúdos são selecionados e desenvolvidos pressupondo-se a interação currículo/realidade, uma vez que isso exige, ao mesmo tempo, a atenção àquela realidade concreta (àquele agrupamento específico de alunos, a cada um individualmente em um dado contexto) e a clareza dos objetivos, conteúdos e atividades que historicamente tem contribuído no desenvolvimento de outros sujeitos, naquela faixa etária. Assim, são eixos articuladores do currículo: Relação Teoria – Prática; interdisciplinaridade; Organização dos Componentes Curriculares e avaliação (PPP, p.12).

A avaliação do ensino-aprendizagem, segundo PPP (p.22), está voltada tanto para o processo de ensino, como para o processo de construção do conhecimento, possibilitando o redimensionamento do planejamento e da prática pedagógica. Assim, é através da avaliação que se pode perceber a necessidade de mudança da prática pedagógica, pois a avaliação é uma das dimensões do processo ensino-aprendizagem e, se bem feita, pode ajudar a localizar os problemas e com isto fazer com que a aprendizagem seja melhor.

Contudo, a avaliação por si só, não altera a qualidade da aprendizagem. É essencial que o professor realize diferentes atividades como forma de retomar os conteúdos, a fim de oportunizar a aprendizagem dos alunos antes de propor novas estratégias de avaliação.

Em suas considerações finais, a escola assume internamente um compromisso com a conscientização e transformação sociocultural da comunidade, concordando com o fato de que a educação é prioridade e que a diversidade regional não se configura como barreira para que propostas e ações pedagógicas inovadoras sirvam de norte para a nossa prática educativa (PPP, p.26).

1.3 A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Com relação ao procedimento de análise de dados, Ludke e André (1986, p.45) corroboram que analisar dados qualitativos implica “trabalhar” com os materiais utilizados na pesquisa como relatos de observação, transcrições de entrevista, análise de documentos e todas as informações disponíveis. Assim sendo, a tarefa de análise implica num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes; e num segundo momento, tendências e padrões são reavaliados para se buscar relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Como a abordagem histórico-cultural dá sustentação teórica e metodológica a este estudo, a análise de dados também se efetivou nessa perspectiva, haja vista que Vigotski não dissocia teoria e método, pois ambos compõem uma relação de entrelaçamento, em que o método é visto de forma simultânea ao processo de investigar, é “[...] pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo” (VIGOTSKI, 1991, p. 74).

Além disso, para Vigotski (1996), o sujeito é compreendido a partir de sua condição inexoravelmente social, cultural e histórica, ou seja, não há na perspectiva vigotskiana como analisar os fenômenos investigados de forma isolada, já que os fenômenos só existem nas e pelas relações em que dialeticamente se constituem. Sendo assim, ele sugere que o fenômeno deve ser estudado em seu processo de acontecimentos, em suas condições reais de produção.

Neste estudo, analiso os dados a partir de uma compreensão do ensino da linguagem em sua totalidade e de forma dialética. Assim, por meio de narrativas das situações em sala e das atividades desenvolvidas no projeto foi possível descrever e analisar como se desenvolviam as práticas pedagógicas de ensino da linguagem. Além disso, por meio das falas colhidas nas entrevistas fiz a relação entre o “dito” e o “feito” em sala. Tanto nas narrativas quanto nas falas dos sujeitos, busquei tecer um diálogo com a abordagem histórico-cultural.

A dissertação está organizada em seções e distribuída da seguinte forma:

A primeira seção consiste na introdução da dissertação. Nela é feita uma breve apresentação do tema, a escolha, a relevância, os objetivos a serem alcançados e a metodologia.

A segunda seção expõe a problemática da pesquisa, as questões iniciais que levaram a temática e ao objeto de estudo e o problema.

A **terceira seção** apresenta a abordagem histórico-cultural como base teórica e metodológica da pesquisa, mostrando a importância de Vigotski e Bakhtin para compreensão do meu objeto de estudo.

A **quarta seção** traz a fundamentação teórica da pesquisa, discutindo a questão do método de leitura e alfabetização e suas implicações na prática pedagógica; os conceitos de alfabetização e letramento; uma concepção de linguagem para além da técnica; e professor como sujeito histórico-cultural.

A **quinta e última seção** discute a análise dos dados e resultados. Nela estão as observações e as entrevistas, a partir dos quais são analisadas as práticas pedagógicas de ensino da linguagem desenvolvidas nos 4º anos do ensino fundamental.

2 A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Segundo Vigotski⁷ (1993, p.56), “nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”. É por esse “tornar-se através dos outros” que me tornei educadora. Digo isso porque me tornar educadora foi uma ação mediada a princípio pelos meus pais e depois pela escola. Foi por meio das possibilidades que minha família tinha que concluí meus estudos de nível médio no antigo magistério. Eu poderia ter me tornado médica, advogada, musicista ou ter qualquer outra profissão que tivesse afinidade, mas foi em parte por causa dos anseios e condições econômicas de meus pais que fui levada a me tornar educadora.

Iniciei minha carreira de magistério em 2002 quando fui aprovada no concurso público municipal como professora pedagógica de nível médio. Ao mesmo tempo em que trabalhava, realizava, em período intervalar, o curso de licenciatura plena em Letras em uma universidade pública federal. Graduei-me pela primeira vez em 2003, mas por não ter progressão funcional com a graduação em Letras, precisei cursar Pedagogia em uma universidade particular. Graduar-me em Pedagogia não foi fácil, pois tinha que me “dividir” entre trabalhar, estudar e ser dona de casa, mãe, esposa... e ainda “repartir” meus proventos com a universidade particular. No curso de Pedagogia, fiz meu trabalho de graduação voltado para a prática pedagógica e a alfabetização, pois foi um tema que sempre me interessou enquanto educadora. Já atuei no ensino fundamental maior e na EJA como professora de língua portuguesa; no ensino fundamental menor, na época em todas as séries desde a 1ª a 4ª série; e nesses últimos anos, desde 2012, venho atuando no ensino médio e na educação infantil.

Posso afirmar que ser professora no serviço público municipal é uma experiência ao mesmo tempo dolorosa e prazerosa. Chega a ser paradoxal. Afirmo isso porque muitas das crianças que são acolhidas na escola vêm de um contexto social, econômico e cultural do mais variado, que necessitam não apenas do saber historicamente adquirido, mas de condições adequadas para se constituírem em humanidade: condições dignas de moradia, de alimentação, de segurança familiar para que possam se sentir seguras. Precisam de pais com as mínimas condições para atuarem, não apenas como

⁷ Optei por esta forma de representação do sobrenome do autor por ser a mais recente no Brasil e ser a forma utilizada na tradução literal da obra russa que chegou ao Brasil no ano de 2001 (A construção do pensamento e da linguagem), pela editora Martins Fontes; mas se pode encontrar seu sobrenome grafado como Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotskii, entre outras variações, conforme a tradução. Nas citações e referências, no presente texto, foi mantida a grafia utilizada no original: Vigotski.

genitores, mas como verdadeiros pais: pessoas responsáveis, acolhedoras que reconhecem o importante papel que possuem na educação de seus filhos. E nós, enquanto escola, podemos contribuir, de forma mais significativa, quando paramos, refletimos, planejamos e direcionamos nossa prática pedagógica para a realidade desses alunos.

Lembro-me de uma vez em que uma dessas crianças me disse: *“Professora, o que a senhora comeu hoje?... Eu só comi um passarinho que meu irmão pegou e dividiu comigo e meus irmãos”*. Contou-me isso com uma simplicidade e inocência que naquele momento aquela confissão causou-me um choque de realidade e me levou a pensar no quê, de mais desumano, aquelas crianças passam. Como a escola situa-se perto de um bairro com floresta, até mesmo Igarapé, esse lugar propicia a essas crianças procurarem alimento enquanto os pais trabalham.

Dessa forma, as próprias crianças revelam as condições sociais em que se encontram e essas condições interferem muito na aprendizagem delas. Assim sendo, a escola precisa levar em consideração essa situação e compreender que a própria reprovação pode ser resultado de uma prática que ignora isso.

Durante esses dezesseis anos de magistério, eu sempre busquei me aperfeiçoar e desempenhar meu papel de educadora de forma comprometida e responsável. Para mim, pesquisar, planejar, fazer o processo de ação-reflexão-ação do processo pedagógico são essenciais. E foi numa dessas reflexões que surgiu o interesse em investigar o ensino da linguagem.

Como cursei Letras, tive contato com autores que discutiam o ensino da linguagem assim como a prática pedagógica. E na escola, pude compreender como esses conhecimentos teóricos vão se constituindo e se estabelecendo como norte do trabalho pedagógico. Assim, o interesse em investigar como as práticas pedagógicas vêm sendo desenvolvidas quanto ao ensino da linguagem em uma escola pública municipal ocorreu tanto por motivos pessoais quanto profissionais.

Minhas inquietações nasceram a partir de relatos dos professores do 4º e 5º em reuniões pedagógicas sobre as dificuldades em ensinar grande parte de seus alunos por não “saberem ler e escrever”, “por não estarem alfabetizados”. Que mesmo a escola tendo um projeto de leitura e escrita voltado para os alunos com dificuldades em leitura e escrita, a repetência da maioria da turma era uma questão de tempo, pois, segundo os professores, grande parte dos alunos estaria fadada a reprovação no final do ano letivo. E isso, eu pude observar no relatório final da escola: no ano de 2016, mesmo a escola

possuindo em 2015 apenas duas turmas de 3º ano, foram formadas três turmas de 4º ano.

Nessas inquietações perguntava-me: O que seria para esses professores saber ler e escrever? O que seria estar alfabetizado? Será que todo aquele conhecimento que a criança vivenciou desde a educação infantil até o 3º ano não contribuiu para seu aprendizado?! E os conhecimentos que essa criança traz de casa são ponto de partida para o ensino? As condições sociais delas são ignoradas nas práticas pedagógicas? As formas didáticas como os professores trabalham os textos estariam revelando ou consubstanciando quais concepções de linguagem e alfabetização?

Diante disso, trago como problema o seguinte questionamento: **como as práticas pedagógicas voltadas para o ensino da linguagem (leitura e escrita) vêm sendo desenvolvidas no 4º ano do ensino fundamental?**

3 A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL⁸

Compreendida a partir dos estudos de Lev Vigotski e de Mikhail Bakhtin, a abordagem histórico-cultural surgiu na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas⁹.

Segundo Freitas (1996), Vigotski, descontente com o que chamou de a “crise da psicologia” de seu tempo cindida entre a mente e o corpo, propõe uma teoria psicológica que concebe consciência e comportamento como elementos integrados de uma mesma unidade. Dessa forma, em sua teoria, esse estudioso procurou construir “uma nova psicologia” que refletisse o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos e considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence. Em razão disso, sua maior preocupação foi encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. Assim, Vigotski entende os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura, como criadores de ideias e consciência que ao produzirem e reproduzirem a realidade social são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela.

Bakhtin (1988, p.33), ao enfrentar as teorias sobre o fenômeno linguístico, assim como Vigotski, também critica as posições empíricas e idealistas e sugere, em sua perspectiva dialógica, o estudo da língua em sua natureza viva e articulada com o social pela interação verbal. Como consequência disso, considera que o que faz da atividade psíquica uma atividade psíquica é a sua significação. Além disso, o pensador russo afirma que o alvo principal da psicologia não pode se reduzir a explicar os fenômenos pela sua causalidade, mas que deve se preocupar, sobretudo, em descrevê-los.

Dessa maneira, Bakhtin (1988) leva em consideração em sua teoria o caráter social do signo. Para ele, o signo é um fenômeno do mundo exterior e por isso, sua realidade é totalmente objetiva. Assim sendo, um signo não só reflete e refrata a realidade, como tem uma encarnação material. Nesse sentido, “a própria consciência só

⁸ Apesar de ter encontrado em algumas leituras o uso dos termos “sócio-histórico” ou “sociocultural” relacionado à teoria de Vigotski, neste estudo utilizo a denominação “histórico-cultural”, pois nas obras de Vigotski é evidente que história e cultura são conceitos articuladores de sua teoria. Ademais, “sócio-histórico” ou “sociocultural” são termos redundantes, uma vez que tanto o histórico como o cultural são sociais.

⁹ Empirismo e idealismo: bases científicas que privilegiavam, respectivamente, ora a mente e os aspectos internos do indivíduo, ora o comportamento externo.

pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos” (BAKHTIN, 1988, p.33).

Para Bakhtin (1992), as ciências humanas não podem, por ter objetos distintos, utilizar os mesmos métodos das ciências exatas. Uma vez que as ciências humanas estudam o homem em sua especificidade humana, isto é, em processo de contínua expressão e criação. Dessa forma, analisar o homem e estudá-lo, independentemente dos textos que cria, significa situá-lo fora do âmbito das ciências humanas. O homem não pode ser estudado como coisa, como um fenômeno da natureza, pois a ação do homem é um ato que não pode ser compreendido fora de sua expressão “sínica”, que é por nós recriada.

Além disso, segundo Bakhtin (1992), nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. Já nas ciências humanas, o objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante”. Assim, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, mas tem de falar com o objeto de estudo, estabelecer um diálogo com ele.

Essas ideias de Bakhtin (1992) podem ser observadas em Vigotski (1991), já que Vigotski também considera que todo conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas. Partindo da premissa básica de que as funções mentais superiores¹⁰ são constituídas no social, em um processo interativo possibilitado pela linguagem e que antecede a apropriação pessoal, Vigotski também vê a pesquisa como uma relação entre sujeitos, relação essa que se torna promotora de desenvolvimento mediado pelo outro. Sendo assim, o pesquisador faz parte da própria situação de pesquisa, onde a neutralidade é impossível, sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise.

Segundo Bakhtin (1992), o critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso também resulta que o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. E o mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e se ressignificar no processo de pesquisa.

¹⁰ Segundo Vigotski, as funções mentais superiores compreendem: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem e pensamento e emoção. Desse modo as funções mentais superiores referem-se aos processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem.

Assim sendo, um estudo na perspectiva histórico-cultural valoriza os aspectos descritivos, as percepções pessoais e focalizam o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto. Segue, assim, uma perspectiva de totalidade que, de acordo com André (1995), leva em conta todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas.

Desta maneira, não se investiga em razão de resultados, mas o que se quer obter é “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994. p.16), correlacionada ao contexto do qual fazem parte. Assim, as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.

Vigotski (1996) considera que a conduta humana não é apenas o produto da evolução biológica, mas também o processo/produto do desenvolvimento histórico e cultural. Assim sendo, para se estudar o homem é fundamental compreendê-lo a partir da interação dialética de duas linhas de desenvolvimento: a natural e a cultural. Destarte, os estudos que focalizam o ser humano, buscando compreendê-lo, não podem ser examinados fora dessa relação com o social e nem de uma forma estática.

Ademais, para Vygotsky (1991), uma das metas da pesquisa é conservar a concretude do fenômeno estudado, sem ficar nos limites da mera descrição, isto é, sem perder a riqueza da descrição, avançar para a explicação. Assim sendo, a pesquisa, nesta orientação é vista, pois, como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica.

Escolhi a abordagem histórico-cultural como base de minha pesquisa, porque que ela vem ao encontro com meus objetivos no que se refere em fazer uma pesquisa científica. Além disso, essa abordagem é a mais apropriada para a pesquisa científica pretendida, pois minha preocupação não é apenas descrever a realidade, mas também explicar essa realidade para assim construir um conhecimento que a desvele.

Logo, tomo a abordagem histórico-cultural como referencial teórico e metodológico porque corroboro com as ideias de Vigotski e Bakhtin e compreendo que a pesquisa é uma relação entre sujeitos, na qual pesquisador e pesquisado são partes integrantes do processo investigativo e nele se ressignificam. E parafraseando Bakhtin

(1992, p. 305), acredito que “é se estudando o homem em todas as partes que buscamos e encontramos signos e tratamos de compreender o seu significado”.

Portanto, a abordagem histórico-cultural é o ponto chave dessa pesquisa, pois ela possibilita não apenas aprender como também produzir conhecimento.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O ENSINO DA LINGUAGEM

Falar em práticas pedagógicas quanto ao ensino de linguagem pressupõe analisar, debater, refletir, desconstruir e produzir conhecimento. Em razão disso, realizamos nesta seção uma discussão sobre a questão do método, os conceitos de alfabetização e letramento e de uma concepção de linguagem para além da técnica. Para isso, tomamos como referências os estudos de Vigotski (1987, 1991, 1993, 1998, 2007, 2009) e Bakhtin (1976, 1988, 2003) e autores como Braggio (1992), Soares (1998, 2006, 2017a, 2017b), Kleiman (1995, 1996, 1998, 2006), Tfouni (1988, 1995, 1996), Fontana e Cruz (1997).

Assim, discutimos inicialmente a questão do método de alfabetização e suas implicações na prática pedagógica. Depois, problematizamos os conceitos de alfabetização e letramento defendidos por Magda Soares e outras autoras. E para finalizar, discutimos, a partir de Vigotski e comentadores, uma concepção de linguagem para além da técnica e o professor como sujeito histórico-cultural.

4.1 A DISCUSSÃO DO MÉTODO

Como as inquietações que nos levaram pesquisar as práticas pedagógicas de ensino da linguagem surgiram devido ao alto índice de reprovação das turmas do 4º ano associada a “não saber ler e/ou escrever”, “não estar alfabetizado”, é necessário que se discuta a questão do método de leitura e alfabetização e suas implicações na prática pedagógica.

Dessa forma, para dar início a discussão, tomamos os estudos de Braggio (1992). Assim, para a autora as práticas pedagógicas quanto ao ensino da leitura e escrita são norteadas por concepções de linguagem, homem e sociedade. Contudo, podemos perceber nessas práticas a existência de duas visões: uma que vê a linguagem como fragmentada, em que predomina a técnica, que separa linguagem do pensamento e desconsidera o contexto histórico-cultural no qual essa linguagem se realiza; e outra que vê a linguagem de forma totalizante como atividade simbólica e constitutiva do sujeito.

Braggio discute a existência de vários modelos para se pensar o aprendizado da leitura e escrita. Dentre os modelos descritos pela autora, um deles se destaca pela sua influência e perpetuação no ensino da leitura e da escrita, em especial na alfabetização: o modelo empirista-behaviorista.

Esse modelo, segundo a autora, dá sustentação teórica aos métodos de alfabetização chamados de tradicionais. Ou seja, fazem parte desse modelo os métodos fônicos e silábicos, conhecidos como *top-down* (mais conhecidos como sintéticos, no qual o processo de alfabetização inicia-se das partes para o todo); e os de palavração e globais, chamados de *botton-up* (chamados de analíticos, neles o processo começa do todo para as partes).

Dos métodos tradicionais, o método fônico foi, a priori, o mais adotado e divulgado. É um método de alfabetização em que primeiro se ensina os sons de cada letra e então se constrói a combinação destes sons em conjunto para alcançar a pronúncia completa da palavra. Isso acontece porque, segundo Braggio (1992, p.07), a linguagem é vista como “um sistema fechado, autônomo, constituído de componentes não relacionados entre si, onde sintaxe, morfologia, fonologia (gramática) e a semântica são tomadas à parte uma das outras [...]”. E sua aquisição é uma habilidade a ser adquirida por meio de uma associação passiva, mecânica, repetitiva e imitativa de estímulos e respostas.

Além disso, nessa visão tanto o homem e a sociedade são idealística e abstratamente concebidos, na qual aquele é incapaz de mudar a si mesmo e à sociedade por meio de sua práxis, pois não experimentou contradições internas; e essa, é vazia de interesses antagônicos, homogênea e estática.

Em outras palavras, conforme Braggio, a linguagem é concebida como um sistema que pode ser fragmentado em componentes menores, em que a maneira como esses componentes se interligam não tem relevância assim como o significado, o uso, a função e o contexto de produção em que é produzido. Nesta visão, a forma precede o significado. Logo, para adquirir a linguagem, a criança precisa internalizar padrões regulares de correspondência entre som e soletração.

Então, o que mais interessa nesse modelo, segundo Braggio (p.10), é a decodificação mecânica da linguagem escrita. Ler com significado só acontecerá depois que a criança tenha aprendido a relação soletração e som.

Acredita-se, nessa visão, que para que a criança consiga ler é necessário que ela tenha uma consciência fonológica e habilidade para segmentar a fala em fonemas. E

isso resulta, de acordo com Braggio (p.11), numa prática pedagógica em que há um controle da aprendizagem: ensina-se primeiro os padrões de som/letra “mais fáceis” e depois os “mais difíceis”; apresentam-se sentenças descontextualizadas; a gramática é mais importante e o componente semântico/pragmático, o significado, o discurso são desconsiderados; espera-se uma fala, leitura e escrita “correta”; para aprender a ler e escrever, a criança precisa de “pré-requisitos”; a interação verbal e não verbal entre aluno/aluno, aluno/professor é cortada. Ou seja, aprender a ler e a escrever é um processo mecânico em que a técnica está acima da compreensão.

Logo, neste modelo, é somente no objeto (ou seja, na cartilha) que está presente o significado. Sendo o sujeito (a criança) deixado de lado, pois é considerado uma “tábula rasa”, sem contexto sócio-histórico.

Convém lembrar que isso não acontece apenas com o método fônico, mas em todos os métodos tradicionais, já que os tradicionais colocam um componente da língua como superior aos demais: num é o som (método fônico), noutro é a sílaba (método silábico), ou então a palavra, ou a frase (palavração). E só contribuem para a formação de um leitor que se apropria do código, mas não o compreende.

4.1.1 OS MÉTODOS DE LEITURA E ESCRITA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Como vimos anteriormente, Braggio ao estudar os modelos de leitura e escrita (alfabetização) utilizados até a década de 90¹¹ percebeu que a linguagem não era vista como ponto de partida para o ensino e sim o pensamento; por esta razão, o ensino da leitura e escrita estava condicionado mais a fatores linguísticos e/ou psicológicos do que sócio-históricos.

Dessa forma, a autora traz uma concepção totalizante de linguagem, de homem e sociedade em que pressupõe a reconfiguração de todo o processo leitura e escrita (alfabetização). Nessa reconfiguração não cabe mais modelos em que a linguagem é

¹¹ Os modelos de leitura e alfabetização descritos por Braggio foram: o empirista-behaviorista, o psicolinguístico, o interacionista e o sociopsicolinguístico. A partir deste último, ela configurou outro que denominou de psicológico-social-histórico e ideológico. Nos três primeiros, há o predomínio de uma visão fragmentada de linguagem, enquanto que o último apresenta indícios de uma concepção totalizante, a partir do qual ela gera um novo modelo.

vista de maneira fragmentada, onde a prática pedagógica é norteadada por teorias que separam o pensamento da linguagem.

A autora chama atenção quanto aos métodos de alfabetização. Segundo ela, os métodos não se constituem apenas num instrumento educacional ingênuo, mas num poderoso instrumento de controle e adaptação do indivíduo à ordem social, política e econômica. Tolhem, alienam, massificam.

Além disso, os modelos baseados em métodos não possibilitam conceber a alfabetização como um fenômeno intrinsecamente político e conflituado, em que grupos sociais lutam por uma ressignificação da realidade. E que a alfabetização não pode ser reduzida à racionalidade alienante da linha de montagem, ou seja, a métodos, uma vez que o processo de alfabetização baseado em cartilhas engatilha toda uma série de consequências educativo-sociais que apesar de iniciadas na alfabetização perpassam e se eternizam ao longo da escolarização: a memorização mecânica, a repetição, o ato de “decorar”, enfim, a não-apropriação da palavra, do conhecimento adquirido através da palavra, da ação desencadeada por ela (BRAGGIO, 1992, p.95-96).

A autora defende que embora a alfabetização e a educação formal não sejam os únicos instrumentos que possibilitam a formação da consciência crítica, eles se constituem sem dúvida em instrumentos poderosos na hominização, na humanização. Em razão disso, é necessária uma mudança de postura com relação ao homem e à sociedade, à linguagem e à aquisição do conhecimento e, conseqüentemente, à prática pedagógica.

Assim, a prática pedagógica quanto ao ensino da leitura e escrita é norteadada por concepções de linguagem, homem e sociedade. Há modelos que partem de uma visão fragmentada e outros de uma visão totalizante, os quais têm efeitos significativos na aprendizagem dos alunos.

Logo, se fizermos um paralelo com as práticas pedagógicas de hoje nas escolas públicas, o que encontraremos? Será que essa concepção fragmentada de linguagem, de homem e sociedade apontada por Braggio, que não vê a linguagem como uma atividade simbólica e constitutiva do ser humano, ainda se faz presente no ensino da leitura e da escrita, em especial na alfabetização que as escolas proporcionam? Se está presente, por que ainda se perpetua e por que os professores insistem numa metodologia ou em metodologias que apenas contribuem para “reprovar”, excluir e às vezes tornar invisível aquele aluno que não “sabe ler e escrever”? Partindo dessas indagações, passemos para o próximo tópico.

4.2 OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Braggio aponta que no ensino da leitura e escrita (alfabetização) há o predomínio de uma concepção fragmentada, em que a linguagem é vista como o domínio e a apropriação de uma técnica: a técnica de ler e escrever. Assim, consideramos importante discutir os conceitos de alfabetização e letramento, pois acreditamos que o surgimento desses conceitos tem relação com essa visão de linguagem.

O que é alfabetização? O que é letramento? Qual a relação entre alfabetização e letramento? São indagações que permeiam o ensino da linguagem e podem ser respondidas objetivamente com as pesquisas de Soares, Kleiman e Tfouni, mas que também podem revelar algo se forem analisados de forma contrária, ou seja, desconstruindo-se os conceitos. Então, vejamos o que esses estudos nos dizem sobre esses questionamentos de forma objetiva.

4.2.1 A QUESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO

Soares (2017a, p.16) assevera que atualmente se tem tentado atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização. Nesse significado abrangente, a alfabetização é considerada com um processo permanente que se estenderia por toda vida e não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita. A autora concorda que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, seja oral ou escrita, é um processo permanente, mas que há uma diferença entre o processo de *aquisição* e o de *desenvolvimento* de uma língua, em que somente o processo de desenvolvimento nunca seria interrompido. Sendo assim, o termo alfabetização não pode designar tanto o processo de aquisição quanto o de desenvolvimento de uma língua (oral e escrita), haja vista que etimologicamente, o termo não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto” e que, pedagogicamente, atribuir um significado amplo ao processo de alfabetização seria negar sua especificidade. Logo, alfabetização seria apenas o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita.

Quanto ao ato de ler e escrever, a autora (p.16-17) diz que há um duplo significado envolvendo esses dois verbos em que um se refere ao domínio da mecânica da língua escrita e ocorre quando, por exemplo, afirma-se *João já sabe ler* e *Pedro já*

sabe escrever; e o outro corresponde à apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever), e isso acontece em enunciados como *Pedro já leu Monteiro Lobato* e *Pedro já escreveu uma redação sobre Monteiro Lobato*.

Assim, esses dois significados, de acordo com Soares, implicam em duas perspectivas de alfabetização. No primeiro caso, “alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em oral (ler)”, ou seja, um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler). Já no segundo caso, “a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados”, isto é, “um processo de representação [...] [cujo] objetivo primordial é a apreensão e a compreensão do mundo, desde o que está mais próximo à criança ao que lhe está mais distante, visando à comunicação, à aquisição de conhecimento, [...] à troca” (KRAMER, 1982, p.62 apud SOARES, 2017a, p.17).

Podemos notar que nas duas perspectivas de alfabetização de Soares está presente uma concepção de linguagem em que o objetivo da alfabetização não tem relação com o contexto histórico-cultural da criança e assim a linguagem é vista como algo fora do sujeito. Na visão da autora, ao citar Kramer, a alfabetização é um processo de representação em que a criança apreende e compreende o mundo. Isto é, ao ser um processo de representação, a alfabetização não permite à criança criar, ressignificar o mundo a partir das relações com os outros, mas apenas apreender algo que já está pronto (o sistema alfabético).

Convém ressaltar que, para ela (p.17), uma ou as duas perspectivas podem ser enfatizadas nos métodos de alfabetização e que esse duplo significado de *ler* e *escrever* assim como o de alfabetização não implica veracidade ou falsidade de um ou outro significado ou conceito. O certo é que:

a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é *também* um processo de compreensão/expressão de significados por meio de um código escrito”. Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito (SOARES, 2017a, p.17-18).

Também Soares (p.18) afirma que embora se combinem os dois conceitos, ambos são parcialmente verdadeiros, pois a língua escrita não é mera representação da

língua oral e que os problemas de compreensão/expressão de língua escrita são diferentes da língua oral. E que o processo de alfabetização em seu sentido pleno não deve levar à aprendizagem de uma mera tradução do oral para o escrito ou vice-versa, mas sim à aprendizagem de uma peculiar e idiossincrática relação fonemas-grafemas, de outro código que, em relação ao código oral, tem especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos articulatórios e estratégias de expressão/compreensão.

A autora acrescenta que além desses dois conceitos existe um terceiro voltado ao aspecto social do processo de alfabetização, uma vez que os dois anteriores consideram a alfabetização num aspecto individual. Dessa forma, em seu aspecto social, o conceito de alfabetização não é o mesmo em todas as sociedades e depende de características culturais, econômicas e tecnológicas.

Logo, conforme Soares (p.19), uma teoria da alfabetização deverá tomar como base um conceito abrangente desse processo, incluindo a abordagem mecânica do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como forma de expressão/compreensão, atentando para a especificidade e autonomia da língua oral, e sem esquecer os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

Uma primeira conclusão que Soares faz sobre o conceito de alfabetização é que a alfabetização não é *uma* habilidade e sim um *conjunto de habilidades* e por essa razão é “um fenômeno de natureza complexa, multifacetado” (p.20). E que a complexidade e multiplicidade de facetas têm gerado uma visão fragmentária do processo e uma incoerência de análises e interpretações do mesmo. Sendo assim, segundo a autora, uma teoria coerente de alfabetização deve articular e integrar estudos e pesquisas sobre suas diferentes facetas.

Podemos inferir que Soares ao afirmar que a alfabetização é um fenômeno complexo e multifacetado e que essa complexidade e multiplicidade de facetas têm gerado uma visão fragmentária do processo, deixa evidente que seu conceito de alfabetização apresenta limites que se esgotam na linguagem enquanto instrumento do pensamento. Como veremos, nas quatro facetas que desenvolve, a alfabetização está limitada aos processos psicolinguísticos. Em outras palavras, a alfabetização depende de fatores internos (maturação) da criança e externos (ambiente).

Assim, segundo Soares (p.20), o processo de alfabetização envolve fundamentalmente quatro facetas, isto é, quatro perspectivas: psicológica, psicolinguística, sociolinguística e propriamente linguística. A primeira diz respeito aos processos psicológicos necessários (pré-requisitos e meios) para alfabetização e tem

como luz as abordagens cognitivas de Piaget e Emília Ferreiro; a segunda volta-se para a análise de problemas de aprendizagem; a terceira aos usos sociais da língua; e a última concebe a alfabetização como um processo de natureza linguística.

Logo, para Soares (p.23-24), a alfabetização é um processo de natureza complexa, um fenômeno de múltiplas facetas em que somente a articulação e a integração de estudos de várias ciências podem conduzir a uma teoria coerente da alfabetização, uma vez que essa característica interdisciplinar traz problemas à alfabetização assim como a desconsideração dos aspectos sociais e políticos que condicionam a aprendizagem da leitura e escrita na escola.

Portanto, na visão da autora “uma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e a integração das várias facetas do processo forem contextualizadas social e culturalmente e iluminadas por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado” (SOARES, 2017a, p.26). E esse verdadeiro significado corresponderia à perspectiva Freiriana em que a alfabetização é vista como um processo de conscientização e uma forma de ação política.

4.2.2 A QUESTÃO DO LETRAMENTO

Quanto ao letramento, Soares (p.31) afirma que o termo no Brasil surgiu de forma contrária a dos países desenvolvidos em especial França e Estados Unidos. Nesses países, há uma autonomização do letramento em relação à alfabetização em que aquele se refere ao “domínio das habilidades de leitura e escrita para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita” e esse, à “aprendizagem básica da escrita” (p.32). Por ser autônomo, o letramento é tratado de forma independente, não tendo assim relação com a aprendizagem inicial da língua escrita. Isto é, não há relação entre o precário domínio de competências de leitura e escrita, necessárias para a participação em práticas sociais letradas, e as dificuldades do processo de aprendizagem do sistema escrita.

Segundo autora, no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem, tanto que a origem do despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e escrita está vinculada à aprendizagem inicial da escrita. E que esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser percebido em fontes como

censos demográficos, mídia, produção acadêmica em que os termos aparecem relacionados. Dessa forma, há “uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e escrita” (SOARES, 2017a, p.34).

Ademais, para ela, há na produção acadêmica uma tendência predominante em aproximar alfabetização e letramento, tanto que umas das primeiras obras no Brasil a registrar o termo letramento, a de Leda Verdiani Tfouni, *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, publicada em 1988, faz isso, assim como produções posteriores: *Letramento e Alfabetização* de 1995 da referida autora; *Os significados do letramento* também de 1995 de Ângela Kleiman; e *Alfabetização e letramento* de 1998 de Roxane Rojo. Só que, segundo Soares, essa aproximação tem levado a uma concepção equivocada de que os dois fenômenos se confundem e até se fundem. A autora afirma que de fato há uma relação inegável entre alfabetização e letramento, no entanto, essa relação baseada em diferenças, faz com que se dilua a especificidade de cada um dos dois fenômenos. (p.35)

De acordo com Soares, a *invenção*¹² do letramento no Brasil é diferente de outros países. Como foi dito anteriormente, nos países desenvolvidos a discussão do termo aconteceu e acontece de forma independente à da alfabetização, enquanto que aqui o letramento está enraizado no conceito de alfabetização, levando a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos em que o conceito de letramento prevalece e conduz num certo apagamento da alfabetização. A esse apagamento Soares chama de *desinvenção da alfabetização*¹³. (p.35-36)

A palavra letramento apareceu pela primeira vez no livro de Mary Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* de 1986. E seria um resultado da chamada norma-padrão ou língua falada culta. Depois de Kato, foi usada por Leda Verdiani Tfouni em 1988 no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, no qual ela faz uma definição da palavra e a distingue de alfabetização por meio de aproximações, e em 1995, pela mesma autora na obra *Alfabetização e letramento* em que discute o conceito de letramento tomando como contraponto o conceito de alfabetização. (SOARES, 2016, p.32)

¹² Termo empregado pela autora ao se referir ao surgimento da palavra letramento

¹³ Neologismo que pretende nomear a progressiva perda de especificidade do processo de alfabetização que parece vir ocorrendo na escola brasileira ao longo das últimas décadas: 1980, 1990, 2000 até 2016 (SOARES, 2017, p.36).

Desta maneira, conforme Soares (2016, p.32), é nos anos 80 que a palavra começa a ser usada para nomear um fato novo, um fenômeno que apareceu e correspondia a condição de ser “letrado”. Assim, de acordo com a autora, há uma diferença entre saber ler e escrever (ser alfabetizado) e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever (ser letrado). E que “letramento é o resultado da ação de ‘letrar-se’” (p.38). Em outras palavras, letramento é “um estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2016, p.39).

Não é apenas Soares que conceitua letramento, Ângela Kleiman e Leda Tfouni também apresentam contribuições com relação a isso. A primeira traz uma questão não abordada por Soares em seu conceito que é a associação de letramento às práticas e eventos sociais de leitura e escrita. Já a segunda faz um confronto entre os conceitos de letramento e alfabetização.

Kleiman relaciona letramento com práticas sociais de leitura e escrita. Segundo a autora (1995, p. 19): “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Isto é, o letramento é visto como algo funcional direcionado para um momento específico. Em texto posterior, Kleiman (1998, p.181) afirma entender letramento “como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita”. Nessa concepção, letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade.

Tfouni nas obras que publicou em 1988 e 1995 conceitua o letramento em confronto com alfabetização, reafirmando nesta última que: “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995, p.20). Dessa forma, a autora reafirma essa diferença entre alfabetização e letramento insistindo no caráter individual da alfabetização e do social do letramento:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira

restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas (TFOUNI, 1988, p. 9; 1995, p. 9-10).

Assim, para Tfouni, letramento são as consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade, “as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada” (TFOUNI, 1995, p. 20).

Segundo Soares (2002, p. 144), Tfouni toma para conceituar letramento o impacto social da escrita que para Kleiman é apenas um dos componentes desse fenômeno. Além disso, afirma que Kleiman acrescenta a esse outros componentes: as próprias práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que ocorrem, como partes do conceito de letramento. Entretanto, em ambas as autoras, o núcleo do conceito de letramento são as práticas sociais de leitura e de escrita, para além da aquisição do sistema de escrita, ou seja, para além da alfabetização.

Então, podemos perceber claramente que tanto Tfouni quanto Kleiman defendem o letramento como algo para além da alfabetização. Ou seja, que só pode ocorrer após a alfabetização. E isso Soares não nega, mas acima de tudo defende e amplia, ao afirmar que o letramento é o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita e que participam competentemente de eventos de letramento.

De acordo com Soares (2002, p. 145-146), o que este ponto de vista acrescenta aos conceitos de Kleiman e Tfouni é a conjectura de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada.

Além disso, conforme Soares (p.146), letramento nesta concepção é o contrário de analfabetismo (razão pela qual a palavra analfabetismo tem sido frequentemente usada em lugar de letramento, e seria mesmo mais vernácula que esta última). Se analfabetismo é, conforme os dicionários, o estado de analfabeto¹⁴, o estado ou condição de analfabeto¹⁵, o contrário de analfabetismo (alfabetismo ou letramento) é o estado ou condição de quem não é analfabeto. Aliás, na própria formação da palavra letramento está presente a ideia de estado: a palavra traz o sufixo - *mento*, que forma

¹⁴ Cf. Michaelis, Moderno dicionário da língua portuguesa.

¹⁵ Cf. Novo Aurélio Século XXI e Dicionário Houaiss da língua portuguesa.

substantivos de verbos, acrescentando a estes o sentido de “estado resultante de uma ação”, como ocorre, por exemplo, em acolhimento, ferimento, sofrimento, rompimento, lançamento; assim, de um verbo letrar (ainda não dicionarizado, mas necessário para designar a ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e de escrita, para além do apenas ensinar a ler e a escrever, do alfabetizar), forma-se a palavra letramento: estado resultante da ação de letrar.

4.2.3 O ALFABETIZADO E O LETRADO

Kleiman (1995) e Soares (2016) definem o que seria o alfabetizado e o letrado. De acordo com as autoras, o alfabetizado seria aquele sujeito que adquiriu a tecnologia de escrita, sabe decodificar os sinais gráficos do seu idioma, mas ainda não se apropriou completamente das habilidades de leitura e de escrita, isto é, aquele indivíduo que, mesmo tendo passado pela escola, ainda lê com dificuldade, de modo muito superficial e escreve com pouca frequência e, quando escreve, produz textos considerados simples (bilhetes, listas de compras, preenchimento de proposta de emprego e coisas do gênero).

Em outras palavras, para as autoras, o sujeito alfabetizado ainda não experimentou os totais benefícios que as práticas socioculturais lhe podem trazer, tais como: a) entender textos mais sofisticados, que exigem uma compreensão mais profunda cujos enunciados contam com informações implícitas, pressupostas ou subentendidas; b) elaborar com frequência relatórios detalhados de trabalho; c) escrever textos argumentativos que defendam seu ponto de vista de modo claro e persuasivo; d) descrever com precisão e sutileza pessoas e ambientes vistos ou imaginados por ele, entre outros usos mais complexos que podem ser feitos com a escrita. Já o letrado vai mais além.

Segundo Soares (1998, p.107), o letramento consiste de um grande número de diferentes habilidades, competências cognitivas e metacognitivas, aplicadas a um vasto conjunto de materiais de leitura e gêneros de escrita, e refere-se a uma variedade de usos da leitura e da escrita, praticadas em contextos sociais diferentes.

Desta maneira, conforme Soares, alfabetizar é diferente de letrar e são duas ações distintas, mas não inseparáveis. E por isso, a autora defende que o ideal seria alfabetizar letrando, isto é, “ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da

leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 1998, p.47).

Enfim, para a autora (1998), alfabetização e letramento são dois fenômenos distintos, dois processos totalmente diferentes que se entrelaçam, mas não podem ser confundidos e muito menos fundidos. Desta maneira, alfabetização “é um processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico” (p.47) que se desenvolve num contexto de letramento, no qual o letramento seria “a participação em eventos variados de leitura e da escrita e o consequente desenvolvimento das habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita e de atitudes positivas em relação a essas práticas” (p.47).

4.2.4 DESCONSTRUINDO OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Se olharmos os conceitos de alfabetização e letramento a partir de outro ponto de vista, isto é, se fizermos o caminho contrário, não os vendo de forma objetiva, constataremos que muita coisa pode ser desconstruída. Assim, podemos perceber que toda essa conceituação de alfabetização e letramento feita por Soares e demais autoras, é nada mais que uma das visões de se conceber o ensino da linguagem e que se perpetua nas práticas pedagógicas de forma hegemônica: a concepção de linguagem enquanto a apropriação de uma técnica: a técnica de ler e escrever.

Soares (2017a) admite que a alfabetização não é um processo permanente como muitos consideram. Para a autora, a alfabetização é uma etapa do processo de aprender uma língua, ou seja, como etapa, ela possui início e fim determinados: ao conhecer a língua e adquirir o código dessa língua, a criança já está alfabetizada. Assim, o letramento seria o desenvolvimento dessa habilidade nas práticas sociais de leitura e escrita. Sendo que essa diversidade de conceitos engendra uma prática pedagógica que ora prioriza a alfabetização, ora o letramento, ora ambos (quando se alfabetiza letrando), mas que na verdade se reduz a apropriação mecânica da linguagem.

Nesse contexto, do nosso ponto de vista, a criança que não consegue se apropriar do código é logo rotulada com “dificuldade” e em certos casos chega a ser separada das outras que “conseguiram” quando é “retirada” da sala para participar de um projeto. Ou então, é deixada de lado, tornando-se invisível ou é tornada invisível pela rotina da sala

de aula. De quem é culpa: Da escola? Da professora? Dos pais? Da criança? Na verdade, nenhum deles é culpado. Tudo é resultado da predominância de teorias que veem a linguagem apenas como uma técnica e que a negam como fator constitutivo do sujeito. Ou seja, o “método” ainda predomina na prática pedagógica, e é sustentado no “fazer” e no “saber-fazer” dos professores. Sendo que o conceito de letramento é uma forma de quebrar essa predominância do “método”, mas que na verdade se torna também uma mera técnica.

Para nós, é evidente que, numa visão totalizante¹⁶, a alfabetização não pode ser concebida como Soares e demais autoras fazem sendo considerada como uma etapa do processo de ler e escrever que depois de concluída é complementada pelo letramento. Primeiro, porque ela é um processo permanente e se é um processo permanente, sempre estará em movimento, não tem fim. Assim, como não tem tempo determinado para acabar, não há como definir etapas. Até porque não tem como saber quando se iniciou e quando terminará o processo de internalização da língua, haja vista que cada criança nasce num contexto cultural. Há crianças que desde pequenas são imersas num universo linguístico rico, tem contato com jogos alfabéticos, assistem vídeos educativos na internet, os pais interagem com elas enquanto que outras não possuem esse mundo de possibilidades.

Segundo, o letramento é um termo que só existe numa visão fragmentada de linguagem, que leva em consideração a maturação biológica do indivíduo e assim insiste em separar o desenvolvimento humano por etapas. Como consequência disso, o termo letramento surgiu para definir uma etapa, ou seja, para complementar a alfabetização. Além do mais, é essa visão fragmentada da linguagem que permite a existência não apenas de um letramento, mas de vários letramentos, em que um seria o predominante.

Um estudioso que discute a existência não de um, mas de vários letramentos é Street¹⁷. Para esse antropólogo, falar em “letramento” no singular pressupõe um

¹⁶ Termo usado por Braggio para definir sua concepção de leitura e alfabetização

¹⁷ Brian Vincent Street (24 de outubro de 1943 - 21 de junho de 2017) foi professor emérito de ensino de idiomas no King's College London e professor visitante na Graduate School of Education da University of Pennsylvania. Durante sua carreira, ele trabalhou principalmente na alfabetização em perspectivas teóricas e aplicadas, e é talvez mais conhecido por seu livro *Literacy in Theory and Practice* (1984). Street tornou-se um dos principais teóricos dentro do que veio a ser conhecido como *New Literacy Studies* (NLS), no qual a alfabetização é vista não apenas como um conjunto de habilidades técnicas, mas como uma prática social que está embutida nas relações de poder. Street desenvolveu sua teoria em oposição aos principais estudiosos da alfabetização na época, incluindo Jack Goody e Walter J. Ong. Esses e outros estudiosos representavam o que Street chamou de "visão autônoma da alfabetização", em que a alfabetização é um conjunto de habilidades autônomas que podem ser aprendidas independentemente do

letramento “único”, “neutro”; “uma concepção dominante que reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas, que pode ser medida nos sujeitos”; um “modelo autônomo” como o próprio Street denomina. Em contrapartida, para ele, não existe letramento “único”, já que o letramento tem um caráter social. Em razão disso, o letramento é compreendido como práticas concretas e sociais; “produto da cultura, da história e do discurso” (STREET, 2014, p.09).

Na verdade, utilizamos Street apenas para ilustrar a existência de vários letramentos, haja vista que, como antropólogo, a preocupação desse estudioso consiste em apenas mostrar como os indivíduos usam a escrita no dia a dia. Ademais, na nossa visão, o uso do termo “letramento” enquanto complemento da alfabetização é desnecessário.

Terceiro, por ser a alfabetização, numa visão totalizante, um processo permanente, o letramento não deveria existir, pois, como nós já afirmamos, a alfabetização não terá um fim para que se inicie o letramento.

Convém ressaltar que os conceitos de alfabetização e letramento defendidos por Soares e demais autoras falam do social, entretanto concebem a linguagem fora do contexto social das crianças. Afirmamos isso, porque ao se conceber a alfabetização como um processo individual e se deslocar o letramento para as práticas sociais, isso dar a entender que a alfabetização ocorre num contexto de “ausência” de práticas sociais.

Mas a alfabetização e as atividades de sala de aula não são práticas sociais?! Como é possível alfabetizar, deixando de lado as relações e as práticas sociais e culturais dos alunos? Por que o professor não apenas alfabetizar e ao fazer isso consolida conhecimento científico àquele conhecimento que a criança já traz para escola? Só mesmo numa visão fragmentada, isso é possível, já que nessa visão a linguagem é vista como produto pronto e acabado. Basta o indivíduo se apropriar do código e saber usá-lo em sociedade para se tornar um sujeito letrado.

Portanto, acreditamos que as práticas pedagógicas de leitura e alfabetização não podem estar fundamentadas numa visão de linguagem enquanto técnica, que deixa de lado a compreensão, o significado, o contexto histórico-cultural em que as crianças estão inseridas. Isso apenas contribui para que haja o controle da aprendizagem. E assim, o aluno não desenvolva sua consciência crítica.

Ao se considerar a alfabetização e letramento como duas aprendizagens, em que a primeira seria a aquisição do código e a segunda, a aplicação do código, como Soares apresenta em seus conceitos, não se possibilita uma educação humanizadora e sim uma educação mecanicista, domesticadora e opressiva em que considera a linguagem como um sistema fechado, “ideal”, abstraído das forças históricas como Braggio nos mostra em seu estudo.

Logo, podemos sustentar que as práticas pedagógicas precisam ser repensadas quanto suas abordagens teóricas e metodológicas para que não se desenvolva um trabalho pedagógico que reflita a linguagem apenas enquanto a aquisição e apropriação de uma técnica: a técnica de ler e escrever. Mas que as práticas pedagógicas concebam uma linguagem para além da técnica. Nesta visão, todo processo de leitura e alfabetização é redefinido, já que o ponto de partida não é mais o método e sim os alunos. Não se pensa no melhor método para ensinar e sim em como criar possibilidades para que os alunos se apropriem do conhecimento socialmente adquirido. Assim, é pensando nessa concepção de linguagem para além da técnica que vamos para o tópico seguinte.

4.3 DA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM ENQUANTO TÉCNICA POR UMA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL

Aprender linguagem não é somente se apropriar do código linguístico, implica muitos mais do que adquirir uma habilidade ou habilidades ou compreender significados descontextualizados. Assim, é com Vigotski e Bakhtin que iniciamos a discussão sobre uma concepção de linguagem para além da técnica.

4.3.1 AS CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI E BAKHTIN PARA O ENSINO DA LINGUAGEM

Vigotski e Bakhtin trazem contribuições importantíssimas para uma concepção de linguagem para além da técnica, uma vez que ambos possuem uma visão histórico-cultural de homem assim como de linguagem.

Vigotski, na busca da gênese dos processos psicológicos superiores, fomentou a tese de que funções psicológicas tipicamente humanas têm origem sociocultural, emergindo da apropriação dos instrumentos culturais que se fundem aos processos psicológicos elementares do indivíduo. Ou seja, para esse autor, o homem constitui-se e desenvolve-se como sujeito nas relações sociais mediadas pela cultura e pela linguagem. Dessa forma, é na história e na cultura que a hominização se realiza.

Logo, para Vigotski, o homem não pode ser estudado separado da história e da cultura, porque é um ser social por natureza, ninguém nasce fora de uma cultura. Assim, para Vigotski (1993) o indivíduo não se constitui em unidade apenas biológica, mas também em unidade histórica, já que ele leva em seu caráter as particularidades do desenvolvimento histórico e cultural.

Então, o desenvolvimento cultural do ser humano está sustentado por processos biológicos, sendo o biológico e o cultural fundamentais. Haja vista que, para Vigotski (1987), o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento cultural em conjunto formam um sistema que determinam o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Tanto o biológico quanto o cultural apresentam particularidades essenciais que são responsáveis por diferentes pontos na constituição do indivíduo.

Ademais, o ser humano é um ser relacional que precisa do outro para se tornar humano, como o próprio Vigotski (1993, p.56) afirma “nós nos tornamos nós mesmos

através dos outros”. Assim, é no contato com outro, no contato com a cultura de seu grupo social que a criança vai se apropriando das significações que os adultos atribuem às coisas e, em particular, às suas ações (VIGOTSKI, 1987).

Ao analisar a linguagem, Vigotski destaca a importância do significado, pois ele se refere à realidade e tem, em si, a ação do pensamento, ou seja, na palavra há o ato do pensamento e há linguagem, pois o significado é parte da palavra. Por isso, “o significado pode ser visto igualmente como fenômeno da linguagem por sua natureza e como fenômeno do pensamento. [...] Ele é ao mesmo tempo linguagem e pensamento porque é uma unidade do pensamento verbalizado” (VIGOTSKI, 2009, p.10). Em outras palavras, como o próprio Vigotski (1967) explica, o significado é um fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala à medida que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou seja, da fala significativa.

Neste sentido, para esse autor, a palavra tem um papel fundamental no desenvolvimento psíquico do homem, dando-lhe a possibilidade de criar, de realizar operações mentais, de transmitir suas experiências e recebê-las de gerações anteriores. Ela pode transformá-lo, dar uma dimensão à sua consciência, possibilitando-lhe refletir e agir sobre sua realidade.

Assim, a palavra desempenha papel central no desenvolvimento do pensamento e na evolução histórica da consciência, uma vez que ela, para Vigotski (1987), é um microcosmo da consciência. Dessa forma, o pensamento se realiza na palavra constituída de significações, sendo que “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VIGOTSKI, 2009, p.409). Logo, o que faz a mediação entre pensamento e linguagem é o significado, em que o desenvolvimento da linguagem, produzida social e historicamente, e dos significados permitem uma representação da realidade do pensamento.

Vigotski (1993) distingue dois componentes do significado da palavra: o significado propriamente dito, que é aquele que parte do coletivo, elaborado historicamente, no qual o sujeito, ao nascer, já encontra pronto no sistema de significações; o outro componente é o sentido e esse é amplo e complexo, sendo adquirido pelos indivíduos em particular, o qual vai depender da vivência de cada sujeito, da construção/reconstrução que ele faz do real, da forma com que ele se apropria do mundo.

Para Vigotski (1993), o sentido de uma palavra predomina sobre o seu significado e é na relação interdiscursiva que a palavra adquire sentidos; no contexto em que surge e em contextos diferentes, o seu sentido é alterado.

Além disso, Vigotski conseguiu apreender que aprendizagem e desenvolvimento são processos que se influenciam reciprocamente. “De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 110).

Ao contrário de Piaget que acreditava que a aprendizagem subordina-se ao desenvolvimento, e dessa forma, têm pouco impacto sobre ele, assim como a interação social. Vigotski afirma que o desenvolvimento é social e influenciado pela cultura e que a aprendizagem é fundamental para que o desenvolvimento aconteça. Que:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal, para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKI, 1998, p. 115).

Em outras palavras, o desenvolvimento acontece de fora para dentro e é impulsionado pela aprendizagem: quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento. Sendo que a cultura tem papel relevante nesse processo, pois ela é parte constitutiva da natureza humana, uma vez que o desenvolvimento mental humano não é passivo, nem tão pouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida.

Também de acordo com Vigotski (2007), o aprendizado é capaz de gerar zonas de desenvolvimento proximal¹⁸. Isto é, ao interagir com as pessoas em seu ambiente e/ou quando atuam em cooperação com seus pares, os processos internos de desenvolvimento são capazes de operar, uma vez que foram detonados pela aprendizagem.

Assim, não é o desenvolvimento que precede e torna possível a aprendizagem, mas é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento. Caso uma criança não venha a ter contato com adultos ou com outras crianças mais velhas,

¹⁸ Vigotski (1998, p.110) utiliza-se de um conceito capaz de explicar como ocorre o processo de aprendizagem escolar denominado de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP é o percurso que faz um indivíduo para desenvolver funções que se encontram em processo de amadurecimento e que mais adiante se tornarão funções consolidadas, estabelecendo assim o nível de desenvolvimento real do indivíduo. Por exemplo, num dado momento, para executar uma atividade, uma criança pode necessitar do auxílio de um adulto ou de uma criança mais velha (habilidade situada em uma zona de desenvolvimento proximal), mas no futuro a criança será capaz de realizar a tarefa sozinha (habilidade situada em uma zona de desenvolvimento real).

enfim, com quem possa lhe fornecer experiências que lhe proporcionem a criação de competências e aptidões, esta criança não poderá desenvolver-se humanamente, isto é, a manifestação das chamadas funções psicológicas superiores (consciência, intenção, planejamento, entre outras) não se dará (VIGOTSKI, 1991). Isso indica que em situações nas quais não houver aprendizagem, não poderá ocorrer desenvolvimento.

Segundo Vigotski (2007), o caminho do desenvolvimento humano é tanto definido pelos processos de maturação do organismo individual quanto pela aprendizagem que desperta os processos internos do desenvolvimento. Aprendizagem essa que, se não fosse a interação com os demais bem como o contato com o ambiente cultural, não poderia ocorrer.

É fato que o ser humano nasce munido de equipamentos biológicos (olhos, aparelho fonador) próprias de sua espécie, contudo só a presença desses equipamentos não é capaz, por si só, de gerar as funções psicológicas superiores, eles dependem fundamentalmente dos processos de aprendizagem. Neste sentido, mesmo havendo um processo de maturação do qual o organismo depende para se desenvolver, é por meio da aprendizagem que são despertados os processos internos de desenvolvimento. É ela que detona o desenvolvimento.

Para Vigotski (1998), na constituição do ser humano, a linguagem possui *status* de centralidade. Sendo que a “aquisição da linguagem desempenha papel decisivo no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores” (VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2012, p. 35). Dessa forma, a criança desde o nascimento é imersa num mundo social, em que toda atividade humana é mediada pela linguagem. Através da interação com o mundo, a criança vai gradativamente apropriando-se da linguagem em suas relações com os objetos ou com o outro, seja criança ou adulto. Assim, para se desenvolver é fundamental que a criança entre em contato com elementos mediadores por meio da interação social.

Em outras palavras, a criança estrutura seu conhecimento utilizando-se de diferentes signos (mediadores internos, ferramentas auxiliares no controle da atividade psicológica) e instrumentos (mediadores externos), idealizando e problematizando situações para as quais cria hipóteses que desvenda com criatividade e originalidade e segue internalizando conhecimentos a cada dia através das relações estabelecidas dentro do seu meio social. A essa relação Vigotski (1987) chama de mediação simbólica.

Dessa forma, a mediação simbólica é fruto da interação do organismo individual (criança) com o meio físico e social no qual está inserido, assim, é através de elementos

mediadores ou intermediários que permeiam seu pensamento e, conseqüentemente, suas escolhas e comportamentos que a criança vai se desenvolvendo. Nessa relação, “o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado” (VIGOTSKI, 1987, p. 45).

Assim, dentre os diferentes signos existentes, é a linguagem o sistema de signo mais importante para o desenvolvimento cognitivo, haja vista que para Vigotski (1998, p.62) “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança”. Dessa forma, é a linguagem que gera pensamento. Ela não é apenas uma forma de expressar o pensamento como postulava Piaget, mas é ela que dá forma ao pensamento, possibilitando o aparecimento da imaginação, do uso da memória e o planejamento da ação.

Logo, Vigotski nos mostra que a criança ao chegar à escola, já traz consigo sua história e sua cultura e isto deve ser algo relevante no processo de ensinar linguagem. Sendo que a ação educativa só terá sentido se estiver adequada a este sujeito, sua idade e seu contexto de vida.

Também que o processo de escolarização tem um importante papel no desenvolvimento da criança, pois é na escola que ela vai entrar em contato com os conceitos científicos. Deste modo, ao se apropriar do saber sistematizado, ela vivencia uma nova realidade.

Vigotski (2009) entende que a escola não somente é espaço para aprendizagem dos conceitos científicos, mas é também um campo essencial para o desenvolvimento quando realizado sobre as funções em amadurecimento.

Como a relação da criança com o mundo que a rodeia não é direta, conforme Vigotski (2007), mas mediada por instrumentos e signos, a escola, o professor tem papel expressivo nessa relação. Assim sendo, o professor, por ter mais experiência, intervêm e media a relação do aluno com o conhecimento. Ele está sempre procurando criar zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, atuando como elemento de intervenção, de ajuda.

Dessa forma, a escola precisa valorizar não só a zona de desenvolvimento real dos alunos, mas também a zona de desenvolvimento proximal. Segundo Vigotski (1987), é fundamental que se conheça o processo que a criança realiza mentalmente para chegar às respostas. Conhecendo, o professor pode intervir, provocar, estimular ou apoiar a criança naquilo que tem dificuldade.

Quanto a Bakhtin, esse autor colabora com uma concepção de linguagem para além da técnica pela maneira ideológica e dialógica que concebe a linguagem, um aspecto que Vigotski não se aprofundou, uma vez que seu propósito maior era mostrar dialeticamente como as funções psicológicas se constituíam a partir da utilização de ferramentas culturais adquiridas pela aprendizagem.

Dessa forma, para esse autor, em sua teoria da enunciação, a constituição do psiquismo dá-se na corrente da interação entre sujeitos no interior da vida social, mediada pela linguagem. Assim sendo, todo pensamento materializa-se na consciência, apoiando-se no sistema ideológico. Não há constituição do sujeito fora do sistema ideológico e do sistema simbólico.

De tal modo, para Bakhtin (2003), a verdadeira substância da língua está no fenômeno da interação verbal enunciativa e não no fenômeno abstrato. Isto é, não está na linguagem como um sistema de formas como postula Saussure ou na enunciação monológica de Humboldt, mas está na enunciação dialógica que se faz com o outro.

Segundo Bakhtin (2003, p.43), os falantes e ouvintes não se comunicam como se a língua fosse um sistema abstrato de normas, porque os interlocutores não pronunciam e escutam palavras abstratas, e sim palavras carregadas de conteúdos ideológicos e significativos. Dessa forma, as interações se realizam por meio de enunciados, os quais exercem a função de signo ideológico e acompanham os atos de interpretação e compreensão. Logo, os sujeitos constituem-se nas relações sociais, expressam-se e compreendem-se através de material simbólico, o qual, por sua vez, é constituído por signos verbais e não verbais.

Neste sentido, é por meio do diálogo que a língua se constitui. Ou seja, é por meio da palavra que há a interação entre os indivíduos, como também uma dialética do sujeito. Nessa dialética do sujeito, a consciência não apenas se dirige para o outro, mas também se volta para o próprio sujeito da enunciação no momento em que ela se materializa em conteúdo interior na expressão semiótica exterior.

É por meio da palavra enunciada que o indivíduo significa e ressignifica a sua vida interior num processo dialético. Nesse processo contínuo, ele organiza o conteúdo de sua vida interior em novas dimensões. Assim, a palavra não se constitui apenas em material comunicativo com o outro, mas em recurso para a organização da própria atividade mental (BAKHTIN, 1998, p. 118).

Em suma, para Bakhtin a linguagem é uma atividade simbólica que constitui o ser humano, é produto da interação entre os homens, e como tal, atualiza-se na

enunciação dialógica, num contexto de produção concreto, heterogêneo, multifacetado e contraditório (BAKHTIN, 1976). Por isso, ela não pode ser tratada como produto acabado, mas em permanente construção. Assim, a linguagem nunca está completa, pois é um projeto sempre caminhando, sempre inacabado, em que os signos são o alimento da consciência individual. Se a privarmos de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada.

Logo, na visão de Bakhtin (2003, p.47) o homem é um ser histórico-cultural, e, portanto, situado no tempo e no espaço, produtor de texto que tem voz, dialoga, interage, entra em confronto com o outro. Dessa forma, o professor precisa levar em conta essa realidade, procurando no processo do ensino da língua considerar, problematizar e questionar as necessidades de vida do educando. Sendo assim, a maior preocupação na escola deve ser o aluno contextualizado.

Portanto, Vigotski e Bakhtin são dois teóricos importantíssimos para elaboração de uma concepção histórico-cultural de linguagem, pois ambos reconhecem a linguagem como constitutiva do ser humano e, ao mesmo tempo, uma atividade simbólica. E como tal, a linguagem possui uma significação (sentido) e só pode ser concebida como um processo histórico e cultural em permanente construção. Por essa razão, o professor não deve ensinar linguagem de forma mecânica, como se a linguagem se restringisse apenas à coordenação motora, mas de maneira dialógica, contextualizada, significativa, criando possibilidades para que a criança consiga internalizar conceitos e dessa forma, aprender e se desenvolver.

4.3.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NO ENSINO DA LINGUAGEM

Segundo Fontana e Cruz (1997, p.08), as práticas pedagógicas relacionam-se com quatro vertentes ou abordagens teórico-metodológicas: o inatismo-maturacionismo¹⁹, o comportamentalismo²⁰, o construtivismo piagetiano²¹ e a abordagem histórico-cultural²².

¹⁹ Essa abordagem foi desenvolvida a partir dos estudos de Alfred Binet, pesquisador francês que se interessou pela mensuração da inteligência através de testes. E de Gessell, pesquisador norte-americano que estudou a maturação. Apesar das diferenças, Binet e Gessell estabeleceram padrões de

Dessa forma, a primeira vertente parte do princípio de que fatores hereditários ou de maturação são fundamentais para o desenvolvimento da criança e determinam suas capacidades em comparação aos fatores relacionados à aprendizagem e à experiência. Ou seja, isso pode ser observado quando alguém diz: “Ele ainda não tem maturidade para aprender a ler”; “Meu filho tem aptidão incrível para matemática”; “Marina puxou ao pai!” (FONTANA; CRUZ, 1997, p.11). Para os teóricos dessa perspectiva aptidões e inteligência são herdadas dos pais ou então à medida que a criança cresce, comportamento e habilidades são governados por um processo de maturação biológica. E essa maturação não depende da aprendizagem e muito menos da experiência.

A segunda, contrariamente à primeira, enfatiza a influência de fatores externos, do ambiente e da experiência no comportamento da criança. Isto é, os comportamentalistas partem do princípio de que “as ações e habilidades dos indivíduos são determinadas por suas relações com o meio que se encontram” (p.24).

A terceira afirma que o processo de desenvolvimento da criança depende de fatores internos ligados à maturação, da experiência adquirida pela criança com o ambiente e, principalmente, de um processo de autorregulação ou *equilíbrio*²³. Assim, o desenvolvimento é um processo de equilíbrios sucessivos, isto é, períodos ou estágios (p.47).

comportamento para avaliar a inteligência ou o desenvolvimento da criança. Os fatores biológicos são os mais decisivos na determinação da inteligência e desenvolvimento e tais padrões de comportamentos são independentes de fatores externos ou do contexto social em que a criança vive. Não importa o lugar e a época em que a criança viva. Se o ritmo e o desenvolvimento são biologicamente determinados, espera-se que certos comportamentos apareçam na mesma idade.

²⁰ Também conhecida como Behaviorismo (do inglês *Behavior* = Comportamento) é uma área da psicologia que tem o comportamento como objeto de estudo. O behaviorismo surgiu como oposição ao funcionalismo e ao estruturalismo. Tem como principais representantes: Watson (1878-1958): Fundador (Pai) da corrente behaviorista. Os Princípios básicos do comportamento humano equivalem ao comportamento dos animais; Pavlov (1849-1936): Por meio de experimentos em laboratório identificou os reflexos condicionados. Teorizou o condicionamento clássico; Thorndyke (1874-1949): Associacionismo: Lei do efeito e aprendizagem: respostas corretas levam a resultados satisfatórios; e Skinner (1904-1990): Behaviorismo Radical Condicionamento Operante. Análise Experimental Comportamento.

²¹ Foi criada pelo suíço Jean Piaget para explicar o desenvolvimento cognitivo humano. A pesquisa feita por Piaget foi realizada por meio de observação de seus filhos, em que ele anotava o crescimento dia a dia. De acordo com esta teoria, o desenvolvimento cognitivo humano é dividido em quatro estágios.

²² A abordagem histórico-cultural é uma corrente nas ciências humanas que remonta a um grupo de psicólogos russos na segunda metade da década de 20 na União Soviética. Os protagonistas dessa abordagem incluem entre outros Vigotski, Luria e Leontiev e, além, deste grupo mais de 30 pesquisadores dessa época.

²³ É uma propriedade intrínseca e constitutiva da vida mental. Por meio dela se mantém um estado de equilíbrio ou de adaptação em relação ao meio. Toda vez que em nossa relação com o meio, surgem conflitos, contradições [...], nossa capacidade de autorregulação ou equilíbrio entra em ação (FONTANA; CRUZ, 1997, p.47).

A última parte o princípio de que tudo o que é humano e distingue o homem de outras espécies é sua vida em sociedade; que o fundamento psicológico do homem se constitui nas suas relações sociais. Dessa forma, a criança não nasce num mundo “natural”, mas sim num mundo humano e que ao começar sua vida em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes, apropria-se deles à medida que vai se relacionando socialmente e participando de práticas culturais. É por meio da interação com os outros, com o contexto sociocultural que o sujeito se constitui. (FONTANA; CRUZ, 1997, p.57)

Logo, Fontana e Cruz, assim como Braggio, assinalam que as práticas pedagógicas são norteadas por concepções e dentre essas concepções uma se faz predominante. Assim sendo, das quatro vertentes abordadas é a terceira (o construtivismo piagetiano), do meu ponto de vista, que predomina nas práticas e dá sustentação ao conceito de alfabetização e letramento defendido por Soares e demais autoras e contribuem para a concepção de linguagem enquanto técnica. É ela que orienta o trabalho pedagógico quanto ao ensino da leitura e escrita nas escolas públicas. E de certa forma, contribui para um ensino estruturalista, empirista e mecanicista da linguagem.

Para constatar isso, basta atentar para o objetivo principal do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa): fazer com que a criança aprenda o sistema de escrita alfabética, isto é, seja alfabetizada. É certo que o PNAIC considera o desenvolvimento da criança como um processo, uma vez que do 1º ao 3º a criança é promovida automaticamente, sendo reprovada somente a partir do 4º ano. Mas parece que esse conceito de alfabetização como “processo” somente é concebido em decorrência de o construtivismo considerar o desenvolvimento humano por etapas. Sendo assim, encara-se a alfabetização como um processo assim como acontece no desenvolvimento humano.

Na realidade, as práticas pedagógicas de leitura e alfabetização fundamentadas nessa abordagem incluem um método ou métodos que pressupõem que é o desenvolvimento que promove a aprendizagem. Como nessa visão piagetiana, o pensamento é independente da linguagem, para aprender é necessário primeiro que se desenvolvam as estruturas psicológicas da criança, que é o próprio pensamento (o simbolismo), para que num estágio posterior se introduza os conhecimentos. Assim, a criança só pode aprender a falar ou ler e/ou escrever no momento em que ela apresentar maturidade biológica. E em razão disso, pensa-se que se está promovendo a

aprendizagem ao se considerar o desenvolvimento da criança por estágios, mas, na verdade, o que se está fazendo é negando à criança a possibilidade de se desenvolver, de se apropriar do mundo que a cerca, de aprender.

Em contrapartida, para uma concepção de linguagem para além da técnica, é a abordagem histórico-cultural que aponta o norte do trabalho pedagógico, pois essa abordagem concebe as crianças como sujeitos reais dentro de uma sociedade real. Nela, a linguagem é constitutiva da atividade mental humana. Ela é, ao mesmo tempo, um processo pessoal e social. Isto é, tem origem e se realiza nas relações entre indivíduos organizados socialmente, é o meio de comunicação entre eles, mas também constitui a reflexão, a compreensão e a elaboração das próprias experiências e da consciência de si mesmo (FONTANA; CRUZ, 1997, p.83).

Além disso, conforme as autoras, a palavra é uma produção cultural do homem e por esse motivo não se desenvolve de forma natural em nós. Não nascemos com ela, vamos a incorporando em nossas funções biológicas, a nossos modos de perceber e de organizar (conhecer) o mundo por meio de nossas relações com o outro, nas nossas interações (p.85).

Portanto, a criança não nasce programada ou com um dispositivo que ativa a linguagem; ela é, desde seu nascimento, mergulhada num mundo humano cheio de símbolos e de signos, os quais os adultos procuram ativamente fazer com que ela os incorpore. Por este motivo o desenvolvimento da criança depende muito mais das possibilidades que ela tem (ou não) nas suas relações sociais, de se aproximar, de compartilhar e de elaborar os conteúdos e as formas de organização do conhecimento histórica e culturalmente desenvolvidos e materializados nas palavras do que de fatores intrínsecos a ela ou de seus modos de ação sobre o objeto (p.180-182). Logo, é a concepção de linguagem como atividade simbólica que dá ao trabalho educativo significado, pois ela permite conceber a criança e a sociedade em sua totalidade.

4.3.3 O REDIMENSIONAMENTO DO MODELO PSICOLÓGICO-SOCIAL-HISTÓRICO E IDEOLÓGICO DE LINGUAGEM PARA O HISTÓRICO-CULTURAL

Braggio, ao traçar uma linha no tempo dos modelos tradicionais aos modelos atuais (década de 90), descreve quatro modelos de leitura e escrita: o empirista-

behaviorista, o psicolinguístico, o interacionista e o sociopsicolinguístico. Ela discute as implicações de cada um deles para a prática pedagógica e propõe um redimensionamento do modelo sociopsicolinguístico num modelo que chama de psicológico-social-histórico e ideológico.

Ela afirma que o redimensionamento ocorreu em virtude dos modelos até a década de 90 apresentarem uma concepção fragmentada de linguagem, de homem e sociedade, em que a maior preocupação no ensino da leitura e alfabetização era a aquisição da técnica de ler e escrever. Então, a autora não só analisou os reflexos de uma concepção fragmentada, tradicional²⁴ de linguagem na prática pedagógica como também apontou um caminho necessário para a mudança desse paradigma dominante.

Convém lembrar que, segundo Echeverría (2003, p.15), essa concepção tradicional de linguagem tem como base o pensamento metafísico. Pensamento esse que nada mais é que uma moldura que diz o que é certo ou errado, o que é verdadeiro ou falso. Que instaura aquilo que se chama dicotomia. E é por meio dele que o pensamento é visto como separado da linguagem. Neste sentido, a linguagem serve apenas de suporte para o pensamento, permitindo apenas descrever como as coisas são. Logo, é o pensamento, a razão que nos torna humanos e diferentes das outras espécies. Assim, é do pensamento metafísico que vem a crença de que para se conhecer um ser humano basta conhecer sua mente e que por meio do pensamento, podemos dizer o ser das coisas, que as coisas são o que são porque alguém disse que é, que “possuímos uma alma imutável desde o nascimento” (ECHEVERRÍA, 2003, p.16). Em outras palavras, que já nascemos prontos, basta agora nos conhecermos.

No caminho apontado por Braggio, isto é, em seu modelo psicológico-social-histórico e ideológico, a autora constrói uma concepção de linguagem, homem e sociedade cujo maior objetivo é ensinar a ler e a escrever, e isso inclui a alfabetização, de maneira que aluno se torne um sujeito crítico e transformador. Assim, a autora vê a linguagem escrita como instrumento formador da consciência do homem, que o capacita a ser um leitor crítico, a pensar e refletir sobre a sua realidade e atuar nesta realidade como agente sócio-histórico.

Para a construção desse modelo, Braggio utiliza Vigotski, Luria, Bakhtin e Freire. Contudo, mesmo com a intenção de mudar o foco da aprendizagem do

²⁴ Denominação dada pela filosofia (ECHEVERRÍA, Rafael. *Ontología del Lenguaje*. 6. ed. Chile: JCSÁEZ, 2003).

pensamento para a linguagem, em seu modelo ainda está presente como fator de ensino-aprendizagem os aspectos psicológicos da criança. E isso fica claro quando afirma que seu modelo leva em consideração os fatores psicológicos.

Não posso negar que o modelo de Braggio atenta para a mudança de uma concepção tradicional (metafísica) para uma concepção ontológica²⁵ (pós-metafísica) de linguagem. E que se fez necessária, uma vez que até então, havia uma predominância na literatura acadêmica dessa concepção tradicional que refletia em modelos de ensino de leitura e escrita que não atentavam para uma concepção de linguagem para além da técnica.

Como debatemos uma concepção de linguagem para além da técnica, acreditamos ser contraditório, uma prática pedagógica que não se diz fragmentada considerar o componente linguístico como o centro do processo no ensino da língua. Assim como é inaceitável a prática pedagógica estar fundamenta apenas numa técnica de ler e escrever, em que para ensinar a linguagem, é preciso que se sigam etapas do desenvolvimento psicológico da criança²⁶ ou então que se tenha uma maneira de aprender a linguagem (alfabetização) e outra de uso (letramento). Dessa forma, redimensionamos o modelo psicológico-social-histórico e ideológico de Braggio para o modelo histórico-cultural.

Braggio ao redimensionar o modelo sociolinguístico, nega os outros modelos, contudo, ainda continua utilizando o fator psicolinguístico em seu modelo quando o toma como base teórica o pensamento freiriano. Acreditamos que Freire apesar de conceber uma educação emancipadora, libertadora, não avança com relação ao ensino da linguagem quando fundamenta em seu método de alfabetização uma concepção de linguagem aparentemente não fragmentável, pois, mesmo trazendo a palavra, como enunciação dialógica entre as consciências dialeticamente concebidas, ou seja, em seu significado pleno, ele realiza o processo de alfabetização fazendo a decodificação mecânica da linguagem escrita com ênfase no componente grafofônico.

²⁵ Uma nova concepção de entender o que significa ser humano, segundo a qual o que nos constitui enquanto seres humanos é a linguagem, o único lugar de onde se pode falar é da linguagem. Não existe nada fora da linguagem, não há uma essência das coisas, a não ser aquela que a linguagem permite (ECHEVERRIA, op. cit., p.18).

²⁶ Essas etapas são os estágios do desenvolvimento cognitivo postulados por Piaget. Segundo esse autor, por meio da observação do dia a dia dos filhos, a criança passa por 04 estágios: o sensório motor (0 a 24 meses); o pré-operatório (02 a 07 anos); o operatório-concreto (07 a 11 anos); e o operatório formal (12 anos em diante). São esses estágios que indicam o grau de desenvolvimento da criança, assim para se ensinar algo tem que se levar em consideração em que estágio a criança se encontra. Por exemplo, só se pode ensinar conceitos no terceiro estágio, pois, para Piaget, é nesse momento que a criança já consegue ao seu modo, organizar e sistematizar situações e relacionar aspectos diferentes da realidade.

Do meu ponto de vista, o que Freire fez de diferente dos modelos empiristas/behaviorista, psicolinguístico, interacionista e sociopsicolinguístico, descritos por Braggio, foi trazer uma concepção de homem e sociedade contrária a esses modelos, mas a maneira de alfabetizar ainda preservou a linguagem, quanto a sua natureza, como fragmentável: ensina-se a palavra (tema gerador), dessa palavra se tira as sílabas e das sílabas são estudadas famílias e das famílias se formam outras palavras, só que tudo dentro de um contexto, dentro do universo linguístico, no caso de trabalhadores.

Logo, no modelo histórico-cultural somente os conhecimentos teóricos de Vigotski e Bakhtin se fazem necessários para avançar na questão de romper com essa visão fragmentada de ensino da linguagem. Uma vez que tanto Vigotski quanto Bakhtin trazem para o ensino da linguagem a questão da significação, da interação social.

Assim, para eles, a apropriação da linguagem não acontece com um mero exercício de aquisição de uma técnica, mas é a apropriação do mundo social, de valores, de sentidos e significados. Ou seja, “a linguagem é um produto histórico e significante da atividade mental dos homens, mobilizada a serviço da comunicação, do conhecimento e da resolução de problemas” (FONTANA; CRUZ, 1997, p.83).

Além disso, se apropriar da linguagem não é apenas dominar o código linguístico em seus componentes grafofônicos, contudo é interação social e, ao mesmo tempo, processo de reflexão individual; é formação da consciência, do pensamento. Como Fontana e Cruz (p.85) afirmam, nós elaboramos o mundo por intermédio dos outros. Por meio de gestos, atos e palavras dos outros, vamos nos integrando à cultura, vamos nos tornando humanos. Pela palavra do outro, nos reconhecemos. Somos nomeados e nomeamos... A palavra nos constitui e nos transforma.

Portanto, na abordagem histórico-cultural, a linguagem não é apenas uma técnica, mas a ferramenta psicológica que age no domínio dos signos e dos sentidos, impulsionando e autorregulando as ações dos indivíduos. Assim aprender linguagem é se apropriar de uma prática social (a escrita) que permite a criança transformar sua memória, atenção, modos de buscar informação; esquecer informações que, por meio do registro, pode ser recuperada; participar; compartilhar; e, sobretudo criar relações com os outros (p.180-184).

4.3.4 O PROFESSOR COMO SUJEITO HISTÓRICO-CULTURAL

Ao discutirmos as práticas pedagógicas não podemos deixar de lado o fato de que nossa profissão está submersa em um contexto histórico-cultural. Precisamos nos questionar: Como nós nos constituímos educadores? Por que ainda somos educadores em uma sociedade capitalista que coloca os interesses individuais acima dos coletivos? Por que insistir em continuar em uma profissão em que o sucateamento da educação materializada em baixos salários, péssimas condições de trabalho, gerenciamento do sistema de ensino atrelado a interesses cooperativos ou político-eleitorais, falta de uma proposta educacional voltada à formação do cidadão só nos deixa desmotivados, com baixa autoestima e saúde abalada?

Freire (1991, p.58) é claro quando declara: “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador [...] permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.” De fato, é inegável que nós nos constituímos educadores e isso acontece não apenas por meio de uma reflexão individual (nós com nós mesmos), mas sobretudo a partir do outro. É reconhecendo no outro as fraquezas que também podem ser nossas, é olhando para o outro, e a partir de seus acertos e sucessos, transformar os erros e/ou acertos em algo produtivo para nosso crescimento enquanto ser individual e ao mesmo tempo social.

Segundo Vigotski (1987), o sujeito é constituído pelas significações culturais, porém a significação é a própria ação, ela não existe em si, mas a partir do momento em que os sujeitos entram em relação e passam a significar, ou seja, só existe significação quando significa para o sujeito, e o sujeito penetra no mundo das significações quando é reconhecido pelo outro. A relação do sujeito com o outro sujeito sempre é mediada. O eu não é sujeito, é constituído sujeito em uma relação constitutiva Eu-Outro no próprio sujeito, essa relação é imprescindível para a constituição do sujeito, já que ele para se constituir precisa ser o outro de si mesmo.

Nós, enquanto educadores, podemos ser levados por três caminhos em nossa prática: aceitação, submissão ou resistência. Digo levados porque nem sempre escolhemos ou fazemos aquilo que queremos em nossa profissão, pois os problemas ligados à educação não são apenas pedagógicos, mas sobretudo de ordem política, ética, de formação profissional além dos problemas financeiros. Por exemplo, podemos apresentar uma prática pedagógica que silencia, tolhe os alunos e não percebermos isso,

por estarmos atrelados a uma estrutura escolar (política) que nos subalterniza, transforma-nos em meros transmissores de conteúdos ou técnicas.

Como sujeito histórico-cultural, o professor assim como aluno está condicionado a ser aquilo que suas condições sócio-históricas lhe impõem. Ou seja, as condições vividas por ele são produzidas socialmente, e assim, são elas que irão determinar que tipo de sujeito ele poderá ser: um sujeito objeto ou um sujeito humano no dizer de Paulo Freire.

Se olharmos para história de nossa formação no Brasil, podemos confirmar que as escolas não foram criadas por uma necessidade do ser humano se humanizar, mas porque o mercado necessitava mão de obra qualificada, de pessoas que soubessem ler, escrever e contar. E isso se refletia no ensino proporcionado às famílias de classes sociais desfavorecidas.

O “projeto” de educação pública não era direcionado para promover o pensamento crítico, para levar o ser humano a refletir, a se posicionar ou lutar em prol de uma sociedade mais justa e menos desigual. Por exemplo, se olharmos a educação no Brasil Colônia, os primeiros professores foram os padres jesuítas, cujo objetivo maior de sua educação era “domesticar” os índios, moldá-los segundo suas concepções de ver o mundo. A educação era um privilégio de poucos e se fazia em colégios particulares (conventos). No Brasil republicano, a situação não era tão diferente, pois os professores, que na verdade, eram professoras, constituíram-se para atender uma necessidade da sociedade quanto à formação de mão de obra qualificada.

O próprio magistério constituiu-se como a única profissão plenamente aceita pela sociedade para as mulheres. Freire (1993) afirma que cometemos o equívoco de nos sentir passivas, escravas de pacotes, domesticadas da aventura de criar e de serem contidas de viver uma autonomia profissional, seguindo a “professora-tia”, aquela que a partir de “manhas” autoritárias deve se comportar bem, para dar bons exemplos aos “sobrinhos” e formá-los bem. Ao se reduzir a professora à condição de tia, cai-se na armadilha ideológica em que, tenta-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, amaciando a sua capacidade de lutar.

É certo que a profissão docente nasceu com a função de instruir. Haja vista que tanto na Constituição de 1823 quanto na de 1824, a educação é voltada para esse objetivo, de tal forma que nessa última se propõe “instrução primária gratuita para todos os cidadãos”.

Segundo Saviani (2009, p.01), o preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular e a partir daí podemos distinguir períodos na formação de professores:

1. **Ensaio intermitentes** de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais. 2. Estabelecimento e expansão do padrão das **Escolas Normais** (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo. 3. Organização dos **Institutos de Educação** (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. 4. Organização e implantação dos **Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais** (1939-1971). 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). 6. Advento dos **Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia** (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p.1-2-negrito nosso)

Assim dos Ensaio até a consolidação do Curso de Pedagogia, um longo processo foi traçado na formação de professores para atuarem na educação pública. E nesses contextos, podemos notar a existência de dois tipos de educação: uma voltada para os interesses de uma classe privilegiada e outra para as massas populares. Segundo Neves (2005), na sociedade brasileira dois tipos de sujeitos políticos coletivos (burguesia e proletariado) disputam a hegemonia política, cultural, intelectual e moral. Assim, a burguesia busca por meio da educação dominar e alienar a sociedade e o proletariado, por meio da organização em movimentos sindicais, sociais e educacionais, luta para desmascarar aquilo que a Teoria do Capital Humano “esconde”.

Nesse jogo de interesses antagônicos está a escola. Como afirma Frigotto (1993), “o saber que se processa na escola, a própria orientação e a organização da escola são alvo de uma disputa. Essa disputa busca vincular ‘o saber social’, produzido e veiculado na escola aos interesses de classe”.

Portanto, tornar-se educador, mais do que uma condição, é também o processo pelo qual nos inserimos na corrente das relações de trabalho e das práticas educativas de nosso grupo social. Essas relações e práticas formaram-se sem nós e diante as quais inicialmente fomos apenas um objeto assim como os outros professores.

Somos professores, porque

[...] devemos trabalhar para criar condições que deem aos estudantes e a nós mesmos a oportunidade de tornar-nos cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a

esperança seja viável (...) para que as escolas sejam vistas como locais ativos de intervenção e luta, nos quais exista a possibilidade de que professores e alunos redefinam a natureza da aprendizagem a práticas críticas e o relacionamento entre poder e controle social terá que ser redefinido. (GIROUX, 1997, p.163 e 218)

Em outras palavras, acreditamos no poder de humanização que a educação tem. Nossa profissão é uma das poucas que pode levar o ser humano a ser mais humano, a enxergar no outro possibilidades de transformação, mas isso só é possível se nos humanizarmos primeiro.

Segundo Santos (2019, p.04), o professor é um sujeito histórico-cultural no espaço educacional com imensas possibilidades de acreditar que a educação brasileira possa vir a formar seres humanos, apesar de não ser uma tarefa fácil, não é impossível, mas é gratificante, como diz Freire (1993, p.10) “a tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece”.

Para se tornar um sujeito da humanização, ele precisa estar consciente do seu papel humanizador na escola e sua prática atrelada a uma reflexão, indubitavelmente, seu pensar sobre o mundo, sobre o seu modo de ensinar contribui para manter ou mudar o *status quo*. E isso se realiza quando vemos a linguagem como mola propulsora do desenvolvimento. É na palavra e por meio das palavras nas relações sociais que vamos nos constituindo, nos transformando sujeitos humanizados.

Segundo Kincheloe (1997, p.220), o diálogo pode tornar-se uma experiência sociocognitiva poderosa para os professores quando eles obtêm a consciência de que os problemas de ensinar não são quebra-cabeças estruturados a serem resolvidos por procedimentos padronizados, eles são raramente consistentes e não possuem métodos reconhecíveis de solução. As soluções são encontradas à medida que são discutidas, pesquisadas, através do diálogo (superando sua pobreza em sala de aula) e nas relações interpessoais.

Em resumo, como sujeito histórico-cultural o professor deve buscar a cada dia “quem é” e “o que quer ser” e isso implica uma formação acadêmica e humana melhor, em que sua prática pedagógica se dá na práxis e não na prática pela prática.

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM DA ESCOLA PERSEVERANÇA

Esta seção apresenta os dados e resultados da pesquisa. Nela estão as observações em sala de aula e no projeto de leitura e escrita. Além disso, as entrevistas realizadas com os docentes, a partir das quais são analisadas as práticas desenvolvidas na escola Perseverança.

5.1 O PORQUÊ DE “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS”

Como buscamos analisar as práticas pedagógicas de ensino da linguagem, é necessário esclarecer o porquê do uso de “prática pedagógica” e não de “prática educativa” ou “prática docente”.

Não utilizamos “prática docente” ou “prática educativa” pelo sentido limitado que esses dois termos apresentam. O primeiro limita-se àquilo que o professor realiza em sala, tem relação com o ofício do professor. Para Tardif (2000), falar de prática docente em sala de aula é falar de um saber-fazer do professor repleto de nuances e de significados. Implica falar que os professores possuem saberes profissionais cheios de pluralidade que vêm à tona no âmbito de suas tarefas cotidianas. Usando as palavras de Arroyo (2000), falar de prática docente exige, portanto, que falemos de sujeitos que possuem um ofício. Sendo assim, a prática docente refere-se ao “saber-fazer” do professor.

O segundo é mais abrangente que o primeiro, todavia não contempla o que se investiga nesta pesquisa, pois se refere aos saberes obtidos a partir do saber-fazer do professor. Segundo Franco (2015) quando os docentes se referem aos saberes pedagógicos, há um grande equívoco e isso se dá por muitas vezes os compreenderem como sinônimos de saberes decorrentes do exercício repetitivo dos procedimentos metodológicos. E isso leva a outra confusão: acreditam que prática educativa e prática pedagógica são sinônimas, quando na verdade são complementares.

Conforme a autora, a prática educativa pode se realizar sem o fundamento da prática pedagógica, apresentando-se de forma espontaneísta, fragmentada, às vezes até produtiva, outras vezes não. Aquilo que transforma uma prática educativa em uma

prática compromissada (práxis), intencional, relevante será o filtro e a ação dos saberes pedagógicos, transformados pedagogicamente em conhecimentos. Isto é, tem-se uma prática educativa quando não se usa os saberes pedagógicos de forma intencional.

Assim, a prática pedagógica vai mais além da prática educativa, ela envolve a utilização não apenas dos saberes docentes²⁷, mas principalmente dos saberes pedagógicos para se ensinar.

De acordo com Fernandes (1999, p.159 apud VERDUM, 2013, p.94), a prática pedagógica é uma:

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Em outras palavras, as ações dos professores não são isoladas, elas também refletem o tipo de cultura da instituição, em que um contexto mais amplo de políticas de reformas e mudanças educacionais exerce influências no cotidiano da escola e, conseqüentemente, nas práticas dos professores.

Como buscamos compreender as teias de relações que se constituem dentro do espaço escolar quanto ao ensino da linguagem no 4º ano, o termo “práticas pedagógicas” é o mais apropriado, uma vez que “o conceito de prática pedagógica não se limita apenas às ações dos professores em sala de aula” (GARCIA, 2005 apud PLETSCHE, 2010, p. 158).

²⁷ Conforme Tardif (2002), existem quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais.

5.2 ANÁLISES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA

Este tópico apresenta as turmas do 4º ano e as análises das observações das práticas pedagógicas desenvolvidas nas turmas a partir de narrativas das aulas. Assim, buscamos compreender por meio da observação das práticas como se constituía o ensino da linguagem no 4º ano, relacionando-as à abordagem histórico-cultural.

5.2.1 OS ALUNOS DO 4º ANO NO ESPAÇO ESCOLAR

Para compreendermos como o processo de ensino da linguagem se efetiva numa escola, precisamos atentar para os sujeitos da pesquisa e seu contexto histórico-cultural.

As observações das aulas das turmas do 4º ano e das atividades do projeto de leitura e escrita foram realizadas no segundo semestre de 2017. Três turmas de 4º ano foram observadas: duas funcionavam pela manhã (4º “A” e “B”) e uma no período da tarde (4º “C”). As três turmas juntas possuíam 86 alunos matriculados.

Essas turmas foram escolhidas porque até o 3º ano do ensino fundamental os alunos são promovidos automaticamente e somente a partir do 4º ano são aprovados ou reprovados. Como no ano de 2016²⁸ o número de repetência foi alto no 4º ano, optei em observar somente as turmas do 4º ano.

Dessa forma, os alunos que fizeram parte da pesquisa eram crianças e adolescentes de idade entre 09 (nove) a 14 (catorze) anos. Conforme Projeto Político Pedagógico, eles são oriundos em sua maioria de famílias de baixa condição econômica, ou seja, a renda da família é proveniente basicamente do programa Bolsa Família e trabalhos informais (como faxina, vendas, trabalhos domésticos, etc.). A falta de recursos financeiros das famílias pode ser notada ao se observar os materiais didáticos e vestimentas desses alunos. Maior parte deles possui apenas um caderno para as disciplinas, uma caneta ou lápis e, às vezes, borracha. Segundo a diretora, são poucos os alunos que frequentam as aulas com mochila, de calça comprida, meia e sapato, pois as famílias não têm condições de comprar. Logo, por conhecer a realidade econômica das famílias, a escola exige como uniforme apenas a camisa.

²⁸ Conforme relatório anual da escola, no ano de 2016, num total de 86 (oitenta e seis) alunos, 50 (cinquenta) foram reprovados, ou seja, 58% do total de alunos de três turmas de 4º ano.

Durante a observação, notei que a maioria dos alunos chega à escola a pé, com o caderno embaixo do braço, sozinhos, despenteados, alguns até trazendo os irmãos menores e “entregando” às professoras como se fossem os responsáveis. Certo dia, perguntei para um desses alunos por que era ele quem trazia o irmão de quatro anos para escola e me respondeu, com um ar de adulto, que a mãe tinha saído às seis horas da manhã para trabalhar na casa de uma senhora e só voltaria às duas da tarde, assim era dele a “obrigação” de levar e trazer o irmão. Então, indaguei se havia tomado café da manhã e quem fazia o almoço e me respondeu que só havia tomado café preto e que a comida a mãe iria trazer quando retornasse do trabalho. E isso me fez refletir: como a escola leva em considerações as condições socioeconômicas e culturais dessas crianças, como isso é considerado em suas práticas pedagógicas?

Convém dizer que esses alunos são aqueles que, na verdade, possuem diferenças socioeconômicas e culturais que devem ser levadas em consideração no momento de ensinar. Como afirma Goodman (1980, apud BRAGGIO, 1992, p.61), as crianças não precisam ser ajustadas às escolas e sim o contrário, uma vez que são as escolas que não estão preparadas para receber as crianças de classes e etnias menos privilegiadas. Logo, esses alunos fazem parte de um contexto social desfavorecido e assim só têm a escola como meio de se apropriar do conhecimento socialmente construído. Em sua maioria nunca viajaram além de um centro²⁹ ou ilha, nunca foram ao teatro, cinema..., há aluno que nunca foi à praia (sei disso, pois ouvi dos alunos quando estava exercendo a docência na referida escola). A escola, para maioria dos alunos, é o único lugar em que podem praticar esporte, ter lazer, se enriquecer científica e culturalmente.

Sabemos que escola tem um papel importante no desenvolvimento psíquico da criança, é nela que a criança se apropria do saber sistematizado, vivenciando assim uma nova realidade que, conforme Vigotski (2010, p.243), “leva invariavelmente ao aumento dos tipos de pensamento científico”.

A escola é o espaço promotor do desenvolvimento humano, nela aprende-se a experiência culturalmente acumulada e, assim numa visão vigotskiana, amplia-se os conhecimentos cotidianos para um nível mais elaborado: o científico.

Como algumas das crianças que faziam parte de uma turma do 4º ano já me conheciam, pois haviam estudado comigo na Educação Infantil, aconteceu um fato interessante em que uma delas me perguntou: “*Ei, professora, cadê sua filha? Quantos*

²⁹ Lugar pertencente à zona rural.

anos ela tem agora? Em que série está?” Respondei: “Está bem, tem onze anos e está no 6º ano.” Ela retrucou: “Caramba, eu tenho doze e ainda estou no quarto ano?!” Não só a fala dessa criança como sua expressão facial comoveu-me, que senti um nó na garganta, pois a própria criança teve, digamos, uma tomada de consciência quanto à situação em que se encontrava. E ela ainda acrescentou: “Pior é a Maria³⁰ que tem treze e não sabe nada. Nem tá vindo mais, porque não vai passar.”

A fala dessa criança, que na verdade é uma pré-adolescente, revela que a mesma possui uma condição escolar, atrelada a muitos fatores, entre os quais, as condições sociais, econômicas e culturais que a afetam de forma trágica, retardando o seu percurso escolar. Diferentemente da minha filha - que conta desde o nascimento com o suporte financeiro meu e de meu marido e assim lhe garantimos algumas condições necessárias para se dedicar somente ao estudo - essa aluna enfrenta os rigores de uma vida de exclusões econômicas, sociais e de atenção parental, indispensáveis para que se tenha uma caminhada escolar regular.

Ao observar as aulas das turmas do 4º ano, vivenciei como eram desenvolvidas as práticas pedagógicas e apreender as práticas se constituíam em cada sala de aula. Assim, ao chegar à escola para observações das aulas, quase a mesma cena se repetia na entrada dos alunos, tanto de manhã quanto à tarde. Os alunos do lado de fora da escola, esperando no portão o toque da campainha para entrar; uns chegando e colocando os cadernos na entrada da escola, formando uma espécie de fila para marcar a ordem de entrada; outros comprando bombons, salgados, brincando de “pira” ou tentando apanhar os frutos das mangueiras, usando pequenos pedaços de madeira e/ou pedra. Os professores chegando cinco minutos antes do horário de entrada e se dirigindo para uma mesa localizada no *hall* de entrada, já que na escola não há sala dos professores. Ao toque da segunda campainha, já passando uns cinco ou dez minutos do horário de entrada, dirigem-se às salas. Segundo eles, esses minutos são para que os alunos tomem água, descansem, pois vêm a pé ou de bicicleta e até mesmo para esperar os “atrasados”.

Esses cenários descritos apontam como a escola precisa de uma educação mais significativa, mais humanizadora, que enxergue os alunos como sujeitos reais, dentro de uma sociedade real que está em permanente movimento e mudança, sendo permeada de contradições inerentes de classes antagônicas como diz Braggio (p.84). Mas será que a pedagogia que orienta as práticas é uma pedagogia significativa, humanizadora, que vê

³⁰ Os nomes próprios referentes aos alunos são fictícios.

a linguagem como atividade simbólica e constitutiva do sujeito? Ou ainda a escola está impregnada da velha pedagogia reprodutivista, tecnicista e silenciadora e que concebe a linguagem apenas como uma técnica? Assim, passemos as análises das observações das turmas de 4º ano.

5.2.2 LEITURA E GRAMÁTICA: MAIS QUE LEITURAS, BELAS ILUSÕES E MORALIZAÇÕES.

Em sala de aula, na turma do quarto ano “A”, numa segunda-feira às 7h15 mim, a professora dá bom dia, apresenta-me à turma, mesmo eu pedindo que não fizesse. Pela expressão facial da professora, tive a impressão que fez isso como uma forma de dizer: “*Tem gente de fora na sala, vamos nos comportar.*” Sentei em uma cadeira no fundo da sala e de lá fui observando a relação professor-alunos, alunos-professor e alunos-alunos.

Em seguida, a professora pede aos alunos que peguem o caderno para fazer a correção do “Dever de Casa” da fábula “A Formiga e a Cigarra”. E diz que essa correção seria uma revisão de Português para a prova mensal, em que o assunto seria verbo. Fez a chamada. Nesse dia, de trinta alunos matriculados, vinte e três estavam presentes.

A atividade apresenta três cenas da fábula em outra versão. Por meio delas, a professora aborda o uso do verbo, o qual é o centro das questões, e também ensina ortografia, como podemos observar na figura 1:

Figura 1- Atividade sobre verbo

ESCOLA: _____ DATA: ____/____/____
 NOME: _____

Complete as frases com os verbos em destaque:

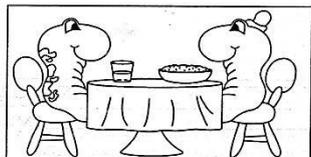
assistir **espiar**

No inverno, a formiga _____ à explicação na televisão.
 A cigarra, com frio, _____ do lado de fora.



comer **beber**

A formiga deixa. A cigarra entra e elas _____ pipoca e _____ suco de ameixa.



tocar **rir**

Depois a cigarra _____ e elas cantam e _____ com muito exagero.



Procure no diagrama abaixo algumas palavras das frases anteriores escritas com X:

Q	A	Z	Ç	E	X	P	L	I	C	A	Ç	Ã	O
S	T	N	P	X	G	F	P	L	O	K	I	U	J
M	G	J	Q	A	H	L	Y	H	N	B	Ç	T	R
D	B	M	M	G	J	D	B	V	F	R	E	D	C
C	Y	I	E	E	K	S	A	M	E	I	X	A	H
V	H	K	R	R	L	H	S	C	Z	A	E	S	T
F	N	L	T	O	R	G	U	J	N	B	V	C	X
R	U	O	Y	J	T	F	D	E	I	X	A	S	K

Antes da correção da atividade, a professora relaciona os fatos acontecidos nas cenas da atividade com a vida dos alunos, para, segundo ela, “problematizar”³¹ sobre a amizade. Foi interessante o comentário feito nas duas primeiras cenas. Na primeira cena, a professora pergunta: “*O que vocês estão vendo no primeiro quadro?*”. Um aluno responde: “*A formiga tá assistindo TV e a cigarra do lado de fora olhando da janela!*”. Então, a professora questiona: “*Vocês acham isso correto?*” Um aluno no mesmo instante pergunta: “*Professora, formiga tem irmão?*” A professora entendendo que o aluno está confundindo o mundo real com o fictício explica que o texto é uma fábula e nas fábulas os personagens são animais que podem falar. Sendo que o escritor cria o texto para repassar um ensinamento, uma moral. Na fábula, a moral era que todas as ações geram consequências. Enquanto a cigarra se divertia, a formiguinha só trabalhava. Mas, no fim, o esforço da formiga é compensado pela fartura e a cigarra, que não se preparou, ficou sem ter o que comer.

Esse comentário da professora sobre o papel moralizante da fábula parece não considerar a pergunta do aluno, o que nos leva a pensar por que sua ação pedagógica traz o gênero textual fábula de maneira ilustrativa e técnica? Por que a professora em vez de responder que sim, que a fábula abre possibilidades para se pensar se a formiga tem irmão, dá uma resposta técnica à pergunta do aluno?

De acordo com os estudos de Vigotski (1994), para que se compreenda a fala de alguém é preciso antes entender o seu pensamento. Dessa forma, para se compreender realmente o que diz aluno é necessário conhecer o seu pensamento e não só isso, como explicita Vygotsky, é preciso ir além, pois só isso não é suficiente; precisa-se conhecer também a sua motivação, ou seja, entender o motivo que o levou a tal pensamento. Talvez a criança tenha feito essa pergunta, pois em casa tem irmãos e não vê isso na fábula ou então a própria palavra irmão para essa criança esteja carregada de uma significação que ela não identifica na fábula.

Além disso, “todas as frases que dizemos na vida real possuem algum tipo de subtexto, um pensamento oculto por trás delas” (VIGOTSKI, 1993, p.185), ou seja, por trás de cada pensamento há sempre uma tendência afetivo-volitiva. E isso precisa ser levado em conta quando se trabalha o ensino da linguagem. Caso contrário, as

³¹ Problematizar entre aspas, porque na realidade não se problematizou, a professora apenas relacionou as cenas com a vida dos alunos de maneira comparativa e não questionando as condições socioeconômicas a partir da fábula.

explicações da professora em relação ao gênero fábula não passarão de “Belas Mentiras”.

Podemos notar que apesar de a professora fazer indagações às crianças, ela não problematiza, apenas espera respostas prontas. Não leva em consideração o contexto vivencial, o imaginário dessas crianças.

A pergunta da criança revela sua experiência de mundo, seu contexto vivencial. Isso se constitui em um dos aspectos que, para Jouve, envolvem a leitura. Segundo o autor (2002, p.17), “a leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções, [...] um processo com cinco dimensões”. Assim, dentre as cinco dimensões da leitura, estão: a leitura como processo neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico.

De acordo com Jouve (p.17-19), como processo neurofisiológico, a leitura é um ato real, observável, não se consegue ler sem um funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro. Assim, a criança, ao ler a fábula, necessita realizar esse processo de percepção, identificação e memorização de símbolos.

Feita decifração de signos, ocorre o processo de entendimento do texto que exige do leitor uma competência, um saber mínimo de abstração de significado por meio da progressão e/ou da interpretação dos fatos. E nisso se realiza o processo cognitivo.

Como processo afetivo, a leitura suscita emoções e nisso está o seu charme. Para o autor, “se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente [...] sobre sua afetividade (p.19)”. Assim, a leitura precisa “tocar” na mente e nos corações do leitor e fazer com que floresça uma postura frente aos acontecimentos apresentados por ela. Onde está o “charme” da leitura quando se lê uma fábula de maneira técnica, objetiva, sem se abrir possibilidades para que a criança faça outras leituras?

O texto, no caso a fábula, é sempre analisável, possui uma intenção de convencer e também uma intenção ilocutória, levando o leitor a se questionar sobre seu modo de conceber o sentido. Por isso, é um processo argumentativo. “Qualquer que seja o texto, o leitor [...] é sempre interpelado. Trata-se para ele de assumir ou não para si próprio a argumentação desenvolvida” (p.22). Ou seja, permite inferir sentidos, como a criança faz ao ler a fábula.

Ademais, por ser um processo simbólico, toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época e afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos de imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite. Assim, “a

leitura afirma-se como parte interessada de uma cultura [...] e pode transformar mentalidades” (p.22).

Analisando a leitura como um processo que envolve cinco dimensões, essa ação pedagógica da professora demonstra que o aspecto mais explorado na sala de aula é o cognitivo. Limita-se a leitura à cognição e outros processos são deixados de lado, são cerceados, em especial o simbólico, pois a imaginação da criança é cerceada na medida em que a professora trabalha com a leitura de maneira utilitária, marcada pela imposição de uma ideologia moralizante, pois para a educadora o que caracteriza a fábula é sua moral, desconsiderando-se o imaginário.

Quando a criança pergunta se a formiga tem irmãos e a professora diz que está confundindo o mundo real e o fictício, ela deixa de problematizar, explorar aquilo que é real para criança para extrair da fábula apenas uma leitura objetiva, não utiliza os gêneros textuais para mostrar que, conforme Bakhtin (1997, p. 282), eles nos são dados “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna”, que escolhemos as palavras de acordo com as especificidades do gênero discursivo utilizado no momento.

Para Bakhtin (1997), o gênero é uma forma típica do enunciado. No gênero, a palavra incorpora esta tipicidade, sendo dotada não apenas de expressão típica, mas também de expressão individual. As palavras, na verdade, são incorporadas ao discurso a partir dos enunciados de outras pessoas. “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.” (p. 295). E é isso que a criança faz ao perguntar se formiga tem irmão.

Ao se utilizar da fábula apenas em seu sentido moral, perde-se a beleza do texto literário e se conduz as crianças para uma leitura única, limitada da fábula. Nesse uso objetivo, limitado da fábula, cerceia-se também a interação verbal e não verbal entre criança/criança e criança/professor, posto que somente o professor é o detentor da palavra.

Candido (2012) afirma que toda obra literária tem o poder de humanizar, pois pressupõe a superação do caos. Sendo assim, “o processo de humanizar requer o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo” (CANDIDO, 2012, p. 6). É durante o processo de leitura que o leitor entra em contato com diferentes culturas instigando assim a compreensão de seu papel como sujeito histórico. Então, precisamos ser muito cuidadosos para utilizar a fábula como forma de humanizar o sujeito.

Humanizar pressupõe reflexão e a reflexão dá-se por meio da linguagem como atividade simbólica e constitutiva, aprender linguagem é se apropriar de uma prática social (a escrita) que permite a criança transformar sua memória, atenção, modos de buscar informação; esquecer informações que, por meio do registro, pode ser recuperada; participar; compartilhar; e, sobretudo criar relações com os outros (FONTANA; CRUZ, 1997, p.180-184).

Voltando à pergunta da professora, se era certo a formiga deixar a cigarra do lado de fora da casa, os alunos respondem que não. Um diz: *“Professora, seria mais legal se a formiga convidasse a cigarra pra entrar, né? Porque lá fora estava frio e tinha espaço dentro da casa.”* A professora responde: *“Sim, e é isso que ela vai fazer, pois na segunda cena as duas já estão juntas comendo”*. E a professora questiona: *“Quem sabe o que estão comendo?”*. Um aluno responde: *“Mapará com açaí grosso!”* Todos riem. A professora diz: *“Podia ser, né?, se fosse a gente.”* Em seguida, a professora pergunta: *“Vocês acham que o final da história foi feliz?”*. Todos respondem: *“Sim!”* E a professora acrescenta: *“Claro, né? Elas estão rindo e dançando no último quadro. Vocês podem perceber que a história das cenas é diferente da fábula original em que a formiga ficava aquecida e com comida para o inverno, pois trabalhou bastante no verão enquanto que a cigarra passava frio e fome porque só queria cantar. Nós devemos sempre ajudar os outros.”*

É importante ressaltar como a professora reproduz o conceito de trabalho como algo a quem o homem deve sua felicidade e sua vida “boa”, é considerado como uma virtude que o indivíduo pode possuir e que além de tudo o trará como recompensa a abundância (DEIRÓ, 1979, p.111), mais uma “bela mentira” que a professora reproduz em sala por meio da fábula.

Além disso, abordar em sala, por meio desse texto, que o trabalho honesto e assíduo é recompensado com lucro, é distorcer a realidade econômica de uma sociedade capitalista. Na realidade, “só serve para que as crianças adquiram a concepção de que qualquer um que trabalhar terá seu esforço ‘individualmente’ recompensado com lucros. Não se analisa a necessidade do emprego e da acumulação de capital para que se possa obter lucros.” (p.112)

Ademais, a própria professora não percebe como sua força de trabalho é explorada pelo sistema capitalista, assim como se contradiz ao reproduzir a ideia de que o trabalho gera prosperidade, riqueza, pois se isso realmente fosse verdade, ela ganharia um salário digno e suficiente para desfrutar de uma vida saudável e tranquila ou então

os pais das crianças teriam dinheiro para lhes garantir seis refeições diárias, já que trabalham todos os dias da semana. Dessa forma, seu conceito de trabalho está servindo para mascarar a exploração e a dominação gerada pelas relações de produção no sistema capitalista.

Voltando a atividade, podemos perceber que a concepção de leitura que permeia a prática pedagógica da professora é uma visão de leitura isenta de criticidade, de problematização. O mundo real da criança não está sendo analisado e sim um mundo ideal, onde tudo se encontra em perfeita harmonia: a formiga está dentro de seu lar, confortável, assistindo televisão e a cigarra na janela olhando, até um momento em que o coração da formiga se enche de compaixão e a mesma convida a coitada da cigarra para entrar comer, beber, rir e cantar.

Dessa forma, o mundo real da criança é ignorado. Mas por que isso acontece? Será que a professora não está desde sua formação histórica e pedagógica dominada, imbuída por essa visão de mundo, de linguagem, e assim, de leitura que não problematiza a realidade e que vê a linguagem apenas como apropriação de uma técnica?

Na atividade da fábula, a sociedade não se apresenta em contradições. Parece que é melhor propiciar à criança um mundo de ficção, irreal, onde está tudo certinho do que problematizar a realidade. Na verdade, isso é incompatível com a sociedade em que vivemos, com a vida real que essas crianças têm em uma sociedade profundamente excludente, violenta. Daí questiona-se: por que o mundo real não habita na sala de aula?

Deiró (1979, p.11), ao analisar perto 20.000 páginas de livros didáticos, constatou que o mundo descrito nos textos, não correspondia ao real, ou seja, que havia uma defasagem entre o imaginário (descrito pelos textos) e o real (vivido pelas crianças). Isso acontece, segundo a autora, porque numa sociedade dividida em duas classes (dominante x dominada) não há uma preocupação com a grande maioria da população, já que na estrutura educacional dessa sociedade, seu o objetivo central não é o Homem, e sim o lucro. Dessa forma, utiliza-se da educação como instrumento mediante o qual se transmite a ideologia dominante de forma inconsciente na classe dominada. Assim, transmitem-se valores que não correspondem às necessidades e interesses da classe trabalhadora.

Além disso, conforme a autora (p.26-28), ao desempenhar sua função de inculcação da ideologia dominante, o aparelho escolar submete a clientela tanto da classe dominante quanto da dominada, a uma visão de mundo em que a estruturação da

sociedade em classes e a exploração de uma pela outra se tornam naturais. Neste sentido, a ação pedagógica faz com que os alunos interiorizem ensinamentos e princípios, de forma metódica e sucessiva, formando neles um *habitus*³², que permanece, mesmo quando a ação pedagógica cessa.

Acreditamos que talvez devido à formação desse *habitus* o mundo real não habite na sala de aula, sendo assim é a formação desse *habitus* que não permite ao professor perceber que sua prática é reprodutivista e imbuída de uma ideologia que contribui para alienação e acomodação da classe dominada, que é desumanizadora.

Essa concepção de leitura isenta de criticidade, problematização e do mundo real, em que a linguagem é vista como uma técnica, realiza-se também no ensino da gramática.

Feita a leitura das cenas, a professora faz a correção dos verbos. Ela lê as orações e as completa com o verbo correto na lousa. Em seguida, passa para a questão do diagrama, conforme figura 1, na qual os alunos têm que encontrar palavras escritas com a letra **x**. Durante a atividade explica a relação som e letra: que a letra **x** tem diversos sons quando falado e que existem palavras com **x** que ao serem pronunciadas têm som de **s**, outras som de **z**, ou então de **ch**. Os alunos diziam as palavras que encontravam e a professora as anotava no quadro.

Essa atividade deixa explícito mais uma vez o uso do texto literário em sua forma utilitária (ensinar gramática), como também nos revela que a concepção de leitura e escrita que permeia a prática pedagógica é aquela que vê a linguagem como uma técnica, um instrumento do pensamento³³.

Conforme Travaglia (1996, p.21-23), as pessoas, de acordo com essa concepção, não se expressam bem porque não pensam, já que a expressão se constrói no interior da mente, sua exteriorização é apenas uma tradução. Presume-se que há regras que são seguidas na organização lógica do pensamento e, em consequência, da linguagem. Essas regras que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever “bem”. Logo, o

³² Termo criado e utilizado por Bourdieu para se compreender a relação entre a sociedade e o sistema escolar e sobre o papel desse último na reprodução da estrutura social. É um “sistema de disposições socialmente constituídas que [...] constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 2007, p. 191). Trata-se de um sistema autorregulador de princípios implícitos e explícitos da ação (BOURDIEU & PASSERON, 1977).

³³ Segundo Galdi (1995, p.40), no ensino da língua portuguesa três concepções podem ser apontadas: *a linguagem como expressão do pensamento* em que somos levados a pensar que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam; *a linguagem como instrumento de comunicação* que vê a língua como um código capaz de transmitir certa mensagem ao receptor; e *a linguagem como forma de interação*, mais do que possibilitar uma transmissão de informação de um emissor a um receptor, a linguagem é um lugar de interação.

modo como o texto está constituído não depende em nada de *para quem se fala, em que situação se fala* (onde, como, quando), *para que se fala*.

É uma concepção nos moldes empirista-behaviorista em que a leitura e a escrita são vistas como a mera aquisição da técnica de ler e escrever, em que há um controle da aprendizagem; apresentam-se sentenças descontextualizadas; a gramática é mais importante e o componente semântico/pragmático, o significado, o discurso são desconsiderados; espera-se uma fala, leitura e escrita “correta”; a interação verbal e não verbal entre aluno/aluno, aluno/professor é cortada. Ou seja, aprender a ler e a escrever é um processo mecânico em que a técnica está acima da compreensão (BRAGGIO, 1992, p.11).

Para Vigotski e Bakhtin, a apropriação da linguagem não acontece com um mero exercício de aquisição de uma técnica, mas é a apropriação do mundo social, de valores, de sentidos e significados. Ou seja, “a linguagem é um produto histórico e significante da atividade mental dos homens, mobilizada a serviço da comunicação, do conhecimento e da resolução de problemas” (FONTANA; CRUZ, 1997, p.83).

Durante a correção da atividade, observei que alguns alunos não a realizaram. Havia uns três alunos que nem os cadernos abriram. Isso indica que aquilo que está sendo ensinado parece não ter um sentido, um significado para esses alunos, é como se não fossem afetados por aquilo que está sendo ensinado.

Para Vigotski (1991), pensamento e afeto entrelaçam-se e, portanto, o estímulo afetivo sempre estará presente de forma indissociável no pensamento. Sendo assim, o processo de aprendizagem pressupõe a existência de enlaces afetivos. Talvez seja por essa razão que os alunos não tenham motivação nem para abrir o caderno.

Segundo Falabelo (2005, p.19), as relações afetivas, na maioria das vezes, são compreendidas apenas como algo positivo, vinculadas à compreensão, paciência, carinho, atenção, respeito, solidariedade, valorização das pequenas conquistas, estímulo ao crescimento cognitivo, isto é, a elementos indispensáveis para o estabelecimento de uma relação cordial entre professor - aluno, de forma a mobilizar as energias psíquicas, a predisposição e o interesse dos educandos às atividades de aprendizagem. Aspectos socialmente considerados como positivos nas relações interpessoais.

No entanto, para este autor, a afetividade em sala de aula não se manifesta apenas naquelas relações de carinho, atenção, paciência, ajuda e colaboração que os educadores deveriam dedicar a seus alunos, mas envolve a recusa, o descaso, o desinteresse dos alunos pelo conhecimento, os quais também são formas de mostrar o

quanto se está sendo afetado e como pelas relações sociais vividas. E isso deveria ser observado pela professora, pois sinaliza que algo a ser feito.

A afetividade é um requisito fundamental no desenvolvimento do ser humano. Isto é, para ensinar o professor não pode fechar os olhos para a afetividade de seus alunos, pois, por meio dela, ele pode perceber a evolução e a relação deles com o conhecimento (FALABELO, 2005, p.19).

Dentro da abordagem histórico-cultural, para que aprendizagem seja boa, ela deve ter um sentido para a criança. Ou seja, o processo de desenvolvimento resulta das aprendizagens, uma vez que não se aceita a afirmação da antiga psicologia de que primeiro acontece o desenvolvimento, em seguida se cria condições para aprender. Vigotski (1998, 116) mesmo afirma que “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem”. E conclui que desenvolvimento e aprendizagem estão ligados, mas não de modo linear: apenas o bom ensino (em que a criança usa de forma ativa aquilo que sabe e busca a colaboração do professor ou de um par mais experiente para aquilo que não ainda sabe) promove aprendizagem e desenvolvimento.

Logo, essa atitude dos alunos nos leva a pensar: se o bom ensino é aquele que provoca aprendizagem, os alunos de fato estão aprendendo e assim, o professor está realmente ensinando?

5.2.2.1 “Eu vivo um dilema...”

Já são quase 09h e como não havia merenda, a professora comenta que levarão direto até às 10h. E então passa para a atividade de matemática. Ela ressalta que é uma atividade avaliativa, valendo 1 (um) ponto e que esse ponto será somado também com Português, ou seja, as atividades do caderno somariam com a nota da prova. Nesse intervalo de troca de disciplinas, a professora olha os cadernos dos alunos para “dar visto”. Esse fato mostra que o centro do ensino não são os alunos e sim os conteúdos escolares. Parece que há uma preocupação em ensinar conteúdos de disciplinas que em duas horas faz releitura de fábula, ensina verbo, ortografia, copia no quadro as respostas e depois corrige os cadernos. Esta prática está mais para uma “pedagogia dos conteúdos” do que para uma “pedagogia da aprendizagem”.

Como a conversa paralela estava tirando a concentração dos alunos, a professora troca alguns alunos de lugar. E nessa troca aponta: *“Esse menino é demais conversista! Esse outro não faz nada, fica a aula inteira só mexendo com os colegas, já conversei com a mãe dele, mas parece que não tem jeito.”* Isso revela como a professora não vê os alunos como sujeitos históricos e assim os rotula sem perceber que estão interagindo uns com os outros, já que é no contato com outro, no contato com a cultura de seu grupo social que a criança vai se apropriando das significações que os adultos atribuem às coisas e, em particular, às suas ações (VIGOTSKI, 1987).

Além disso, a professora classifica os alunos, sem levar em conta a didática utilizada por ela em sala. Nós, enquanto educadores, precisamos estar atentos a atitudes como essa, pois desrespeita nossos alunos.

Segundo Kauark e Muniz (2008, p.71), “ser ético, na atualidade, passa pelo papel de cidadão assumido por cada indivíduo, como forma de chegar ao objetivo final que é o convívio harmônico entre os seres por meio da capacidade de administrar conflitos [...]”. Assim, a professora precisa assumir esse papel de cidadã com seus alunos, pois apontar pode gerar conflitos. Esses alunos, com certeza, sentiram algum desconforto com essa atitude como vergonha, desânimo, frustração... e isso afetará de alguma forma suas aprendizagens.

Então ela me fala com empolgação: *“O que estes meninos mais gostam é de copiar! Posso passar um monte de conteúdo no quadro que eles copiam rapidinho, mas saber o que copiam... isso já é um problema”*.

Essas falas da professora demonstram que sua prática pedagógica está impregnada de uma concepção de linguagem que elege a cópia como elemento essencial no ensino. Isso parece uma “maldade pedagógica” da professora, mas não é. Pois, se olharmos a professora dentro de um contexto histórico-cultural de alfabetizadora, poderemos entender que a mesma carrega consigo um traço bastante enraizado do “fazer” do professor alfabetizador que acredita que a cópia gera aprendizado.

Além disso, revelam como os alunos são idealizados nessa concepção, eles não são vistos como sujeitos que se constituem nas relações com o outro, no dizer de Paulo Freire, como sujeitos humanos, haja vista que conversar com o outro, tocar no outro, não “fazer nada”, são gestos humanos. São receptores passivos e acríticos. Parece que a professora está tão envolvida com a pedagogia dos conteúdos, da cópia, que não consegue perceber como a sua prática tolhe seus alunos e a si própria, ela sabe que tem um problema gritante em sala quanto à leitura e escrita: muitos alunos só sabem copiar,

porém, dominada pela técnica, não vê que copiar sem saber o que está escrito, é um trabalho inútil, sem sentido, é uma perda de tempo.

A professora diz: “Posso passar um monte de conteúdo no quadro que eles copiam rapidinho, mas saber o que copiam... isso já é um problema”. Eis na verdade um problema que revela outro ainda maior, a professora reconhece que os alunos copiam sem saber o que copiam, mas parece que esse fato não lhe provoca uma reflexão sobre a ineficiência do método da cópia. O problema, então, não é o aluno não saber o que copia ou “tira” do quadro, mas a professora saber disso e continuar insistindo em passar cópia.

Então escreve no quadro a palavra “Matemática” e embaixo dela “Multiplicação (problemas e termos) / Medidas de tempo e de comprimento (calendário, relógio, escala, fita métrica)”. Esses seriam os conteúdos para a prova. Em seguida, copia a atividade de revisão no quadro, eram cinco questões. A primeira era para escrever o nome dos termos da multiplicação; a segunda para completar uma tabela com os produtos; a terceira calcular e responder uma questão; a quarta fazer a multiplicação por 10, 100 e 1000; e a quinta resolver três problemas, conforme figura 2 a seguir:

Figura 2 – Atividade de Matemática

1. Escreva o nome dos termos da multiplicação:			
a) $5 \longrightarrow$ $\times \underline{2} \longrightarrow$ \longrightarrow		c) $2 \longrightarrow$ $\times \underline{2} \longrightarrow$ \longrightarrow	
b) $3 \longrightarrow$ $\times \underline{3} \longrightarrow$ \longrightarrow		d) $5 \longrightarrow$ $\times \underline{4} \longrightarrow$ \longrightarrow	
2. Complete a tabela com os produtos:			
Fatores	Produtos	Fatores	Produtos
$5 \times 3 =$	_____	$3 \times 3 =$	_____
$2 \times 3 =$	_____	$2 \times 2 =$	_____
$4 \times 2 =$	_____	$6 \times 3 =$	_____
$7 \times 2 =$	_____	$2 \times 10 =$	_____
3. Calcule e responda:			
a) Qual é o produto da multiplicação em que as fatores são 3 e 6?			
4. Multiplicando por 10, 100 e 1000:			
5. Resolva os problemas:			
Uma loja estava fazendo uma promoção e vendendo camisas por R\$ 10,00 cada. Quanto gastaria uma pessoa que comprasse:			
a) 15 camisas?			
b) 30 camisas?			
c) 2 dúzias de camisas?			

Enquanto copia a atividade de revisão no quadro, a professora conversa com os alunos, lembrando-os sobre a experiência de Ciências sobre o feijão, sobre as provas que seriam na próxima semana. Em alguns momentos, ela revela: *“São alunos bem tranquilos, sabe, não se percebe a agressão, apenas a conversa paralela e brincadeiras, mas isso é normal, pois são crianças. O que a gente tem que fazer é ir controlando a situação para que não atrapalhe o aprendizado. Eles são mais rápidos na matemática. Tem um aluno, o João, que não consegue ler e escrever nada, mas sabe fazer cálculo mental que só vendo.” No oral, ele é craque, mas no escrito, infelizmente não consegue.”*

Novamente, podemos perceber a presença de muitos conteúdos desarticulados numa mesma aula e, sobretudo, uma prática pedagógica de controle, mecânica e artificial. É um simulacro de ensino e de aprendizagem em que os alunos são meros copistas. Na visão vigotskiana isso não é aprendizagem, pois o bom aprendizado é aquele que transforma o indivíduo; e o ensino em que o aluno só copia e não compreende o que é ensinado, não é ensino.

Ao afirmar que *“No oral, ele é craque, mas no escrito, infelizmente não consegue.”*, isso sinaliza que a professora consegue identificar que o aluno não domina a habilidade da escrita, embora não apresente soluções, do ponto de vista didático para enfrentar o problema. Parece que ela até já se acostumou com isso, quando diz que *“infelizmente ele não consegue”*. Isso nos leva a pensar: Por que esse aluno não consegue aprender a escrever? Que atividades específicas ela tem possibilitado a essa criança para que aprenda a habilidade da escrita? Será que essa professora não se reconhece como alfabetizadora por ser uma turma de 4º ano?

Ainda, essa fala revela que a professora parece não ter ideia de que a escrita é uma forma de linguagem que atua no desenvolvimento das funções superiores e requer um nível de abstração diferente da linguagem oral, precisa ser ensinada sistematicamente e tem como uma de suas funções desenvolver o pensamento abstrato (FARIAS; BOLANZA, 2003, p.96).

Vigotski (1995, p.76) mesmo afirma que o desenvolvimento da escrita não repete a história evolutiva da fala, já que aquela é uma função linguística separada, que se diferencia desta, tanto na estrutura como em sua forma de funcionamento. A escrita requer um alto nível de abstração.

Além disso, segundo esse autor, as dificuldades em torno do ensino da escrita na escola persistem historicamente, uma vez que:

Na escola as crianças aprendem a língua escrita, mas para traçar as palavras e, por isso, sua aprendizagem não ultrapassa os limites da ortografia e da caligrafia tradicional. Isto é explicado principalmente por causas históricas, pelo fato de que sobre a pedagogia prática, recaí a existência de inúmeros métodos de ensino da leitura e da escrita, todavia, ainda não se desenvolveu um sistema de ensino da linguagem escrita suficientemente racional e fundamentado na ciência e na prática. Por isso a problemática desse ensino continua sem solução até o dia de hoje. Ao contrário do ensino da linguagem oral, no qual a criança se integra sozinha, o ensino da linguagem escrita fundamenta-se em uma aprendizagem artificial que exige concentração e esforço demasiados por parte do professor e do aluno (VIGOTSKI, 1996, p.01).

Dessa forma, a aprendizagem da linguagem escrita exige não apenas o ensino do sistema de escrita alfabético, mas sobretudo a compreensão por parte do aluno de que a língua é constituída por elementos linguísticos e isso demanda também que o professor reconheça esse aspecto da linguagem e assim busque meios para que essa aprendizagem seja possibilitada ao aluno.

Terminada a transcrição da atividade no quadro, a professora orienta que resolvam logo, pois só sairiam quando a atividade fosse concluída e não teriam tempo para fazê-la em outro momento devido à avaliação que seria na próxima semana. Passado uns 15 minutos, ela começa a resolução das questões. Um aluno esbraveja: *“Professora, não ensina. A senhora já vai resolver?!”* Então, ela responde para o menino: *“Não vou resolver, não. Vou só explicar uma pra seus colegas verem como faz. Deixe de ser egoísta, só porque já sabe, não quer que ensine aos seus colegas! Como já sabe, então os ajude. Não tem problema não.”* No entanto, o aluno não tinha intenção em ajudar o colega a resolver, só não queria que a professora desse o resultado.

Esses fatos mostram como a relação professor-aluno e aluno-aluno é hierarquizada, ficando aquela restrita às funções regulatórias e informacionais da linguagem e esta à não-colaboração, cooperação, como afirma Braggio (1992, p.79).

Talvez isso aconteça porque a professora ainda não se deu conta do papel da mediação no processo de ensino-aprendizagem, que “é no movimento, mediado pelo “outro” que aprendemos e apreendemos o vivido, que nos elaboramos, que reafirmamos e transformamos o que somos, que nos desenvolvemos e singularizamos” (FONTANA, 2000, p. 174).

Como para Vigotski (2007) a relação da criança com o mundo que a rodeia não é direta, mas mediada por instrumentos e signos, o professor tem papel expressivo nessa relação, por ter mais experiência, ele precisa intervir e mediar a relação do aluno com o

conhecimento. Cabe a ele estar sempre procurando criar zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, atuando como elemento de intervenção, de ajuda.

Dessa forma, ela poderia muito bem ter pedido ao aluno que já sabia resolver para escolher um colega para ensinar. Assim, essa relação aluno-aluno levaria ambos ao desenvolvimento potencial, haja vista que para Vigotski (2007), o aprendizado gera desenvolvimento.

A professora então diz: *“Vou resolver apenas a letra ‘a’ da primeira questão. Primeiro, a gente vai calcular o resultado da multiplicação, cinco vezes dois é igual a ...”* Um aluno completa: *“Dez!”* *“É isso mesmo, você acertou!”*, confirma e continua: *“Agora vamos escrever o nome dos termos, como é mesmo?”* O mesmo aluno responde: *“Multiplicando, multiplicador e produto.”* *“Muito bem! Estão vendo?! É assim que se faz as outras. Já a segunda questão basta realizar a multiplicação dos fatores, cinco vezes três é igual a ...”* Outro aluno completa: *“Quinze!”* *“Isso mesmo, você acertou José. Parabéns!”*, retruca a professora. *“A terceira, quarta e quinta faremos juntos”*, ela complementa. Estipula mais 15 minutos e depois faz a correção perguntando aos alunos e respondendo no quadro. E anuncia: *“Quem terminar de resolver tudo, traz o caderno que vou dar visto e já pode ir.”* Isso revela mais uma vez a técnica dominando a prática da professora, um método tradicional em que, segundo Charlot (2018, p.112), “o professor explica o conteúdo da aula e as regras da atividade e o aluno aplica o que foi lhe ensinado. Primeiro vêm o saber e as regras e, a seguir, a atividade do aluno.”

Ao final da aula, a professora desabafa: *“Eu vivo um dilema nessa turma. Tenho uma aluna especial e alunos que não estão alfabetizados. Não sei o que fazer, pois esses alunos precisam de uma atenção especial, mas que não consigo dar, já que tenho os outros alunos que precisam dos conteúdos do 4º ano para poderem avançar no quinto ano. Tem horas que me sinto de mãos atadas.”*

Esse desabafo angustiante e frustrante da professora sinaliza como sua prática pedagógica está tão enraizada na “pedagogia dos conteúdos”, que cega e sedenta em passar conteúdos, ela torna invisível e até mesmos excluídos alunos que precisam de uma metodologia voltada para suas necessidades e não que lhe tornem copiadore. Para quê ensinar gramática, ortografia, multiplicação, se o aluno não sabe ler o que escreve? Para cumprir um programa curricular?! Por que os professores insistem em carregar em suas práticas essa pedagogia tão miserável e desumana, que não abre possibilidades para que a criança se aproprie do conhecimento sistematizado?

Vigotski (1997) nos aponta o caminho a ser percorrido quando defende o papel da escola no processo de desenvolvimento dos indivíduos e critica a velha pedagogia por se mostrar mecânica e desatualizada. Para ele, a escola é o ambiente cultural através do qual o sujeito apropria-se da cultura e promove o seu desenvolvimento em outras bases.

A professora diz que se sente de mãos atadas, mas isso indica que não é so ela que está de mãos atadas, alunos e a escola também estão. Essa última fala revela como o processo de ensino é tão aviltante, que avilta o processo de aprendizagem das crianças e vai contra o fundamento primordial, a gênese de todo o processo pedagógico, que é levar o indivíduo ao esclarecimento, à compreensão, ao discernimento. Além disso, não desumaniza apenas os alunos como também a professora ao submergi-los num processo pedagógico mecanizado, acrítico, a-histórico e não formativo.

Ao se analisar a professora como um sujeito histórico compreende-se que a mesma está submetida a uma estrutura escolar, política, que a subalterniza, que a transforma em mera repassadora de técnicas e conteúdos, pois a partir das falas expostas indaga-se: Onde está o papel formativo dessa professora? Onde está o papel subjetivador desse conteúdo? (Subjetivo no sentido que vai mexer com a subjetividade dessas crianças) Onde está o papel transformador desse ensino? Será que as crianças amam e adoram copiar aquilo que não sabem ou estão reproduzindo aquilo que a professora acredita ser verdadeiro? Onde está o papel humanizador dessa pedagogia?

É preciso que as mãos sejam desatadas, mas isso não acontecerá se repetindo a velha pedagogia, e sim a partir de uma pedagogia voltada para o sujeito, uma pedagogia da significação, na qual professor e alunos sejam concebidos como sujeitos históricos. Uma pedagogia que vá de encontro com as necessidades afetivas, cognitivas e culturais das crianças. As crianças não precisam de um ensino tal qual a vida delas, de exclusões muitas, de alegrias poucas. Mas de um ensino que valorize aqueles conhecimentos trazidos por ela, em que o professor acredite que pode ensinar partindo daquilo que o aluno já sabe.

A heterogeneidade socioafetiva e cognitiva das crianças parece ser o dilema da professora; e seu sonho seria estar à frente de uma turma de crianças homogêneas. Diante da diferença, “não sei o que fazer”, capitula a professora. E prossegue em seu diagnóstico: “*esses alunos precisam de uma atenção especial, mas que não consigo dar*”. Então, diante disso, há de se perguntar: O que fazem essas crianças em sua sala de aula? Se ela reconhece que não pode educá-los, se não pode dar a atenção pedagógica

que requerem? Impotente, diante de seu dilema, a professora, ela própria, faz a sua escolha: *“já que tenho os outros alunos que precisam dos conteúdos do 4º ano para poderem avançar no quinto ano”*. Parece escolher, então, aqueles que já sabem alguns rudimentos de matemática, leitura, escrita e segue com eles rumo ao 5º ano. Os “especiais”, provavelmente, vão repetir o 4º ano, infelizmente.

5.2.3 INTERPRETAÇÃO TEXTUAL: POR ENTRE PROFECIAS E CRENÇAS, EU DITO, VOCÊS COPIAM.

No quarto ano B, numa quarta feira às 07h 10min, a professora inicia a aula. Dá bom dia, diz aos alunos que estavam com visita, que eu estava lá fazendo um trabalho de faculdade. Então faz a chamada. Nesse dia apenas dezessete alunos compareceram de uma turma de vinte e oito alunos matriculados; a professora justifica que somente vinte e quatro estavam frequentando, pois dois foram transferidos e dois abandonaram.

Então, a professora diz: *“Hoje a aula será sobre interpretação textual e iremos realizar a interpretação do texto ‘O jumento’, que vocês já viram na semana passada. Vocês lembram? Um aluno pergunta: “Aquele que fizemos ditado?” Ela confirma: “Sim, é esse mesmo. Vou copiar no quadro as questões. Copiem no caderno para depois resolvê-las.”*

O texto utilizado na atividade é “O jumento”, de Sérgio Bardotti, tradução e adaptação de Chico Buarque, conforme figura 3.

Figura 3 - Texto “O Jumento”

O Jumento

O jumento, sozinho no palco, diz:

— Eu, eu sou um jumento. Não sou bicho de estimação. Não tenho nome, não tenho apelido, nem estimação. Sou jumento e pronto. Na minha terra também me chamam de jegue. E me botaram pra trabalhar na roça a vida inteira. Trabalhar feito jumento. Pra no fim... nada.

Minha pensão, nenhuma cenoura. Acho que é por isso que às vezes me chamam de burro. Eu não me incomodo. Mas outro dia, eu estava subindo um morro com quinhentos quilos de pedra no lombo. Estava ali, subindo, quando um pai d'égua falou assim: "Mas que mula preguiçosa, sô!", fui ver, e a mula era eu. Aí eu parei — "Mula? ah! é demais" — e resolvi dar no pé. Tomei a estrada que leva à cidade e fui seguindo, naquela escuridão, naquela humilhação, naquela solidão que nem sei. Não sou disso não, mas me deu uma vontade retada de chorar... e chorar e chorar aos soluços.

A atividade de interpretação textual envolvia quatro questões: a primeira de assinalar a alternativa correta conforme o texto; a segunda e a terceira, compostas de

perguntas objetivas sobre o texto; e a quarta de identificar sinônimos no texto, como podemos observar na figura 4.

Figura 4 – Atividade de Interpretação Textual

1. Assinale a alternativa correta de acordo com o texto:
 - a) O jumento é:

<input type="checkbox"/> bicho de estimação	<input type="checkbox"/> um jegue
---	-----------------------------------
 - b) A pensão do jumento é:

<input type="checkbox"/> nenhuma cenoura	<input type="checkbox"/> muitas cenouras
--	--
2. Por que o jumento resolveu ir embora?
3. Por que o jumento se sentiu tão ofendido quando o chamaram de mula?
4. Procure nos textos os nomes pelos quais o jumento foi chamado e os escreva.

A partir da leitura da atividade de interpretação textual, podemos notar que elas são objetivas e isentas de problematização, uma abordagem tradicional no ensino da Língua Portuguesa. Segundo Silva (2010), o que se percebe nas escolas nos últimos séculos (séculos XX e XXI) é a predominância da abordagem tradicional relacionada ao tratamento dado à leitura e à interpretação textual. Abordagem essa tão limitante que os Parâmetros Curriculares Nacionais a destituíram do ensino de Língua Portuguesa ao afirmar que:

A Leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o leitor, de tudo o que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita [...] a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. (SILVA, 2018 apud PCNs, 1998, p.69)

Assim, essa atividade, da forma como foi proposta, não promove uma construção de significado pelo leitor, já que não permite uma leitura crítica, interpretativa e significativa. O que se promove com esse tipo de atividade é uma reprodução de sentidos, como se o sentido do texto estivesse pronto e dado por seu autor, e cabe ao aluno apenas descobri-lo. Isto não é interpretar, dar sentidos ao texto, e

sim uma cópia do texto em forma de pequenos trechos fragmentados que são completados com informações simples dele.

Durante a transcrição das atividades na lousa, a professora demonstra estar preocupada em ter o controle da turma. Teve um momento que me diz com um tom de ironia e rindo: *“Sabe, às vezes, parece que estou numa delegacia, é tanta queixa de aluno que tenho que registrar BO, boletim ocorrência, pra se quietarem. Uma hora é Paulo que pega a borracha de João e não quer devolver. Outra hora é o lápis da Maria que sumiu. O João já riscou o caderno da Maria. Não tenho sossego”*.

Essas falas revelam que para manter o controle, a professora criou uma estratégia (registrar BO). É uma atitude que para professora parece educativa, mas que demonstra até que ponto um professor, por não saber como enfrentar a “indisciplina” dos alunos, realiza atitudes antieducativas. Pois, o uso do termo “BO” para controle do comportamento dos alunos não tem nenhuma relação com espaço onde estão, já que se encontram numa sala de aula e não numa delegacia. A professora, ao ser indagada, posteriormente, sobre o uso da expressão, relatou que utiliza esse termo para tentar manter a ordem em sala, para que os alunos percebam que suas atitudes não estão corretas.

Na verdade, podemos perceber que o controle dos dizeres das crianças é tanto que até em atividades de mera cópia do quadro se exige silêncio. Para Vigotski, a constituição do psiquismo dá-se na corrente da interação entre sujeitos no interior da vida social, mediada pela linguagem. Assim sendo, todo pensamento materializa-se na consciência, apoiando-se no sistema ideológico. Não há constituição do sujeito fora do sistema ideológico e do sistema simbólico. Assim, como ocorrerá a constituição do psiquismo numa sala de aula em que as crianças são tolhidas de falar, em que só copiar é permitido?

Copiadas as atividades no quadro, a professora estipula um tempo de vinte minutos para resolverem as questões. Em seguida, corrige-as individualmente no caderno. Enquanto corrige, percebo que alguns alunos resolvem tranquilamente, outros conversam entre si, uns “não fazem nada”, isto é, não resolvem, não conversam, ficam apenas sentados na cadeira.

Podemos notar nas cenas descritas a ausência de uma preparação inicial da criança para a interpretação textual: a professora não lê o texto com os alunos, procurando instigá-los quanto a informações implícitas no texto, não situa o texto ao seu contexto de produção, não faz nenhuma interpretação oral antes da cópia das questões.

Até mesmo na correção, ela não realiza essa leitura, sendo que a própria correção é feita no caderno. Não há assim uma discussão do texto, a atividade na realidade não foi de interpretação, mas de preenchimento de um “questionário”.

Para Soares (1998), a leitura inclui habilidades/capacidades de fazer previsões sobre o texto, de construir significado combinando conhecimento prévio e informação textual, de refletir sobre o significado do que foi lido e tirar conclusões sobre o assunto enfocado. Dessa forma, como os alunos desenvolverão essas capacidades se lhes é negado o ato de ler?

Segundo Bakhtin, estão presentes na escrita de um texto uma série de atividades cognitivas-discursivas com elementos, propriedades ou marcas responsáveis pela produção dos sentidos, então não faz sentido se fazer uma interpretação em que esses elementos não são levados em consideração.

É pela palavra enunciada que o indivíduo significa e ressignifica, num processo contínuo, dialético, a sua vida interior, ou seja, é por meio dela que organiza o conteúdo de sua vida interior em novas dimensões. Em razão disso, a palavra não é apenas um material comunicativo com o outro, mas um recurso para a organização da própria atividade mental. (FALABELO, 2005, p. 38) Da forma como a atividade é desenvolvida, a palavra torna-se instrumento de dominação do professor em relação aos alunos.

Portanto, interpretar não é apenas responder um questionário no caderno que será corrigido; envolve um processo de leitura/escuta, que pode ser compartilhada ou autônoma, conforme BNCC (2018) em sua versão final, e exige, portanto, que a palavra seja enunciada para que ocorra o movimento de constituição do sujeito.

5. 2.3.1 A profecia ...

A professora parece tratar com indiferença os alunos que não fazem as atividades e em certo momento me diz com tristeza e revolta: *“Infelizmente, esses alunos não vão passar porque não sabem ler. Não vou passar aluno que não sabe pra depois algum colega vim dizer que não ensino.”* Essas falas apontam uma atitude

realizada por alguns professores, que até se transformou objeto de estudo de pesquisa e, no âmbito científico, é denominada de profecia autorrealizadora³⁴.

De acordo com Alves (2019), profecia autorrealizadora refere-se ao processo no qual uma pessoa, ao acreditar na possibilidade da ocorrência de determinados eventos, colabora para que de fato eles ocorram, sem perceber que participou da realização dos mesmos. Por exemplo: um professor que não acredita no potencial de determinado aluno, por algum preconceito talvez, pode não aplicar tanto seu interesse, tempo e técnicas de forma a dificultar o aprendizado deste aluno.

Dessa forma, a professora, ao afirmar que *“infelizmente, esses alunos não vão passar porque não sabem ler”*, deixa evidente a “profecia” de que os alunos que não sabem ler, não serão aprovados. Isso nos faz refletir como essa profecia reflete negativamente na ação pedagógica da professora. Ademais, por estar convicta naquilo que profetizou, ela não acredita no potencial do aluno e fazendo isso também não acredita em si mesma. Não se reconhece como mediadora.

Segundo Libâneo,

um professor não pode justificar o fracasso dos alunos pela falta de base anterior: o suprimento de condições prévias de aprendizagem deve ser previsto no plano de ensino. Não pode alegar que os alunos são dispersos: é ele quem deve criar condições, os incentivos e os conteúdos para que os alunos se concentrem e se dediquem ao trabalho. Não pode alegar imaturidade: todos os alunos dispõem de um nível de desenvolvimento potencial a que devem chegar. Não pode atribuir aos pais o desinteresse e a falta de dedicação dos alunos, muito menos acusar a pobreza como causa do mau desempenho escolar: as desvantagens intelectuais e a própria condição de vida material dos alunos, que dificultam o enfrentamento de tarefas pedidas pela escola, devem ser tomadas como ponto de partida para o trabalho docente. (LIBÂNEO, 2006, p.225)

³⁴ Em 1968, Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, dois destacados psicólogos norte-americanos, realizaram um trabalho pioneiro que tinha como objetivo testar a hipótese de que os alunos cujos professores tinham expectativas mais positivas em relação ao seu desempenho acadêmico realmente apresentavam melhores resultados. Para a pesquisa ser feita, os docentes foram informados sobre a necessidade de avaliar a eficiência de um novo tipo de teste de inteligência – que foi aplicado a todos os estudantes da escola. Os estudiosos, então, escolheram aleatoriamente 20% dos alunos, mas, para os professores, os estudiosos afirmaram que se tratavam dos estudantes potencialmente capazes de rápido desenvolvimento cognitivo. A diferença de desempenho entre eles, portanto, estava apenas na mente das professoras. Todos os estudantes refizeram o teste após quatro meses do início das aulas e ao fim do ano letivo. A constatação foi assustadora. De maneira geral, o estudo indicou que os alunos dos quais os professores esperavam melhores desempenhos mostraram de fato melhores resultados. Segundo os autores, os que eram vistos de maneira positiva pelos docentes, ou seja, que são estimulados e reconhecidos por suas boas qualidades, tendem a conquistar mais avanços. Por outro lado, aqueles que não têm reconhecido nenhum valor positivo têm seu desempenho acadêmico comprometido negativamente. (VIVALDI, 2015)

Portanto, o que está faltando a professora é um planejamento em que ela tome como ponto de partida as dificuldades de seus alunos e não fique buscando causas para o insucesso deles.

5.2.3.2 A culpa é dos meninos!

Dito a “profecia”, a professora desabafa: *“Enfrento um problema com um número superior de meninos. Pedi pra equilibrar o número de meninas e meninos na hora da divisão das turmas, mas não fui atendida. Isso me desgasta fisicamente, constantemente tenho problemas de garganta, pois toda hora tem que estar chamando atenção. São meninos que em sua maioria, os pais não acompanham. E os que geralmente apresentam problemas quanto à leitura e escrita, de comportamento, são aqueles que os pais não acompanham.”*

Esse desabafo sinaliza três pontos presentes em sua prática: como a professora enfrenta as dificuldades para lidar com uma turma heterogênea; como, para ela, a “indisciplina” em sala afeta a saúde dela; e o terceiro e último, a culpabilização da família pelo não aprendizado das crianças.

Primeiro, a professora vê um problema no número superior de meninos em sala, como se o equilíbrio entre o número de meninos e meninas fossem uma solução para que haja disciplina em sala. Isso demonstra como ela ainda não se deu conta ou não quer aceitar que a heterogeneidade sempre se fará presente em sala de aula. Precisa reconhecer os alunos como sujeitos e não como objetos que podem ser separados e excluídos do processo de ensino-aprendizagem, e sobretudo buscar caminhos para atender essa diversidade.

Falta ela compreender como é importante definir sua função de educadora na sociedade para que não colabore com a continuidade de uma sociedade e educação excludentes; para que não almeje alunos ideais num contexto real, pois é isso que se pretende quando se deseja uma turma “perfeita”, com equilíbrio entre meninos e meninas. Há, assim, um vazio da própria rotina em sala. Segundo Freire (1996, p.35), “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”, assim, não cabe ao educador fazer escolha quanto classe, gênero, raça, pois isso é uma ofensa ao ser humano e nega definitivamente a democracia.

Segundo, observando a aula, pela metodologia utilizada pela professora, em que a fala mais ouvida é a dela, o desgaste físico seria evidente. Isso demonstra como a presença de recursos didáticos e pedagógicos se faz necessária para uma prática pedagógica que vá ao encontro dos interesses dos alunos. Os alunos estão na pré-adolescência e esse momento da vida é de formação da identidade, de desenvolvimento de habilidades de comunicação, de controle emocional; é um período em que os hormônios estão em alta e influenciam no humor. Não seria mais apropriada uma prática pedagógica voltada para a interação social desses alunos? Uma prática que os levassem a uma participação maior em sala, como por exemplo, uma interpretação textual a partir de uma música que fizesse parte da realidade desses alunos?

Para Vigotski, a sala de aula é, indubitavelmente, um dos espaços mais oportunos para a construção de ações partilhadas entre os sujeitos. Sendo a mediação, um elo que se realiza numa interação constante no processo ensino-aprendizagem. Ou seja, o ato de educar é nutrido pelas relações estabelecidas entre professor-aluno. Mas onde estão as ações partilhadas, a mediação, o ato de educar numa prática em que o aluno está mais para ser a causa de problemas do que o centro do processo de ensino?

Terceiro, a professora culpa a família pelo não aprendizado dos alunos e não compreende que o fracasso escolar está além de questões familiares, de tal forma que foi objeto de estudo de muitas pesquisas, nas quais se buscava um culpado para esse problema. Foi nos EUA que surgiram, em 1964, as teorias da carência cultural. Segundo essas teorias, a causa do fracasso escolar não estava apenas no aluno, mas também nas condições das famílias culturalmente pobre, desprovidas de recursos econômicos, vivendo num ambiente pouco estimulador, mudando assim, o determinismo apenas do biológico para o sociológico (PATTO, 1992). Ou seja, a família tornou-se como uma das causas do fracasso escolar.

Entretanto, com o passar dos anos, essas teorias foram sendo desconstruídas e desfeitas. Prova disso, é que se as condições das famílias culturalmente pobres fosse um entrave para a aprendizagem, como se explicaria o sucesso de alunos oriundos de baixo poder aquisitivo ou seus ingressos nas universidades?

Soares (2005, p. 08) ao discutir sobre o fracasso escolar problematiza a questão indagando se o fracasso é da ou na escola. Ela mostra que o tema vai mais além de um problema pedagógico ou social, é um problema político. É preciso que a priori se defina: a escola é para o povo ou contra o povo? Se é para o povo, não cabem mais explicações infundadas em teorias que veem o fracasso da escola como deficiências.

É provável que a professora, mergulhada ainda nessas teorias, tenha absorvido essa inverdade para si, deixando de lado suas próprias condições precárias de produção de ensino. Ela própria se queixa da formação da turma, da heterogeneidade, mas termina por culpar a família pelos comportamentos sociais das crianças e por não aprenderem a leitura e a escrita. Ademais, ela não relaciona a não aprendizagem dos alunos a carência de recursos didáticos e pedagógicos. Será que a não aprendizagem dos alunos não está mais para questão política e/ou pedagógica do que familiar?

Essas “crenças” da professora de que a razão do não aprendizado do aluno está fora da sala, mas precisamente na família, não permitem que ela veja que a solução pode estar dentro da sala de aula, a partir de um planejamento voltado para os alunos que ela tem e não para os que ela queria ter.

Além disso, é possível uma educação igualitária numa sociedade de classes, política e economicamente desigual? Só mesmo numa educação que idealiza uma sociedade e não considera que em uma sala de aula sempre haverá diversidade.

5.2.3.3 A cópia

Feita a correção no caderno, a professora copia o texto da figura 3 na lousa para que os alunos corrijam o ditado realizado na aula anterior.

Segundo Trevisan, Almeida, Nova Escola e Vichessi (2009), o ditado é um instrumento que serve para avaliar o aprendizado do sistema ortográfico, possibilitando nas séries iniciais um mapa de possíveis dificuldades que a classe apresente em relação a um grupo de palavras que tenham sido objeto de estudo em sala. Só que muitos o utilizam como estratégia de ensino para trabalhar ortografia e normas gramaticais.

Entretanto, ao utilizá-lo para ditar pequenos textos ou listas de palavras descontextualizadas para os alunos escreverem, fazendo correção coletiva e registrando no quadro a forma correta, além de pedir que corrijam o que erraram, é uma dinâmica pouco útil para ensinar regras.

A inutilidade dessa dinâmica justifica-se pelo fato de não possibilitar uma postura dinâmica dos alunos, pois os alunos apenas conferem o que acertaram ou erraram. Assim, o foco da atividade é avaliar o que é sabido ou não. Além disso, a prática evidencia o erro e categoriza os alunos entre os que estão “bem” em ortografia e

os que estão "mal" e precisam copiar. E a cópia, por sua vez, acaba funcionando como uma punição.

Dessa forma, parece que o ditado foi utilizado mais como uma “dinâmica” para ensinar ortografia e realizar interpretação textual. Acreditamos que o livro didático ou o texto impresso poderia substituir essa “dinâmica” de forma mais produtiva, pois não se perderia tempo fazendo ditado ou se copiando o texto. De acordo com Kauark e Muniz (2008, p.23), a sala de aula precisa ser um ambiente impulsionador de aprendizagens com diversos instrumentos didáticos-pedagógicos, e nesse caso nem ao menos o livro didático se tem.

Depois, da correção do ditado pelos alunos, ela faz a leitura coletiva do texto. Na leitura coletiva, somente dois alunos leem e o resto copia. Então, a aula acaba ao tocar a campainha. Basicamente, a didática da professora resumiu-se em cópia: cópia de atividade, cópia de resposta de atividade e cópia de texto.

Esse resumo da aula remete-nos a Charlot (2013, p. 114) quando diz: “ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores [...]”. Dessa forma, que saberes estão sendo construídos com cópia, com a reprodução?

O autor reitera que “o mais importante é entender que a aprendizagem nasce do questionamento [...]. [...] que o docente não seja apenas professor de conteúdos, isto é, de respostas, mas também, e em primeiro lugar, professor de questionamento.” Neste sentido, onde está aprendizagem no ensino copista, se não há questionamento?

Freire (1994, p.39) assevera que a educação deve ser problematizadora, sendo assim não pode ser um ato de depositar ou transmitir “conhecimentos” aos educandos, meros pacientes. O conteúdo programático deve partir da realidade dos alunos, reconhecendo-os “como seres que estão sendo, como seres inacabados, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada” (p.42).

Parece que a prática pedagógica da professora está tão centrada num ensino da linguagem como técnica que sua didática é esvaziada pela cópia, torna-se cópia.

Libâneo (2002, p.5) lembra-nos que a prática está diretamente relacionada com o “para que educar”, pois a educação se realiza numa sociedade formada por grupos sociais de visões distintas de finalidades educativas. Há um grupo que quer uma educação que forme pessoas submissas, que aceitem como natural a desigualdade e sistema econômico e outro que almeja uma educação que contribua para formar crianças

e jovens capazes de compreender criticamente as realidades sociais e de colocarem como sujeitos ativos na construção de uma sociedade mais humana e igualitária. Logo, aos interesses de qual grupo essa prática está voltada?! Claro que ao primeiro. Mesmo não sendo objetivamente pensado pela professora para esse fim, com a cópia do começo ao fim da aula, sete dias na semana, durante duzentos dias letivos, seu ensino torna-se instrumento de alienação, de submissão.

Segundo Libâneo (2006), a Didática se preocupa com o ensino, com as condições de aprendizagem, com o processo ensino-aprendizagem como um todo, e aí estão incluídos os objetivos, conteúdos, métodos e procedimentos necessários para que uma aula se realize. Dessa forma, a prática pedagógica precisa estar fundamentada em um projeto educativo, a professora precisa ter referências para aquilo que faz em sala, pois o que ela está realizando em sala é um ativismo da prática, que para Freire, nada mais é do que uma prática sem teoria.

Segundo Braggio, dois contextos podem existir no ensino da linguagem: o contexto mecânico e o contexto diversificado e ambos possuem diferenças significativas na aprendizagem. No primeiro, a concepção de linguagem subjacente ao método do professor é da fragmentação, da precedência do componente grafofônico sobre o sintático, semântico/pragmático e da precedência da forma sobre a função; a concepção de aquisição de linguagem é a que se aprende melhor quando a língua é fragmentada, quando se parte do “mais fácil” para o “mais difícil”, quando se repete o mesmo som/grafema; a interação professor/aluno e aluno/aluno é altamente hierarquizada e incipiente, ficando a primeira restrita às funções regulatórias e informacionais e a segunda à não-colaboração, cooperação; e a criança é idealística e abstratamente concebida, sócio e historicamente congelada (BRAGGIO, 1992, p.79).

No contexto diversificado, a performance da criança é totalmente diversa da anterior. Ali, não se lê decodificando, não se fazem ditados, nem cópias aleatórias, nem se dá ênfase explícita à gramática. Trabalha-se com histórias e inúmeros outros textos: constroem-se textos, joga-se, troca-se correspondências, fazem-se estudos do meio, desenha-se, ditam-se histórias ao professor, discute-se criticamente a realidade. A linguagem, a cultura do aluno, o seu meio são respeitados. Respeita-se o nível de desenvolvimento de cada um, incentiva-se. Não se testa, observa-se. Trabalha-se o currículo integrado. O trabalho é feito individual e cooperativamente (BRAGGIO, 1992, p.79-81).

Assim, é por meio desse contexto diversificado que o ensino da linguagem vai para além da técnica. Sempre se considerando no processo de ensino-aprendizagem, a linguagem como promotora do desenvolvimento, em que a afetividade dos alunos seja considerada, já que segundo Vigotski (1997, p.142), os afetos têm enorme importância, pois funcionam como estímulo e força para o sujeito superar as dificuldades e avançar em seu desenvolvimento.

Certamente, se a professora apresentassem os textos de forma que tocassem no imaginário dessa criança, a aula seria mais interessante, dinâmica e principalmente mais problematizadora e dialógica. De tal forma que Vigotski argumenta que:

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente. (VIGOTSKI, 2004, p. 121)

Assim, para que o aluno aprenda é preciso que sejam afetados por aquilo que é ensinado, que as atividades sejam emocionalmente estimulantes.

Analisando as falas das professoras do 4º ano A e B em relação às dificuldades enfrentadas para ensinar linguagem, podemos notar que há singularidades no pensamento em relação às suas tarefas e as crianças que têm em sala. Ambas possuem crianças que, segundo elas, não sabem ler e escrever e não aceitam isso como um problema seus.

O ensino da linguagem realizado pelas professoras em sala revela que a concepção predominante em sala é a que vê a linguagem como uma expressão do pensamento e dessa forma, proporcionam um ensino prescritivo³⁵ de linguagem. Esse tipo de ensino contribui para que os alunos não alfabetizados não avancem, já que nele a linguagem é um sistema autônomo, fechado, abstraído das forças históricas e dessa forma, desvinculado de seus constituintes socioculturais, do seu contexto de produção e de sua atualização em comunidades heterogêneas de fala. É um sistema que pode ser

³⁵ Segundo Halliday, McInstosh e Stevens (1974:257-287 apud TRAVAGLIA, 1996, p.38-40), ao ensinar uma língua podemos realizar três tipos de ensino: o prescritivo, o descritivo e o produtivo. O primeiro objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis. Esse tipo de ensino só privilegia o trabalho com a variedade culta e ensino de gramática normativa. O segundo objetiva mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona, trabalhando com todas variedades linguísticas. E o terceiro objetiva ensinar novas habilidades linguísticas. Quer ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente. Não quer “alterar” padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentá-los para um uso adequado, visando desenvolver a competência comunicativa.

tomado como um modelo ideal/universal e como norma imutável, estável, no qual prevalece o componente sintático sobre o componente semântico. (BRAGGIO, 1992, p.20).

As professoras não se reconhecem como alfabetizadoras, no sentido de promover a apropriação da linguagem escrita desses alunos. Elas deixam a entender em suas falas que não têm o papel de alfabetizar, pois, em suas visões, o 4º ano não é mais para se ensinar ler e escrever, o mais importante é ensinar conteúdo das disciplinas.

Além disso, algumas falas das professoras (*“tenho alunos que não estão alfabetizados, não sei o que fazer, pois esses alunos precisam de uma atenção especial”*, *“não vou passar aluno que não sabe ler”*) sinalizam como a visão que elas têm sobre alfabetização interfere em suas práticas, haja vista que somente um conceito fragmentado de linguagem e assim de alfabetização permitiria que essas professoras ficassem de “mãos atadas”. Se entendessem a alfabetização como um processo permanente, talvez enxergassem os alunos que “necessitam de uma atenção especial” com outros olhares e dessa forma, buscassem soluções/caminhos que possibilitassem o aprendizado.

Tudo isso nos leva a pensar: se estão numa sala heterogênea, com alunos de contexto socioculturais diversos, em que uns sabem ler, outros não, é possível ensinar todos com uma mesma metodologia? Tanto o aluno que sabe ler, quanto o que não sabe ler são responsabilidades de quem? Claro que é da escola, e mais diretamente do professor regente. Não seria mais preferível trocar o discurso “ele já deveria estar alfabetizado”, pelo “ele não está alfabetizado e isso sim é responsabilidade minha e também da escola: o que iremos fazer?”.

5.2.4 OS DOCENTES E A “SOLIDÃO” EM SALA DE AULA

As professoras dos 4º anos A e B, em suas falas sobre as dificuldades em ensinar os alunos que não sabem ler, revelam que as mesmas tomam para si os problemas ocorridos em sala. Quando dizem: “*Eu vivo um dilema*”, “*Eu me sinto de mãos atadas*”, “*Eu enfrento um problema*”, deixam transparecer que vivem uma solidão pedagógica em sala. Mas por que isso ocorre? Será que há um silenciamento da gestão e coordenação quanto a esses dilemas?

Se tomarmos o projeto político e pedagógico da escola, veremos que nele estão definidos os princípios e os fins da educação, as funções do diretor, do coordenador, do professor e demais profissionais da escola. Não cabe à direção e à coordenação apenas funções burocráticas, mas sobretudo pedagógicas.

O diretor tem a função de liderar e organizar o trabalho de todos os seus funcionários, principalmente os professores. Cabe a ele realizar as reuniões com professores, orientadores e coordenadores e entender as necessidades de seus estudantes, assim como encontrar em conjunto a solução para os problemas que podem acontecer. Já o coordenador pedagógico acompanha o processo de aprendizagem dos alunos da instituição de ensino, tanto individual quanto coletivamente. Tem a função de avaliar o rendimento escolar dos estudantes e buscar a causa de possíveis problemas; ele articula e mantém todos os atores do processo de aprendizagem em torno de um único objetivo: colocar o projeto político pedagógico proposto em prática (FERREIRA, 2019).

Entretanto, parece que cada sala de aula é uma “escola” em que o professor toma para si responsabilidades e “tenta” resolver sozinho problemas que não são apenas seus, mas de toda escola. Isso também nos levar a refletir: para que serve o PPP e o planejamento escolar?

Segundo Libâneo (2001, p.125), o projeto político-pedagógico compreende um instrumento e processo de organização da escola, ou seja, é ele o norteador da instituição. Por meio dele, se enfrenta “os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e [...] participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição”. (VASCONCELOS, 1995, p.143).

Dessa forma, é a partir dele que a escola direciona seu planejamento. Libâneo (2006, p.222) assevera que “o planejamento é um processo de racionalização,

organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”, “uma atividade de reflexão acerca de nossas opções e ações”. Logo, a ação de planejar não se resume a um preenchimento de formulário para controle administrativo, é antes de tudo atividade consciente de previsões de ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas e tendo como referência as situações didáticas concretas (isto é, problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino).

Neste sentido, o professor não pode tomar para si problemas que pertencem à escola. Da mesma forma que direção e coordenação não podem ser negligentes com os empasses que se acontecem em sala, muitas vezes expostos em reuniões³⁶, mas que se esvaziam no cotidiano escolar. Além disso, o professor vive sua solidão em sala de tal forma que parece existir uma resistência a não sair da zona de conforto que não permite com que ele se liberte de seus dilemas.

³⁶ Como trabalho na escola, é comum nas reuniões pedagógicas os professores exporem as dificuldades dos alunos do 4º ano, entretanto, as “queixas” são apenas ouvidas e não se avança além disso.

5.2.5 O GATO COMEU A DIDÁTICA: QUAL O TEMA DA AULA, PROFESSOR?

No 4º C, a aula começa às 14h10min, momento em que professor entra e a maioria dos alunos já está em sala. Diz boa tarde. Enquanto ele liga notebook e datashow, os alunos conversam. Estão bastante agitados e a sala está barulhenta, não sei se é por causa do calor, pois a sala é climatizada, mas a central está desligada, e por isso, usam ventiladores que mais fazem barulho do que ventilam; ou se é porque “esperam” o professor se organizar e não têm nada para fazer.

Às 14h20min, o professor diz: *Quero que façam silêncio, vou colocar uma música pra vocês ouvirem. É “Aquarela” do Toquinho* (figura 05).

Figura 5- Música Aquarela

<p>Numa folha qualquer Eu desenho um sol amarelo E com cinco ou seis retas É fácil fazer um castelo</p> <p>Corro o lápis em torno da mão E me dou uma luva E se faço chover, com dois riscos Tenho um guarda-chuva</p> <p>Se um pinguinho de tinta Cai num pedacinho azul do papel Num instante imagino Uma linda gaivota a voar no céu</p> <p>Vai voando, contornando A imensa curva norte-sul Vou com ela viajando Havaí, Pequim ou Istambul</p> <p>Pinto um barco a vela Branco navegando É tanto céu e mar Num beijo azul</p> <p>Entre as nuvens vem surgindo Um lindo avião rosa e grená Tudo em volta colorindo Com suas luzes a piscar</p>	<p>Basta imaginar e ele está partindo Seren e lindo E se a gente quiser Ele vai pousar</p> <p>Numa folha qualquer Eu desenho um navio de partida Com alguns bons amigos Bebendo de bem com a vida</p> <p>De uma América a outra Consigo passar num segundo Giro um simples compasso E num círculo eu faço o mundo</p> <p>Um menino caminha E caminhando chega no muro E ali logo em frente a esperar Pela gente o futuro está</p> <p>E o futuro é uma astronave Que tentamos pilotar Não tem tempo nem piedade Nem tem hora de chegar</p>	<p>Sem pedir licença Muda nossa vida E Depois convida A rir ou chorar</p> <p>Nessa estrada não nos cabe Conhecer ou ver o que virá O fim dela ninguém sabe Bem ao certo onde vai dar</p> <p>Vamos todos Numa linda passarela De uma aquarela que um dia enfim Descolorirá</p> <p>Numa folha qualquer Eu desenho um sol amarelo Que descolorirá</p> <p>E com cinco ou seis retas É fácil fazer um castelo Que descolorirá</p> <p>Giro um simples compasso E num círculo eu faço o mundo Que descolorirá</p>
---	---	--

Toquinho. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/toquinho/49095/>>
Acesso em: 09 de fev. 2019

Ao mesmo tempo em que a música é reproduzida, a letra é projetada no quadro. Alguns alunos a ouvem, uns conversam e outros copiam. Durante, a execução, um aluno pergunta: “*Professor, é pra copiar?*” E o professor responde: “*Não. É só pra ouvir.*” Os alunos que estavam copiando ficam paralisados e demonstram um ar de arrependimento.

Essa ação do professor mostra como a aula é introduzida, ele não inicia apresentando o tema, não discute os objetivos, não diz o que espera da aula nesse dia. Não há uma interação entre professor-aluno, ele apenas diz: “*Não, é só pra ouvir*”. Essa resposta do professor demonstra como há um distanciamento na relação professor-aluno e como a atividade apresenta um significado apenas para ele. Parece que os alunos estão

tão acostumados ao processo educacional de cópia/reprodução mecânica dos textos que reproduzem a ação mecanicamente.

Segundo Bakhtin (2000), toda palavra enunciada provoca uma contrapalavra, uma vez que “o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta...” (2000, p. 290). Sendo assim, há uma adaptação dos alunos aos enunciados do professor.

Ademais de acordo com os estudos de Souza e Giroto (2013, p. 63), as práticas significativas, aquelas nas quais os alunos conseguem fazer uma relação entre a realidade vivenciada e o que está escrito no texto, contribuem para o ensino da leitura, e, subsequentemente, para a formação do sujeito leitor, sendo o professor considerado o mediador entre o aluno e o objeto do conhecimento. Para estes autores, “[...] a mobilização de conhecimentos prévios permite inferências conscientes na busca da compreensão pelo contexto e pelas informações sobre o autor, características das personagens e suas ações.” Logo, os estudiosos consideram que quanto mais distante de significado for a leitura, mais distante ainda será o interesse e a necessidade de ler do estudante.

Terminada a execução da música, o professor comenta: *“Passei essa música só pra descontrair. Vocês lembram do que estudamos na aula de História? Por que a História é importante?”* Um silêncio paira na sala e rapidamente ele mesmo responde: *“Porque ela nos relembra fatos importantes do passado e registra o presente. Não esqueçam isso!”*

O professor afirma que utilizou a música para descontrair, mas observando os alunos durante a execução da mesma, não se pôde sentir descontração neles, pois não cantavam a música, apenas a maioria ficava olhando para o quadro onde a letra era projetada pelo datashow, enquanto isso, uns quatro alunos conversavam. Não há um diálogo sobre a música, o professor não pergunta se conheciam, se gostaram, se entenderam o que ela retrava... Essa atitude dá a entender que ele tentava romper com um ensino tradicional, trazendo a música para aula, entretanto, não conseguiu, pois, logo em seguida, tenta fazer uma retomada da aula de História. Digo tenta, pois o que ele faz não é uma retomada, está mais para um lembrete solto e vago sobre o que é História.

Ao indagar sobre a importância da História, traz um conceito bastante limitado. Não seria mais válido, a partir da música, trazer um conceito mais amplo de História?

Ou então, a partir da contextualização da música num contexto histórico-cultural ir relacionando a importância da História na sociedade e no mundo?

Para Bakhtin (1986), o sentido de uma palavra é construído a partir de uma situação histórica que permite entender o enunciado, o querer dizer, a significação da palavra. Para este autor, uma mesma enunciação, em situações históricas distintas, permite sentidos diversificados. A real significação de um enunciado só pode ser abstraída concretamente se a entonação, o momento da fala, o seu contexto e os participantes da interação forem considerados na compreensão dos sentidos. Assim, com essa descontextualização, nega-se ao aluno a compreensão dos sentidos.

Além disso, o silêncio dos alunos também pode ser uma resposta ao professor de que não entenderam o conceito dado por ele. Fontana (2005, p. 22), ressalta que “frente a um conceito sistematizado desconhecido, a criança busca significá-lo através de sua aproximação com outros já conhecidos, já elaborados e internalizados. Ela busca enraizá-lo nas suas experiências consolidadas”. Entretanto, pelo silêncio dos alunos podemos perceber que não há essa aproximação.

Bakhtin (1997) afirma que, na realidade, não pronunciamos ou ouvimos palavras, mas, sim, “verdades ou mentiras, agradáveis ou desagradáveis”. Para ele, a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. “É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (1997, p. 95). Talvez seja isso que se manifeste no silêncio dos alunos. O silêncio é uma reação a não despertar das ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida que as palavras do professor não possuem. “As palavras não são formas isoladas e imutáveis. Elas são produzidas na dinâmica social, seus significados não são estáticos. Uma palavra que nasce para designar um conceito, vai sofrendo modificações, vai sendo reelaborada no jogo das práticas e das forças sociais” (FONTANA, 1997, p. 85).

É notório como a falta de uma articulação entre as atividades contribui para um ensino descontextualizado, com atividades soltas e desarticuladas. Mais um exemplo disso é atividade que realiza em seguida.

Ainda sentado, apresenta, usando o datashow, o texto “O gato e o corvo” e diz: “*Esse texto aqui é pra vocês copiarem que depois vamos fazer interpretação textual. Copiem direitinho, ouviu?*” Enquanto isso, ele sai da sala para pedir que alguém venha ligar a central. Isso já são 14h30min. O professor vai mostrando o texto no quadro em partes e os alunos vão copiando. Das 14h30min até às 15h, só fazem cópia do texto.

Figura 6 - Texto O gato e o corvo

O gato e o corvo

Fiorento, o gatinho olhava a neve cair. Ele não gostava do inverno, pois o jardim ficava todo branco: nenhum pássaro, nenhuma flor, nem mesmo mosca.

Fiorento se aborrecia...

De repente, bateram na vidraça: Toc, toc, toc. Era Dedé, o corvo.

-Posso entrar?, perguntou. –Estou com frio e fome!

Fiorento abriu a janela, e Dedé entrou na cozinha.

-Não precisa ter medo – tranquilizou Fiorento. Não vou comer você.

Aqui tem um resto de bolo e um pouco de leite.

-Obrigado, disse o corvo. –No verão, vou trazer umas minhocas para você, são deliciosas.

-Eu prefiro os ratos – disse Fiorento. –De qualquer forma lhe agradeço. Eu estava só, foi um prazer recebe-lo. Volte amanhã, no mesmo horário.

É importante ressaltar como o professor utiliza o datashow em suas aulas. Segundo Melo (2019), a utilização do datashow para ensinar merece questionamentos, pois ao mesmo tempo em que representa modernidade, pode acarretar transtorno na relação aluno x professor. Por isso, ele enumera o que nunca deve ser feito no uso desse equipamento:

1. o datashow não substitui o docente; 2. ele deve ser utilizado como um instrumento auxiliar de interação entre o professor e o aluno na sala de aula;
3. as aulas somente com datashow cansam os alunos, diminuindo o rendimento do conteúdo ministrado; 4. o datashow não deve ser utilizado como um projetor de textos.[...]; 5. é um crime acadêmico utilizar o datashow para exibir textos pesados, e o pior são os casos em que o professor ainda fica sentado ao lado da máquina lendo o que está escrito; [...] (MELO, 2019)

A partir da enumeração citada, podemos confirmar de fato que isso se realiza na prática do professor, já que ele faz tudo aquilo que nunca deveria ser feito no uso do datashow.

Para Melo (2019), o mau uso desse equipamento em sala de aula tem causado um enorme prejuízo didático aos alunos, uma vez que o professor não é um "repassador" de conteúdos e a relação professor x aluno tem que ser humanizada.

Assim, ao utilizar esse equipamento como uma mera ferramenta para passar texto, o professor está se tornando num transmissor de informações e deixando de lado seu papel de mediador no ensino desses alunos, e o pior de tudo está promovendo um ensino em que a relação professor x aluno é cerceada. Na verdade, parece que o

datashow é uma ferramenta que está mais para facilitar a vida dele - pois, segundo o professor, ele não tem uma letra legível- do que para auxiliar na aprendizagem dos alunos.

Voltando à observação da aula, o professor diz: *“Me deem licença que vou ter que sair para saber se vai ter Educação Física e quando voltar trago uma garrafa com água para vocês.”* Nesse momento, a maioria dos alunos vai à porta. Quando veem o professor voltar, correm para sentarem em seus lugares. Ao voltar, o professor pergunta *“Já terminaram de copiar?”* A maioria responde: *“Sim!”* Então, às 15h15min, ele diz: *“Agora, copiem logo as questões de interpretação. Se quiseram já podem ir resolvendo. Deixem três linhas pra cada questão.”* Então, os alunos copiam as dez questões a seguir:

Figura 7 – Atividade de interpretação textual

QUESTÕES
1ª) Qual é o título do texto?
2ª) Quais são os personagens da história?
3ª) Quantos parágrafos há no texto?
4ª) E que estação se passa a história? Justifique
5ª) O que o corvo queria quando bateu na janela?
6ª) O que Fiorento disse para deixar Dedé despreocupado?
7ª) O que o gato ofereceu para o corvo comer?
8ª) O que o corvo ofereceu em troca?
9ª) O que aconteceu depois desse dia?
10ª) Faça uma ilustração da história.

A leitura das questões de interpretação textual permite compreender como é realizada a análise textual em sala. Nessa atividade há uma “pobreza” no uso do texto literário que leva a fragmentação e esvaziamento do mesmo.

Soares (2011, p. 25) assevera: “[...] a literatura se apresenta na escola sob a forma de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos, interpretados”. Assim, o uso do texto literário para este fim demanda o processo de escolarização da literatura – ato completamente inadequado. O processo ideal seria o trabalho com textos literários de forma integral e não fragmentária.

Além disso, a análise textual transforma-se em um simples questionário behaviorista. O texto é deixado de lado, não há uma leitura, uma problematização do

texto, as perguntas são objetivas, isentas de criticidade e mais uma vez o imaginário da criança é deixado de lado.

Para Severino (2007, p.24), interpretar "(...) é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler na entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, [...], é cotejá-las com outros, é dialogar com o autor (...). Onde está isso na análise realizada?

Essa situação em sala remete-nos a um desabafo de Deiró (1978, p.07), no qual ela diz que “os adultos podem realizar tarefas antieducativas sobre as crianças, com instrumentos aparentemente inofensivos, como os textos de leitura”. Na verdade, do nosso ponto de vista, isso pode acontecer não apenas com os textos, mas com qualquer instrumento de ensino, cujo seu maior objetivo não seja a criança.

Às 15h30, o professor lê sozinho o texto e começa a correção das questões. Ele pergunta e ele mesmo responde às questões. Como são muitas e os alunos saíam às 16h, o tempo não foi suficiente. Então, ele corrige até a sexta questão, o restante ficara para próxima aula. Durante toda a aula, o professor permaneceu sentado e só ele falava, poucas vezes os alunos se ouvia algo dos alunos e quando se pronunciavam era para saber se podiam copiar.

Assim, podemos perceber que durante a aula há um dialogismo que não é com o outro, o movimento da aula se dá por enunciações proferidas unicamente pelo professor.

Também, essa prática revela como o ensino da linguagem está voltado para uma concepção tradicional em que, segundo Travaglia (1996, p.21), o fenômeno linguístico é reduzido a um ato racional, “a um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”.

Vigotski (1998) afirma que o desenvolvimento humano se realiza por meio de um processo dialético entre as condições biológicas e as condições sociais. Dessa forma, se não existir o contato, a participação do indivíduo com um determinado ambiente cultural, não haverá o desenvolvimento dos processos internos superiores. Haja vista que é o aprendizado que conduz o ser humano a novos tipos de comportamentos, ou seja, que o impulsiona ao desenvolvimento.

É por meio da observação e de uma relação dialógica (professor x aluno, aluno x professor, aluno x aluno) que criança se desenvolve mental e intelectualmente. Logo, se o ambiente não for desafiador, estimulando a inteligência do educando, ele não desenvolverá totalmente sua capacidade de raciocínio. Uma coisa é transmitir

conhecimentos abstratos; outra é levar o educando a vivenciar uma dada realidade, a participar de algo e a resolver problemas.

Analisando as duas horas de aula, podemos dizer que “O gato comeu a Didática”, pois o professor apresenta uma música no datashow, sem discutir com os alunos sobre a mesma; traz um conceito limitado de História; em seguida, diz para os alunos copiarem o texto e praticamente seu “questionário” para interpretação textual. Foi quase uma hora e meia somente de cópia, assim como no 4º ano B em que quase duas horas e meia da aula foram gastas em cópia.

Há um automatismo³⁷ que os professores não percebem que suas práticas se esvaziaram dos fundamentos teóricos preconizados pela didática, já que ter didática é saber ensinar certo e isso se faz, segundo Pimenta (1999), quando se realiza um processo de reflexão sobre os saberes pedagógicos, e é essa reflexão que fundamenta o saber-fazer no cotidiano escolar.

Para Kauark e Muniz (2008, p.23), o professor-educador³⁸ precisa cuidar de sua formação e refletir sua atuação profissional, uma vez que no processo educativo, a sua competência profissional e sua capacidade de planejar situações de aprendizagem, realizar processos de adaptação do currículo e elaborar pautas de trabalhos em equipe são relevantes para o êxito ou fracasso do ensino e da aprendizagem.

Dentre as competências desafiadoras, segundo os autores, necessárias à profissão docente estão: a criatividade e a motivação; competências essas que não constatamos nas práticas dos professores, especialmente na do 4º ano C.

A criatividade diz respeito às estratégias pedagógicas a serem implementadas pelo professor-educador para favorecer um ambiente propício à formação de seus alunos. Para ser criativo na preparação e execução das aulas, não basta apenas ser dedicado, mas “ter a habilidade de articular, liderar, convencer e desenvolver talentos nos alunos na efetivação de um ensino de qualidade” (p.82) Enquanto que a motivação relaciona-se ao agir criativo do professor-educador diante do ambiente físico e psicológico em sala de aula: esse se refere às ações comportamentais utilizadas diariamente e aquele, ao bem-estar dos funcionários.

Dessa forma, “o perfil ideal de professor-educador é aquele em que acreditamos, queremos e buscamos ser e que [...] compromete-se com o conhecimento específico, os saberes pedagógicos e com a formação integral do educando enquanto sujeito e agente

³⁷ No sentido que realizam suas práticas de forma mecânica, sem reflexão teórica.

³⁸ É uma denominação dos autores

transformador da sociedade”. Ou seja, esse profissional busca constantemente se constituir enquanto professor-educador de forma compromissada, abandonando ideias preconcebidas sobre seus alunos.

O professor-educador não pode causar problemas na sala de aula, com atitudes discriminatórias, falta de respeito ao aluno, falta de motivação, brincadeiras excessivas, timidez, etc.; precisar tratar bem seus alunos com conquistas diárias, boas relações, sorriso, equilíbrio e sutileza; tem que se colocar no lugar do aluno; ouvir mais e falar menos; e sobretudo encantar os alunos. (p.91-96)

Relacionando o perfil do professor-educador com as práticas do professor do 4º ano C, podemos dizer que muitas competências lhe faltam. Mudar é necessário e essa mudança é possível a partir do momento que ele se reconheça como um sujeito histórico e cultural, que sua prática se torne práxis. É preciso que abandone a velha pedagogia tradicional, mecânica e reprodutivista, e direcione sua prática para uma educação mais humanizadora e significativa em que a linguagem é considerada uma atividade simbólica e constitutiva, dado ao trabalho educativo significado.

5.3 ANÁLISES DO PROJETO DE LEITURA E ESCRITA

As atividades do projeto de leitura e escrita foram observadas para analisarmos se havia uma relação com as atividades em sala, se os objetivos do projeto eram alcançados e como se dava o ensino da linguagem nesse espaço pedagógico.

5.3.1 O PROJETO DE LEITURA E ESCRITA: TEORIA E PRÁTICA

Segundo o Projeto “Sala de Leitura” (2017, p. 01), após uma pesquisa sobre o processo de ensino aprendizagem nos 4º e 5º anos, os dados coletados apontaram um alto índice de reprovação apresentados pelas crianças por não terem sido alfabetizadas nos anos iniciais, e por isso, foi construído o projeto “Sala de Leitura”.

O objetivo geral do projeto era “alfabetizar as crianças com dificuldades de leitura e escrita para reduzir o índice de alunos com maiores dificuldades de leitura e escrita nas séries iniciais” (Projeto Sala de Leitura, 2017, p.01).

Quanto às atividades desenvolvidas, seriam aplicadas aquelas que despertassem o interesse dos alunos, como: produção e circulação da escrita na sociedade: gêneros textuais (histórias, notícias, cartas, propagandas); reconhecimento global das palavras; atividades voltadas para o desenvolvimento de atitudes e disposições favoráveis à leitura, como: escolha, manuseio e leitura de livros, jornais e revistas; exercícios de escritas voltados para o domínio da leitura; exploração de produção de textos curtos em diversas condições e contextos (p.02-03).

Com relação à metodologia do projeto, as aulas seriam desenvolvidas de segunda a quinta-feira, no contraturno³⁹, as turmas seriam compostas por dez alunos, conforme o desempenho, eles deixariam a sala de leitura dando oportunidades para outros, uma vez que a sala é pequena, logo não comportaria uma turma numerosa. Inicialmente, foram priorizados os alunos do 4º e 5º ano. As sextas-feiras seriam reservadas para as reuniões pedagógicas, planejamentos das aulas e confecção de materiais a serem trabalhados. Assim, as turmas funcionariam no turno da manhã das 07h00 às 09h00 e das 09h00 às 11h00; e no período da tarde das 14h00 às 16h00 e das 16h00 às 18h00 (p.02).

Como recursos humanos, estavam inclusos professores pedagogos e alunos. E como recursos materiais: TV, DVD, livros didáticos, jornais, revistas em quadrinho,

³⁹ Contraturno: alunos da manhã estudam na sala de leitura no período da tarde e vice-versa.

gibis jogos como: quebra-cabeça, dominó, bingos, historinhas infantis livros de literatura, acervo do pacto, alfabeto móvel, material dourado, jogos de memória, cartilhas (confeccionadas por uma equipe de professores), E.V.A., cartolina, caça-palavras papel 40 kg, cola, tesoura, fita crepe, régua, etc. (p.02).

Quanto à avaliação, é vista no projeto como um processo contínuo, sendo realizada através de fichas, diagnósticos (atividades escritas) em que se observaria o desempenho dos alunos, e assim se verificaria o grau de aprendizagem deles, sem priorizar o fator nota, mas percebendo, se estão realmente aprendendo (p.03).

Faziam parte do projeto quarenta e três alunos provenientes dos 4º e 5º anos, do 4º ano participavam vinte e sete, conforme tabela 4 a seguir.

Tabela 4 – Distribuição dos alunos do 4º ano no Projeto de leitura e escrita (Ano 2017)

Horário	Dias da Semana	Turma	Número de alunos
07h30 às 09h00	Segunda e Terça	4º B	05
09h30 às 11h00	Segunda e Terça	4º A	04
14h30 às 16h00	Segunda, Terça e Quarta	4º C	05
14h 30 às 16h00	Segunda, Terça e Quarta	4º C	04
16h00 às 18h00	Terça e Quarta	4º B e C	09
TOTAL			27 ALUNOS

Fonte: Coordenadora Pedagógica

Ao observarmos as atividades do projeto de leitura e escrita, pudemos constatar que havia disparidades entre o que se diz e o que se faz no projeto. No projeto, o espaço definido para a execução das atividades foi a sala de leitura. Entretanto, na prática, elas não funcionavam na sala de leitura, mas em espaços improvisados na escola.

Na verdade, existe na escola uma sala de leitura que foi construída pela direção no ano de 2015, mas devido apresentar problemas estruturais (mofo, falta de ventilação, central danificada) não pôde ser mais usada para as atividades do projeto. Assim, os professores utilizavam outros espaços ociosos na escola, às vezes desenvolviam as atividades num espaço coberto e aberto (uma espécie de barracão), outras vezes ficavam no pátio da escola ou em uma sala de aula quando estavam desocupados.

Além disso, havia uma disparidade no horário e tempo de duração das atividades do projeto, uma vez que o mesmo deveria funcionar no contraturno em três dias na semana, durante duas horas e isso não acontecia, pois cada criança era atendida por uma

hora e meia e a maioria no horário de aula. Ou seja, as crianças saíam da sala de aula e iam aos espaços improvisados realizar as atividades do projeto.

Essa diferença de duração das aulas, conforme a coordenadora, ocorreu devido à carga horária disponível das professoras para o projeto. Em outras palavras, as mesmas faziam parte do projeto para completar carga horária. Como possuíam mais de 20 anos de magistério, elas tinham o direito de serem lotadas com carga horária mensal de 40 horas, assim, eram professoras de uma turma das séries iniciais (1º ao 5º ano) e completavam o restante da carga horária no projeto. Esse foi o meio que a escola e Secretaria de Educação (SEMED) encontraram para resolver duas situações: lotação e dificuldade de leitura e escrita dos alunos, em especial repetentes. Logo, quem tinha mais carga horária executava o projeto em mais dias. Isso revela que o projeto não estava tão direcionado a atender as necessidades dos alunos, já que a distribuição do tempo era definida pela carga horária disponível do professor.

Na realidade, pudemos depreender com isso que a lotação desses professores, que, em sua maioria, já era para estar aposentados por terem mais de 30 anos de serviço, resolveu um problema, entretanto gerou outro, pois isso prejudicou o aprendizado dos alunos, já que esses professores ministravam quatro horas de aula em uma turma nos anos iniciais e em outro horário teriam que atender os alunos do projeto e para tanto teriam que produzir recursos didáticos e pedagógicos diversificados.

Não estamos afirmando que eles não tinham capacidades de ensinar os alunos, mas, pelo observado, as atividades do projeto exigiam paciência, dedicação, disposição, e em certos momentos, dava para sentir o esgotamento físico e mental dos professores.

Em conversa informal, uma professora do projeto relatou: *“Não é fácil ser professor nas condições de descaso em que se encontra a escola pública atualmente. Um problema constante, que a cada governo se repete, é a falta de merenda escolar. Esse problema atrapalha muito o trabalho pedagógico e interfere na aprendizagem das crianças. Quando não tem merenda, os alunos ou saem na hora do intervalo ou saem uma hora antes das quatro horas previstas”*.

Outra disse: *“Poderíamos fazer melhor pelos alunos, mas apesar de toda dificuldade, seja ela financeira, falta de apoio dos pais, fazemos o melhor para nossos alunos. Quando tem evento na escola, somos nós com a ajuda de outros funcionários, como pessoal de apoio e administrativo, que financiamos os gastos com as crianças, porque são poucas as famílias que tem condições de contribuir. A maioria sobrevive com Bolsa-Família e chega a ser até desumano tirar do pouco que essas famílias têm”*.

Essas falas denunciam como há na educação básica um descaso pela gestão pública em direcionar os recursos financeiros às escolas e como os professores, apesar da desvalorização profissional, assumem para si responsabilidades de subsidiar eventos nas escolas. Isso demonstra como o descompromisso com a educação pública pelos gestores municipais nega aos alunos o direito de aprender com dignidade e aos professores de ensinar num espaço escolar com boas condições estruturais e contando com recursos didáticos e pedagógicos necessários para ministrar uma excelente aula.

Em termos metodológicos, chegamos à conclusão que as professoras planejavam as atividades de forma isolada, seja entre elas, seja com relação às professoras regentes. Cada uma planejava e executava as atividades conforme aquilo que “achava” necessário para os alunos que atendiam.

Pela manhã, em uma espécie de barracão, com as cadeiras em círculo, a professora realizava as atividades do projeto. Com um bom-dia e perguntando como estavam os alunos, ela iniciava a aula. Então distribuía os cadernos, nos quais ela colava ou escrevia a atividade voltada para o ensino do sistema de escrita alfabético. As questões não eram as mesmas para todos: para dois alunos, ela disponibiliza questões de identificação de vogais e consoantes, de escrita e leitura do alfabeto; para o restante, atividades envolvendo famílias silábicas. Como podemos ver nas figuras 8, 9 e 10 a seguir:

Figura 8- Atividade do projeto de leitura e escrita

Alfabeto Minúsculo

Copie o Alfabeto, e depois pinte as VOGAIS de azul.

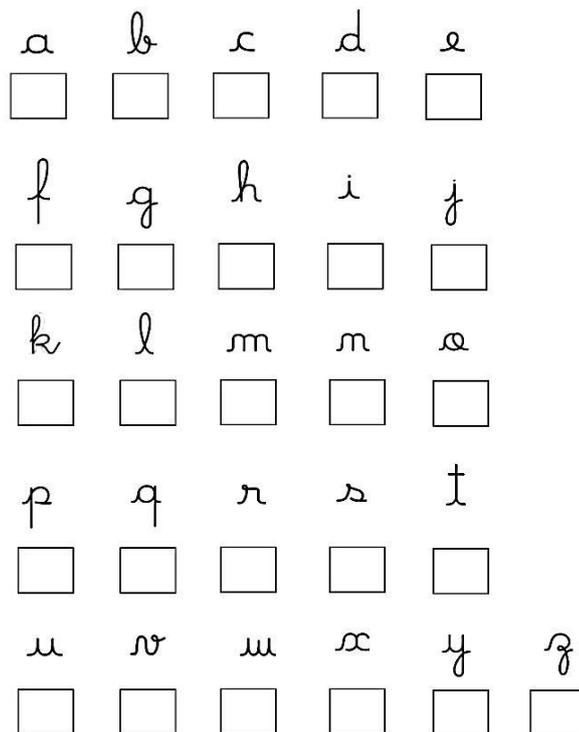


Figura 9- Atividade do projeto de leitura e escrita

ESCOLA: _____ DATA: / /

NOME: _____

g G		gato	GA
g g		gato	

Cubra, leia e copie:

gato gato gato gato gato gato

gato gato gato gato gato gato

Pinte as figuras cujos nomes começam com:

ga					
ca					

Figura 10- Atividade do projeto de leitura e escrita

ESCOLA: _____ DATA: ____/____/____
 NOME: _____

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> la le li lo lu la le li lo lu La Le Li Lo Lu la le li lo lu </div>	
--	--

la

fivela lâ cola lua
 loja folia jobo leão
 lata lago
 balé camelo aula fila
 lagoa hule jamelão

Cubra os pontilhados e escreva uma das palavras acima com cada sílaba.

<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="5" style="text-align: center; padding: 5px;">Família Silábica</th> </tr> <tr> <td style="width: 20%; border: 1px solid black; padding: 5px;">la</td> <td style="width: 20%; border: 1px solid black; padding: 5px;">le</td> <td style="width: 20%; border: 1px solid black; padding: 5px;">li</td> <td style="width: 20%; border: 1px solid black; padding: 5px;">lo</td> <td style="width: 20%; border: 1px solid black; padding: 5px;">lu</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px;">la</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px;">le</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px;">li</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px;">lo</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 5px;">lu</td> </tr> </table>	Família Silábica					la	le	li	lo	lu	la	le	li	lo	lu	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="border: 1px solid black; height: 20px;"></td></tr> </table>					
Família Silábica																					
la	le	li	lo	lu																	
la	le	li	lo	lu																	

Um fato curioso é que a professora entregava as atividades aos alunos e eles esperavam-na para resolvê-las. Tinham momentos que a professora ficava desnorreada, pois todos queriam atenção nas atividades. Então, ela pedia que esperassem a vez.

À tarde, duas professoras realizavam as atividades do projeto: uma ficava no barracão e outra numa sala desocupada. Essa última usava a mesma metodologia da professora da manhã, só que utilizava o quadro, era bastante rígida, às vezes impaciente e os alunos demonstravam não gostar das atividades e reclamavam. Ela copiava no quadro famílias silábicas e pediam que os alunos fizessem a leitura em voz alta com ela. Depois formava palavras com as sílabas e perguntava que palavra estava escrita. E por último, frases. Trazia pequenos textos para lerem.

Já a professora que ministrava aula no barracão, utilizava atividades xerocadas de famílias silábicas como as da professora da manhã, jogos silábicos e fazia leitura de texto em voz alta e individual. Ela parecia bastante motivada, mas às vezes ficava esgotada porque usava bastante a voz para direcionar as atividades, como os jogos silábicos e isso causava irritação na garganta.

A partir da observação das atividades do projeto podemos afirmar que da maneira como elas eram realizadas, o projeto não atingiu seu objetivo maior que era: “Reduzir o índice de alunos com maiores dificuldades de leitura e escrita nas séries iniciais” (PROJETO DE LEITURA E ESCRITA, 2017, p.01), haja vista que ao final do ano letivo de 2017, o índice de reprovação nos 4º anos ainda continuou alto de acordo com a tabela 5.

Tabela 5- Resultado final dos alunos do 4º ano - 2017

Turma	4º A	4º B	4º C	Total
Matriculados	30	27	32	89
Aprovados	24	15	13	52
Reprovados	04	06	14	24
Transferidos	02	02	04	08
Desistentes	00	04	01	05

Fonte: Relatório final de 2017

Se observamos a diferença entre o número reprovados (24) e o número de alunos do projeto (27), apenas três alunos foram aprovados, já que todos os reprovados faziam parte do projeto, conforme verificação nos diários de classe.

Convém lembrar que no relatório final do ano de 2016 de 86 alunos matriculados, 43 foram reprovados e assim constituíram as turmas do 4º ano de 2017. Isso significa que os 24 alunos repetentes em 2017 certamente faziam parte dos 43 reprovados em 2016.

Talvez isso tenha ocorrido pelo fato de o próprio projeto em sua formulação não ter um embasamento teórico-metodológico, haja vista que em sua justificativa apenas se afirma de maneira imprecisa, sem citações que:

A aprendizagem da língua oral e escrita inicia na família, e na escola, nas séries/ iniciais do ensino fundamental, ela é muito importante para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o ser humano se comunica, tem acesso à informação e produz conhecimento. E a escola tem um papel importante na formação de cidadãos críticos. No entanto, o grande desafio dela, é alfabetizar de fato, isto é, levar a criança a ter o domínio da leitura e da escrita (PROJETO DE LEITURA E ESCRITA, 2017, p.01).

Não se diz no projeto que concepção de leitura e escrita se pretende seguir, qual concepção de linguagem (alfabetização), de homem e sociedade se almeja, simplesmente se alfabetizará para que o aluno tenha domínio da leitura e escrita.

De fato isso aconteceu nas práticas pedagógicas do projeto, uma vez que elas estavam voltadas de certa maneira para um ensino que vê a linguagem apenas como uma técnica. As formas eram diferentes, mas o conteúdo era o mesmo: o sistema de escrita alfabético. O centro do ensino não era o aluno. Assim, da forma como eram desenvolvidas as atividades elas pouco contribuíram para sanar as dificuldades das crianças na aquisição da leitura e da escrita.

5.4 AS FALAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

As entrevistas foram realizadas em novembro de 2017 com o objetivo de desvelar as percepções dos professores quanto ao ensino da linguagem em sala e no projeto de leitura e escrita, seus conceitos de alfabetização e letramento e suas concepções de linguagem. Fizeram parte da entrevista **03 professores regentes e 03 professores do projeto**.

Os professores eram todos pedagogos especialistas, somente uma docente que não era especialista, mas tinha pretensão de fazer futuramente. Além disso, eram concursados e efetivos. Para análise, os docentes das turmas do 4º ano “A”, “B” e “C” serão identificados respectivamente como professora Maria, Ana e José⁴⁰. Maria tem 54 anos de idade e trabalha há 25 anos como educadora. Ana está com 53 anos de idade e atua no magistério há mais de 22 anos. E José tem 42 anos de idade e José é o docente com menos tempo de serviço, 16 anos. Podemos notar que os professores regentes das turmas do 4º ano são profissionais com bastante tempo de serviço no magistério. As entrevistas foram feitas individualmente sempre depois da aula. Não foram feitas em conjunto devido aos professores possuírem mais de 30 horas semanais de trabalho e a professora Maria tinha vínculo em outra escola.

Com relação às docentes do projeto, serão chamadas de Marta, Joana e Lúcia. Marta tem 63 anos de idade e possui mais 30 anos de experiência profissional; Joana tem 51 anos de idade e mais de 35 anos de magistério; Lúcia possui 53 anos e também mais de 35 anos como educadora. Pelo tempo de serviço, as professoras já deveriam estar aposentadas, questionei porque ainda não haviam se aposentado e me responderam: *“Pra mim, não é vantagem, pois o INSS não dar um salário justo e compatível com o tempo que contribuímos. Ganho mais estando em sala de aula.”* (Marta, 63 anos). *“Não sou besta em fazer como uma colega fez, que sozinha deu entrada na aposentadoria no INSS e acabou recebendo um salário mínimo. Tenho empréstimo e contas para pagar. Vou trabalhando até quando der.”* (Lúcia, 53anos) Essas falas revelam como a desvalorização profissional faz com que essas professoras que já contribuíram mais de 30 anos com sua força de trabalho e por não terem seus direitos garantidos continuam exercendo sua profissão por necessidade financeira.

⁴⁰ Nomes fictícios

5.4.1 PERCEPÇÃO DOS DOCENTES

Veremos agora como os docentes concebiam a criança e a família para a realização e sucesso do projeto, de que maneira o projeto era visto por eles, quais resultados eram esperados e como viam seu trabalho pedagógico.

a) A criança e sua família

Para os docentes, o incentivo dos pais era fundamental para um bom funcionamento do projeto, principalmente no contraturno, pois cabia a eles a responsabilidade de encaminhar a criança à escola: “[...] *os pais não incentivam os filhos para participarem. Esse é um dos gargalos para o bom funcionamento do projeto, para poder acontecer no contraturno [...]*” (Prof.^a Maria).

Esse comentário da professora Maria, remete-nos mais uma vez à culpabilidade da família pelo não aprendizado da criança. Ela está tão convencida que cabe à família essa função e não reflete que o bom funcionamento do projeto poderia estar mais relacionado a uma questão didática. É preciso que haja motivação no ensino, como afirmam Kauark e Muniz (2008), pois do que adianta os pais encaminharem seus filhos se os mesmos não se sentem atraídos, motivados em participar?! Já que as atividades eram voltadas para a cópia, reprodução nas análises das observações do projeto. Isso só poderia resultar neste desabafo que um aluno me fez: “*Eu não gosto de vir porque não aprendo nada! Só aprendi a levar bronca, ela grita comigo. Ela dava a atividade e queria que eu resolvesse sozinho! Só vinha pro projeto porque me mandavam vir.*” (João, aluno do 4º C).

Essa confissão do aluno denuncia como uma prática pedagógica em que não há motivação, criatividade, uma relação de afeto entre professor-aluno pode ser tão desumana e aviltante com os alunos, já que o aprender que deveria ser tão prazeroso e satisfatório, tornou-se um tormento, uma obrigação.

Além disso, essa visão sobre os pais demonstra que a professora parece desconhecer o contexto socioeconômico dos alunos (apresentam abandono parental, são criados pelos avós, às vezes analfabetos, ou então a mãe trabalha o dia inteiro e só estará em casa à noite, etc.) e concebe a família idealisticamente, como se fosse tão simples: os

pais incentivam os alunos a frequentarem o projeto; os alunos vêm; o professor ensina; e eles aprendem.

b) O projeto de leitura e escrita

As entrevistas revelaram que todos os docentes do 4º ano não participaram da elaboração do projeto. Essa não participação refletiu no desenvolvimento do mesmo, de tal maneira que o professor José afirma que há uma consonância entre as atividades em sala e as do projeto:

Não participei da elaboração do projeto, mas sei como funciona. Acho que há uma consonância entre as atividades dos dois. Há todo um planejamento entre o que se desenvolve e avaliação das ações desenvolvidas. Eu particularmente vejo o projeto como dinâmicas que trazem incentivos e prazer de aprender às crianças que participam do mesmo. (Prof.º José, 4º C)

Em contrapartida, as demais professoras negam essa articulação:

Não há articulação entre as atividades em sala e do projeto. As atividades são desconexas em relação ao que é trabalhado em sala de aula. Vejo que esse projeto precisa ser melhorado e as pessoas que trabalham no projeto deveriam apresentar um planejamento. (Prof. Maria, 4ºA)

As ações do projeto estão desarticuladas do seu real objetivo, da perspectiva do letramento, pois o atendimento caracteriza-se mais como uma aula de reforço, onde não há um planejamento das atividades voltadas para as necessidades da sala de aula. (Prof. Ana, 4ºB)

Há, portanto, uma contradição na fala do professor em relação às duas professoras. Essa contradição revela como é importante a participação de todos na elaboração, planejamento, execução e avaliação de um projeto para que não haja dúvidas e outras interpretações. Ele diz que há consonância entre as atividades, mas, a partir da observação em sala e no projeto, constatamos que isso não ocorria, já que as atividades do projeto eram voltadas apenas para o aprendizado do sistema de escrita alfabética.

A fala da professora Ana comprova como um projeto que não é construído coletivamente pode ter outra interpretação por aqueles que não participaram da sua elaboração, de tal forma que para ela a finalidade do projeto era alfabetizar na

perspectiva do letramento, o que não é verdade, pois o objetivo geral é alfabetizar para que a criança aprenda o sistema de escrita alfabética, não se diz se é na perspectiva do letramento. Também, ela afirma que as ações estão desarticuladas desse objetivo (imaginado por ela para o projeto) e considera as aulas de reforço e descontextualizadas das necessidades de sala de aula.

Há assim um distanciamento entre os docentes: como é possível um projeto ser executado sem planejamento, sem diálogo entre os professores, em que a única articulação existente é a de que os professores do 4º ano avaliam quem continua ou não no projeto? E a professora Marta confirma isso: “*A articulação que existe é que os professores das séries regulares verificam e acompanham bimestralmente a evolução dos alunos que participam no contraturno.*” (Prof.^a Marta)

As falas apresentadas apontam como há uma mistificação no projeto de leitura e escrita que as contradições revelam isso. Um projeto como esse deveria ter clara que concepção de linguagem, ou seja, de alfabetização se busca com as atividades em consonância com o PPP da escola.

Convém lembrar que no PPP (2017, p.09), o princípio que norteia as ações relaciona-se à formação de um sujeito-aluno/a consciente, crítico e autônomo. A partir de uma concepção sociointeracionista, compreende-se a educação como construção coletiva permanente, baseada nos princípios de convivência, solidariedade, justiça, respeito, valorização da vida na diversidade e na busca do conhecimento. Nessa perspectiva, utiliza-se de uma metodologia cooperativa e participativa, que contribua na construção da autonomia moral e intelectual de todos os envolvidos no processo educativo, buscando humanização e a mudança social. Todavia, não observamos isso nas práticas em sala e do projeto.

Na realidade, a escola precisa valorizar, como afirma Vigotski, as zonas de desenvolvimento dos alunos, não só a zona de desenvolvimento real, mas também a zona de desenvolvimento proximal. Para Vigotski (1987), é fundamental que se conheça o processo que a criança realiza mentalmente para chegar às respostas. Conhecendo, o professor pode intervir, provocar, estimular ou apoiar a criança naquilo que tem dificuldade.

c) Os resultados do projeto

Os professores acreditavam no projeto e o viam como positivo, haja vista que o mesmo, segundo eles, seria uma oportunidade a mais para as crianças que precisavam de uma atenção especial, além de trazer dinâmicas para se ensinar:

Vejo o trabalho desenvolvido no projeto como positivo, porque é uma oportunidade que os alunos têm de serem auxiliados individualmente, de terem uma atenção a mais que o professor em sala de aula não pode dar. (Prof.^a Lúcia)

Vejo o projeto como dinâmicas que trazem incentivos e prazer de aprender às crianças que participam do mesmo. (Prof.^o José)

Todavia, essas visões positivas do projeto eram apenas idealizações, pois as atividades não se realizavam de maneira dinâmica, nem tão pouco incentivadora. O que há de incentivador numa atividade em que se entrega uma xerox para que a criança resolva sozinha se a maior dificuldade dela é ler o que está escrito? Ou então, o que há de dinâmico em se copiar do quadro palavras ou orações que não se compreendem?

A professora Ana via o projeto como uma possibilidade de aprendizagem dos alunos, mas traz em sua fala uma crítica: não havia uma aproximação metodológica entre o projeto e a sala de aula e, isso contribuiu para que os resultados não fossem satisfatórios.

O projeto é uma possibilidade que abre horizontes pra esses alunos, mas há a necessidade dos professores que atendem no projeto se aproximarem da metodologia da sala de aula. Se fosse seguido corretamente a proposta do projeto os resultados seriam positivos e ajudariam minimizar os índices de reprovação e repetência das turmas de 4º e 5º da escola. (Prof.^a Ana)

Na realidade, acreditamos que o insucesso ocorreu não foi porque os professores do projeto não seguiram a metodologia de sala de aula (até porque se fosse uma metodologia que trouxesse resultados positivos, os alunos não iriam para o projeto), e sim pelo projeto não ter uma fundamentação teórico-metodológica definida e porque sua existência ficou condicionada para suprir lotação dos professores. Não foi construído de forma coletiva, de tal forma que tanto os professores do 4º ano quanto do projeto se contradizem com relação aos seus objetivos.

d) O docente e seu trabalho pedagógico

Segundo os docentes, eles veem as dificuldades de leitura e escrita como um grande desafio, o qual exige deles a realização de uma diagnose para identificar os alunos com dificuldades, planejar e preparar atividades diferenciadas.

Eu enfrento as dificuldades de leitura e escrita dos meus alunos preparando atividades que eles possam participar junto com os que já escrevem e leem, mas na maioria das vezes, procuro preparar atividades diferenciadas que atendam suas necessidades. Faço também atividades orais, porque a dificuldade deles é em escrever e ler, mas eles conseguem responder oralmente. (Prof. José)

Eu atendo 18 crianças, faço uma diagnose para identificar as dificuldades e planejo as atividades diferenciadas. Como é um projeto de leitura e escrita, não trabalho reforço, nem conteúdo e nem faço avaliações (provas), apenas atividades de leitura e escrita a partir de gêneros textuais. (Prof.^a Joana)

Também, os professores sabem da importância da autorreflexão de seu trabalho e como a apropriação da leitura e escrita pelos alunos é importante para que eles consigam avançar em seus estudos.

Nós, professores, devemos fazer sempre uma autorreflexão de nossas práticas para encarar os problemas de distorção série/idade com seriedade e responsabilidade. A apropriação da leitura e escrita é fundamental para o bom desenvolvimento do aluno numa sala de aula. Quando nos deparamos com alunos com dificuldades no aprendizado é muito frustrante, sinto-me impotente diante de determinada realidade, quando detecto um problema que não consigo solucionar. Mas não podemos assumir sozinhos o fracasso escolar desses alunos, sem questionar os anos de escolarização daqueles alunos e o papel dos educadores que os atenderam nos anos anteriores. (Prof.^a Ana)

Porém, podemos observar na fala da professora Ana a culpabilização dos professores do ciclo da alfabetização como os responsáveis pelo não aprendizado dos alunos assim como o professor tomando para si um problema que é de todos. É preciso reverter esses sentidos dados ao fracasso escolar.

Bakhtin (1986), ao discorrer sobre os sentidos com a formação docente, assevera que a atribuição de sentido que o professor dá a sua profissão, a sua visão de aluno, ao material didático, pode ser resgatada no próprio contexto de prática educativa. É nesse

contexto que os sentidos emergem de seu discurso interno (pensamento) para seu discurso externo (fala) a partir de suas palavras.

Para este autor, “a mudança de significação é sempre, no final das contas, uma reavaliação: o deslocamento de uma palavra determinada de um contexto apreciativo para outro” (BAKHTIN, 1986, p. 135). Neste sentido, a transformação dos sentidos está intrinsecamente relacionada às transformações sociais e históricas, nas quais a significação dependerá da contextualização para ganhar sentido, que a partir das contradições retorna com um novo formato apreciativo das coisas.

Logo, no processo de formação docente, esse olhar transformacional de sentidos é possível, a partir do momento que o professor reavalia sua prática a partir de formações, capacitações e reformula ou adiciona outros sentidos, outros olhares aos alunos, colegas de profissão, materiais e principalmente para si mesmo.

5.4.2 OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM DOS DOCENTES

Acreditamos que os conceitos de alfabetização e letramento definidos por Soares e demais autoras concebem a linguagem enquanto a apropriação de uma técnica e se perpetuam nas práticas pedagógicas contribuindo assim para um ensino fragmentado da linguagem. Dessa forma, alfabetizar e letrar, segundo Soares e demais autoras citadas na seção 4, são dois processos distintos de se aprender o código linguístico. Nas falas dos professores, podemos confirmar isso quando conceituam alfabetização e letramento:

Para mim, a alfabetização consiste no domínio das habilidades cognitivas da codificação e decodificação dos símbolos linguísticos presentes em todas as áreas do conhecimento, que estão concretizados em saber nas disciplinas científicas. E este processo é gradativo, ao longo dos anos é que vai acontecendo desde a pré-escola até o 4º e 5º ano. Alfabetizar ocorre quando ensino apenas letras, símbolos e códigos, daí estou apenas alfabetizando e não letrando. Pois letrar pressupõe a leitura de contextos diversos em que o aluno está inserido para compreensão e intervenção no mundo objetivando a mudança no seu espaço. (Prof.^a Maria)

A alfabetização, no meu entendimento, consiste o aprendizado dos códigos da linguagem. E há sim uma diferença entre alfabetizar e letrar, pois uma pessoa alfabetizada pode saber decodificar/codificar letras, números, porém pode não saber interpretá-las de forma que possa usá-las no seu dia a dia, pois o letramento acontece a partir do momento em que a pessoa consegue colocá-la em prática no seu cotidiano, sabendo usar, interpretar a linguagem. Uma pessoa pode ser letrada antes mesmo de ser alfabetizada. (Prof.^o José)

Assim, como os conceitos apresentados estão fundamentados no construtivismo piagetiano em que o processo de desenvolvimento da criança depende de fatores internos ligados à maturação, um processo de equilíbrios sucessivos, isto é, períodos ou estágios (FONTANA; CRUZ, 1997, p.47), os professores veem a alfabetização e letramento como duas etapas, em que a primeira está atrelada a fatores cognitivos e a segunda ao ambiente social.

Além disso, essa separação na aprendizagem da linguagem faz com que os professores alfabetizem de maneira descontextualizada e não percebam que o homem se constitui e se desenvolve como sujeito nas relações sociais mediadas pela cultura e pela linguagem, como afirma Vigotski.

Os professores desconsideram com esses conceitos que o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento cultural em conjunto formam um sistema e são eles que determinam o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

É no contato com outro, no contato com a cultura de seu grupo social que a criança vai se apropriando das significações que os adultos atribuem às coisas e, em particular, às suas ações (VIGOTSKI, 1987). No entanto, veem o social como algo fora do sujeito e não constitutivo dele.

Para mim, alfabetizar é internalizar o alfabeto, separar vogais e consoantes, saber escrever sílabas e juntar e formar palavras. Ter uma leitura de mundo. Existe uma diferença entre alfabetizar e letrar. Alfabetizar, o aluno consegue fazer atividades mais simples como ler palavras, reconhece e identifica sílabas. Já letrar ele apenas copia, sem saber o que está fazendo (escrevendo). (Prof. Lúcia)

Há diferença entre alfabetizar e letrar. Alfabetizar, você fará o aluno a descobrir as letras e seus significados, é o passo a passo de como começar o processo de ler. Já letrar é criar possibilidades de criação do seu pensamento e linguagem acessível para uma boa fala, ou seja, ela cria ou começa a criar seu próprio pensamento. (Prof.^a Marta)

Dos docentes entrevistados, apenas a professora Ana apresenta um conceito mais amplo de alfabetização, pois concebe alfabetização e letramento como processos que permitem a ressignificação as vivências socioculturais dos alunos.

Para mim, a pessoa alfabetizada é aquela que é capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais. A alfabetização refere-se somente a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, mas também das diversas áreas do conhecimento. O aluno alfabetizado é capaz de fazer a leitura do mundo que o cerca, desvelando a realidade que está dentro e fora da escola. A alfabetização é um processo do letramento, onde o aluno é capaz de codificar e decodificar o sistema de escrita alfabética. É a apropriação das práticas que ressignificam suas vivências culturais e sociais. (Prof.^a Ana)

Em seus dizeres, os professores trazem enraizada a concepção que vê a linguagem separada do pensamento e assim a reduz a uma técnica. Além disso, para eles a linguagem é uma forma de se comunicar com o outro, não no sentido de interação, mas de se expressar.

Ensinar linguagem é ensinar a criança como funciona o sistema linguístico, é dar possibilidades para que a criança consiga criar pensamentos lógicos e concisos. (Prof.^a Marta)

A linguagem permite o aluno se comunicar melhor, nos conseguimos entender o que ele pergunta, eles conseguem fazer as atividades sem o auxílio dos outros. O aluno interage com os colegas e professor por meio de perguntas e respostas. (Prof.^a Lúcia)

A linguagem é um sistema através do qual comunicamos nossas ideias, sentimentos... Ensino linguagem procurando fazer com que os alunos por meio do texto possam compreender como ela funciona. (Prof.^o José)

A linguagem é uma forma de usar a língua para se expressar e se comunicar com os outros e ensinar linguagem se dá por meio da ação e interação das capacidades de ler, ouvir, falar e escrever. (Prof.^a Joana)

Para Vigotski é a linguagem não é apenas uma forma de expressar o pensamento, contudo é ela que dá forma ao pensamento, possibilitando o aparecimento da imaginação, do uso da memória e o planejamento da ação. Assim, ensinar linguagem não é apenas ensinar a estrutura da língua, mas criar possibilidades para que a criança nas relações com os outros se aproprie dos conhecimentos científicos.

Ademais a linguagem é constitutiva da atividade mental humana. Ela é, ao mesmo tempo, um processo pessoal e social. Ou seja, tem origem e se realiza nas relações entre indivíduos organizados socialmente, é o meio de comunicação entre eles, mas também constitui a reflexão, a compreensão e a elaboração das próprias experiências e da consciência de si mesmo, como afirmam Fontana e Cruz.

Portanto, as concepções de linguagem dos professores corroboram com a forma como ensinam em sala de aula e no projeto de leitura e escrita. Como a linguagem, para eles, é expressão do pensamento e/ou instrumento de comunicação, suas práticas resumem-se num ensino mecânico, descontextualizado, estruturalista, isento de problematização, a-histórico e acrítico.

A linguagem possui uma significação (sentido), é um processo histórico e cultural em permanente construção. Em razão disso, seu ensino não se restringe apenas à coordenação motora, e se dá de forma dialógica, contextualizada, significativa, criando possibilidades para que a criança consiga internalizar conceitos e dessa forma, aprende e se desenvolva. Logo, ensinar linguagem não é apenas ensinar uma técnica, mas fazer com que a criança se aproprie de uma prática social (a escrita), a qual lhe permite uma transformação interpessoal e intrapessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar práticas pedagógicas de ensino da linguagem foi um processo de busca, de descoberta, de apropriação de conhecimentos, de construção, de transformação, não só do objeto da pesquisa como também do pesquisador.

Ao fazer essa pesquisa, fomos desconstruindo e construindo conhecimento. Na fundamentação teórica, discutimos sobre o método de leitura alfabetização e suas implicações na prática pedagógica a partir dos estudos de Braggio, mostrando que nos modelos de leitura e alfabetização existentes antes do proposto por ela, a linguagem em sua totalidade não era vista como ponto de partida para o ensino da leitura e escrita e sim outros componentes da língua (fonológico, morfológico, sintático ou semântico); ou então era o pensamento que possibilitava a aprendizagem, e por esta razão, a leitura e a alfabetização estavam condicionadas mais por fatores linguísticos e/ou psicológicos do que sócio-históricos. Logo, as práticas pedagógicas de ensino da linguagem fundamentavam-se numa concepção que via a linguagem apenas como apropriação de uma técnica de ler e escrever.

Depois, desconstruímos os conceitos de alfabetização e letramento difundidos por Magda Soares e outros autores, revelando que essa conceituação é nada mais que uma visão fragmentada de linguagem, fundamentada na aquisição da técnica de ler e escrever, sinalizada por Braggio.

Numa visão totalizante, a alfabetização é um processo permanente que só tem começo, ou seja, inicia-se desde o momento em que a criança está na barriga da mãe, pois um mundo é criado pelos pais para ela e quando nasce a primeira coisa que fazem é lhe dar um nome. Já o letramento é um termo que só existe numa visão fragmentada de linguagem, que insiste em separar o desenvolvimento humano por etapas e assim, surgiu para definir uma etapa, isto é, complementar a alfabetização.

Esses conceitos, embora considerem o aspecto social, mostram uma linguagem concebida fora do social, fora do sujeito. Neles, a linguagem é vista como produto pronto e acabado, basta o indivíduo se apropriar dela para se tornar um sujeito alfabetizado, letrado. E na visão vygotskyana, a linguagem não é só isso, ela vai mais além, é um processo de desenvolvimento da consciência, do pensamento. Não existe a possibilidade de separar o pensamento da linguagem e muito menos desconsiderar o contexto sócio-histórico em que a mesma se realiza.

E por último, debatemos a concepção de linguagem para além da técnica, fazendo o redimensionamento do modelo psicológico-social-histórico e ideológico de Braggio para o sócio-histórico da linguagem. Nesse redimensionamento, fundamentados em Vygotsky e Bakhtin, a linguagem é concebida uma atividade simbólica e constitutiva do sujeito. É na linguagem e por meio dela que nós fazemos a elaboração de nós mesmos, dos outros e do mundo que nos rodeia.

Na concepção de linguagem para além da técnica, o professor por ser um sujeito histórico-cultural está condicionado a ser aquilo que suas condições sócio-históricas lhe impõem. Entretanto, no espaço educacional, é um sujeito histórico-cultural com imensas possibilidades de acreditar que a educação brasileira possa vir a formar seres humanos. Para se tornar um sujeito da humanização, o professor precisa estar consciente do seu papel humanizador na escola e sua prática atrelada a uma reflexão, indubitavelmente, seu pensar sobre o mundo, sobre o seu modo de ensinar contribui para manter ou mudar o *status quo*.

A partir da análise dos dados coletados por meio da observação e da entrevista, pudemos experimentar de perto como as práticas pedagógicas de ensino de linguagem se materializavam nas salas de aulas e nas atividades do projeto e também como os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da linguagem concebiam a linguagem.

Assim, com as narrativas das aulas das turmas de 4º ano foi possível analisar as práticas dentro de sala. Em todas as turmas, as práticas se esgotam na prática, ou seja, há uma grande preocupação em ensinar o conteúdo, a gramática, o texto pelo texto, deixando-se de lado a problematização, o diálogo com o outro, a beleza do texto literário. Não se leva em consideração o contexto vivencial da criança, existe um cerceamento do imaginário da criança, pois se limita a leitura à cognição e outros processos, em especial o simbólico, são desconsiderados, na medida em que se trabalha a leitura de maneira objetiva, marcada pela imposição de uma ideologia moralizante.

O mundo real não habita em sala e com isso, a educação transforma-se em um instrumento mediante o qual se transmite a ideologia dominante de forma inconsciente na classe dominada, naturalizando-se assim a estruturação da sociedade em classes e a exploração de uma classe pela outra por meio da formação de um *habitus*. Há um *habitus* nas práticas pedagógicas que não os permite aos professores perceberem que suas práticas são reprodutivistas e inculcadas de uma ideologia que contribui para a alienação e acomodação.

Assim as práticas ainda estão impregnadas da velha pedagogia reprodutivista, tecnicista, silenciadora e assim desumanizadora, conforme exhaustivamente discutido acima. Segundo abordagem histórico-cultural, o bom ensino é aquele provoca aprendizagem, logo se os alunos não estão aprendendo, não se tem bom ensino. Na verdade, parece que está ocorrendo na escola um processo de universalização de práticas que silencia o sujeito e suas histórias de aprender, que silencia o sujeito de suas dificuldades com o objeto do conhecimento, que subtrai o sujeito, elenca uns e desconsidera outros, especialmente quando se “profetiza”, esse vai passar e esse não vai. São práticas que negam conteúdos significativos para as crianças, e sobretudo, silenciam quem tem aluno que não aprende.

O mais grave nesse processo de silenciamento é que tudo está acontecendo de forma natural, há uma naturalização da desigualdade, pois os professores não refletem suas condições de produção de ensino, mas culpabiliza a família e as crianças pelo não aprendizado. Não enxergam que eles também são vítimas de toda uma estrutura política que os subalterniza e os transforma em meros repassadores de técnicas e conteúdos.

Além disso, eles tomam pra si problemas que deveriam se discutidos e resolvidos por todos: de um lado, o professor regente está em sua sala de aula ensinando conteúdos de forma mecânica, artificial, acrítica, a-histórica; de outro, professores desenvolvendo um projeto sem fundamentação teórica e metodológica, inserido num PPP alicerçado na abordagem sócio-histórica, mas que também na prática não se realiza; e mais distante ainda, a equipe escolar e pedagógica exercendo suas funções burocráticas. No meio de tudo isso, os alunos estão como aqueles que precisam se adaptar a uma educação que os considera como sujeitos ideais e que, portanto, não possuem diferenças, são perfeitos e criados também por uma família perfeita.

Quanto às atividades realizadas no projeto de leitura e escrita, constatamos que as mesmas eram desarticuladas das atividades de sala, não havia planejamento e avaliação em conjunto (professores regentes, professores do projeto, direção e coordenação), as funções foram compartimentalizadas e cada um realizava sua parte para que o projeto alcançasse seu principal objetivo: alfabetizar as crianças com dificuldades de leitura e escrita para reduzir o índice de alunos com maiores dificuldades de leitura e escrita nas séries iniciais. Pela maneira como eram realizadas as atividades e como foi construído e desenvolvido, o projeto não atingiu seu principal objetivo, pois apenas três alunos do projeto foram aprovados para o 5º ano.

O ensino no projeto também se efetivava de maneira, principalmente copista, reprodutivista. Se em sala de aula não havia problematização, dialogicidade com o outro, a exploração do texto literário, sentido nas atividades propostas, no projeto isso muito menos acontecia.

As entrevistas revelaram contradições entre o que é pensado e o que de fato se faz em sala. E comprovaram que é a concepção de linguagem enquanto uma técnica que norteia as práticas e, sendo assim, promovem um ensino prescritivo e/ou descritivo de linguagem, desconsiderando-a como atividade simbólica e constitutiva do sujeito.

Nesse processo de investigação, pude também refletir como também minhas práticas estavam imbuídas de concepções que negam o sujeito. Quando cursei magistério e também graduação fui levada a acreditar que o mais importante era os conteúdos e ia observando que isso também já havia acontecido comigo: o mesmo processo de ensino que há 30 anos me era dado, ainda estava acontecendo nas escolas e por incrível que pareça, eu também reproduzia em sala.

Com a pesquisa, hoje entendo como nós, quando passamos a nos ver como um sujeito histórico-cultural, estamos condicionados a uma estrutura política, socioeconômica que nos levar a agir para a alienação, para desumanização do ser humano. No entanto, cabe a nós, revertermos esse tipo de educação hegemônica presente na escola e olhando para as práticas pedagógicas do outro, refletir e promover uma prática contra-hegemônica, na qual a educação não sirva de instrumento para manter e naturalizar as desigualdades, que o ensino tenha um sentido para aquele que aprende, os alunos sejam vistos como sujeitos históricos dentro de um mundo real e que a linguagem como uma atividade simbólica e constitutiva do sujeito seja o norte das práticas pedagógicas de ensino da linguagem.

Para finalizar, fazemos algumas recomendações necessárias para o ensino da linguagem (leitura e escrita) para além da técnica:

Primeiro, tanto em sala como em projeto de leitura e escrita, o professor precisa planejar suas aulas partindo do projeto político pedagógico da escola, no qual o aluno precisa ser visto como um sujeito e assim precisa de uma educação que o leve a pensar, a refletir por meio da interação com os outros.

Segundo, as atividades precisam ser pensadas a partir da zona de desenvolvimento proximal dos alunos, e não apenas da zona de desenvolvimento real, posto que ao se trabalhar com esse último, desvaloriza-se o processo que a criança utilizou para chegar às respostas.

Terceiro, o papel do professor é de mediador entre os alunos e o objeto do conhecimento, sendo assim, ele precisa propor desafios, ajudando-os a resolvê-los, seja com sua ajuda ou com atividades em grupo. Os textos trabalhados em sala precisam instigar, provocar, e assim, despertar emoções nas crianças por meio da imaginação.

Por fim, a pedagogia da escola deve ser voltada para aprendizagem do aluno e não para os conteúdos. Não adianta se preocupar em repassar os conteúdos, se o aluno não está aprendendo. Mais diálogo, escuta e interação, e menos cópia, reprodução e silenciamento.

Investigar as práticas pedagógicas voltadas para o ensino da linguagem no 4º ano foi desafiador e ao mesmo gratificante. Envolveu, assim, um embate teórico-metodológico de concepções de linguagem, de ensino, de homem e de sociedade. Por meio da pesquisa, inserimo-nos num contexto histórico-cultural e descobrimos o que a escola pensa e como realiza o que pensa; conhecemos de perto como docentes e alunos se relacionam e assim apreendemos como se dá o processo de ensino-aprendizagem numa escola pública.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Marisa de Abreu. **Profecia autorrealizadora**. Disponível em: <http://blog.opsicologo.com.br/2016/03/profecia-auto-realizadora.html>. Acesso em: 15/03/2019.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). Discurso na vida e na arte: sobre a poética sociológica. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza da edição inglesa de TITUNIK, I. R. "Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics". In: _____. N. **Freudism**. New York: Academic Press, 1976 .
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: HUCITEC, 2002.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. **Reproduction in education, society and culture**. Londres: Sage, 1977.
- BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem.** Revista IEL Unicamp. 2012. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/viewFile/3560/3007>. Acesso em: 25/03/2019.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas.** 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre.** Porto Alegre, BR-RS. Editora Mediação, 2006.

ECHEVERRÍA, Rafael. **Ontología del Lenguaje.** 6. ed. Chile: JCSÁEZ, 2003.

FERREIRA, Rafael. **Qual o papel do coordenador pedagógico na escola? Entenda agora!** Disponível em: <https://www.proesc.com/blog/qual-o-papel-do-coordenador-pedagogico-na-escola/>. Acesso em: 10/02/2019.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização.** 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONTANA, Roseli A; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997.

FONTANA, Roseli. **Mediação pedagógica na sala de aula.** 4ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>. Acesso em: 10 maio 2019.

_____. **Saberes Pedagógicos e Didática.** Disponível em: <https://www.ufmt.br/endipe2016/saberes-pedagogicos-e-didatica/>. Acesso em: 10 maio 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974a.

_____. **Conscientização, teoria e prática da libertação: introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Moraes, 1974b.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados, 1989.

_____. **A Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Professora sim, Tia não.** São Paulo: Olho D'Água, 1993.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002 p. 21-39.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. IN: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto em sala de aula**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1995. p.39-46.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JOUVE, Vicent. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Fundamentos).

KAUARK, Fabiana; MUNIZ, Iana. **Motivação no ensino e na aprendizagem: competências e criatividade na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político. Mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KLEIMAN, Ângela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, A. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

_____. **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação**. In: ROJO, R. (Org.). Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.

_____. **Processos identitários na formação profissional - O professor como agente de Letramento**. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. Ensino de língua: representação e letramento. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. **Didática: velhos e novos temas**. Goiânia: Edição do Autor, 2002. Disponível: <http://d.scribd.com/docs/2jj1uc30dicgxmh50lz.pdf>. Acesso em: 15/03/2019.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LÚRIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Lúria. Artes Médicas, 1987.
- MINAYO, Maria. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.09-29.
- MELO, Inácio Feitosa. **O professor datashow**. Disponível em: http://www.redescola.com.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=378:o-professor-data-show&Itemid=76. Acesso em: 17/04/ 2019.
- NEVES, Lucia M. Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.
- PATTO, M. H. S.. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Queroz, 1992.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Editora EDUR/NAU, Rio de Janeiro: (Serie Docência.doc), 2010.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- SANTOS, Gisele do rocio Cordeiro Mugnol; MOLINA, Nilcemara Leal; DIAS, Vanda Fattori. **Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos**. Curitiba: IBPEX, 2007.
- SANTOS, Francely Aparecida dos. **Professor: sujeito sócio-cultural**. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14/Sem10/C10008.doc>. Acesso em: 08/05/2019.
- SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da.; EIDT, Nadia Mara. Oposições teórico-metodológicas entre a psicologia histórico-cultural e o construtivismo piagetiano: implicações à educação escolar. In: **Organização do trabalho pedagógico** / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. Curitiba: SEED – Pr., 2010. p.111-128.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiane. (orgs). **A escolarização da leitura literária – O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____. **Alfabetização e Letramento**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2017a.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2017b.

SOUZA, S. P; GIROTTO, C. G. G. S. **Modos de ler e ações de leitura**. RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.13, n. 27, p.57-70, jan/jun. 2013 – ISSN 1519-0919 Dossiê: Leitura - perspectivas teóricas, práticas e formação de professores. Disponível em: www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/598/672. Acesso em: 27/09/2016.

STORFONI, Marta Sueli de Faria. **Perspectivas de formação, definição de objetivos, conteúdos e metodologias de ensino**: aportes da abordagem histórico-cultural. In: Organização do trabalho pedagógico / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. Curitiba: SEED – Pr., 2010. p. 97-110.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 239p.

TARDIF, M. **Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação do magistério**. Universidade de Laval/ PUC-Rio, 2000. (mimeo.)

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988. (Coleção Linguagem/Perspectivas).

_____. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 47).

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: _____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

TREVISAN, Rita; ALMEIDA, Daniela; Nova Escola; Vichessi, Beatriz. **Qual é a utilidade do ditado feito pelo professor?** NOVA ESCOLA Edição 225, 01 de

Setembro de 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2546/qual-e-a-utilidade-do-ditado-feito-pelo-professor>. Acesso em: 17/04/2019.

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento**: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

VERDUM, Priscila. **Prática Pedagógica**: o que é? O que envolve? Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/viewFile/14376/970>. Acesso em: 10 maio 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Thought and language**. Boston: MIT Press, 1962.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Paulo: Ícone: Ed. Da USP, 1987.

_____. **Obras completas**: fundamentos de defectologia. Cuba; Havana, Pueblo e Educacion, 1989, v. 5.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Fundamentos da Defectologia**. *Obras completas tomo cinco*. (Del Carmen Ponce Fernández Trad.) Playa-Habana: editorial Pueblo y Educación, 1995.

_____. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: _____. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 1996. Disponível em: www.educacion.objectis.net/.../VYGOTSKI%20p. Acesso em: 23/12/2017.

_____. Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología. In _____. **Obras Escogidas I**. Madri: Visor, 1997.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia Pedagógica**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZAMBONI, S. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2006.