

O LER-ESCREVER: UM ESTUDO SOBRE O USO DA LÍNGUA NAS AULAS DE HISTÓRIA

READING-WRITING: A STUDY ON THE USE OF
LANGUAGE IN HISTORY CLASSES

Danuse Pereira Vieira

Universidade Federal Fluminense
danusepereira@id.uff.br

RESUMO

À luz dos teóricos Bakhtin (2003) e Vygotsky (2007), investiga-se o uso do par leitura-escrita em duas classes de História, situadas em uma escola pública do Rio de Janeiro. Este estudo mobiliza dados da dissertação desta autora (Vieira, 2011) e reflete sobre a dinâmica da leitura e escrita no contexto educacional em tela. São observados os usos da leitura e da escrita durante as atividades que os estudantes realizaram em sala de aula. A pesquisa situa-se como estudo etnográfico e utiliza para a geração de dados: observação de aulas, notas de campo, diários, entrevistas e questionários. De forma sistemática e reflexiva, a pesquisa destaca a interação em sala de aula e revela como insuficiente a atenção que os professores davam aos estudantes durante suas performances de leitura e escrita.

Palavras-chave: Linguagem, leitura, escrita, interação e aprendizagem.

ABSTRACT

In the light of theorists Bakhtin (2003) and Vygotsky (2007), this article investigates the role of the reading-writing pair in two History classes in a public school in Rio de Janeiro. This study mobilizes data from this author's dissertation (Vieira, 2011) and reflects on the dynamics of reading and writing in the educational context. It observes how the uses of reading and writing were carried out when students engaged in activities in the classroom. The research situates as an ethnographic study, and for data generation, it uses: observation of classes, field notes, diary entries, interviews, and questionnaires. In a systematic and reflective way, the research highlights the interaction in the classroom. It also reveals the insufficient attention teachers gave to students during their reading and writing performances.

Keywords: Language, reading, writing, interaction and learning.

INTRODUÇÃO

Em contextos escolares, é comum ouvir que o estudante não sabe escrever por “culpa” do professor de Língua Portuguesa ou por problemas de alfabetização no ensino fundamental I. Pelo viés bakhtiniano, a palavra é edificada através de construções dialógicas, crença que nos leva para o contexto de sala de aula para pesquisar sobre como são construídas as relações dialógicas nos processos de leitura e escrita na escola básica. A atividade pedagógica com a escrita, entendida como instrumento de reorganização e reelaboração, é papel que inclui todas as áreas e docentes envolvidos no processo de desenvolvimento do estudante, como advoga o Núcleo de Integração Universidade & Escola (NIUE) da UFRG. No entanto, muitos estudos, como Vieira (2011) e Neves (2011), apontam que, em muitos contextos escolares, prevalece a crença de que caberia somente ao professor de Língua Portuguesa orientar a leitura e a escrita dos estudantes. Por vezes, o aluno é tomado como um copista que apenas utiliza a forma escrita para “responder” a determinados conteúdos teóricos de várias disciplinas durante as verificações bimestrais, impregnando a escrita de artificialismo (GERALDI, 2006). A atividade de escritura passa a ser tomada somente como exigência, distanciando-se de uma prática processual na construção do conhecimento dos estudantes. Aumentando essa tensão, sublinha-se que é, também, pouco explorado no cotidiano escolar, o gênero resposta dos alunos a enunciados. A escritura para responder enunciados é naturalizada e, geralmente, não ocorre uma orientação inicial para fazer fluir a atitude responsiva do estudante diante do enunciado, para o qual se espera e uma resposta, uma contrapalavra (BAKHTIN, 2003).

As reflexões bakhtinianas levam-nos a perceber a sala de aula como um espaço social, no qual o significado dos enunciados é construído pela interação social entre os participantes, inseridos em contexto(s). Para este *corpus*, delimita-se um recorte de estudo realizado durante pesquisa de mestrado. Os dados foram gerados a partir da observação das aulas da disciplina de História (1º ano EM) de dois professores de um colégio da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Em tela a questão: quando e como o professor de história usa a língua escrita na organização e construção do conhecimento escolar?

NOTAS TEÓRICAS SOBRE LINGUAGEM

Ao recuperar como a linguagem foi pensada, podemos recuar à Idade Média e chegar ao *Trivium*. Este foi tomado como instrumento para educar, com seus pilares sendo a gramática, a lógica, a retórica, que formavam a base do sistema de ensino. Nessa perspectiva, a lógica está vinculada ao pensar; a gramática associa-se aos símbolos e como usá-los para expressão; e a retórica atrela-se ao convencer o outro pela linguagem (JOSEPH, 2008). Ressalva-se que os filósofos Aristóteles e Platão também refletiram sobre questões de linguagem quando sublinharam a retórica e a poética clássica.

Outro tempo histórico marcado por reflexões linguísticas relevantes foi a Renascença. A gramaticalização dos vernáculos europeus codificou os saberes linguísticos, e as gramáticas, baseadas na partir da tradição greco-latina, tornaram-se instrumentos para o conhecimento e ensino das línguas. Os processos de colonização e a expansão territorial fomentaram a descrição da maioria das línguas do mundo, fundamentadas na tradição gramatical ocidental (AUROUX, 1992). A circulação da língua escrita aumentou significativamente com a

impressão dos textos, e os vernáculos organizaram-se e estabeleceram-se. Por esses muitos movimentos, reflexões semânticas foram sendo construídas, o público letrado cresceu, ainda que fossem poucos aqueles que escrevessem (ARAÚJO, 2004).

Caminhando para o século XIX, no contexto do positivismo linguístico, encontramos o desenvolvimento de uma gramática comparada, que impulsionou a necessidade de especialização disciplinar, espaço ocupado pelos linguistas. A hegemonia científica permitiu o crescimento da Linguística, que, no século XX, conquista o **status** de ciência. Como grande representante desse período, destacamos Saussure, cujo modelo positivista e estruturalista contribuiu para o avanço das investigações morfológicas, sintáticas, fonológicas no tocante à *langue*. Enfim, a linguística passou a ser vista como ciência autônoma e “(...) a estudar internamente a linguagem” (FIORIN, 2007, p.5).

No tempo da Linguística, estuda-se sobre o interno da língua e os modos de viver a vida social construída por seres de linguagem. Abrindo outro caminho epistemológico, diferente do paradigma saussuriano, encontramos, as primeiras publicações de Bakhtin e do seu Círculo em 1919 (*Arte e responsabilidade*) e 1919-1921 (*Filosofia do ato*). Esses estudiosos trazem novos percursos teóricos, considerando a interação constituída na e pela linguagem, direcionando o estudo linguístico implicado no mundo e na vivência dos indivíduos. Em termos bakhtinianos, o discurso não se encontra na língua, mas está “nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio” (BAKHTIN, 1988, p. 21).

Por esse outro percurso teórico, não nos fatiguemos, pois temos “trabalho para toda a vida” (MEIRELES, 1994). Para fazer um recorte e apontar mais detalhadamente para as contribuições bakhtinianas ao refletir a linguagem, é relevante reservar algumas notas.

NOTAS BAKHTINIANAS

Segundo Faraco (2006), o fazer científico baseado na interpretação contínua de sentidos, presente no círculo de Bakhtin, foi inspirado a partir dos trabalhos de Dilthey, que refutava o paradigma positivista para Ciências do Espírito. O autor entendia que, enquanto os objetos das ciências naturais são passíveis de explicação e estranhos ao sujeito cognoscente, os objetos das Ciências do Espírito precisam ser interpretados.

Tal processo interpretativo leva-nos ao arcabouço bakhtiniano e ao entendimento de que o signo interior é veículo do corpo do indivíduo na construção do discurso interno (consciência), além de ser resultado do consenso entre indivíduos imbricados na cena social. Por essa tensão, podemos refletir que “(...) a consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social” (BAKHTIN, 1981, p.23). Contemporâneos, como Fiorin (2007), também inferem que nossas consciências são formadas a partir da interiorização de discursos consumidos ao longo da vida em sociedade e são determinadas por coerções ideológicas. Estas geram impactos na individualidade de espírito absoluta e individualidade discursiva absoluta; para o autor, a consciência é um fato social.

Entendamos a consciência como fato social à luz da esteira bakhtiniana, que interpreta a comunicação, seja escrita ou oral, como um movimento duplo de trocas discursivas entre indivíduos, ou seja, “(...) como réplica do já dito e sob condicionamento da réplica ainda não dita” (FARACO, 2006, p. 42). A produção humana, seja oral ou escrita, materializada em enunciados será construída dentro

de uma esfera de atividade—doméstica, escolar, jornalística, religiosa, jurídica, acadêmica— e esperará uma avaliação, mesmo que não dita, do outro. Bakhtin (2003) esclarece que as atividades humanas, situadas em esferas, refletem as ideias (signos) daquela cena cultural/social ao mesmo tempo que as refratam. Isso porque, as ideias carregam uma nuance individualizadora dentro de uma esfera e/ou contexto de comunicação, ou seja, refletem as ideias sobre o mundo, mas são atravessadas por vários quadros da atuação humana (ideologias), o que garante as diversas interpretações desse mundo. Isso explica-se pelo fato de que o ouvinte ou leitor de enunciados interpreta o discurso e assim o aceita totalmente ou não, o rejeita totalmente ou não, o completa e “(...) *aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc* (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Sob essa esteira teórica, podemos interpretar que os estudantes, ao escreverem suas respostas, não apenas reproduzem os conteúdos ensinados, mas também refratam ideias. Isso ocorre porque há o empréstimo do olhar do aluno, marcado por suas experiências de vida e leitura, para interpretar fatos, teorias e responder a um enunciado (questão) específico. Neste ponto, podemos refletir sobre como as práticas educativas abrem espaço para a construção da reflexão discente diante de conteúdos disciplinares. É possível situar a atividade docente consciente dessa refração, o que exige o reconhecimento da heterogeneidade dos diferentes olhares estudantis, influenciados por diversos contextos sócio-históricos. Isso demanda o acolhimento do que esses olhares podem oferecer a uma ideia e a um conteúdo escolar, permitindo, assim, ao estudante entender, inferir, responder aos enunciados das questões propostas.

Por vezes, infere-se que o não reconhecimento da diversidade de discursos, das experiências cotidianas, sociais, culturais dentro das práticas de leitura e escrita em sala de aula corrói a heterogeneidade discursiva e torna o signo monovalente, dar a última palavra e finda o diálogo, (FARACO, 2006). Para sublinhar as refrações dos múltiplos discursos sociais, Bakhtin dispõe do conceito “vozes sociais” e ao seu conjunto chama de “heteroglossia”. Para o autor, a língua é atravessada pela heteroglossia, sendo um conjunto de vozes sociais, pois todas as suas variedades (geográficas, temporais, sociais...) são marcadas pelas escolhas (sócio-históricas) dos grupos sociais (BAKHTIN, 2003).

Pelos postulados bakhtinianos, língua é um fenômeno social, sendo marcada por leis dialógicas e constituída no/pelo processo social. Para Bakhtin, a realidade da linguagem apresenta-se na enunciação e repousa no meio social, ou seja, a linguagem é reflexo indissociavelmente dos seus usuários. Esse escopo teórico, fundamentado pelo princípio dialógico, na alteridade e nas relações que ligam um homem ao outro (BARROS, 1996), leva-nos a concepção bakhtiniana de dialogismo.

O arcabouço bakhtiniano delimita o dialogismo entre interlocutores e entre discursos. O primeiro assenta a linguagem, na medida em que, pela interação entre interlocutores o texto é versado e as palavras ganham significados. Ao mesmo passo que o diálogo entre os interlocutores forjam os próprios sujeitos. Soma-se a esse escopo, também o entendimento do sujeito incluído em uma esfera social composta por diversos discursos; essa multiplicidade de vozes sociais que circulam fazem o sujeito ideológico e histórico. Por consequência, compreendemos que o dito oralmente ou na forma escrita por indivíduo, não é puramente individual, mas foi formado pelo diálogo com outros discursos. Pensando na esfera pedagógica, podemos analisar em como os docentes orientam a produção dos enunciados escritos ou orais dos estudantes. As práticas de uso da linguagem em sala são moldadas por discursos logocêntricos, monológicos, de mão única ou são urdidas para abarcar o dialogismo, a alteridade e a palavra do outro— do estudante?

No enunciado, na perspectiva bakhtiniana, há o interno da língua e o que vem do contexto sócio-histórico— os discursos. O enunciado produzido por uma pessoa dialoga com outros enunciados feitos por outras pessoas, carrega discursos e faz com que o outro da situação de comunicação (o

outro sujeito) projete algo adiante (BRAIT & MELO, 2005). Nessa interação, ocorre um jogo, no qual proferimos palavras que não são só nossas, mas que tomamos de outros atores sociais, de outras vozes sociais. E, assim, criamos uma cadeia de responsividade que reflete, refrata o mundo e faz circular discursos. “Nosso discurso (...) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância” (BAKHTIN, 2003, p. 295). Portanto, para refletir sobre um enunciado, é imprescindível olhar para o antes e o depois, ou seja, é essencial buscar a cadeia de enunciados.

Podemos percorrer algumas obras de Bakhtin e seu círculo e encontraremos registros sobre o par enunciado/enunciação. Amplamente, a enunciação é um processo e traz uma situação de vida materializada no enunciado por meio de um discurso verbal, ou seja, o enunciado é o produto da enunciação. Em uma situação de comunicação, o enunciado é produzido por alguém e direcionado a um outro interlocutor, sendo a compreensão desse enunciado vinculada à situação da enunciação. Isso porque essa situação faz/traz à tona os significados, sentidos, discursos presentes na materialidade oral ou escrita dos enunciados. Exemplificando a relação imbricada do par enunciado-enunciação, podemos tomar o título da música, *Será que vai chover?* (VIANNA, 1987) do grupo musical Paralamas do Sucesso. Essa oração, construída enquanto enunciado, poderá ganhar diversas interpretações de acordo com o cenário/situação de enunciação. Analisemos a letra: “Faz que não entende disfarça/ E me pergunta com essa cara/ Será que vai chover? / Eu não sei não não/ Eu sigo chamando...”. No contexto de paquera, dita por quem foi paquerado, a oração *Será que vai chover* pode ser interpretada a partir de alguns enquadramentos: (i) uma forma educada de recusar aquela corte; (ii) como o sinal para disfarçar um interesse; (iii) como uma pergunta descontextualizada, até mesmo como um interesse meteorológico... Enfim, há muitos fatores que formam o contexto da enunciação e que repercutirão no significado do enunciado.

Junta-se a esses conceitos, um outro, o de gênero. Podemos dizer que o círculo bakhtiniano estudou a prosa, desestabilizando as perspectivas clássicas sobre os gêneros. Enquanto Aristóteles dava à poesia os enquadramentos em vozes como a lírica, a épica e o drama, e Platão conduzia a classificação em binária, dividindo entre o gênero sério (epopeia e tragédia) e gênero burlesco (comédia e sátira), o círculo de Bakhtin ampliou essa visão. À luz bakhtiniana, os gêneros são entendidos como discursivos e considerados no processo comunicativo, i.e., por um enunciado e dentro da enunciação. Bakhtin observa práticas e usos da linguagem, as interações dialógicas, ou seja, o como se fala, o como se discute e o como nos posicionamos no mundo. A atividade de atribuir significado por meio da linguagem é um processo que gera comunicação entre interlocutores e é relativamente livre. Isso porque obedece regras, as quais precisam ser identificadas de acordo com contextos, com as situações e com as maneiras de usar a linguagem para comunicar-se. Esse conjunto de regras contextuais, que direcionam as formas (“modelos”) e modos pelos os quais estabelecemos comunicação, é denominado pelo círculo bakhtiniano como gêneros. Nesse sentido, os enunciados são construídos e próprios de um gênero discursivo. Já que esses indicam as formas que “dizemos”, agimos socialmente, por exemplo: (i) como faço para dizer que quero vender algo? (escrevo um anúncio); (ii) como transmitir uma informação rápida? (escrevo um bilhete, ZAP, SMS); (iii) como faço para comprar remédios controlados? (busco uma receita médica). São inúmeras as situações em que é necessário usar formas e modos específicos da linguagem, os quais não são imutáveis, mas que funcionam como “correias de transmissão” entre a história da sociedade e as formas criadas e usadas na interlocução. Nesse jogo linguístico, aprendemos na/pela interação, onde “(...) cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p.272).

Por cadeias de enunciados, os gêneros discursivos estão sempre em processos de reelaboração e vão se modificando... Convém apontar que os gêneros são formas enunciativas presas ao contexto, à cultura, e, justamente, por isso, são inesgotáveis. Um gênero pode sofrer “transmutação e assimilação”, como por exemplos as cartas pessoais, gênero usado para estabelecer comunicação entre amigos, sendo tomado pelo uso dos e-mails (anos 2000), pelas redes sociais (Facebook, Instagram...), pelos aplicativos de mensagens rápidas (Whatsapp...). É relevante sublinhar que o escopo deste escrito não permite discussões sobre os diferentes aspectos terminológicos e teóricos que envolvem os estudos dos gêneros, mas, segundo Rojo (2005, p. 185), “há duas vertentes metateoricamente diferentes (...) teoria de gêneros do discurso ou discursivos e teoria de gêneros de texto ou textuais”. A autora ainda sublinha que ambas as vertentes são embasadas no escopo teórico bakhtiniano.

Subjacente a essa noção de gênero, como elemento fundante do diálogo entre interlocutores, entenderemos a escrita como interação e o ensino de língua imbricado às práticas de leitura e escrita. Por conseguinte, instaura-se o distanciamento ou mesmo o repúdio ao ensino da escrita com foco exclusivamente na língua, isso em razão da discordância da compreensão teórica da língua enquanto código responsável pela transparência, unidade, e verdade dos enunciados dos textos escritos. Advoga-se que o ensino da escrita inclui: o político; o histórico; o social; o produtor do texto; o propósito da escrita; o para que escrever? ; para quem escrever? ; o onde? ; o quando? ; o suporte? Por tal trilha teórica, a perspectiva interacional da língua, leitor e autor são vistos como “(...) atores/construtores sociais, sujeitos ativos que — dialogicamente se constroem e são construídos no texto” (KOCH e ELIAS, 2010, p. 34).

As centelhas que saltam durante a escritura refratam e refletem saberes sociais, projetam interações e interpretações, estas construídas por arcabouço sócio-histórico-cultural a partir da trajetória de quem escreve, que aqui tomamos como o estudante, já que nosso cenário é o escolar. Neste recorte, insere-se no processo de construção textual a figura do docente e nos faz pensar sobre questões que envolvem o uso da escrita e da leitura nas práticas de sala de aula. Entra em cena, a interação professor ↔ aluno. Para trazer luz ao processo de ensino-aprendizagem no uso da escrita, tendo como perspectiva o docente, chega-nos às contribuições de Vygotsky.

NOTAS VYGOTSKYANAS

O gênio especial de Vygotsky estava em aprender a importância do social nas coisas, como também nas pessoas. O mundo em que vivemos é humanizado, cheio de objetos materiais e simbólicos (signos, sistemas de conhecimento) culturalmente construídos, de origem histórica e conteúdo social (SCRIBNER, 1990, p. 92, *apud* DANIELS, 2003, p. 45).

À luz vygotskyana, as raízes históricas e o contexto social constituem também o ser biológico e interativo. O homem é parte do seu meio social, sendo capaz de transformar uma realidade contextual, na qual esteja inserido. Como ser interativo, Vygotsky entende o homem como ser da linguagem, e esta como elemento potente capaz de modificar o rumo das atividades exercidas pelo ser. Isto é, quando o homem aprende a linguagem característica do meio sociocultural, no qual está inserido, é capaz de modificar, ampliar o seu próprio desenvolvimento. Desde muito cedo, relacionamo-nos com o ambiente, também o modificando:

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumento (VYGOTSKY, 2007, p. 12).

De acordo com escopo de Vygotsky, há quatro entradas de desenvolvimento humano e juntas caracterizam o modo de funcionamento do ser humano. A filogênese inclui as características da espécie; a ontogênese é o caminho do indivíduo dentro da espécie, i.e., o ser nasce, cresce, desenvolve-se, procria etc.; a sociogênese refere-se à história do meio, da relação sociedade↔homem; a microgênese alcança o microscópio do desenvolvimento, a singularidade da trajetória de cada um, como uma criança aprende a andar, a falar, a ler, etc. Essas entradas fornecem abordagem abrangente para compreender o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

O foco central das investigações vygotskyana é o indivíduo interagindo com o contexto. Através da interação oral ou escrita situada, o homem constrói conhecimento e comunica com os outros pares de uma comunidade social. Sublinha-se que o indivíduo para se desenvolver precisa do meio social e do uso da palavra, ou seja, do diálogo para construir a interação e o conhecimento. No processo da interação, há o mais competente (experiente) para mediar o desenvolvimento do menos competente (experiente).

Nos processos de desenvolvimento, pela hipótese de Vygotsky há funções psicológicas elementares e processos psicológicos mais complexos. As funções psicológicas superiores criam aquilo que nos diferencia dos outros animais e são formadas a partir do aprendizado. Segundo Vygotsky (2007), as funções mentais superiores são processos mediados, que nascem pelo colaborativo e inclui um indivíduo com mais experiência que será o mediador daquele que aprende. Nessa tensão, caminhamos pela ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), que podemos delimitar como os diferentes momentos de desenvolvimento do conhecimento. Ilustrativamente, podemos marcar a diferença entre o que aquele que aprende consegue realizar sozinho e aquilo que está na fase de aprendizagem, onde o estudante, a criança ainda necessita da ajuda e do acompanhamento de uma pessoa mais experiente, o mediador.

Assinala-se por esse enquadre teórico que construção de conhecimentos ocorre de maneiras diferentes da apropriação dos conceitos/conhecimentos diários, as quais são assimilados de maneira espontânea e mais facilmente. A apropriação do aprendizado escolarizado envolve um processo mais complexo, ainda que, os conceitos do dia a dia e os científicos sejam interdependentes e influenciam-se mutuamente. Por esse fluxo constante de interação social, entendemos que o conceito de ZDP aponta para momentos transitórios no processo de aprendizagem da criança, que estará sempre aprendendo; o que ela faz sozinha hoje é resultado de alguma intervenção no passado. Pensando no espaço escolar, a mudança para o desenvolvimento real é um processo individual construído no diálogo entre o adulto (professor) e a criança (estudante). Esta pode caminhar a partir das pistas fornecidas pelo docente para se apropriar e administrar o novo conhecimento. Esse mediador pode ser corpóreo, ou através da interação com signos, símbolos culturais e objetos.

Para Vygotsky, a linguagem é o mais elaborado sistema de signos e o alargamento do pensamento é determinado pela linguagem e pela apropriação dos instrumentos linguísticos. Como mediador, o professor precisa estar consciente de que a linguagem é instrumento de mediação fundamental entre o sujeito e o objeto. No contexto do ensino da leitura e escrita, o professor atua como um mediador que precisa promover atividades voltadas para o ato da leitura de modo que, eventualmente, ele próprio, o professor-mediador, possa ser substituído pelo texto. Neste ponto, o texto passa a ocupar o lugar de mediador entre o leitor e o mundo. Nesse processo de ensino e aprendizagem, aquele que aprende e aquele que ensina estão interligados e são participantes do processo— *obuchenie*. No processo de desenvolvimento,;

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

Para Vygotsky, o pensar é um processo social-cultural marcado pela mediação e repousado no encontro entre linguagem, pensamento e atividade humana. Observa-se esse encontro na relação entre a fala e ação da criança durante o seu desenvolvimento infantil. As crianças menores dão nome aos seus desenhos e só depois que os concretizam, as maiores primeiro definem o que desenhar e só depois dão forma aos seus desenhos. Ou seja, na primeira fase a ação provocou a fala, mais adiante, a fala provocou a ação. Isso explica-se porque:

Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VYGOTSKY, 2007, p. 18).

No capítulo *A pré-história da linguagem escrita* (VYGOTSKY, 2007), o autor critica as formas fossilizadas, automatizadas, mecanizadas de atuar no processo de aquisição da escrita. Sublinha que é ensinado às crianças as letras e suas formas, mas “(...) não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (Vygotsky, 2007, p. 125)”.

Assim, percebe-se que alfabetizar envolve a apropriação da linguagem escrita e inclui um processo para além de decodificar letras e palavras (o código). Inclui-se o ato de leitura como uma atuação dinâmica, que permite a exploração de ideias, emoções e inquietações presentes na vida de quem aprende. Por esse movimento pedagógico, o estudante se coloca no processo dialógico de aprendizagem, refletindo e refratando o contexto sócio-histórico em seu processo de apropriação e uso da escrita.

A centralização dos atos mecânicos e das habilidades motoras no processo do ensino da escrita é recorrente em muitos contextos de educação; advoga-se, aqui, a linguagem escrita como um “(...) sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (VYGOTSKY, 2007, p. 126).

Não cabe neste escrito uma descrição detalhada sobre a pré-história da escrita. Por isso, as próximas seções buscam tecer um elo entre os autores que neste trabalho trouxeram reflexões sobre o uso da escrita em determinado contexto escolar.

NOTAS METODOLÓGICAS

Metodologia de pesquisa é o momento para sublinhar as perguntas, apontar e categorizar os dados que geraram inteligibilidade para as questões investigadas. Esta pesquisa tem cunho etnográfico e o aqui escrito constitui-se uma nova reflexão baseada em dados recontextualizados de Vieira (2011). Para compreensão das reflexões presentes, é preciso notar:

a) o contexto: uma escola de ensino médio da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, com mais de sessenta anos de existência, situada num bairro de classe média da Ilha do Governador. A maior parte dos estudantes são filhos da classe trabalhadora, moradores das comunidades próximas e oriundos da rede municipal de ensino;

b) os participantes: grupo focal formado pelas turmas G (47 alunos) e U (51 alunos), observação das aulas da disciplina de História. Durante o período de observação, havia, em média, 35 a 40 alunos presentes em sala. O professor A da turma G tem muitos anos no magistério público e na escola. Mestre em História pela UFRJ. O professor B da turma U trabalha na rede municipal e estadual e tem especialização em História pela UFF;

c) os instrumentos: questionários, observação participante, entrevista e diário de campo. Para organizar anotações um planejamento prévio foi criado, seguem os itens: data; tópico/tema abordado; material utilizado; tipo de explanação; descrição; estrutura de participação; quando utilizada a língua escrita e avaliação dessa atividade prática.

Este artigo não permite o detalhamento pormenorizado dos instrumentos de pesquisa, bem como, compartilhar a diversidade de dados gerados e as reflexões produzidas a partir da triangulação dos dados que respondeu a três perguntas de pesquisas. Neste escrito, será contextualizado a resposta a uma dessas questões de pesquisa, que obrigatoriamente jogam luz sobre o par leitura-escrita, a saber: *quando e como um professor de História enfoca questões relacionadas à língua escrita?*

NOTAS ANALÍTICAS E RESULTADOS

Esta seção pontilha um caminho para alcançar compreensão para a questão *Quando e como um professor de História enfoca/utiliza questões relacionadas à língua escrita?*. Considerar-se como categoria de análise os papéis do professor e do aluno na construção do conhecimento através da escrita. Por isso, a questão acima apresenta um subitem *Como é a rotina de aula do professor?*, a tabela 1 apresenta as constantes encontradas:

Tabela 1 - ROTINA DAS AULAS		
ETAPAS/ATITUDES	PROFESSOR A (TURMA G)	PROFESSOR B (TURMA U)
1º A entrada	*Turma constantemente numerosa e muito agitada .	* Turma sentada, em silêncio . Inicialmente, com um número reduzido de alunos, a partir do 2º tempo o número de estudantes aumenta.
2º Passo	* Cumprimentos , escritura, no quadro, do título do capítulo do livro didático a ser explorado.	* Escritura na lousa o ponto da matéria e os tópicos relativos ao tema focado (em +/- 25min.)
3º Passo	* Retomada do ponto anterior, perguntas são feitas aos alunos, mas poucos dão atenção.	*Os alunos copiam atentamente, alguns conversam moderadamente e baixo.
4º Passo	*O professor explana oralmente sobre o assunto da aula.	*O professor expõe o conteúdo, não volta aos tópicos escritos no quadro (+/45 min.)
5º Passo	* Escreve um resumo da matéria.	*Faz algumas perguntas, alguns tentam responder.
6º Passo	* Realização de exercícios do livro didático.	*Não presenciado realização de exercícios.
7º Passo	* Indicação do próximo tema de aula.	*Não presenciado indicação sobre o tema da aula seguinte.

Triangulando as vozes dos sujeitos a partir do questionário e da entrevista, “Descreva como são suas aulas de História.”, vejamos algumas respostas dadas pelos alunos da turma G: **excerto 1:** “Normais! A professora passa a matéria, explica e depois passa o trabalho”; **excerto 2:** “São interessantes, a professora sempre explica a matéria antes de passar exercícios”; **excerto 3:** “Bastante matéria e boa explicação”. Da entrevista, diante da pergunta “Como são suas aulas de História?” **Aluna X:** “(...) ela coloca um resumo e vai falando, a gente vai entendendo, você pode debater, dá sua opinião.” Fechando a triangulação, voz do professor A (turma G), dados do questionário para a pergunta: Como são suas aulas? **Professor A:** “Exponho o tema, coloco o resumo no quadro, estímulo a participação deles. Passo exercícios, corrijo e volto novamente ao tema”.

Os atos de escritura na rotina desse grupo iniciavam pelo resumo feito pelo professor A, com base no livro didático, e sem a participação dos estudantes. Cabia a esses a cópia do quadro. A escritura era convocada na realização e correção dos exercícios do livro didático. O resumo escrito no quadro representava para o aluno transcrição, monótona e pouco instigante para aquele que aprende, a escritura no quadro não configurou um momento ou instrumento de construção do conteúdo. Não ocorria no ato colaborativo para resumir o ponto da matéria. A noção do resumo como um gênero de estudo não circulou pela classe. A explicação sobre o que significa e como resumir um tema/assunto não foi tônica presente. A ação de reelaboração temática com a construção do resumo a partir da performance oral docente ou até mesmo pela leitura do livro didático não foi tecida. À luz vygotskyana, infere-se que ter ensinado o uso da escrita seria uma forma de também dar alguns passos na ZDP da habilidade de escrever ou resumir daqueles estudantes. Percebe-se que os usos da palavra escrita não incluíram os estudantes como sujeitos ativos no processo: por que daquele resumo?; como se faz?; quais são as características e funções desse tipo de texto?. Enfim, as funções e características estabilizadoras do gênero resumo não foram colocadas em cena.

Vejamos a rotina de aula da turma U na voz dos sujeitos participantes: **excerto 4:** “O professor passa a matéria. Escreve tópicos, não costuma passar exercícios para o aluno exercitar.”; **excerto 5:** “Passa a matéria e depois explica detalhadamente.”; **excerto 3:** “O professor escreve no quadro e explica.”; **excerto 6:** “São colocados tópicos no quadro e não são explicados.”; **excerto 7:** “Um falatório, mas são interessantes.” Cotejando esses dados com a observação, infere-se que o ato de escritura na turma U se deu, também, através da cópia do quadro (vide excerto 4, 5 e 6, acima). O material transcrito fixava-se em tópicos que construíam um roteiro, elaborado pelo docente. Mas, este não utilizava esse fluxo escrito durante sua explanação oral, conforme o excerto 6 indica. A dissociação entre o escrito no quadro e performance oral docente provoca, conforme os dados a seguir, grande angústia, pois os estudantes não conseguiam associar o assunto falado ao escrito na lousa, nem ao conteúdo do livro didático. Observemos as falas durante este trecho da entrevista: **Aluno Y:** “Eu não copio os tópicos, senão não entendo nada, se eu copiar não vou entender, porque lá não explica nada, tem a data da aula, os temas do assunto...”; **Aluno W:** “Esses tópicos que ninguém entende nada, tem que estudar pelo livro”; **Aluno V:** “O professor não passa exercício, não tem como exercitar o que se aprende.”; **Aluno Y:** “Professor chega na sala, passa os tópicos, depois fala boa tarde e explica os tópicos [...] não passa o exercício do livro, não lê o livro.”; **Aluno W:** “Ele acha que tudo que ele fala tem que ficar na nossa memória como um computador.”

Os dados indicam que aulas eram exclusivamente centradas na língua oral e na cópia dos tópicos, vide mais estes fragmentos: “fala boa tarde e explica os tópicos; tudo que ele fala” (alunos Y e W). A falta de exercícios de fixação parece provocar nos alunos grande ansiedade, na visão dos discentes, eles precisavam para entender a matéria contar com suas memórias (aluno W). Esse cotidiano revela a visão de linguagem que o professor B estabelecia, mesmo que não soubesse, evidencia uma visão monológica, logocêntrica, já que as formas de expressão foram sempre de mão única, tal qual a linguagem não reflexiva de uma máquina (“tem que ficar na memória como um computador”, aluno W).

Ainda a respeito dos dados obtidos e a partir de Vygotsky (2007), entendemos que aluno não aprende sozinho, é um ser social e, enquanto aquele que aprende, precisa de um aporte educacional para se apropriar dos conteúdos escolarizados, que não são espontâneos. No processo de mediação entre o professor e o estudante, incluímos a performance oral docente e outros símbolos (textos, vídeos, leitura, escrita etc.). Estes configuram instrumentos mediadores no processo de apropriação, sustenta-se, aqui, a escrita como uma ferramenta no processo de mediação entre o conteúdo, o aluno e a apropriação.

Os dados recortados indicaram que os docentes intencionavam marcar o conteúdo trabalhado e faziam uso da lousa. Tal prática didática é louvável e funciona como retomada do assunto discutido. A discussão que se coloca é como esse material foi construído e mediado. Historicamente, a prática de escrita como cópia do quadro é comum nas escolas; muitos de nós foi ensinado desse modo, e, assim, muitos internalizam, e fossilizam conceitos e práticas (VYGOTSKY, 2007), repetem o velho “cuspe-giz” e resistem à mudança.

Após triangular as informações geradas a partir de vários instrumentos, temos o quadro sobre quando há utilização da língua escrita nas salas de aula, excetuando os momentos de avaliações. Temos o seguinte cenário:

TABELA 2 - USOS DA ESCRITA NA SALA DE AULA		
QUESTÃO	DADOS	ANÁLISE
Quando o professor A (turma G) usa a língua escrita em sala de aula?	*Escritura de resumos da matéria. *Correção de exercícios	*É atribuído à escrita um papel de fixação do conteúdo. *O conteúdo escrito na lousa é exposto, o aluno não participa dessa construção. O aluno acata a exposição. Temos: Professor→Escrita→Aluno *Quando o aluno responde às questões de fixação, copia trechos do livro ou da lousa. Temos: Livro→Escrita→Aluno
Quando o professor B (turma U) usa a língua escrita em sala de aula?	*Escritura de tópicos no quadro.	* É atribuído à escrita um papel de criar um roteiro linear para o conteúdo. Temos: Professor→Escrita→Aluno *Não há uso da língua escrita como elemento de construção de conteúdo .

Ao tornar a relação entre escritura e construção do conhecimento a partir da linearidade, os docentes A e B impuseram a escrita como algo que vem de fora do aprendiz— não é parte do processo de construção dele, só lhe resta o ato mecânico de copiar o material escrito ou memorizá-lo.

REFLEXÕES FINAIS

Este artigo recorta parte de um estudo que descreve o uso do par leitura-escrita nas aulas de histórica. Ao espelhar os dados para a questão *Quando e como um professor de História enfoca/utiliza questões relacionadas à língua escrita?*, encontramos como a leitura e escrita são utilizadas em sala de aula durante as aulas de História. Deparamo-nos com estudantes angustiados, sem saber como se instrumentalizar para se apropriarem dos conteúdos da forma com a qual a escola exige, i.e., como proficiência em leitura e escrita. Contraditoriamente, o par leitura-escrita pouco esteve presente nas atividades cotidianas desses estudantes. O ato de ler não foi utilizado como forma de construção de conhecimento e tão pouco o de escrever como processo de reelaboração e apropriação do conteúdo escolar. Ao contrário, o par esteve presente durante as avaliações bimestrais, momento em que foi convocada a elaboração de respostas dos estudantes, diante de enunciados. Realidade que levou os estudantes experienciarem a leitura e a escrita como atividades angustiantes.

Referências

- ARAÚJO, Inês Lacerda. *Do signo ao discurso: introdução à filosofia*. São Paulo. Parábola editorial, 2004.
- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, UNICAMP 1992.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- _____. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes. 2003.
- _____. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. 3ed. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1988.
- _____. (VOLOSHINOV, V. N., 1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6ed., Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Contribuições de Bakhtin às Teorias do Texto e do Discurso* In: CASTRO, G. et al (org). *Diálogo com Bakhtin*. Curitiba: UFPR, 1996, p.21-42.
- BRAIT, Beth e Rosineide de Melo. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In Brait, Beth (org) *Bakhtin conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p.21-42.
- DANIELS, H. (org). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. São Paulo: Papirus, 1994.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo da Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2006.
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e Ideologia*. 8ªed. São Paulo:Ática,2007.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- JOSEPH, Miriam. *O Trivium: as artes liberais da lógica, gramática e retórica: entendendo a natureza e a função da linguagem*. São Paulo: É realizações, 2008.
- KOCH, Ingedore e ELIAS,Vanda. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.
- MEIRELES, Cecília. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- NEVES, Conceição Bitencourt et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2011.
- ROJO, Roxane. Gênero discursivos e textuais: questões teóricas e práticas. In: Meuree, .L. et al (org). *Gêneros textuais métodos e debates*. São Paulo: Parábolas, 2005, p184-207.
- VIANNA, HERBERT. *Será que vai chover*. Brasil: EMI-ODEON,1987.
- VIEIRA, D. P. *Laços com a escrita: o traço que tece sentidos nas aulas de História*. Dissertação de Mestrado, UFRJ, 2011.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins fonte, 2007.
- WANDERLEY. João (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

Recebido em: 04/06/2024

Aceito em: 15/10/2024