

A LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA: PALAVRAS DE PROFESSORES E DE CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS

Cátia de Azevedo Fronza¹

RESUMO: Considerando o tema “Práticas de fala e de escrita na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, o objetivo deste artigo é apresentar dados de estudos desenvolvidos no contexto do Ensino Fundamental de 9 anos, no âmbito de escolas das redes privada e pública de municípios do Sul do Brasil. Em um primeiro momento, trazem-se considerações a partir de registros de alunos e professores de uma escola pública e graduandos do curso de Pedagogia de uma universidade privada do Rio Grande do Sul. Tais registros dizem respeito ao que alunos, professores e futuros professores pensam sobre o porquê de as crianças irem à escola, o que gostam de fazer nos espaços da escola, entre outros aspectos relacionados a onde se ensina/aprende, o que se ensina/aprende. Foi possível verificar, assim como Silveira (2006), Fabris (2007) e Stolf (2010), que, pelas percepções indicadas, ensinar e aprender na escola parecem estar relacionados, de modo geral, a expectativas em termos de CONHECIMENTO e SOCIALIZAÇÃO, ou seja, a escola é o local de aprender e de socializar a leitura e a oralidade, no que se refere ao domínio linguístico. Nesse sentido, é preciso assegurar a todos os alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e possibilitar-lhes o uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita, como é apontado em Brasil (2008; 2012). Entretanto, isso não é verificado em todos os espaços escolares, principalmente no contexto de educação de surdos brevemente apresentado neste artigo, a partir de dados de Muck e Fronza (2008) e de Didó (2012), comparativamente ao que tem sido verificado em produções orais e escritas de ouvintes. Estudos sobre essas vivências permitem que se conheça ainda mais sobre como e para que se escreve e se lê na escola, neste caso, no contexto do Ensino Fundamental de 9 anos para ouvintes e surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Língua portuguesa. Ensino Fundamental. Letramento. Surdos. Ouvintes.

ABSTRACT: Considering the theme "Oral and written practices in kindergarten and in the nine years of Elementary School", the aim of this paper is to present some data of private and public schools that are in the southern of Brazil. Firstly, it brings up considerations from records of students and teachers from a public school and undergraduate students of the Faculty of Education at a private university of Rio Grande do Sul. These data are related to what students, teachers and future teachers think about why children go to school, what they like to do in school spaces, among other aspects related to where they teach/learn, what is taught/learned. It was verified, as Barros (2006), Fabris (2007) and Stolf (2010) pointed, that the perceptions about teaching and learning at school seem to be related, in general, to the expectations in terms of KNOWLEDGE and SOCIALIZATION: school is the place to learn and socialize reading and oral abilities with respect to the language field. Therefore, we need to ensure the all students the acquisition of the alphabetic system and enable them to use the language in social practices of reading and writing, as pointed out in Brazil (2008; 2012).

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: catiaaf@unisin.br.

However, this target is not checked in all school spaces, especially in deaf education context briefly presented in this paper, from Muck and Fronza (2008) and Didó (2012), if we compare to what has been seen in oral and written texts produced by listeners children. Studies on these experiences allow us to know more about how and for what students and teachers speak and write in the context of elementary school for deaf and hearing students.

KEYWORDS: Portuguese. Elementary School. Literacy. Deaf people. Listener people.

Introdução

Muito se tem falado sobre o ensino e o aprendizado de línguas no Ensino Fundamental. No desenvolvimento de nossas pesquisas, temos acompanhado atividades de leitura, escrita e oralidade desenvolvidas em escolas do Ensino Fundamental, além de ouvir o que professores e alunos dizem sobre por que estão na escola, o que ensinam/aprendem ou gostam de ensinar/aprender.

Em um primeiro momento, trazemos algumas de nossas impressões a partir de comentários de crianças e de professores de uma escola da rede pública de um município da região metropolitana de Porto Alegre durante encontros de estudo sobre a proposta de trabalho com a língua materna desenvolvida na escola. Além disso, são consideradas colocações de alunas do Curso de Pedagogia, em questionamento realizado na primeira semana de aula. Após estabelecerem-se relações entre esses registros, que indicam as expectativas de docentes/futuros docentes em relação à escola e ao que se ensina/aprende nesse espaço institucional, apresentamos brevemente dados de estudos realizados com alunos e professores de escolas de surdos, quando foram consideradas atividades de leitura e de escrita em língua portuguesa, considerada aqui como segunda língua dos surdos, uma vez que a Libras é sua primeira língua. Em seguida, são trazidos alguns diálogos produzidos durante trabalho desenvolvido com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental em escola pública, a partir de contação de histórias em sala de aula, revelando interações entre professora, alunos, equipe de pesquisa, visando à promoção de habilidades relacionadas à leitura. Por fim, colocam-se exemplos de textos produzidos por alunos do 1º e do 2º ano, em escolas das redes pública e privada que participaram de investigações coordenadas pela autora.

Diante desses dados e dessas reflexões, verificamos diferenças entre o trabalho com alunos ouvinte e surdos: estes, com acesso restrito à língua portuguesa na modalidade escrita; aqueles, pelo menos no caso dos dados aqui partilhados, com participação ativa em diálogos durante as atividades, como também nas atividades que tinham como alvo produções escritas. Temos problematizado a educação de surdos, pois se evidencia uma concepção de escrita assumida como representação da oralidade. Com esse foco, os alunos surdos são introduzidos ao ensino de palavras e frases primeiramente na língua portuguesa oral e, depois, na forma escrita. Por meio de exercícios de substituição e de repetição, espera-se que os alunos surdos aprendam as estruturas frasais trabalhadas e as usem. Se essas estratégias não são aconselháveis nem aos alunos ouvintes, menos contribuição ainda oferecem aos estudantes surdos. A aplicação dessa metodologia ao ensino da língua portuguesa para alunos surdos resulta, na leitura, em decodificação sem compreensão e, na escrita, no uso de frases estereotipadas nas quais faltam elementos de ligação. Assim, os alunos surdos vêm sendo considerados como incapazes de atribuir sentido à leitura e de produzir sentido na escrita, como apontam Lodi, Harrison e Campos (2003), Muck (2009), Didó (2012), Muck e Fronza (2008), Pereira *et al.* (2011).

A fim de explicitar as informações aqui apontadas, nas seções que seguem, são apresentados os dados com os quais estamos dialogando.

1 Respostas a perguntas sobre aprender e ensinar na escola

Desde o trabalho de Stolf (2010), temos procurado ouvir mais sobre por que se vai à escola e o que se aprende na escola. Em nossos contatos com alunos de cursos de graduação em Pedagogia, com professores em encontros de formação e, quando possível, com as crianças que são atendidas por esses docentes, temos lançado essas perguntas, além de outros questionamentos. Apesar de, durante as conversas geradas pelas questões indicadas, não termos tido a intenção de divulgar as respostas de nossos interlocutores, em meio a dados tão ricos, aproveitamos essa oportunidade de partilhar um pouco do que temos ouvido em contexto de escola pública e no meio acadêmico da Licenciatura em Pedagogia².

Começamos, trazendo dados de uma escola pública que nos permitiu participar de encontros de formação de seus professores. Durante esses encontros, conversamos sobre o ensino da língua materna naquela instituição, com o objetivo de verificar o que estava sendo feito no Ensino Fundamental e indicar perspectivas de trabalho, a partir dessas experiências. Antes do primeiro encontro com o grupo, foi solicitado que os docentes do grupo fizessem aos seus alunos as seguintes perguntas: “Por que você está na escola?”; “O que você aprende/gosta de fazer na escola?”.

Os professores ouviram as respostas de seus alunos e repassaram os registros das respostas das turmas até o 9º ano do Ensino Fundamental. Neste artigo, em consonância com o que foi compartilhado na apresentação durante o IX ENAL, trazemos apenas os dados da turma da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º ano).

De uma turma da Educação Infantil e de uma turma do primeiro ano, foram obtidas as seguintes respostas, indicadas no Quadro 1:

Quadro 1: Respostas sobre por que estar na escola e o que se aprende/o que se gosta de fazer na escola em turma de Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental.

TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL		TURMA DE 1º ANO	
Por que estar na escola?	O que quer aprender/ gosta de fazer na escola?	Por que estar na escola?	O que quer aprender/ gosta de fazer na escola?
Por que é bom. A mãe colocou (4). Fazer mais amigos. Ficar esperto. Para brincar (4). Aprender um monte de coisa boa (2). Para não ficar em casa. Fazer trabalhos. A irmã estuda aqui. Brincar no recreio.	Aprender na escola Desenhar (2) Escrever (10) Trabalhos (2) Ler (2) Brincar (1) Fazer na escola Desenhar (4) Pintar (1) Brincar (5) Olhar livrinhos (3) Fazer trabalhos (3) Recreio (1)	Estudar, aprender a ler e escrever. Aprender coisas legais e pra gente ser mais querido. Pra fazer trabalhos. Para aprender a respeitar e para ter amigos. Para fazer amizades. Para aprender a mexer no computador.	Gosto de estudar, brincar e fazer as atividades. Quero aprender a ler, gosto de ir na pracinha. Quero aprender a escrever. Gosto das aulas de inglês. Gosto de brincar com os amigos. Quero aprender a

² Não serão indicados nome de escola, nem nomes de instituições que acolhem os cursos de Pedagogia aos quais fazemos referência neste trabalho, com o objetivo de preservar a identidade dos docentes e dos alunos cujos registros são partilhados neste artigo.

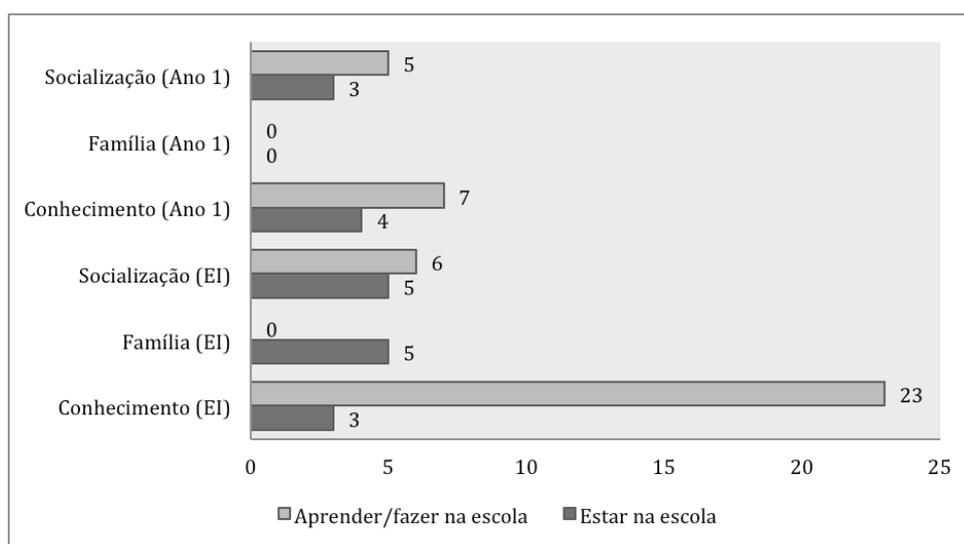
			<p>escrever pequeno e na linha. Adoro brincar com os jogos da caixa (alfabetização). Gosto de brincar de bonecas. Gosto de ler livros.</p>
--	--	--	--

Fonte: Acervo da autora.

Prestando atenção a essas respostas, é possível verificar que elas fazem referência à escola como o local do conhecimento, onde se aprende a ler, a escrever, desenhar, fazer trabalhos. Há aulas de inglês, aulas de informática, mas também é o local para onde a criança vai para não ficar em casa ou porque a família entende que é necessário, assim como é o local onde se brinca. A partir disso, fizemos o levantamento desses dados, agrupando-os nas seguintes categorias temáticas: conhecimento, família, socialização.

O Gráfico 1 indica como as respostas dessas duas turmas distribuem-se nessas 3 categorias³.

Gráfico 1: Compilação das respostas da Educação Infantil (EI) e do 1º ano (Ano 1⁴).



Fonte: Acervo da autora.

Os dados do Gráfico 1, distribuídos nas categorias a partir de nossa percepção sobre os registros coletados pelos professores, revelam que, desde a Educação Infantil (EI), o que se faz na escola está relacionado ao conhecimento disponibilizado por essa instituição. Este conhecimento, no que compete às crianças pequenas (EI e Ano 1), está bastante direcionado à leitura e à escrita, embora haja indicações relacionadas ao que chamamos de socialização, quando as crianças dizem que estão na escola para brincar com os amigos, no recreio, com bonecas e com jogos de alfabetização. Tal consideração é esperada, uma vez que essas crianças têm seus 6-7 anos, e a brincadeira faz parte de suas rotinas. A 3ª categoria aqui

³ Não mencionamos a quantidade de crianças por turma, apenas as respostas e quantas das crianças de cada turma manifestaram-se. Cada criança estava à vontade para responder. Em razão disso, uma mesma criança poderia indicar mais de uma possibilidade para estar/aprender/fazer na escola.

⁴ Indicação para 1º ano do Ensino Fundamental.

nomeada como “Família” esteve presente em 5 indicações da Educação Infantil, quando 4 crianças disseram que estavam na escola porque “A mãe colocou.”, e outra porque a irmã está na mesma escola. Neste caso, estar na escola parece depender mais da decisão familiar, embora isso seja considerado normal, do que da percepção da criança em relação ao que a escola pode oferecer.

Na continuidade desta reflexão, o Quadro 2 apresenta as respostas das crianças do 2º e do 3º ano da escola com a qual foi estabelecido um diálogo bastante rico e produtivo.

Quadro 2: Respostas sobre por que estar na escola e o que se aprende/o que se gosta de fazer na escola em turma de 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.

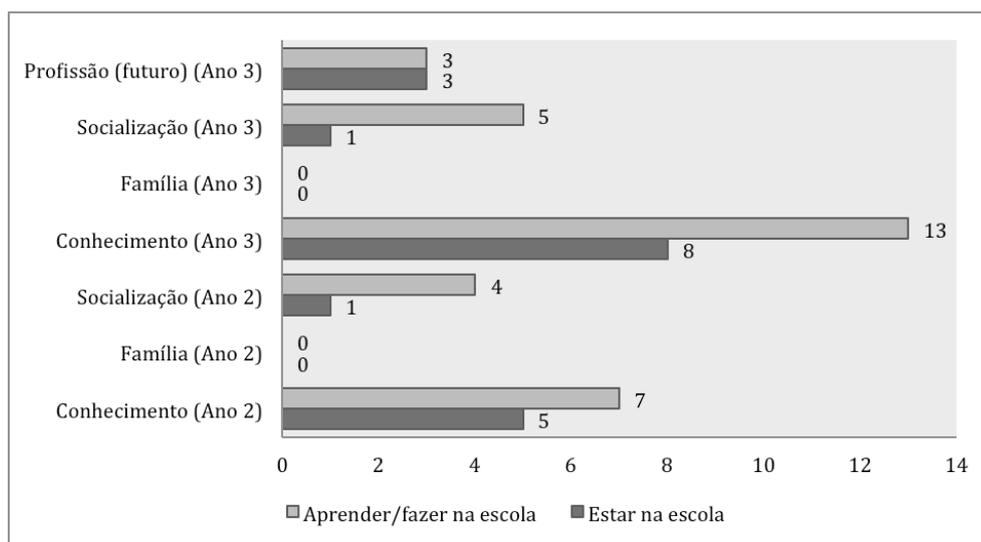
TURMA DE 2º ANO		TURMA DE 3º ANO	
Por que estar na escola?	O que quer aprender/ gosta de fazer na escola?	Por que estar na escola?	O que quer aprender/ gosta de fazer na escola?
Para não ser burro, para aprender. Pra estudar. Pra aprender a ler e escrever. Pra saber de tudo. Pra fazer amizades. Para aprender a fazer continhas.	Quero aprender contas. O que gosto de fazer na sala é fazer amigos. Quero aprender contas de dividir. E gosto de dividir as coisas com meus amigos. Quero aprender a ler palavras mais difíceis. Gosto de ler e brincar na escola. Quero aprender a fazer continhas altas de menos. Quero aprender a ler mais ainda. Gosto da pracinha e das atividades da profe.	Para aprender. Para conseguir um trabalho bom. Para passar de ano. Para estudar. Para ler (4). Para escrever. Para ter boas maneiras. Para ter futuro.	Ler. Fazer letra cursiva. Aprender a ler e a fazer letra cursiva. Brincar com colegas e fazer letra cursiva. Gosta de ler e quer aprender a ler. Gosta de brincar, fazer trabalhos. Gosta dos amigos e dos professores. Gosta dos amigos. Aprender a fazer continha de dividir. Gosta de letra cursiva. Ler e escrever bem. Continhas (adora). Brincar e continhas.

Fonte: Acervo da autora.

De modo semelhante ao que foi considerado para as turmas anteriores, as respostas das crianças do 2º e do 3º ano do Ensino Fundamental também foram agrupadas nas categorias “Conhecimento”, “Família” e “Socialização”. Houve, contudo, a partir das respostas da turma de 3º ano, a inclusão de mais uma categoria, “Profissão (futuro)”, uma vez que as crianças passaram a fazer referência às perspectivas profissionais e de vida no futuro. Tais indicações foram aumentando, gradativa e obviamente, nas respostas dos alunos das turmas de 4º ano em diante, mas não trazemos essas informações, uma vez que, além das restrições de espaço deste artigo, não foram indicados na apresentação durante o IX ENAL.

O Gráfico 2, então, ilustra como as respostas do 2º e do 3º ano foram organizadas quantitativamente, de acordo com cada uma das categorias mencionadas.

Gráfico 2: Compilação das respostas do 2º ano (Ano 2) e do 3º ano (Ano 3).



Fonte: Acervo da autora.

De forma muito semelhante ao que está expresso no Gráfico 1, tem-se “Conhecimento” como a categoria mais presente nas respostas das crianças, com mais indicações ainda no 3º ano, seguida da “Socialização” e das perspectivas de contribuição para um “trabalho bom”. Apesar de não serem apontados aqui os dados das demais turmas, adiantamos que, respeitadas as características de faixa etária, as mesmas proporções são mantidas: conhecimento, socialização, profissão e família.

Embora esses dados tenham sido obtidos de alunos de diferentes turmas e de diferentes faixas etárias, sem uma atenção metodológica mais precisa, as evidências verificadas convergem com os estudos de Barros (2006), Fabris (2007) e Stolf (2010). Foi possível verificar, portanto, que essas respostas mostram o que as crianças têm a dizer sobre a escola em relação às ofertas disponibilizadas em termos de conhecimento, sobre o fato de serem crianças, sobre as amizades e sobre o brincar. Acrescentam-se a esses fatores, o direcionamento da família para a presença da criança na escola e a preocupação com o futuro, como apontado na turma do 3º ano.

Esse levantamento é breve e simples, mas permite pensar mais sobre as expectativas das crianças, da família, da sociedade em geral em relação à escola e ao papel que temos como educadores e pesquisadores voltados a esse contexto.

Não há dúvidas de que é preciso ouvir mais as crianças sobre o que esperam da escola, assim como também é importante conhecer um pouco mais sobre as percepções dos professores quanto às razões de seus alunos estarem na escola, o que eles aprendem, o que gostam de fazer, além de obter informações sobre o que os docentes gostam de ensinar.

Com o intuito de conhecer ainda mais a realidade da escola-alvo, solicitamos aos professores da escola (participantes do grupo de estudos/de formação) que registrassem suas respostas para as seguintes perguntas: a) por que seus alunos vêm à escola?; b) o que eles aprendem na escola?; d) o que gostam de fazer na escola?; e) o que você ensina/gosta de ensinar?. Os docentes fizeram os registros antes de terem acesso às respostas das crianças. Todas as respostas⁵ foram registradas nos Quadros 3, 4, 5 e 6.

Quadro 3: Respostas de docentes para o porquê de seus alunos irem à escola.

a. POR QUE SEUS ALUNOS VÊM À ESCOLA?
Os menores vêm para aprender a ler e escrever. Os maiores, para conviver, fazer o social.

⁵ Foi mantido o registro do professor.

A princípio, por uma questão cultural da família e da sociedade. Também porque é um espaço de socialização e inclusão comunitária. Porque sabem que precisam aprender conteúdos formais e aprendem a ser cidadãos.
Para estudar, conversar com os amigos, comer a merenda.
Para socialização, brincar com os amigos; espaço que estimula e leva à aprendizagem.
Alguns porque os pais mandam; outros porque gostam das aulas em si e dos projetos da escola.
Socialização com os colegas.
Alguns por obrigação. Outros porque gostam, mas poucos sabem o real valor que tem o estudo.
Para não ficarem em casa; porque são obrigados; porque querem ter um futuro adulto melhor que seus pais; porque, mesmo reclamando, gostam do ambiente escolar.
Muitos porque são obrigados; alguns porque não têm nada melhor para fazer em casa; muitos vêm para socializar com outras crianças; pouquíssimos vêm para estudar.
Porque é uma determinação legal, e os pais, embasados no sonho de um futuro melhor, os mandam. Há uma consciência coletiva de que a escola pode oferecer meios que os levem a uma vida profissional, porém eles mesmos não têm certeza e, às vezes, não valorizam.
Porque a família matricula por causa da lei, porque está na idade de ir para a escola.
Para brincar, aprender.
Encontrar os colegas, porque os pais mandam.
Existe a consciência social de que a falta de escolar é indicativo de fracasso. A grande maioria das famílias ainda acredita que seus filhos terão melhores oportunidades através do estudo. Outros encaminham seus filhos porque é obrigatório e também um alívio para que não fiquem em casa.
Primeiramente pelo convívio social.

Fonte: Acervo da autora.

Devido ao fato de as respostas serem ricas em detalhes, não temos como agrupá-las em um gráfico. Em uma breve reflexão, embora seja bastante produtivo aprofundar a discussão desses registros, é possível verificar que, nas respostas dos docentes da escola parceira, evidenciam-se as mesmas categorias percebidas nos dados das crianças apresentados anteriormente. Em outras palavras, segundo esses professores, de modo geral, seus alunos vão à escola para ler, escrever, porque gostam das aulas, remetendo a CONHECIMENTO; para conversar com os amigos, pelo convívio social, para brincar (SOCIALIZAÇÃO); porque os pais mandam, porque a família matricula por causa da lei (FAMÍLIA); e porque “terão melhores oportunidades através do estudo” (PROFISSÃO (futuro)). Verifica-se também uma indicação dos docentes quanto ao papel da família no encaminhamento dos filhos à escola e a responsabilidade que têm perante a sociedade, além das expectativas que eles entendem que a família nutre em relação às potencialidades da escola.

Na continuidade da reflexão sobre as respostas dos professores, o Quadro 4 apresenta os registros sobre o que, na opinião dos docentes, seus alunos aprendem na escola.

Quadro 4: Respostas de docentes para o que seus alunos aprendem na escola.

b. O QUE ELES APRENDEM NA ESCOLA?
A conviver, boas atitudes, ter autonomia, respeitar regras, desrespeitar regras, conteúdos, organizar-se.
Aprendem a conviver, aprendem os conteúdos formais e aprendem a ser cidadãos.
Conhecimento, educação, regras.
Socializar, ler, escrever, ter autonomia.

Conteúdos de cada disciplina, a serem pessoas melhores... Além do conhecimento, tentamos transmitir a educação propriamente dita.
Conhecimento de variados assuntos/temas e valores éticos e sociais.
Aprendem as noções básicas de matemática, português e também muito de informática.
Aprendem a conviver e/ou sobreviver no grande grupo. Aprendem alguns conceitos e/ou conteúdos. Aprendem a teoria do politicamente correto.
Aprendem normas e regras de convivência de forma mais significativa. Aprendem o conhecimento que eles conseguem aplicar nas suas vidas.
Aprendem a conviver em um grupo e compartilhar ideias, descobrem a importância de saber ler, escrever...
Socializar, dividir, autonomia.
Regras de convivência, conteúdos de diversas áreas do conhecimento.
Aprendem a conviver socialmente, conteúdos específicos de cada componente, educação no sentido de respeito, ética, também acabam aprendendo mais na escola que em casa.
O conhecimento que é transmitido pela humanidade como ler, escrever, interpretar, operar, relacionar-se consigo e com o outro e com o meio de forma civilizada.
Aprendem alguns conteúdos que manifestam na fala e na escrita. Aprendem mais sobre a percepção com que a sociedade se organiza nas relações de poder. Quem sou, estou autorizado a falar, quem tem mais capital cultural aceito como legítimo.

Fonte: Acervo da autora.

Para a pergunta sobre o que os alunos aprendem na escola, os registros não se diferenciam dos dados já evidenciados. De um modo geral, de acordo com seus professores, as crianças aprendem “conteúdos”, “conteúdos que manifestam na fala e na escrita”, a “interpretar, operar”, “a conviver socialmente”. Em síntese, estão indicadas as categorias CONHECIMENTO e SOCIALIZAÇÃO. É preciso ressaltar que, nesses registros, aspectos relacionados a valores morais e sociais são indicados pelos professores. É possível dizer que os docentes veem a escola como a instituição responsável por ensinar o aluno a “relacionar-se consigo e com o outro e com o meio de forma civilizada”. Essa “responsabilidade social” está bastante frisada no registro dos professores, sem haver qualquer menção ao que poderia ser incumbência familiar. Em outras palavras, na escola, além do acesso ao conhecimento, os alunos têm acesso à “teoria do politicamente correto”, “aprendendo mais na escola que em casa”. Não há dúvidas de que isso ocorra em muitas realidades, principalmente no espaço de atuação das escolas públicas. Nesta, em especial, percebemos o movimento intenso do corpo docente no sentido de envolver seus alunos e a comunidade em geral nas atividades curriculares e extracurriculares. Em algumas situações, a adesão é ótima, em outros, desanimadora, no que tange ao envolvimento dos alunos e de suas famílias, conforme relato informal do corpo docente.

Conforme, já foi dito, solicitamos aos professores que registrassem o que os alunos, em sua opinião, gostam de fazer na escola. Suas respostas estão evidenciadas no Quadro 5.

Quadro 5: Respostas de docentes para o que seus alunos gostam de fazer na escola.

c. O QUE (OS ALUNOS) GOSTAM DE FAZER NA ESCOLA?
Gostam de fazer “o social”.
Gostam de estar entre os amigos, conversar sobre assuntos diversos e de aprender conteúdos significativos para suas vidas.
Aprender os conteúdos das disciplinas que mais gostam e conversar com os amigos.
Brincar e brincar!

Momentos em que é usado o UCA, em trabalhos e livremente.
Encontrar os colegas e alguns ainda para adquirir conhecimentos.
Adoram o recreio, trabalhar com o “Mundinho”(UCA ⁶), ir ao Laboratório de Informática Educacional (LIE), biblioteca, projetos e passeios educativos. Têm professores prediletos e lembram sempre algumas aulas em seus relatos.
Curtir a convivência com os colegas, testar a paciência dos professores, poucos gostam de adquirir conhecimento.
Brincar; conversar com os colegas; ouvir o professor (mesmo que não admitam); conversar, expor seus medos, dúvidas e anseios.
Gostam de falar, de compartilhar suas experiências; gostam de brincar; gostam das relações entre os pares; gostam dos esportes e da vida social.
Gostam de fazer o que é diferente. Gostam de competir. Gostam de atividades dinâmicas como gravação de vídeos, por exemplo.
Gostam das atividades lúdicas, brincando se aprende; as crianças gostam muito de brincar.
Brincar, fazer trabalhos, ir na pracinha.
Conversar, brincar, divertir-se.
Gostam de brincar, conversar (muito), gostam das aulas de Ed. Física (por ser em outro espaço que não a sala). Acredito também que gostam de aprender.

Fonte: Acervo da autora.

Na leitura desses registros, mais uma vez, percebemos a referência às oportunidades de CONHECIMENTO oferecidas pela escola, inclusive os espaços exclusivos de algumas áreas, como o Laboratório de Informática Educacional, a biblioteca, além de se fazer referência às disciplinas curriculares, Educação Física, por exemplo. Faz-se também presente a SOCIALIZAÇÃO, referida em um dos registros como “Brincar e Brincar!”, “... divertir-se”, “... gostam dos esportes e da vida social”. É interessante registrar que, nesse questionamento, os docentes parecem chamar atenção para o fato de que seus alunos gostam, muito mais de “curtir a convivência com os colegas” do que de “adquirir conhecimento.”

O último questionamento feito aos professores buscou saber o que ensinam ou gostam de ensinar. O Quadro 6, na sequência, apresenta os registros do grupo.

Quadro 6: Respostas de docentes sobre o que ensinam/gostam de fazer na escola.

d. O QUE VOCÊ ENSINA/GOSTA DE ENSINAR?
Gosto de mostrar alternativas quando há dificuldades, possibilidade, conversar, dar bom exemplo, mostrar a realidade, dialogar.
Ensino a pensar e a questionar.
Eu gosto de ensinar a debater, analisar, questionar e se posicionar frente a questões culturais, sociais e religiosas.
Ensinar os conteúdos para os alunos como também dialogar com eles sobre a vida (História e Geografia).
Turmas em alfabetização: ler, escrever, entre outros assuntos.
Matemática: situações problema do dia a dia; Gosta de todos os conteúdos de todas as turmas, mas agrada muito:” Nossa, professor, como a aula hoje foi boa! Entendi tudo!”
Língua materna, mas principalmente a influência do conhecimento dessa língua para o futuro de cada um.
Projeto Mundinho: ferramentas de informática: noções de <i>word</i> , <i>impress</i> , <i>libreoffice</i> .

⁶ Projeto “Um Computador por Aluno”, implementado no âmbito da Secretaria Municipal da Educação e desenvolvido na escola.

Criam-se projetos para auxiliar colegas e professores. Adoro demais o meu trabalho: aprendo demais.
Ensino o que é indicado, tentando respeitar as individualidades, respeito, como conviver em grupo. Gosto de, além do conteúdo, explicar porque aquilo é importante, onde irá utilizar, principalmente autonomia, saber criticar, fazer eles pensarem por si próprios, se conhecerem.
Ensino a matéria propriamente dita, através de relato de experiências, assuntos da vida adulta. Gosto de ensinar a serem pensantes, críticos, disciplinados, autênticos e batalhadores por seus sonhos.
Gosto de ensinar os conteúdos da minha disciplina, gosto de desafiar os alunos a pensar. Sinto a necessidade e por isso trabalho a questão dos valores pessoais perspectivas de vida, sonhos, perseverança, disciplina, etc.
Foco bastante na oralidade e nas produções escritas, pois isto é o que, de fato, ficará da língua portuguesa em suas vidas, independente das carreiras que escolherem. Trabalho também a partir de gêneros textuais, pois posso produzir textos diversificados que sejam interessantes aos alunos.
Gosto e faço com que meus alunos pensem, criem hipóteses, descubram, aprendam uns com os outros.
Alfabeto, números, quantidade e vários assuntos que vão surgindo, sempre de forma lúdica.
Gosto de ensinar inglês e gosto de mostrar como a leitura pode ser uma coisa muito boa, quando descobrimos bons livros.
Ensinar a ver o mundo, as coisas de outras maneiras. Mais que conteúdo, gosto de oportunizar espaços para a invenção. (Artes visuais). Mais que aprender sobre arte, desejo que olhem de modo artístico o “estar” no mundo, façam de suas próprias vidas manifestações artísticas.
Gosto de ensinar os alunos a cada dia serem melhores.
Gosto de ensinar questões perceptíveis na vida: quais minhas escolhas que me ajudam a ter/manter a saúde; o que o meio ambiente tem com a minha vida, assuntos de física e desenvolvimento tecnológico.

Fonte: Acervo da autora.

Diante dessas respostas, verifica-se que os docentes também evidenciam o que pode ser entendido como as preferências de seus alunos. Além de estarem presentes aspectos relacionados à SOCIALIZAÇÃO, como “conviver em grupo”, “ensinar os alunos a cada dia serem melhores”, as indicações relacionadas ao CONHECIMENTO são mais significativas. Como participaram do grupo professores que trabalham com áreas específicas do conhecimento, como Artes Visuais, Matemática, Biologia, Informática, entre outras, percebe-se a menção a esses conhecimentos, além daqueles relacionados ao conhecimento linguístico, sob responsabilidade do docente licenciado em Letras e da Pedagogia, que atende anos iniciais. Tal conhecimento também precisa ser assumido em todas as áreas, pois leitura, escrita e oralidade se fazem necessárias em todas as aulas.

Para encerrar essa reflexão sobre impressões e percepções quanto às razões de as crianças estarem na escola, trazemos, no Quadro 7, respostas de uma turma de alunas do curso de Pedagogia, questionadas no primeiro encontro do semestre.

Quadro 6: Registros de alunas do Curso de Pedagogia para o porquê de as crianças irem à escola.

POR QUE, NA SUA OPINIÃO, A CRIANÇA VAI PARA A ESCOLA?
A criança vai primeiramente para a escola cumprir uma inserção social para, posteriormente,

desenvolver outros aspectos.
Na educação infantil, existe a questão da necessidade dos pais em trabalhar e não ter onde deixar os filhos. No ensino fundamental, há a obrigação por lei de as crianças frequentarem a escola.
Porque a nossa cultura propõe que a criança tenha uma educação formal.
[...] somos sujeitos inseridos na sociedade, [...] precisamos ter nossa própria opinião, valores e reconhecimentos por aquilo que sabemos. [...] sem estudo e formação não somos reconhecidos pela sociedade [...].
[...] para brincar e socializar com os colegas e professores, formando um alicerce pra novos aprendizados.
[...] para desenvolver suas habilidades, ampliar seu conhecimento, interagir com outras crianças, socializar-se.
Para se desenvolver no meio social, convivendo com pessoas e situações diferentes, aprender coisas novas e passar o conhecimento que já foi adquirido por ela.
A sociedade [...] acha que a escola é lugar onde a criança vai para ser educada. [...] a educação deveria vir já de casa, e a escola tem o papel de ensinar. O ideal seria a escola e a família andarem lado a lado.
Na educação infantil, [...] para aprender a se cuidar, a desenvolver sua autonomia e noções básicas de linguagem (alfabeto) e números (de zero a dez). No ensino fundamental, a educação está voltada para os conteúdos [...].
[...] para interagir, se socializar e desenvolver sua aprendizagem.
[...] para estar inserido/a no mundo e também estabelecer relações interpessoais.

Fonte: Acervo da autora.

De modo semelhante ao que foi verificado nos dados das crianças, dos professores da escola municipal com os quais conversamos, as respostas das alunas de Pedagogia também remetem ao CONHECIMENTO, quando dizem, por exemplo, que a criança vai para a escola para “aprender coisas novas e passar o conhecimento que já foi adquirido por ela”, à SOCIALIZAÇÃO, ao registrar que é para “brincar e socializar com os colegas e professores”. É mencionada, ainda, a “necessidade dos pais em trabalhar e não ter onde deixar os filhos”, que revela o encaminhamento da criança à escola por razões familiares, o que se caracteriza na categoria FAMÍLIA.

Após as reflexões sobre o que aprender/ensinar na escola, verificando, de modo semelhante a Barros (2006), Fabris (2007) e Stolf (2010), que crianças, professores formados e em formação evidenciam que ensinar e aprender na escola está relacionado, de modo geral, a expectativas em termos de CONHECIMENTO e SOCIALIZAÇÃO, é preciso ressaltar que um dos desafios quanto à aprendizagem da escrita e produção de textos no Ensino Fundamental, chamando atenção para a área da linguagem, é assegurar a todos os alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e possibilitar-lhes o uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. De acordo com Brasil (2008), é preciso que, nessa perspectiva, sejam considerados os seguintes eixos das capacidades linguísticas: compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, produção escrita e desenvolvimento da oralidade. Brasil (2012), por sua vez, destaca quatro eixos norteadores para o ensino da língua: leitura, produção de textos escritos, apropriação do sistema de escrita alfabética, produção de textos escritos e orais.

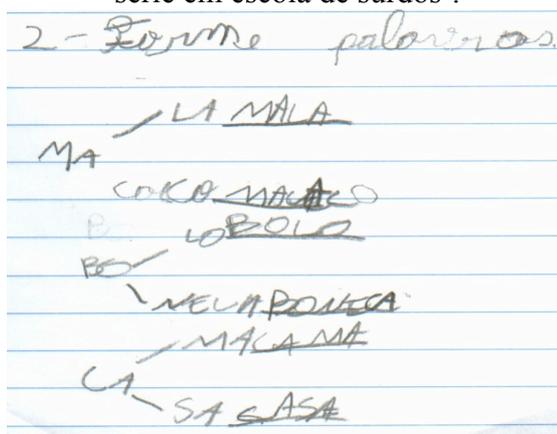
Voltando aos registros apresentados nos Quadros e nos Gráficos deste artigo, é possível perceber que, tanto os alunos quanto docentes e graduandas em Pedagogia, remetem-se aos conhecimentos relacionados à escrita, à oralidade e à produção de textos, indicados em Brasil (2008; 2012). Pode-se dizer que já existe uma “cultura” de que, na escola, deve-se

aprender e ensinar a ler, escrever e produzir textos variados nas modalidades oral e escrita. Entretanto, temos presenciado diferentes práticas, algumas mais próximas, outras mais distantes dessa perspectiva.

2 Evidências de escrita e oralidade no Ensino Fundamental de 9 anos

Considerando-se que deve ser oportunizado a todos os alunos o uso da língua em diferentes práticas sociais de leitura e escrita, o que dizer, da produção ilustrada na Figura 1?

Figura 1: Registro de escrita de aluno surdo resultante de cópia de atividade em aula de 1ª série em escola de surdos⁷.



Fonte: Muck e Fronza (2008).

Como atestaram Muck (2009), Muck e Fronza (2008) e Didó (2012), entre outros pesquisadores, as atividades de escrita de crianças surdas envolvem basicamente cópia de palavras e memorização da disposição das letras, como ilustra a Figura 1, sem haver preocupação com o entendimento dessas informações. Diferentemente das crianças ouvintes, que se baseiam, em grande parte, na audição para elaborar as suas hipóteses sobre a escrita, as crianças surdas se baseiam na visão. Por esta razão, é fundamental que elas sejam expostas a uma variedade de materiais escritos, de diferentes gêneros e tipos textuais, já que é pela visão que elaborarão suas hipóteses sobre o funcionamento da língua portuguesa escrita (Pereira, 2011). Eulália Fernandes (1999; 2003), Pereira (2000; 2005) e Sueli Fernandes (2004; 2006) têm mostrado que, expostos a atividades discursivas e não a vocábulos isolados e frases descontextualizadas, os alunos surdos podem se tornar leitores e escritores. Com base nessas autoras, assumimos que, da mesma forma como deve ser para os alunos ouvintes, o objetivo do ensino da língua portuguesa escrita para os surdos deve promover a compreensão e a produção de textos e não de palavras e frases isoladas. Por isso, é importante trabalhar muito bem o texto, inicialmente na Libras. Esta prática serve como base para que os alunos formulem suas hipóteses sobre como funciona a língua portuguesa. A tarefa do professor é viabilizar o acesso do aluno surdo ao universo dos textos que circulam socialmente e ensinar a produzi-los. Desta forma, enfatiza Pereira (2007), esse aluno poderá aprender o sistema da língua como também ampliar seu conhecimento letrado. Outra evidência de que o conhecimento letrado do aluno surdo não parece ser preocupação no ensino da leitura e da escrita é o fato de que professores de surdos praticamente não fazem menção às

⁷ É preciso deixar claro que, no que tange à língua portuguesa, para a criança surda, assumimos a língua portuguesa escrita como sua segunda língua, pois a Libras deve ser a sua primeira, que lhe possibilitará acesso à escrita do português.

potencialidades dos alunos quanto à Libras e à língua portuguesa escrita nos pareceres descritivos. Conforme Didó (2012), tais pareceres revelam concepções i) classificatórias, ao indicarem, por exemplo, se o aluno tem “bom vocabulário”; ii) disciplinadoras, ao registrarem, por exemplo, que o aluno “continue com sua dedicação”, ou “você já atingiu bons resultados”, ou ainda que é “calmo, curioso, participativo; iii) normalizadoras, quando indicam que palavras, frases, textos devem ser produzidos na forma desejada (como o faz o aluno ouvinte).

Se, por um lado, não temos verificado, no que diz respeito às pesquisas que acompanhamos, um ensino de língua(s) que promova o letramento do surdo, há práticas com alunos ouvintes bastante produtivas.

Observamos, por exemplo, que algumas propostas de ensino desenvolvem atitudes e disposições favoráveis à leitura, promovendo o diálogo entre professora e alunos. É possível perceber isso em nossos dados quando, oportunizado o contato com o Livro Zeca Cata-Trecos⁸, ocorre a fala ilustrada no trecho⁹ a seguir.

3. Professora: é essa aqui(.) qui si ↓cha::ma(.) zé:ca (.) u que(.)
4. Criança: >zeca cata trecus<
5. Professora: <zeca:: cata tre::cus> porque: será qui chamavam eli ↓assim=
6. Criança: =não sei
7. Professora: agenti vai discubri.

É possível verificar no excerto, que, dessa forma, é permitido à criança “Engajar-se na produção e na organização de espaços para realização de leituras”, conforme Brasil (2008, p. 41).

Além disso, em outra situação, busca-se desenvolver capacidades de decifração, com a intenção de a criança i) saber decodificar palavra e ii) saber ler, reconhecendo o sentido globalmente, como evidencia o trecho:

169. Bolsista¹⁰: qual é a primei:ra letra a↑li.
170. Aluna: ↓gê:
171. Bolsista: i a ou:tra (.) que tu vai co↑la:
172. Aluna: ↓ a::
173. Bolsista: i as >outras du:as<
174. Aluna: <u tê: i u o:>

Dando continuidade ao trabalho sobre a história de Zeca Cata-Trecos, quando a intenção é a compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas, há o seguinte diálogo:

239. Professora: apareceu issu na história?
240. Crianças: si::m
241. Professora: u que qui era istu na história. u zeca foi na loja i compro istu?
242. Crianças A: <nã::o>
243. Criança B: <°di pape:l°>
244. Criança: é du li:xo
245. Professora: eli faz estis brinquedos com u que?

⁸ CARVALHO, José Roberto de. Zeca Cata-Trecos. 7. ed. São Paulo: Paulinas, 2013. 24 p.

⁹ Os excertos registrados fazem parte do acervo de pesquisa da autora deste artigo e obedecem às convenções de transcrição de Schnack, Pisoni e Ostermann (2005).

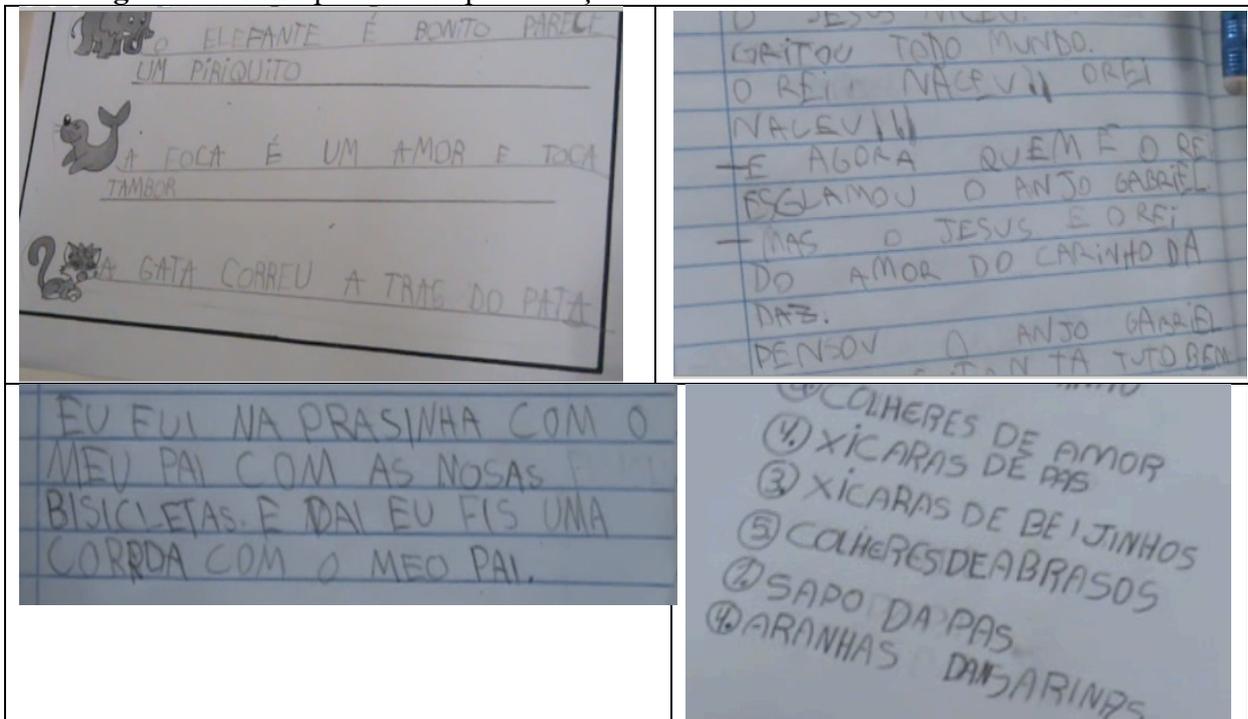
¹⁰ Aluna de graduação, integrante da equipe de pesquisa.

246. Crianças: li::xo
 247. Professora: cum as coisas du lixo. comu é qui a genti chama essas coisas du lixu qui a genti podi usá?

Por meio desses trechos, é possível evidenciar o engajamento das crianças no trabalho com leitura. Lamentavelmente, tal engajamento, que deve ser promovido por meio da Libras, não tem sido presenciado no cotidiano das escolas de surdos que temos acompanhado. Com exceção de atividades de Hora do Conto na Biblioteca, em sala de aula, mantém-se a prática de trabalhar com palavras isoladas, sem contextualização adequada e, muitas vezes, sem sentido.

Se, no que diz respeito ao uso da oralidade, verifica-se interação entre professora, alunos ouvintes e equipe de pesquisa, na produção de textos, também percebemos uma variedade de propostas de escrita com crianças de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, ilustrados pela Figura 2.

Figura 2: Textos produzidos por crianças do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Acervo da autora.

Observadas as especificidades de escrita, percebe-se que essas crianças tiveram a oportunidade de escrever a partir de propostas diversas orientadas pelos seus professores, incluindo gêneros como receita e relato. Verifica-se o estímulo às narrativas, valorizando a escrita e a produção com sentido.

Há diversas razões para que o trabalho com a língua portuguesa escrita com surdos não oportunize, na maioria dos casos, produções tão ricas quanto as apresentadas na Figura 2, além do fato de que a Libras se diferencia da língua portuguesa oral porque faz uso do canal visual-espacial e não do oral-auditivo, mas não será possível desenvolver esses pontos por limitações de espaço.

3. Considerações finais

Apesar de termos apresentado uma diversidade de dados de diferentes naturezas, foi possível perceber aproximações entre as expectativas em relação ao que se aprende/se ensina na escola, considerando registros de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, professores e futuros professores. Percebemos que essas expectativas fazem menção à escola como lugar de conhecimento e socialização, onde se aprende e se ensina a ler e a escrever, mas também a conviver em grupo, a viver em sociedade.

A partir dessas expectativas, também colocamos à baila dados sobre a escrita da língua portuguesa por crianças surdas no Ensino Fundamental, comparando-os brevemente com dados de oralidade e de escrita de crianças ouvintes. Ressaltamos que é preciso muito mais do que vem sendo oportunizado à criança surda. É imprescindível que o professor trabalhe muito bem textos de diferentes gêneros, inicialmente na Libras, para que os alunos formulem suas hipóteses sobre o sistema da língua portuguesa escrita. O papel do professor é viabilizar o acesso do aluno surdo ao universo dos textos que circulam socialmente e ensinar a produzi-los para que seja capaz de ampliar seu conhecimento letrado. Tais práticas também devem ser oportunizadas a alunos ouvintes, considerando a oralidade e a escrita; no caso do surdo, tem-se a Libras, que, *grosso modo*, podemos dizer que nos remete ao papel da fala para o ouvinte, e a língua portuguesa escrita, a segunda língua do surdo.

É necessário, portanto, que olhemos, ouçamos e acompanhem nossos professores, futuros professores e alunos na escola e no ensino e aprendizado das línguas que se fazem presentes na escola para todos. O letramento deve ser promovido a ouvintes e surdos, assim como a todos os que confiam e acreditam na escola e nos seus integrantes.

Para encerrar este texto, tomamos a liberdade de reproduzir um poema que, na percepção de uma estudante de origem asiática, busca responder à seguinte pergunta:

O que é letramento?¹¹

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente
O tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na
geladeira,

um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.

¹¹ Disponível em w3.ufsm.br/regina/O_que_%20letramento_e_alfabetizacao.doc. Acesso em: 15 dez. 2014.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Fascículo 1 – Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12616&Itemid=842. Acesso em: 15 dez. 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- DIDÓ, A. G. Pareceres descritivos de alunos surdos: revelações sobre seu desempenho em língua portuguesa no Ensino Fundamental. 137f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. UNISINOS, São Leopoldo, 2012.
- FABRIS, E. T. H. A escola contemporânea: um espaço de convivência?. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007, Caxambu/MG. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro/RJ: ANPED, 2007. p. 1-17. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3044--Int.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.
- FERNANDES, E. Linguagem e surdez. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003. 158 p.
- FERNANDES, E. O som: este ilustre desconhecido. In: SKLIAR, C. (Org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos. Volume 2. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 95-102.
- FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. M- de; MASSI, G. (Org.). Letramento – referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus Editora, 2006. p. 117-144.
- FERNANDES, S. Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos. Curitiba: SEED, 2004.
- LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Org.). Letramento e minorias. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003. p. 35-46,
- MUCK, G. F. O status da Libras e da língua portuguesa em contextos de ensino e de aprendizagem de crianças surdas. 153f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. UNISINOS, São Leopoldo, 2009.
- MUCK, G. F.; FRONZA, C. de A. O papel da Libras e da língua portuguesa nos contextos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa escrita para surdos In: VIII ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL – CELSUL, 2008, Porto Alegre. Anais do 8º Encontro do CELSUL. Porto Alegre, EDUCAT: p. 1-13.
- PEREIRA, M. C. da C. Aquisição de Língua Portuguesa por aprendizes surdos. In: Anais do SEMINÁRIO DESAFIOS PARA O PRÓXIMO MILÊNIO. Anais... Rio de Janeiro: INES, 2000, p. 95-100.
- PEREIRA, M. C. da C. (Org.). Leitura, escrita e surdez. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2005. 104 p.
- PEREIRA, M. C. da C. A língua escrita como segunda língua: uma experiência de letramento. In: CONGRESSO DO INES: 150 anos no cenário da educação brasileira. Anais... INES. Divisão de Estudos e Pesquisas, 2007. p. 138-145.
- PEREIRA, M. C. da C. Reflexões sobre a escrita de alunos surdos expostos à abordagem bilíngue de educação. In: FARIA, E. M. B. de; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.). Desafios para uma nova escola: um olhar sobre o processo ensino-aprendizagem de surdos. João

Pessoa: Editora da UFPB, 2011. p. 49-64.

PEREIRA, M. C. da C.; CHOI, D; VIEIRA, M. I; GASPAR, P; NAKASATO, R. LIBRAS: conhecimento além dos sinais. São Paulo: Prentice Hall, 2011. 99 p.

SCHNACK, C.; PISONI T. D.; OSTERMANN, A. C. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. *Entrelinhas*, São Leopoldo, v. 2, n. 2, 2005. p. 1-6.

SILVEIRA, Débora de Barros. Falas e imagens: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças. 175f. Tese (Doutorado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

STOLF, J. Práticas sociais de leitura e escrita no primeiro ano do ensino fundamental: um estudo de caso. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). FURB, Blumenau, 2010.