

CHITTOLINA, R. M. M. O texto e o letramento na escola básica. *ReVEL*, v. 21, n. 40, 2023. [www.revel.inf.br].

## O TEXTO E O LETRAMENTO NA ESCOLA BÁSICA

*The text and literacy in basic school*

**Raphaela Machado Monteiro Chittolina<sup>1</sup>**

raphaelamonteiro@hotmail.com

**RESUMO:** Este artigo é sobre o letramento, bem como sobre o ensino de escrita e de leitura textual em sala de aula. Para tal abordagem, em um primeiro momento, há uma teorização acerca do letramento no Brasil; já em um segundo momento, a reflexão se desloca para o letramento inserido no contexto escolar. Em seguida, ao unir teoria e prática, é apresentada uma análise que conta com trechos de uma observação participante feita em uma sala de aula de uma turma do segundo ano do Ensino Médio durante as aulas de Língua Portuguesa. Tal análise é guiada por dois operadores teórico-analíticos: os **eventos de letramento** e as **práticas de letramento**, e a relação **fala e escrita**. Diante da análise, os resultados apontam que há boas estratégias pedagógicas para o letramento acontecendo na escola básica e que elas também precisam ser divulgadas academicamente.

**PALAVRAS-CHAVE:** letramento; texto; escrita; escola.

**ABSTRACT:** This article is about literacy, teaching writing and reading in the classroom. For this, at first, there is a theorization about literacy in Brazil; in a second moment, the reflection shifts to literacy inserted in the school context. Then, by uniting theory and practice, an analysis is presented that includes excerpts from a participant observation made in a classroom of a second-year high school class during Portuguese language classes. This analysis is guided by two theoretical-analytical operators: literacy events and practices, and the relationship between speech and writing. In view of the analysis, the results indicate that there are good pedagogical strategies for literacy taking place in basic schools and that they also need to be disseminated academically.

**KEYWORDS:** literacy; text; writing; school.

### INTRODUÇÃO

Trabalhar a escrita, a leitura e o ensino de texto em sala de aula não é tarefa fácil. Trabalhar Língua Portuguesa na escola básica também não. Constantemente, vemos relatos de professores da área que tem de lidar com alunos que buscam apenas por nota, não por aprendizado. E, se por um lado é comum que esses alunos só

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

estejam interessados na avaliação dos seus escritos; por outro lado, tais professores, muitas vezes, também só pensam em avaliá-los, só os incentivam a isso. Este artigo, no entanto, é uma reflexão sobre boas práticas de sala de aula para além do avaliar: o objetivo é o letrar. Letrar, é claro, no contexto escolar. Se a escola é a principal agência de letramento, esse modo de ensinar e de levar o letramento aos alunos precisa se diversificar, não pode ser tão sistematizado como, ao que parece, tem sido. É a isso também que este artigo se destina.

### **1. UMA BREVE TEORIZAÇÃO ACERCA DO LETRAMENTO NO BRASIL**

Uma das primeiras ocorrências do termo letramento no Brasil está no livro intitulado “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de 1986, da linguista brasileira Mary Kato, em uma passagem na qual a autora declara que o letramento é consequência da língua culta, pois afirma que “a língua falada culta é consequência do letramento”.

Percebe-se, ainda nessa fase, que o letramento até então não carregava um sentido de relação entre leitura e escrita. Dois anos depois, Leda Tfouni (1988) estuda acerca da alfabetização e do letramento em “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso” e sintetiza que a escrita é utilizada como forma de poder e de prestígio, distante da ideia de alfabetização, costumeiramente ainda muito confundida com o letramento na época. Assim, o letramento parece se configurar, aos poucos, como um conjunto de práticas **sociais** que envolvem a escrita e a leitura.

Com o tempo, o termo letramento, no Brasil, ganha espaço e, já em 1995, Ângela Kleiman afirma que o letramento é um conjunto de práticas sociais que utiliza a escrita para objetivos específicos, afirmação encontrada no livro intitulado “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”.

Dessa maneira, a também pesquisadora da área Magda Soares, em 1998, argumenta que as pesquisas que buscam os usos da leitura e da escrita na sociedade em determinados grupos sociais são pesquisas que focam no letramento, não na alfabetização, indo ao encontro das ideias disseminadas por Tfouni (1988).

Nomes como o da pesquisadora Roxane Rojo também se destacam nos estudos sobre letramento no Brasil. Para a autora, o letramento é estabelecido como os usos e as práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sendo que esses usos podem ser “valorizados ou não, locais ou globais, recobrando

contextos sociais diversos” (ROJO, 2009, p. 98). Desse modo, Rojo (2009) procura salientar a diversidade dos usos – visto que há uma tendência por categorizar as maneiras de escrita e de leitura que são válidas e as que não são válidas.

É importante ainda mencionar o estudo de Maria de Lourdes Meirelles Matencio, a qual enfatiza que quando concebemos o letramento associando-o às práticas de escrita e de leitura, salientamos a dimensão social como um traço determinante para a produção de sentidos na escrita e na leitura. Isso porque ao relacionarmos o letramento a processos subjetivos, Matencio (2012) afirma que o que se coloca em foco é a posição do sujeito nas práticas e a sua condição de produzir sentido.

A partir das pesquisas recém mencionadas, então, compreendo o letramento como um conjunto de práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita: ler livros, ler notícias, transcrever receitas, escrever e-mails – tudo isso simboliza o letramento. Entretanto, é crucial esclarecer que não é necessário saber ler nem escrever para fazer um uso social da escrita e ser, assim letrado, pois quem faz um uso da escrita para exercer funções no cotidiano, ainda que não seja alfabetizado, também pode ser considerado alguém letrado.

Segundo Soares (1998), ser letrado é se informar através da escrita e da leitura, é usá-las, de alguma maneira, como formas de apoio para orientar-se no mundo, para descobrir a si mesmo. Por isso, aquele que é letrado não necessariamente tem de desenvolver a prática da escrita e da leitura, mas **sentir** os impactos sociais que essas práticas acompanham. Sentir os impactos já faz dessa pessoa alguém que adquire outra condição social e cultural, porque essa mesma pessoa **participa** de encontros sociais nos quais ambas – escrita e leitura – têm um determinado papel.

Assim, vincular o letramento exclusiva e diretamente à escolarização é como deixar de reconhecer as diferentes práticas letradas que existem em grupos e em comunidades, pois esses agem discursivamente e também integram a escrita e a leitura, de outras maneiras, em suas vidas. Isso porque não há só uma maneira de usar a escrita e a leitura: “[...] a reconhecida e legitimada pelas instituições, às quais poucos têm acesso –, mas há múltiplas formas de usá-la[s], em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas” (KLEIMAN, 2008, p. 490, acréscimo meu). É importante, então, a compreensão de que o letramento é uma noção aplicada a variadas situações e suas questões sociais.

Diante de tais autoras, procuro definir a presença do letramento neste artigo como uma colaboração para que a escrita e a leitura sejam associadas, prioritariamente, à produção de sentidos que reverberam na sociedade.

Logo, compreendo os estudos de letramento enquanto uma área de pesquisa que auxilia aqueles que recorrem à escrita e à leitura para que significações sejam construídas dentro desse ler e escrever, já que o letramento é um campo que auxilia no reconhecimento dos lugares sociais daqueles que, por meio da escrita e da leitura, atuam.

E, ao reconhecerem tais lugares, aqueles que escrevem e aqueles que leem podem entender melhor o ponto de vista que expõem porque percebem que isso pode influenciar o lugar social que cada um ocupa no mundo. Como, porém, é possível, dentro da sala de aula da escola, falar de escrita, de leitura e de letramento de um modo menos tradicional?

### **1.1 O LETRAMENTO ESCOLAR**

Algumas pesquisas acerca do letramento escolar o definem como um conceito limitado e insuficiente, como defende Soares (1998). A autora afirma que a escola, muitas vezes, coloca no aluno toda a responsabilidade quanto a possíveis fracassos de aprendizagem, apostando, assim, naquilo que falta ao aluno, ou seja, apostando na ausência e não no que já é uma presença na aprendizagem.

Kleiman (1998) também reflete acerca do letramento na sala de aula ao apontar que a escola é a principal agência de letramento. Entretanto, o letramento não deve estar limitado às práticas de escrita e de leitura, estando presente também na oralidade cotidiana.

Com isso, Kleiman (1998) aponta que o letramento deve ser assumido como o objetivo do ensino e da aprendizagem no contexto dos ciclos escolares, o que implica adotar uma concepção social das práticas de escrita e de leitura. Implica ainda um abandono da visão tradicional – aquela que impõe que a aprendizagem do ensino é uma competência individual de cada aluno.

Ora, sabemos que a escola é um dos principais lugares para se ter contato com a escrita e com a leitura, mas no ensino esse contato ocorre de modo sistemático, o

que pode levar ao que muitos pesquisadores chamam de “pedagogização do letramento”, como afirma Bryan Street<sup>2</sup> (2014).

Essa pedagogização é um processo de aprendizagem que acaba se assemelhando muito ao **modelo autônomo de letramento**<sup>3</sup> porque, por meio de processos institucionais, os espaços, os procedimentos e os alunos são costumeiramente rotulados, ao passo que os professores e os pais habitualmente são os responsáveis pelas instruções de controle e pela hierarquia da escola.

Cabe mencionar que a concepção defendida por Kleiman (1998) está vinculada ao que propõe o **modelo ideológico de letramento**<sup>4</sup>, modelo esse que, no contexto escolar, não se centra na escrita e na leitura como produtos acabados e individuais, mas na aprendizagem delas como um processo que é, sobretudo, social.

De acordo com Kleiman (1998), o professor precisa adotar a prática social como o princípio organizador do ensino em sala de aula, o que envolve partir da bagagem cultural dos alunos. Isso faz do professor um agente de letramento, isto é, um mobilizador de conhecimentos para que os alunos sejam inseridos em práticas sociais de letramento em contexto escolar.

Adotando-se tal prática, os alunos, que já são participantes da sociedade e que têm suas vivências em suas respectivas comunidades e realidades sociais, passam a ver todo esse contexto também ser considerado quando imersos no ensino. E o professor, que costuma ser aquele que reproduz conhecimento hierarquicamente em sala de aula, afasta-se dessa concepção porque o modelo ideológico de letramento faz da relação entre professor e aluno uma interação em que experiências são trocadas.

É claro que, no modelo ideológico, a responsabilidade de decisões e engajamento no ensino ainda são ações que fazem parte do papel do professor, mas a finalidade dessa postura, diferentemente do que concebe o modelo autônomo de letramento, volta-se para o apoio e a orientação no movimento de reflexão de cada um dos alunos.

---

<sup>2</sup> As pesquisas focadas no letramento esclarecem que o antropólogo britânico Brian Street é a mais importante inspiração no que se refere à emergência das práticas sociais letradas como objetos de estudo. Street iniciou suas pesquisas no Irã, campo em que o pesquisador analisava as práticas letradas em aldeias muçulmanas. Portanto, a origem dos estudos de letramento está, primeiramente, vinculada ao contexto antropológico e etnográfico, posteriormente deslocando-se para o contexto educacional.

<sup>3</sup> O modelo autônomo de letramento conceitua o letramento como um conjunto de competências individuais (STREET, 2014).

<sup>4</sup> O modelo ideológico de letramento inclui a ideologia nas práticas letradas e localiza os aspectos cognitivos não mais no indivíduo, mas nas estruturas culturais e sociais. (STREET, 2014).

As considerações de Kleiman (1998) são muito pertinentes, pois, em nosso cotidiano, estamos costumeiramente no interior de diversas práticas sociais de uso da escrita e da leitura. A escola é uma das agências em que se dão essas práticas, mas que assume uma dimensão especial: é comum atribuir à escola a função de ensinar a escrever e a ler para que o estudante se torne “alguém na vida”.

Esse pensamento, no entanto, ao que me parece, anula as experiências e os conhecimentos sociais e culturais que os alunos já têm, pois implica constatar que aqueles que não tiveram acesso à escola são ninguéns na vida, como se suas vivências não contassem apenas porque eles não puderam estudar formalmente.

Aparentemente, o argumento de Kleiman (1998) aponta para o fato de que a escola deve articular-se às vivências dos alunos junto da aprendizagem visando também validar os lugares desses alunos na sociedade. Afinal, é a partir daquilo que já faz parte das suas vidas, daquilo que eles conhecem e daquilo com que eles se identificam, que tais alunos são capazes de atribuírem significados ao que aprendem.

Para Kleiman (1998), os gêneros do discurso, com base em Bakhtin, permitem que os alunos participem mais de atividades letradas porque essas atividades são materializadas em gêneros por meio dos quais a escrita e a leitura circulam no mundo. De acordo com a autora, quando o ensino é associado aos gêneros do discurso, o aluno está também sendo letrado, pois novas situações estão sendo criadas com base em cada gênero discursivo construído.

Contudo, é importante salientar também que trabalhar com gêneros na escola não garante a presença de atividades letradas, visto que um projeto que não leve em consideração a relevância de determinado assunto para a sua comunidade, isto é, para além dos muros da escola, não se caracteriza como uma atividade de letramento.

O que a autora parece sintetizar é que os gêneros discursivos são um caminho de ensino para que a singularidade de cada aluno seja valorizada, bem como para que a relação do professor com os conteúdos curriculares também seja transformada. Poderíamos pensar, sendo assim, em outros caminhos para o ensino do letramento dentro da escola que também sejam tão significativos ao contexto de ensino quanto é a proposta dos gêneros discursivos?

É a isso que este artigo se destina, ao mostrar trechos de práticas de sala de aula que fizeram parte de uma pesquisa que contou com a minha observação participante, feita ao longo de seis meses, em uma escola básica, mais

especificamente em uma turma do segundo ano do Ensino Médio durante as aulas de Língua Portuguesa<sup>5</sup>.

## 2. CAMINHOS PARA BOAS PRÁTICAS NA ESCOLA BÁSICA

No intuito de unir teoria e prática, foram selecionados alguns trechos da observação participante a fim de analisá-las sob dois específicos operadores teórico-analíticos, com base na seção e subseção anteriores. Tais operadores são, primeiro, os **eventos de letramento** e as **práticas de letramento**; e, segundo, a relação **fala e escrita**.

Defino o primeiro operador – os **eventos de letramento** e as **práticas de letramento** – em duas partes. Os **eventos de letramento**, em uma primeira parte, é uma interação a partir do escrito, podendo ser qualquer episódio possível de ser observado e que conte com um texto escrito.

É, portanto, uma situação concreta que se desenvolve em função da **escrita**. Em uma segunda parte, as **práticas de letramento** demandam significações mais abstratas sobre valores, sentimentos, linguagem e demais aspectos sociais que influenciam as relações culturalmente construídas com a **escrita**.

Quanto ao segundo operador – a relação **fala e escrita** são vistas como dois modos singulares de cada pessoa fazer uso da língua tanto na **fala**, quanto na **escrita**, o que implica a leitura.

Após essa breve explicação, sintetizo, a seguir, os operadores teóricos-analíticos em um pequeno quadro a fim de iniciar a análise dos trechos selecionados.

---

<sup>5</sup> A observação participante ocorreu no ano de 2019 somente após a aprovação do Comitê de Ética (CEP). Essa coleta de dados é parte de uma pesquisa de mestrado, de minha autoria, intitulada Corrigir e re- visar: uma via de mão dupla (2020).

OPERADORES TEÓRICO- ANALÍTICOS	DEFINIÇÕES PRINCIPAIS
Os <b>eventos de letramento</b> e as <b>práticas de letramento</b>	Os <b>eventos de letramento</b> são as interações concretas a partir do escrito; as <b>práticas de letramento</b> são os valores mais abstratos que regem o funcionamento dos <b>eventos de letramento</b> .
A relação <b>fala e escrita</b>	A <b>fala e escrita</b> , dadas as suas especificidades enunciativas, são vistas, nesta pesquisa, como dois modos diferentes de o locutor utilizar a língua.

**Quadro 1:** Síntese dos operadores teórico-analíticos.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2022).

A atividade proposta para o trecho que será apresentado a seguir envolve a apresentação de um cartaz que simulava uma peça de teatro:

A professora pede silêncio à turma para que a apresentação das duplas possa começar. Trata-se de uma apresentação de um conto que, dentro da atividade, virou uma peça de teatro. Dois alunos, Gustavo e Agatha, iniciam a apresentação com o seu cartaz criado e exposto em um slide no quadro da sala de aula. Cada dupla deveria apresentar um cartaz baseado em um conto diferente. Esse cartaz simula um banner de uma peça teatral, por isso há informações que não são reais no cartaz, como a data e o horário em que a peça aconteceria. A primeira dupla apresenta um cartaz com o mesmo nome do conto que foi destinado a eles: “Um pingo de chuva”. **Ao apresentarem seu cartaz, os dois alunos que formam a dupla de apresentadores utilizam roupas formais: Gustavo está vestindo paletó e gravata por cima da camiseta do colégio; Agatha está com um blazer também por cima da camiseta do colégio.** Os colegas e a professora seguram o riso ao verem as vestimentas formais que a dupla optou por utilizar. Foi difícil para mim também não rir, mas eu não queria chamar atenção dos alunos com a minha presença e uma risada poderia ser o suficiente para lembrá-los de que eu estava no fundo da sala os observando (Diário de campo, 23 de abril de 2019)<sup>6</sup>.

Tal atividade proposta para a aula descrita no excerto acima indica um **evento de letramento** presente em aula: os alunos utilizaram um conto escrito para lê-lo – o que já é um **evento de letramento** – a fim de, posteriormente, transformá-lo em outro tipo de escrito.

Essa transformação em outro tipo foi pensada para criar o formato de um cartaz. Produzir um cartaz é, igualmente, um **evento de letramento**, pois, conforme Street (2014), um evento se define por uma situação em que a **escrita** é essencial para a interação, o que inclui diversas maneiras de utilização da **escrita**.

<sup>6</sup> Os trechos em negrito, ao longo dos excertos, têm função metodológica de destaque, a fim de enfatizar os trechos que, no interior dos excertos, são focais para a análise.

No entanto, o que transcende o escrito e o lido são as vestimentas da dupla. Gustavo e Agatha<sup>7</sup> parecem ter combinado de se vestirem socialmente para aquela apresentação sem que isso lhes fosse solicitado, apenas porque eles quiseram.

Essa decisão espontânea dos alunos pode indicar que eles compreendem que esse tipo de situação, no mundo, envolve trajes como os que eles estavam usando em sua apresentação; logo, esses alunos souberam compreender tais **eventos de letramento** e levaram as suas compreensões desses eventos para a sala de aula; levaram, sobretudo, as suas referências sociais acerca desses **eventos de letramento** e os reproduziram como puderam.

Quase todas as duplas se preocuparam não apenas em apresentar um cartaz que divulgasse uma peça de teatro, como também em apresentar, nesse cartaz, uma data, um horário e um local para a peça. Isso demonstrava a familiaridade deles com esses pontos cruciais que a **escrita** estabelece para que um acontecimento como uma peça de teatro pareça verossímil.

Esses aspectos que dão credibilidade a partir do escrito se mostraram tão necessários no momento das apresentações que, em outro cartaz apresentado por outra dupla, a ausência de tais aspectos foi rapidamente percebida:

A segunda dupla, formada por Sara e Vivian, inicia a sua apresentação. O cartaz dessa dupla é diferente porque não há informações de data e horário, apenas um resumo com o nome do conto. **Depois que Vivian apresenta a sua parte, Marcos percebe que não há informações que caracterizem uma peça de teatro, como a data e o horário. Ele diz isso às colegas: “Vocês esqueceram de botar quando vai ser a peça e tal”.** Vivian concorda e começa a rir disso na frente dos colegas e da professora, afirmando que tinha se esquecido, realmente, desses detalhes (Diário de campo, 23 de abril de 2019).

As informações por escrito no cartaz, ainda que não fossem reais, ofereciam um papel mediador para aquela atividade que se mostrou fundamental. Essa mediação do escrito para que se possa imaginar o acontecimento da peça se tornou tão óbvia que, mesmo sendo a peça de teatro um acontecimento inventado para fins didáticos, Marcos sentiu falta de tais informações ao assistir à apresentação das colegas, pois é traço comum desse gênero ter tais informações.

---

<sup>7</sup> Agatha, assim como os demais nomes que aparecem nos trechos destacados, não é o nome verdadeiro da aluna. Todos os nomes foram substituídos a fim de preservar a identidade de cada um dos discentes. Apenas o nome da professora é verdadeiro.

E Vivian, que apresentava junto de sua dupla, quando também se deu conta disso, riu de si mesma pelo esquecimento, mas em nenhum momento disse que tais informações não eram importantes.

Parecia, assim, um consenso entre eles que um cartaz tinha de ter o escrito que eles esperavam de um cartaz ao lê-lo, ou seja, o cartaz tinha de apresentar aquele letramento que eles já compreendem como parte essencial de um acontecimento como é a peça de teatro. Há, então, uma fidelidade com o escrito e com o uso social que se faz dele, de modo que, quando essa fidelidade não é cumprida, essa falta não passa em branco.

Após o término das apresentações dos cartazes, o segundo momento da aula é dedicado às primeiras reflexões acerca das qualidades discursivas do método de Guedes (2009). A professora apresenta um texto através do datashow, que é lido voluntariamente por Sara. Trata-se de um texto dos arquivos didáticos e pessoais da professora. O texto se encaixa em um tipo de apresentação pessoal e não é da autoria de nenhum aluno da turma, mas a professora pergunta se o texto dialoga com eles – os alunos – de alguma maneira, ou seja, se eles se identificam com o que está escrito no texto. **Marcos diz que, em alguns momentos, o texto faz sentido, mas em outros não. Nos momentos em que faz sentido, ele diz que o texto deve estar se referindo a todo mundo, mas parece em dúvida se está pensando corretamente. A professora, então, salienta que, se o texto às vezes funciona, às vezes não funciona, é porque esse texto ainda não está bem estruturado, de maneira que falta ainda uma unidade temática.** Marcos concorda e a professora continua explicando como o texto poderia apresentar uma unidade temática (Diário de campo, 23 de abril de 2019).

Esse momento da aula foi dedicado a uma primeira aproximação dos alunos com as qualidades discursivas do método de Guedes (2009)<sup>8</sup>. Diferentemente de como as qualidades discursivas costumam ser apresentadas nas aulas da graduação – a partir do livro de Guedes (2009) –, a professora optou por apresentar as qualidades aos poucos, na medida em que os alunos procuravam analisar os textos.

---

<sup>8</sup> Os quatro critérios que constituem as qualidades discursivas são os seguintes: a unidade temática; a objetividade; a concretude e o questionamento. De modo resumido, é possível definir a unidade temática como uma questão que deve ser tratada no texto e que deve partir do autor, centralizando o assunto para que o texto não tenha muitos rumos e não se torne confuso. A objetividade, por sua vez, é a capacidade de fornecer os dados necessários para que um texto construa um sentido, visto que o leitor necessita ter algumas informações para poder ser um interlocutor desse texto. Já a concretude é a qualidade que pede ao autor imagens daquilo que está sendo escrito: é o movimento de tentar fazer parecer concreto aos olhos do leitor aquilo que é dito a fim de que ele, praticamente, possa visualizar o que lê com exemplos, analogias, metáforas. Por fim, o questionamento sintetiza o que será tratado no texto, convocando quem lê para que se envolva também na reflexão, pois um texto que não promove uma discussão acaba perdendo o seu propósito.

Apenas quando um dos alunos, Marcos, percebeu a falta de unidade temática que sentiu no texto, dizendo isso em outras palavras, a professora Daniela explicou o funcionamento dessa qualidade para ele e para o restante da turma.

Outro texto é apresentado pela professora. Vivian se prontifica a lê-lo em voz alta para a turma. O texto se chama “Café com leite? Eca!”. **Ao término da leitura, a professora pergunta à turma se eles gostaram do texto ou não e por quais razões. Todos ficam em silêncio e eu observo se Daniela irá partir direto para a sua explicação. Ela, então, incentiva-os a tentarem dizer o que estão pensando, salientando que eles devem falar sem preocupações. Marcos quebra o silêncio e diz que gostou mais desse texto do que do anterior, mas não sabe explicar o motivo. Outra aluna, a Sofia, encoraja-se a falar após o Marcos, afirmando que esse texto “Faz a gente pensar mais do que o outro”.** A professora concorda com Sofia e explica que esse texto tem mais diálogo porque tem mais unidade temática, ao passo que o texto anterior traz vários pontos distintos, mas não discute nenhum, como uma espécie de lista de dados. Os alunos demonstram interesse em não praticar uma “lista de dados” também, perguntando à professora como isso poderia ser solucionado (Diário de campo, 23 de abril de 2019).

Há, em alguns momentos, certa resistência dos alunos com relação a essa didática reflexiva da professora, como quando eles se calam, esperando que Daniela sintetize tudo aquilo que eles devem saber – o que relembra de maneira significativa o funcionamento do modelo autônomo de letramento (STREET, 2014). No excerto recém-exposto, a resistência dos alunos se dilui, aos poucos, porque a professora os incentiva a tentarem enunciar o que pensam, esclarecendo que eles não devem se preocupar, devem apenas comentar o que acharem relevante para a análise.

Isso porque, na verdade, não existe, de fato, uma resposta correta; todas são corretas a partir das vivências e das leituras de cada aluno. Ainda que eles nem sempre desenvolvam uma ideia, observo que a professora valoriza todas as tentativas de análise dos alunos, procurando sempre concordar e acrescentar aquilo que eles ainda não aprenderam, como na explicação que a professora dá a todos assim que Sofia termina sua fala.

Esse movimento de, primeiramente, estimular que os alunos tentem analisar parece envolvê-los mais na atividade, pois, no momento em que a professora explica com as suas palavras o que está bom e o que ainda pode ser melhorado no texto, eles se mostram bastante atentos.

Atentos não só para entenderem o que a professora analisa, mas também para saberem se suas próprias tentativas de análise vão ao encontro da análise feita por

Daniela. Entretanto, há determinados textos e momentos em que, mesmo sendo incentivados, os alunos ainda não conseguem apresentar um esboço de análise.

No primeiro momento em que percebi isso, imaginei que a professora partiria para uma abordagem mais tradicional: explicar o conceito – nesse caso, outra qualidade discursiva das quatro qualidades que compõem o método de Guedes (2009) – e, após essa explicação, pedir para que eles tentassem analisar o texto de acordo com tal qualidade discursiva.

Contudo, quando a professora percebe a dificuldade dos alunos, a estratégia que ela apresenta não é a de partir para a tradicional explicação teórica do conceito, mas simplificar ainda mais a sua pergunta, o que gera a tentativa, então, de uma análise feita por Sofia, como vimos no excerto anterior.

Somente depois que eles já estão engajados em suas tentativas analíticas a partir da pergunta reformulada, a professora esclarece que, nesse momento, eles estão analisando a concretude que há no texto. Essa situação pode ser percebida neste excerto:

Um terceiro texto passa a ser lido por Marine assim que a professora solicita outro leitor voluntário. O título desse texto é “O bigode do professor de geografia”. **A professora pergunta qual é a linha temática do texto. Nenhum dos alunos responde. Como não há tentativa por parte da turma, a professora mesmo responde que a linha temática do texto é a agressividade. Daniela também pergunta o que eles visualizaram no texto. Ninguém responde. A professora, então, questiona o que as partes que estão sublinhadas no texto agregam ao sentido dele. Sofia responde que as partes sublinhadas são como sensações que dão sentido ao texto.** Alguns alunos concordam com Sofia. A partir disso, a professora explica o que é a concretude e pontua que a concretude ajuda o texto mostrando “As coisas ao leitor”. Sofia, então, complementa a professora dizendo que “Isso faz com que a gente entre mais no texto, parece mais palpável, né sora?” (Diário de campo, 23 de abril de 2019).

Como está relatado no excerto, o processo de ensino e de aprendizagem que acontece nesta sala de aula indica o constante aproveitamento dos conhecimentos prévios dos alunos, sem deixar de ampliar tais conhecimentos sempre que necessário. Além disso, enquanto eles analisam o texto que a professora expõe no quadro, esses alunos estão aprendendo também uma **prática de letramento**: o revisar. Para Street (2014), as práticas são os processos de **escrita** e de leitura, que são mais abstratos. Essas práticas acontecem nos eventos, que são mais perceptíveis.

Em minhas observações, então, desloquei essas noções do letramento considerando que as atividades que acontecem nesta sala de aula são **eventos de**

**letramento** nos quais a revisão é sua **prática de letramento**, sendo transversal ao longo de todas as propostas didáticas que acompanhei.

Entendo também que todos ali atuam como revisores dos textos a cada reflexão que tentam enunciar e a cada consideração que a professora tenta explicar. Perpassa, em todo esse aprendizado e essa ampliação de conhecimentos, o letramento, a revisão textual; visto que, por meio do texto escrito que é referência central no quadro projetado e que está sendo revisado por todos, um **evento de letramento** está acontecendo.

Uma situação específica acontece ainda no fim dessa aula e me chama a atenção. Essa situação está descrita nas últimas linhas deste excerto:

As duplas conversam sobre suas definições de palavras e a sala de aula vai ficando cada vez mais barulhenta. Algumas duplas chamam a professora para que ela leia rapidamente as definições que eles produziram no intuito de verificar se o exercício está sendo feito corretamente, e a professora lê o papel de cada aluno que solicita sua ajuda. **A aluna Vivian, que tentava se concentrar ao escrever sua definição no papel, diz: “Ai, sora, eu não consigo desenvolver ideias escrevendo no papel, eu tenho costume de escrever no meu celular”.** A professora permite que ela utilize o celular, então, para anotar suas ideias (Diário de campo, 30 de abril de 2019).

Observo, com certa curiosidade, a preferência da aluna por não utilizar a folha e a caneta que estão em sua classe, para definir uma palavra, porque ela prefere utilizar o seu celular. Em um primeiro momento, reflito sobre o quanto essa escolha da aluna acaba, de alguma maneira, apagando as marcas que, escrevendo à mão, pela aluna são feitas, são revisadas, riscadas, circuladas.

Imagino se Vivian está simplesmente deletando as palavras que digitou e que não quer mais em sua definição: e se a aluna se arrependesse de tê-las apagado? Não seria mais seguro ela utilizar o papel que está em sua mesa? Em seguida, me dou conta dos diversos momentos em que, desde o rascunho de um texto, as primeiras palavras que eu mesma esboço acerca do que quero escrever são formuladas diretamente no meu computador.

Esse paradoxo entre qual tela – a do celular e a do computador – causa estranhamento na construção de ideias por escrito e qual tela não causa esse mesmo estranhamento me fez questionar, junto ao já tão discutido fim do livro físico, o fim do caderno físico em sala de aula.

Procuro, então, nos movimentos dos demais alunos, quem também optou pela tela do celular, mas não encontro mais ninguém fazendo isso além de Vivian, o que

parece sugerir um modo singular de essa aluna, enquanto alguém que escreve, relacionar-se com a **escrita** e nela se constituir sujeito.

De todo modo, a autorização da professora para que a aluna utilizasse esse tipo de **escrita** que a deixa mais à vontade é interessante na medida em que essa permissão demonstra, novamente, que há uma valorização da singularidade de cada aluno, ou seja, a maneira como cada estudante encontra para expressar as suas ideias é acolhida no processo de ensino e de aprendizagem que se desenvolve nesse contexto educacional específico.

Contudo, nos dias de hoje, em que a modernidade nos oferece variados tipos de aparelhos eletrônicos, é comum que as escolas proíbam o uso de celulares e afins dentro das instituições para que o desempenho dos alunos com o conteúdo curricular não seja prejudicado.

Dada essa proibição tão frequente em diversas escolas, nas aulas da turma que eu presenciei, eu percebi que a permissão de um uso moderado desses aparelhos a fim de auxiliá-los, caso seja da preferência dos alunos e desde que eles se mostrem envolvidos com a atividade da aula, é uma escolha que funciona e que aprimora a constituição letrada dos alunos.

O horário da aula inicia e a professora coloca um breve vídeo referente a um livro para os alunos assistirem e depois criarem anotações em forma de comentários, que também serão discutidos entre todos. Assim que o vídeo termina, **Rochele pergunta se essa atividade está valendo nota, já que eles precisam escrever comentários. A professora responde que tudo está sempre valendo nota, quando Rochele reforça: “Mas ESSA atividade vai valer? É para entregar os comentários?” A professora explica, então, que essa não vai ser uma das notas principais, basta anotarem para si, e a aluna rapidamente conclui “Então não vai valer nota, né?”** Enquanto o vídeo está passando, presto atenção em Rochele e percebo que ela não está anotando nada (Diário de campo, 07 de maio de 2019).

A passagem anterior representa a postura da maioria dos alunos que vão à escola: a preocupação com a avaliação. A preocupação com a nota. Assim que a professora esclarece a Rochele que essa atividade não é uma das que constituem as notas principais dos alunos, Rochele conclui, então, que não vai valer nota, como se a atividade não precisasse mais ser feita com o mesmo esforço, ou seja, para essa aluna, mais importante do que o processo de aprendizagem, parece ser a avaliação de produtos desse processo.

Percebo também que parte dessa preocupação da aluna surge da relação entre **fala e escrita**, pois a orientação de anotar os comentários acerca do vídeo e registrar

esses comentários em uma **escrita** faz com que Rochele pense que essa escrita não pode ser apenas para si: tem de ter alguma utilidade, de modo que a aluna questiona se esses comentários devem ser entregues. A **fala**, porém, não é encarada como avaliação, caso contrário, Rochele ponderaria até mesmo a pergunta que enunciou.

Aparentemente, Rochele não entende a necessidade de escrever, pois se não será para avaliar, basta que os apontamentos sejam falados. Qual seria a necessidade de escrever se não haverá nota? Qual seria a necessidade de escrever sem um avaliar posterior? O comentário da Rochele salienta a diferença que os alunos ainda enxergam entre os dois modos de estar na língua que constituem a **fala** e a **escrita**. Rochele sequer enxerga que a **escrita** poderia ser para ela mesma. Para organizar seus pensamentos, tomar as suas próprias notas.

O comentário da aluna indica, sobretudo, a noção que muitos alunos têm daquela **escrita** que é avaliativa – comentada lá na introdução deste artigo –, isto é, daquela **escrita** que só faz sentido existir se servir para alguma avaliação posterior e que, quando não se encaixa nessa finalidade, não vale sequer algum o esforço. Embora a **fala** e a **escrita** sejam duas maneiras de estar na língua, a **fala**, então, não precisa de justificativa para acontecer, mas com a **escrita** ainda parece ser preciso um porquê.

## CONCLUSÃO

Com este artigo, espero ter contribuído com o âmbito do ensino escolar, uma área que é muito estudada, mas que também é muito mais criticada do que olhada com o devido apreço.

Entendo, assim, que tão importante quanto relatar deficiências e falhas que ainda possam existir no contexto do ensino de texto, escrita e leitura – e sabemos que existem! – é essencial também pensar, desenvolver e refletir sobre as boas práticas que já acontecem e que já funcionam em sala de aula.

O presente artigo, portanto, foi uma pequena reflexão sobre um considerar caminhos alternativos acerca da escrita, da leitura que também levem os alunos à aprendizagem textual e, principalmente, ao letramento dentro da sala de aula na escola básica.

**REFERÊNCIAS**

CHITTOLINA, Raphaela Machado Monteiro. *Corrigir e re-visar: uma via de mão dupla*. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. Porto Alegre: Parábola, 2009.

KATO, Mary. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 1985.

KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre as práticas social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (dis)curso*, v. 8, p. 519-541, 2008.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. *Letramento – um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

STREET, Brian. *Letramentos sociais – abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, Leda. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso (1988)*. Campinas: Pontes Editores, 1988.

Artigo recebido em 02 de dezembro de 2022.

Artigo aceito para publicação em 02 de fevereiro de 2023.