

## Ler e escrever nos anos iniciais do ensino fundamental: o que dizem as crianças?

### Resumo

Neste artigo são apresentados resultados de pesquisa realizada com o objetivo de se conhecer o que pensam as crianças estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental sobre o trabalho escolar com a leitura e a escrita, discutindo os modos como significam suas experiências escolares e os possíveis impactos do que vivenciam nesse âmbito sobre suas trajetórias escolares. Participaram da pesquisa estudantes de uma escola municipal da cidade de São Paulo que então cursavam o 1º, o 2º e o 5º anos. O processo metodológico envolveu a observação do cotidiano escolar, o registro de imagens fotográficas da escola pelas crianças e a realização de rodas de conversa sobre o que as fotografias revelam acerca da sua relação com a escola. Os dados produzidos com a pesquisa nos possibilitam supor que o currículo dos primeiros anos do ensino fundamental em que se desenvolveu a investigação enfatizou a garantia da aprendizagem da escrita enquanto "técnica". Chama a atenção, ainda, o pouco espaço que os livros literários ocupam nas memórias das crianças em seu cotidiano na escola e a relação que reconhecem, no trabalho escolar, entre "aprender a escrever" e "fazer cópia" de conteúdos registrados na lousa. Ademais, destaca-se certa dificuldade por parte das crianças para entender o que devem saber e como devem expressar o que sabem para corresponder às expectativas escolares em relação à sua produção escrita, o que remete a importantes reflexões sobre o currículo e os conhecimentos escolares de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: leitura; escrita; anos iniciais do ensino fundamental; percepção da criança.

### Thaís Monteiro Ciardella

Roda Educativa – CEDAC – São  
Paulo/SP – Brasil  
thaciardella@gmail.com

### Cláudia Valentina Assumpção Galian

Universidade de São Paulo – USP –  
São Paulo/SP – Brasil  
claudiavalentina@usp.br

### Émerson de Pietri

Universidade de São Paulo – USP –  
São Paulo/SP – Brasil  
pietri@usp.br

### Para citar este artigo:

CIARDELLA, Thaís Monteiro; GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; PIETRI, Émerson de. Ler e escrever nos anos iniciais do ensino fundamental: o que dizem as crianças? **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 25, n. 59, p. 411-441, set./dez. 2024.

DOI: 10.5965/1984723825592024411

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723825592024411>

## Reading and writing in the early years of primary school: what do the children say?

### Abstract

This article presents the results of a study carried out with the aim of finding out what children in the early years of primary school think about school work with reading and writing, discussing the ways in which they signify their school experiences and the possible impacts of what they experience in this area on their school trajectories. The research involved students from a municipal school in the city of São Paulo who were then in the 1st, 2nd and 5th grades. The methodological process involved observing daily school life, the children recording photographic images of the school and holding discussions about what the photographs reveal about their relationship with the school. The data produced by the research allows us to assume that the curriculum for the first years of primary school in which the research took place emphasised the guarantee of learning to write as a "technique". Also noteworthy is the little space that literary books are given in the children's memories of their daily lives at school and the relationship they recognise in school work between "learning to write" and "copying" content recorded on the blackboard. In addition, there is a certain difficulty on the part of the children in understanding what they should know and how they should express what they know in order to meet school expectations regarding their written production, which leads to important reflections on the Portuguese language curriculum and school knowledge in the early years of primary school.

**Keywords:** reading; writing; early years of primary school; children's perceptions.

## Lectura y escritura en los primeros años de primaria: ¿qué dicen los niños?

### Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio realizado con el objetivo de conocer lo que los niños de los primeros años de la escuela primaria piensan sobre el trabajo escolar con la lectura y la escritura, discutiendo las formas en que significan sus experiencias escolares y los posibles impactos de lo que viven en esta área en sus trayectorias escolares. La investigación contó con la participación de alumnos de una escuela municipal de la ciudad de São Paulo que entonces cursaban 1º, 2º y 5º grados. El proceso metodológico implicó la observación de la vida escolar cotidiana, el registro de imágenes fotográficas de la escuela por parte de los niños y la realización de debates sobre lo que las fotografías revelan acerca de su relación con la escuela. Los datos arrojados por la investigación permiten suponer que el currículo de los primeros cursos de primaria en los que se desarrolló la investigación enfatizaba la garantía del aprendizaje de la escritura como "técnica". También se destaca el poco espacio que los libros literarios ocupan en los recuerdos de los niños sobre su vida cotidiana en la escuela y la relación que reconocen en el trabajo escolar entre "aprender a escribir" y "copiar" contenidos registrados en el pizarrón. Además, hay cierta dificultad por parte de los niños en comprender lo que deben saber y cómo deben expresar lo que saben para cumplir con las expectativas escolares sobre su producción escrita, lo que lleva a importantes reflexiones sobre el currículo de lengua portuguesa y el conocimiento escolar en los primeros años de la escuela primaria.

**Palabras clave:** lectura; escritura; nivel inicial; percepción de los niños.

## Introdução

Neste artigo são apresentados resultados de pesquisa em que se buscou conhecer os modos como estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental significam suas experiências escolares, notadamente no que se refere ao acesso à leitura e à escrita, e, nesse sentido, expressam suas concepções de infância, de escola e de aprendizagem da leitura e da escrita (Ciardella, 2019<sup>1</sup>).

A aprendizagem da leitura e da escrita ocupa posição central nas discussões sobre os anos iniciais da escolarização, sobretudo considerando-se a ampliação do currículo do ensino fundamental para nove anos. Em 2007, no documento “Ensino fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade”, foram reunidas contribuições que visavam subsidiar a produção de propostas curriculares voltadas para essas crianças. Nele, firma-se a escola como espaço de construção de conhecimentos sobre leitura e escrita: “a escola precisa assegurar a todos os estudantes – diariamente – a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos diversificados” (Brasil, 2007, p. 70).

Para Paulino (2016), é possível relacionar a ampliação do ensino fundamental para nove anos com outras políticas públicas para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, então vigentes, como o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Ele observa uma relação direta entre cumprir o que se encontrava disposto pelo Pnaic (que estabelecia a meta de alfabetizar até os oito anos de idade, ou seja, no 3º ano do ensino fundamental), e a ampliação dessa etapa para nove anos — um ano a mais na escola visaria a “servir” ao disposto no Programa.

No entanto, ressalta o autor, sem um trabalho sistemático de revisão do lugar da criança, do conhecimento e mesmo da leitura e escrita no ensino fundamental, essa e outras políticas podem, ao contrário do que anunciam, contribuir para o fracasso escolar e para a continuidade da histórica dualidade já há muito constatada no sistema brasileiro: o estreitamento do acesso dos estudantes, na escolarização formal, ao conhecimento

---

<sup>1</sup> Pesquisa desenvolvida em nível de Mestrado, no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, por Thaís Monteiro Ciardella, sob orientação da Profa. Dra. Cláudia V. A. Galian (com bolsa Capes). Na elaboração deste artigo, as autoras contaram com a colaboração do Prof. Dr. Emerson de Pietri na análise dos dados sob a perspectiva do ensino de Língua Portuguesa e da alfabetização.

escolar, de modo a destinar aos menos favorecidos economicamente apenas os “saberes mais básicos” dos anos iniciais (Paulino, 2016).

Não se pode desconsiderar, no que se refere à revisão observada pelo autor quanto ao lugar da criança, do conhecimento, da leitura e da escrita no ensino fundamental, o processo atribulado com o qual, em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), nos seus trechos referentes à educação infantil e ao ensino fundamental. O documento assume, pela primeira vez no país, caráter mandatório, não sendo possível a nenhum estado ou município deixá-lo de lado no momento de elaboração de suas propostas curriculares.

Muitas críticas ao documento se somaram desde sua publicação. Elas se dirigem, principalmente, mas não apenas, ao próprio processo de elaboração e à necessidade alegada de um currículo comum para um país tão grande e diverso (Alves, 2014; Cunha, 2015; Macedo, 2014, 2017; Vieira, Feijó, 2018). No que se refere mais especificamente à alfabetização, as críticas se voltam ao caráter normativo prevalente no documento como orientador das práticas de ensino, em que o objetivo é a condução à ortografização, prevalecendo a concepção de escrita como um código (Machado; Lopes; Santana, 2022), desconsiderando-se, assim, a sala de aula como um espaço de produção de sentidos e reduzindo o lugar da criança no processo interacional de que participa na escola à aquisição de normas e regras.

Além dos efeitos resultantes de políticas curriculares ao processo formativo escolar, é preciso considerar ainda, no cenário recente, os efeitos decorrentes da pandemia de Covid 19, quando as escolas atravessaram um período de realização de atividades remotas, com os obstáculos a elas inerentes; na sequência, vieram as instabilidades em relação ao retorno às atividades presenciais. Os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) referentes ao período de 2019 a 2021, permitem reconhecer que os números relativos à alfabetização sofreram expressivo impacto nesse contexto, segundo Bimbati (2022):

A proporção de crianças que têm dificuldades na leitura e escrita no Brasil dobrou entre 2019 e 2021. As informações são referentes ao Saeb [...], aplicado no ano passado [2021], nas escolas públicas e privadas [...]. Em 2019, eram 15,5% dos alunos com níveis abaixo do esperado para a idade. No ano passado, o índice foi para 33,8%. Isso significa que três em cada 10 crianças não sabem ler, nem escrever palavras simples como “casa” e “pipoca”.

Também Mainardes (2021, p. 58) remete a essas dificuldades quando afirma que:

A pandemia atingiu a todos os estudantes, sem distinção. No entanto, atinge de forma muito mais intensa os alunos na fase da alfabetização, sejam crianças, jovens ou adultos. O fato de ainda não terem a autonomia para leitura e escrita traz limitações grandes e o processo de alfabetização requer uma mediação intensa e apropriada.

Em relatório produzido em 2021 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância e em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias (Unicef; Cenpec, 2021) também se aponta que o acesso desigual à escola e às atividades escolares, nesse período, elevou o número de crianças de seis e sete anos que não sabem ler e escrever, o que confere centralidade aos processos de ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental no período pós pandêmico, sobretudo considerando-se as tentativas de secretarias de educação de evitar e/ou combater o fracasso escolar via decisões pedagógicas que priorizam a alfabetização.

No entanto, sem uma alteração de tempos e espaços a favor da participação dos estudantes e professores na cultura da escrita, a tendência parece ser a de reprodução das práticas pedagógicas já consolidadas, nem sempre favorecedoras de aprendizagens e potencialmente promotoras do acesso desigual às práticas do ler e escrever e à participação na cultura escrita. Pode-se estar, assim, desperdiçando uma oportunidade de repensar antigas práticas e desenvolver outras que venham a responder às necessidades formativas das crianças.

Nesse sentido, é pertinente revisitar questões centrais da aprendizagem da leitura e da escrita e suas relações com as experiências escolares dos estudantes. Para isso, prioriza-se neste artigo a escuta de crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental, e desenvolve-se a reflexão sobre os modos como significam suas

experiências escolares e os possíveis impactos do que vivenciam nesse âmbito sobre suas trajetórias escolares. Num cenário complexo em que as consequências do não saber ler e escrever recebem maior atenção por parte das políticas públicas do que as relações que as crianças estabelecem com a leitura e com a escrita no ensino fundamental, conhecer o ponto de vista delas sobre as práticas de ensino em que estão envolvidas pode oferecer subsídios importantes para tornar essas práticas mais significativas para quem delas participa.

São poucos os estudos já realizados em que se buscou conhecer o que teria a dizer a criança estudante do Ensino Fundamental I sobre suas experiências escolares e, mais especificamente, sobre sua participação em práticas formativas de leitura e escrita. Correa e MacLean (1999) convidaram crianças matriculadas no 1º ano a escreverem e/ou narrarem suas experiências de escolarização e observaram que elas atribuíam em suas expressões centralidade à alfabetização. As pesquisadoras apontam que as crianças associavam a necessidade de aprender a ler e escrever mais diretamente à busca pela aprovação de familiares e professores, o que indicaria que essa aprendizagem seria resultado do “fazer o que a professora manda” (Correa; MacLean, 1999) e não necessariamente da participação em práticas significativas de uso da escrita. As autoras não encontraram nos dados analisados informações sobre os contextos de aprendizagem construídos para as crianças que evidenciassem ser a escola percebida como um espaço de mediação cultural.

Quase duas décadas depois, Paulino (2017) solicitou a um grupo de crianças matriculadas no ensino fundamental que escrevessem sobre seus processos de aprendizagem na escola. Com suas análises, concluiu que “o tipo de escrita que estamos alcançando com uma apropriação simbólica de padrões de ensino não parece ter como direção o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, e sim sua necessidade de se prender a algo previamente dado” (Paulino, 2017, p. 311). Novamente, observa-se que as práticas formativas escolares não estariam se realizando em contextos significativos de leitura e de escrita para os sujeitos que deles participam.

Mais recentemente, Aragão e Moraes (2020) escutaram crianças do ensino fundamental, alfabetizadas com o método fônico, para compreender como resolviam tarefas de avaliação de seus níveis de consciência fonêmica. Remetendo ao movimento

então implementado pelo Ministério da Educação de vincular políticas públicas voltadas à alfabetização ao desenvolvimento da consciência fonológica, a escuta das crianças permitiu “questionar a relevância de um ensino que priorize o treino isolado da pronúncia de fonemas como requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita em Português” (Aragão; Moraes, 2020, p. 28). Os resultados evidenciaram a relevância de realização de pesquisas que visem à compreensão dos sentidos que as crianças atribuem às suas aprendizagens.

Os estudos já realizados reforçam, portanto, a necessidade de abordarmos os processos de aprendizagem da leitura e da escrita na escola visando a garantir que se realizem de forma significativa para aqueles que participam do trabalho pedagógico, de modo que as relações com aquilo que se apresenta à cognição para ser aprendido possibilitem ao sujeito da aprendizagem não apenas a experiência do saber, mas também o saber da experiência:

Na medida em que “o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (Larrosa, 2004, p. 128), o sujeito da experiência retira justamente dessa relação a sua força epistemológica, ética e política. Constitui-se, desse modo, como um sujeito de sabedoria ou, se quisermos, como um sábio. O sábio é, assim, aquele que possui o saber da experiência (Veiga-Neto; Nogueira, 2010, p. 82).

Esse processo é central na escola e deve ser pensado na direção do que afirma Charlot (1979), que ressalta a importância de analisar a contribuição escolar à construção de uma relação com o saber compreendido como criação humana e social. Essa relação tem potencial para modificar a atividade do sujeito no e sobre o mundo:

O saber é uma das consequências da atividade humana de transformação do mundo. O saber não é registro passivo da estrutura íntima do universo. É o produto de um pensamento humano que cria instrumentos (conceptuais e técnicos) que lhe permitem compreender melhor o mundo e agir melhor sobre ele (Charlot, 1979, p. 280).

Para o autor, é preciso compreender quais relações com os saberes estão sendo favorecidas no trabalho escolar, ou, nos termos de Chartier (1995), ao se referir ao campo dos estudos da leitura, conhecer o que leem e como leem os alunos, o que escrevem e

como escrevem, num contexto em que a escrita e sua aprendizagem (no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, ou no seu emprego em práticas letradas) são consideradas ambivalentemente como saber e como instrumento de acesso ao conhecimento. Amparo (2017), nessa mesma direção, aponta que, diante do aumento do tempo de escolarização obrigatória, a questão dos sentidos atribuídos pelos alunos à escolarização é fundamental para compreender as relações que mantêm com os processos de aprendizagem. É a isso que este artigo se dedica, ao desenvolver reflexões sobre a leitura e a escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como objeto de análise as percepções de estudantes de 1º, 2º e 5º anos sobre suas experiências escolares com a leitura e a escrita.

A qualidade dos processos de ensino de leitura e escrita é decorrente, principalmente, das concepções de linguagem que fundamentam a construção das práticas pedagógicas (Charlot, 2000), as quais precisam ser continuamente questionadas. As valorações que se sobressaem nas vozes das crianças trazem inúmeras possibilidades de questionamento sobre o que estão vivenciando, experimentando e trocando com seus pares em relação à linguagem, à escola e à aprendizagem enquanto se constituem como sujeitos leitores e escritores.

Especialmente atentos às formas de produção de desigualdades escolares, Visser e Junqueira (2017, p. 127) afirmam, em dossiê que reúne textos baseados nas ideias de Bernard Lahire, que são necessárias “observações finais e detalhadas das realidades escolares e dos saberes” para compreender as práticas de escrita que circulam no cotidiano escolar. Neste artigo, portanto, buscamos conhecer os significados que são atribuídos às práticas pedagógicas escolares de leitura e de escrita pelas crianças que delas participam.

### As bases metodológicas da pesquisa

O estudo foi desenvolvido no ano de 2017 em uma instituição indicada por uma das Diretorias de Ensino que compõem a Rede Municipal de Educação de São Paulo. A indicação da escola se fez em razão de, naquele momento, ela já haver avançado em relação à implementação do ensino fundamental de nove anos e de já haver estruturado

o planejamento pedagógico para o 1º ano em resposta às diretrizes oficiais que regulamentaram as mudanças no tempo de escolarização. Além disso, a escola estava classificada entre as que obtiveram melhores pontuações nas avaliações externas no momento da sua indicação.

O material de análise foi produzido em resposta ao objetivo central de investigar como as crianças significam as relações que constroem com as práticas de leitura e de escrita que vivenciam na escola, quando chamadas a discutir o potencial dessas relações para favorecer a continuidade de suas trajetórias escolares. No estudo (Ciardella, 2019), as crianças foram posicionadas como sujeitos centrais da pesquisa, em sintonia com o que propõe Sarmiento (2011), ao afirmar que a ressignificação dos processos de aprendizagem depende da compreensão da infância em suas especificidades e do entendimento da criança como sujeito do conhecimento.

Em coerência com os princípios da ética em pesquisa com seres humanos no âmbito das ciências humanas, professoras e pais, mães e outros adultos responsáveis pelas crianças acompanhadas durante o estudo assinaram Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, em que se informava dos objetivos da investigação, do compromisso em preservar o sigilo sobre a identidade e a não identificação dos sujeitos da pesquisa em produções dela decorrentes, e da baixíssima incidência de riscos associados à participação no estudo, essencialmente ligados ao cansaço ou a algum tipo de constrangimento não intencional, diante do que, se garantia a possibilidade de interromper a participação no estudo a qualquer momento.

Durante a pesquisa procedeu-se a observação do cotidiano das crianças na escola, bem como a realização de rodas de conversa com grupos de cinco crianças de cada etapa dos anos iniciais do ensino fundamental (1º, 2º e 5º anos). Observaram-se, portanto, crianças participantes dos anos iniciais, em que têm proeminência as práticas de ensino e aprendizagem para a aquisição do sistema de escrita alfabética, e crianças já na etapa final do ensino fundamental I, quando se projeta que estejam consolidando sua formação nas práticas de leitura e de escrita que lhes possibilitem, inclusive, prosseguirem em condições de cursar satisfatoriamente os anos finais desse segmento.

Ao longo do período de inserção na escola, foram realizadas observações três vezes na semana, durante seis meses de trabalho letivo (entre abril e outubro). Nessas

ocasiões, acompanhou-se as crianças dos grupos de 1º, 2º e 5º ano em atividades diversas durante as aulas e em outros espaços da escola, circunscrevendo-se as observações ao envolvimento com as atividades realizadas durante as rotinas escolares e às interações que se estabeleceram entre as crianças nessas rotinas.

Valer-se desse objetivo de aproximação das crianças, conferindo poder aos processos de escuta, significa assumir que as pesquisas com as crianças são perpassadas pelo entendimento da complexidade da infância, exigindo do pesquisador desafios em torno das escolhas metodológicas: “como observar as vivências infantis, tão complexas, procurando captar não as representações e reconstruções científicas dos adultos sobre aquelas, mas o ‘olhar’ das próprias crianças?” (Demartini, 2011, p. 11).

Na busca por ouvir as crianças, a pesquisa se desenvolveu em perspectiva qualitativa, voltando-se a conhecer “as experiências e vivências dos indivíduos e grupos que participam e constroem o cotidiano escolar” (André, 2006, p. 37). Ludke e André (1986, p. 13), baseando-se em Bogdan e Biklen, afirmam que esse tipo de estudo “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Na ampla variedade de formas de conceber a pesquisa qualitativa, o presente estudo aproxima-se dos princípios que norteiam os estudos microetnográficos (Gil, Hernandez, 2016). Segundo os autores, podem ser considerados estudos microetnográficos aqueles que não estabelecem relação direta com o campo de pesquisa por um período superior a seis meses, mas que seguem princípios sustentados pelos estudos etnográficos, em que o pesquisador ocupa lugar fundamental na pesquisa, focalizando uma determinada formação cultural, empregando métodos múltiplos para a geração de dados, e outorgando importância às perspectivas e modos de compreensão dos participantes sobre as experiências que vivenciam (Gil; Hernandez, 2016, p. 22).

Nesse contexto, um convite, então, foi lançado em cada uma das turmas: apresentar os diferentes espaços da escola para a pesquisadora e registrá-los, utilizando fotografias. Segundo Gobbi (2011, p. 120), as fotografias, quando analisadas, oferecem dados sobre o que acontece no interior da escola e sobre outros aspectos relacionados ao currículo e às práticas pedagógicas. Ainda segundo a autora, possibilitar às crianças

que atuem como fotógrafas no processo de investigação as posiciona como coparticipantes na construção dos dados da pesquisa (Gobbi, 2012, p. 27), o que é fundamental para os objetivos dessa investigação sobre suas percepções a respeito de suas relações com o ensino e a aprendizagem na escola.

Foram disponibilizadas câmeras fotográficas digitais às crianças e pediu-se que registrassem imagens do espaço escolar. Essas imagens deveriam permitir que alguém que não está familiarizado com o que acontece no ensino fundamental entendesse o que se passa no dia a dia da escola. As crianças podiam fazer quantas fotografias quisessem ao longo do passeio; na sequência, as fotografias foram impressas e as crianças, separadas segundo a turma a que pertenciam (de 1º, 2º ou 5º ano), foram orientadas a selecionar algumas imagens que considerassem mais importantes para apresentar a escola de ensino fundamental a quem não a conhecesse. Dessa forma, foram selecionadas cerca de trinta imagens de cada grupo.

Organizaram-se, então, três rodas de conversa, uma com cada turma acompanhada, nas quais as fotografias selecionadas foram observadas e apreciadas pelas crianças. Em seguida, iniciou-se a discussão a partir de algumas perguntas disparadoras: *quais fotografias contam histórias sobre o que vocês, crianças, vivem na escola durante o Ensino Fundamental? Quais mudanças vocês percebem, em vocês, nos outros colegas e na escola durante o Ensino Fundamental? O que vocês aprendem aqui na escola? E em quais situações? Como acham que vão ser os próximos anos do Ensino Fundamental?*

As crianças, então, se manifestaram sobre o que consideravam expressar cada registro da escola e das práticas que nela aconteciam. Neste trabalho, observam-se as expressões das crianças frente a fotografias em que foram registradas páginas de cadernos, de livros didáticos e de folhas avulsas, com atividades voltadas à aprendizagem da leitura e da escrita. As transcrições das conversas gravadas em áudio compõem o material de análise da pesquisa.

Os dados que formam o corpus da investigação foram então produzidos com a categorização dos enunciados produzidos em função de sua ordenação em torno de quatro temáticas principais identificadas nas rodas de conversa: as práticas de leitura; as práticas de escrita; a avaliação que as crianças fazem da formação escolar; as mudanças propostas pelas crianças para as práticas escolares. Produzidos os dados, eles foram

analisados em diálogo com estudos da pedagogia da leitura e da escrita (Chartier, 1995), em suas relações com a sociologia e a sociologia da educação (Bourdieu, 2008; Charlot, 1979, 2000, 2013). O próximo segmento do texto traz a apresentação e discussão dos dados, em diálogo com as perspectivas teóricas mobilizadas, organizando-se em torno das quatro temáticas antes apontadas.

### O que dizem as crianças?

Evidenciou-se durante a realização da pesquisa que, ao longo do ensino fundamental, o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita na escola assume diferentes focos e que sua heterogeneidade constitutiva se mostrou de modo muito evidente no processo de produção do material de análise. No 1º ano, há predominância de tentativas de promover a assimilação do sistema de escrita alfabética. Apenas no 2º ano foram feitas observações sobre eventos voltados à formação leitora mais ampla, principalmente à “hora da biblioteca” – quando se evidencia uma ênfase no trabalho com os gêneros textuais, suas especificidades e diferenciações. No 5º ano, a referência a esse objetivo de formação mais ampla do leitor permanece, mas a ênfase é então direcionada às atividades voltadas a promover o domínio de regras gramaticais.

Como observa Chartier (1995, p. 20), há uma tradição pedagógica pautada na concepção de que primeiro deve-se aprender a técnica da leitura, suas bases alfabéticas, para que, na sequência, sejam ofertadas situações de leitura efetiva. Visser e Junqueira (2017) também expressam constatação semelhante, apontando que a ênfase na lógica interna de funcionamento da língua em suas bases fonológicas e ortográficas se sobressai sobre outros aspectos da linguagem no ensino escolar. Os dados produzidos com a pesquisa nos possibilitam afirmar que o currículo dos primeiros anos do ensino fundamental em que se desenvolveu a investigação põe ênfase justamente no objetivo de garantir a aprendizagem da escrita enquanto “técnica”, como será observado a seguir.

## As práticas de leitura

Chama a atenção nos dados analisados o pouco espaço que os livros literários ocupam nas memórias das crianças sobre seu cotidiano na escola: na turma do 5º ano, por exemplo, quando as crianças contam como aprenderam a ler e escrever, apontam que essa aprendizagem se deu no 1º ano “juntando uma letra com a outra” (Giovanni, 5º ano). Sabemos que os usos que as crianças serão capazes de fazer da leitura e da escrita não estão apenas relacionados à capacidade de associar grafema e fonema, mas às possibilidades de participação em práticas letradas na escola, em casa e em outros espaços sociais.

A apropriação de usos de escrita em contextos significativos por crianças que não trazem de casa experiências mais constantes em práticas de letramento é dificultada, na escola, se esta, como aponta Chartier (1995, p. 28), possui uma “concepção arcaica de leitura” ordenando a seleção do que será lido e as práticas de leitura que serão realizadas, e as normas estabelecidas para regular essas práticas. De acordo com a autora, para reverter a situação diagnosticada é preciso investir nas escolhas autônomas dos estudantes — o que pareceu ainda distante nas experiências expressas pelas crianças durante o processo de investigação, mesmo nas situações didáticas realizadas na Sala de Leitura, que se desenvolve na biblioteca da escola e tende a se fazer de forma mais significativa: “O professor escolhe um livro e todo mundo senta e escuta a leitura. Também pode escolher um livro para levar para casa. Todos esses daqui pode escolher. Qualquer um desses daqui. Os de lá não pode porque é dos grandes”<sup>2</sup>. A professora não lê com e para o grupo textos escolhidos pelas próprias crianças. Estas são habilitadas a escolher os textos que queiram ler fora da escola, mas não participam das decisões sobre as práticas de leitura que se realizam no contexto escolar.

Essa é uma questão que merece destaque: seria de se esperar que a escola constituísse um espaço que propõe para as crianças, sobretudo de classes desfavorecidas economicamente, experiências de superação da “pobreza cultural” (Chartier, 1995) que caracteriza os contextos em que normalmente circulam. Entende-se que o termo “pobreza cultural” não deslegitima as culturas e conhecimentos aos quais as crianças têm

---

<sup>2</sup> Declaração proferida pela estudante Jaqueline (2º ano) durante o período de inserção da pesquisadora na escola e registrado em caderno de campo.

acesso em seus territórios, sobretudo mediados por suas famílias/responsáveis/lideranças comunitárias, mas reconhece que a escola é responsável por colocar em diálogo com esses saberes uma seleção de conhecimentos considerados potentes para ampliar o seu repertório e possibilitar novas análises do mundo e se apropriar de novos recursos para a participação social e a luta política.

Nesse contexto, Jaqueline, do 2º ano, entende que a maior diferença entre o 1º e o 2º ano é que agora ela consegue ler “quase” sozinha. Questionada se lembra como aprendeu a ler, ela conta: “A Pro me ajudou. E agora eu sei ler quase sozinha [...]. Ela foi falando para juntar as letrinhas, me deu palavrinhas, daí vai lendo”<sup>3</sup>. Perguntada, então, sobre o que ela gosta de ler, respondeu que ainda não sabe ler histórias, só “palavrinhas”, mas que gosta de escutar a leitura da professora. Jonas, colega de sala, interrompe a conversa e diz que “ela não sabe ler porque é burra”, porque “aprender a ler é coisa lá do 1º ano”<sup>4</sup> – comentário que permite supor que pressões para que a alfabetização se conclua já no 1º ano podem contribuir para um clima de hostilidade ou de competição entre as crianças. Também parece apontar para uma concepção de aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças, tomada como um processo que tem um “ponto final”; suas respostas sugerem que, depois disso, não restam outros desafios significativos associados ao ler e ao escrever, a não ser os que possam estar ligados ao que não foi atingido no 1º ano.

Além disso, é perceptível que Jaqueline separa “ler histórias” de “ler palavras” – o que aponta que está se posicionando como quem deve se relacionar passivamente com uma linguagem objeto (Visser; Junqueira, 2017, p. 131), em lugar de assumir uma atitude responsiva ativa num processo dialógico de produção de sentidos (Bakhtin, 2003). Nessa lógica, depois de “ler as palavras”, Jaqueline, quando estiver no 5º ano, terá autorização para classificá-las. No entanto, não é possível saber quando – ou se – irá assumir um papel ativo como leitora de textos ou produtora de suas histórias.

---

<sup>3</sup> Declaração proferida pela estudante durante o período de inserção da pesquisadora na escola e registrado em caderno de campo.

<sup>4</sup> Declaração proferida pelo estudante durante o período de inserção da pesquisadora na escola e registrado em caderno de campo.

As palavras ou os grupos de palavras manipuladas conscientemente não têm sentido senão em relação ao trabalho que a elas é permitido efetuar. Não são nada além de simples peças de uma construção sintática. Os exercícios escolares sobre a linguagem, assim, focam a atenção sobre as estruturas da linguagem. Depois de manipular, construir, desconstruir, a escola fornece aos alunos categorias, permitindo nomear as diferenças entre frases, palavras ou ainda a distinguir as classes de palavras e que, deste modo, autoriza a experimentar múltiplas formas de relações entre elementos de linguagem (Visser; Junqueira, 2017, p. 132).

Como possível resultado desse processo, as crianças do 5º ano relatam que gostam de escutar histórias, mas que não gostam de ler. Giovani conta que, ao ter de ler, dá “graças a Deus quando [o texto] é pequeno”. Além disso, com base nas falas das crianças de 5º ano, é possível avaliar que os encaminhamentos de leitura propostos durante o ensino fundamental são pouco desafiadores, exigindo habilidades mais rasas de compreensão de texto, que muitas vezes se resumem à localização de informações: “Agora os textos são mais compridos, mas a ideia é achar o que tá no texto. Às vezes é mais fácil achar, às vezes é mais difícil. Achou, copiou. Tem que se concentrar”<sup>5</sup>. A atividade de leitura se restringe a atividades de localização de informações na superfície textual.

A perspectiva expressa pelos estudantes do 5º ano relaciona-se ao que observa Bourdieu (2008, p. 504) a respeito da percepção dos estudantes sobre a lógica escolar destinada às populações desfavorecidas economicamente, segundo a qual não se apresentam complexidades nos conhecimentos abordados e não se colocam requisitos de aprendizagem para que se efetive a progressão no percurso escolar.

### As práticas de escrita

Quando questionadas sobre as práticas de leitura e de escrita escolar, as crianças informam que escrever na escola é “copiar” e que a leitura é um momento de “não fazer nada”: “A gente lê quando acabou de copiar tudo”<sup>6</sup>. As crianças apontam que a atividade de “ler e copiar a lição da lousa” constitui o que consideram serem “coisas certas de se

<sup>5</sup> Declaração proferida pelo estudante Giovani (5º ano) durante o período de inserção da pesquisadora na escola e registrado em caderno de campo.

<sup>6</sup> Declaração proferida pelo estudante Ryan (1º ano) durante o período de inserção da pesquisadora na escola e registrado em caderno de campo.

fazer na escola”<sup>7</sup>, enquanto atribuem a não aprendizagem da leitura e da escrita por algumas crianças à adoção de comportamentos inadequados. É o que destaca Vitória, 2º ano, ao apontar que alguns de seus colegas ainda não sabem ler porque não prestam atenção e fazem “bagunça”.

A cópia é reconhecida pelas crianças como atividade frequente e importante da rotina escolar, nos três grupos: ora a professora dita e as crianças escrevem, ora a professora pede para que excertos do livro didático sejam copiados no caderno. Vitória, 2º ano, avalia a cópia como importante para aprender a ler e a escrever: “Porque é para treinar, para ter a letra bonita, organizar o caderno [...] não pular folha. E depois o amigo lê aquilo que você escreveu, então, se você ter a letra feia, fizer tudo com pressa, o amigo não consegue ler”<sup>8</sup>. Quando indagada sobre as situações nas quais um amigo lê o seu caderno, ela responde que é quando o amigo falta — não faz referência a situações outras de aula em que se promovesse a leitura dos textos produzidos pelos colegas, em que o escrito fosse empregado para outros fins que não apenas o registro das atividades escolares.

Bruno, 2º ano, também avalia que é importante copiar as palavras da lousa para poder aprender a ler e a escrever “certo”. E amplia sua explicação: “Pra mim, Bruno, a cópia é mais e menos importante; ao mesmo tempo, é mais importante, mas também é menos importante, porque é a mais fácil”<sup>9</sup>. Talvez Bruno esteja tentando expressar que a cópia é uma atividade importante por ser valorizada na escola (faz sentido que as crianças atribuam mais valor àquelas atividades que se repetem na rotina do ano letivo e ao longo dos anos letivos), mas, ao mesmo tempo, a considera menos importante, porque não representa grande desafio. Pode-se questionar se, ao não constituir desafio, essa prática tão reforçada no cotidiano escolar representaria contribuição para a relação estabelecida pelas crianças com o saber ler e o saber escrever.

Quando perguntados sobre a existência de outra atividade mais importante do que copiar, que ajude a aprender a ler e a escrever, respondem que “fazer prova” ajuda,

---

<sup>7</sup> Declaração proferida pela estudante Clara (1º ano) durante o período de inserção da pesquisadora na escola e registrado em caderno de campo.

<sup>8</sup> Declaração proferida pela estudante durante o período de inserção da pesquisadora na escola e registrado em caderno de campo.

<sup>9</sup> Declaração proferida pelo estudante durante o período de inserção da pesquisadora na escola e registrado em caderno de campo.

porque precisa prestar atenção, ler e responder o que está sendo solicitado. Na roda de conversa, as crianças parecem reproduzir em suas avaliações sobre o que seja aprender a ler e escrever, as mesmas orientações que recebem em sala de aula: “Prestar atenção, juntar as letras, copiar com letra bonita, fazer lição direito”. Outras expressões que demonstrem uma avaliação mais crítica a respeito das práticas de ler e escrever são menos citadas, tais como ler para poder discutir determinado assunto ou escrever para comunicar algo a alguém. Suas percepções a esse respeito fazem lembrar o que afirma Chartier (1995), ao observar que cabe às escolas reverem suas práticas de oferta da leitura, de maneira a potencializar o ler para ler – de forma ampla, como leitura do mundo – e não o ler para responder exercícios.

Quando se pergunta sobre o gosto por ler e escrever, as crianças do 1º ano evidenciam as diferenças que atribuem ao que seja escrever para a escola e escrever por motivações não escolares:

Pesquisadora: E vocês gostam mais de ler ou de escrever?

Luany: De ler.

Clara: De escrever.

Pesquisadora: E sobre o que vocês escrevem?

Clara: Sobre as palavras que tem na lousa.

Luany: Na minha casa eu gosto de escrever histórias<sup>10</sup>.

O curto diálogo exemplifica as diferenças que as crianças identificam entre os processos de escrita na escola e em casa, parecendo imprimir um aspecto mais autoral para as escritas que acontecem no ambiente doméstico e que não constituem respostas a demandas escolares. Observe-se que Luany torna explícito, quando diz não gostar de escrever, que se refere à escrita da escola, em contraposição ao gosto por escrever em contexto não escolar.

---

<sup>10</sup> Declarações proferidas pelas estudantes durante o período de inserção da pesquisadora na escola e registrado em caderno de campo.

## A avaliação que as crianças fazem da formação escolar

Quando as crianças do 5º ano são convidadas a avaliarem o que aprenderam nos anos anteriores, na escola, Paula diz que aprenderam “alfabetização, fomos alfabetizados”. Ela diz que a escola serviu para aprender a escrever, para não sair escrevendo “tudo errado”. Diante da pergunta *por que é importante saber ler e escrever?*, ela diz que é importante para poder aprender a Língua Portuguesa:

Paula: É assim [...] tem o texto, igual um que teve do “Beto, bom de bola”, daí a professora lê [...].

Giovani: Às vezes ela lê, mas às vezes ela chama alguém para ler, ou alguém para ler cada um uma linha [...].

Paula: Daí, depois, ela pergunta: “Quem gosta de futebol?” E depois tem as perguntas aqui para responder. Agora a gente já aprende linguagem. Porque você não vai chegar em uma pessoa e falar assim: “ah, e aí? Como ‘cê tá?” [...]. Vai chegar com uma fala mais educada [...]. Mostrar que você sabe [...]. Que foi para a escola, que sabe falar [...].

Felipe: A gente aprendeu a gramática também, que é muito importante. Pra gente *sabê* falar certo. *Sabê os verbo*. Porque se a gente for escrevê uma carta e não saber, *nós pode* sofrer por causa disso.

Giovani: Na verdade, essa linguagem não verbal você pode falar com um amigo. Mas se você depois for escrever, você não pode escrever: “e aí, mano, tudo bem? Tá ligado?”.

Paula: Por exemplo, a professora falou que tem que saber para, por exemplo, uma entrevista de emprego, ter uma fala mais adequada no momento<sup>11</sup>.

É interessante notar que as crianças reconhecem uma forma de aproximação ao texto pela professora: a leitura, sob sua responsabilidade ou compartilhada com os alunos, seguida de perguntas sobre o tema do texto lido. O diálogo mostra também que as crianças do 5º ano compreendem que a sociedade se organiza segundo uma *forma escritural*. Isso tem sintonia com a ideia de que “as disposições constitutivas nos centros das formas sociais escriturais-escolares são uma chave historicamente necessária para entrar na multiplicidade de jogos sociais, de universos sociais que compõem a nossa configuração social” (Visser; Junqueira, 2017, p. 136). Também se relaciona com o que aponta Charlot (2000, p. 126) quando afirma que “a escola exige uma certa postura perante a linguagem, [que] essa postura permite entrar em universos de saberes que não

<sup>11</sup> Declarações proferidas pelas/os estudantes durante o período de inserção da pesquisadora na escola e registrado em caderno de campo.

existem na vida cotidiana”. As crianças entrevistadas parecem reconhecer isso, em alguma medida. Com essa clareza, o grupo constrói uma representação bastante utilitarista dos próximos desafios escolares: passar de ano, sair logo da escola, e, futuramente, ter um bom desempenho em uma entrevista de emprego.

As crianças do 5º ano consideram que podem enfrentar mais dificuldades do que aquelas que estudam em escolas particulares. A escola é reconhecida pelas crianças como possibilidade de ampliar o acesso ao conhecimento de mundo e, além disso, de conquistar outras posições sociais — no entanto, já reconhecem que isso se realiza socialmente de forma desigual. Pode-se perceber isso quando afirmam que na escola particular as crianças aprendem mais por conta do espaço e dos recursos ali presentes e que, na pública, o ambiente é marcado por “coisas quebradas, sujas e perigosas”, o que, na palavra de um deles, desmotivaria a aprendizagem.

Não se notou, ao longo da pesquisa, sentimento de rejeição das crianças pela escola, mas sim um posicionamento crítico em relação às práticas de ensino que conhecem:

É que [...] assim [...] tem que aprender o que é importante [...] mas não precisa ser assim, chato, não precisa ficar assim: “ah, faz isso assim, agora assim”. Tem que ver o que está se passando com esse aluno, porque ele não está querendo fazer a lição. Mas, ah, sei lá, poderia ser mais, assim, digamos, interessante<sup>12</sup>.

O estudante parece nos apontar para a mesma direção que indica Chartier (1995, p. 28), quando a autora afirma que, para ensinar as crianças, de fato, a ler, “é preciso inventar novas modalidades de trabalho, mudar as práticas escolares, o que supõe que os professores tomem consciência das concepções errôneas que veiculam, das quais os alunos mais frágeis tornam-se as primeiras vítimas”. Também é interessante que Giovani reconhece que a escola pode ser mais interessante, tem potencial para instigar sua curiosidade sobre o mundo.

Nesse sentido, Bruno, 2º ano, ao considerar que a linguagem matemática é a mais importante de ser aprendida na escola, observa que, para enfrentar os desafios propostos, é preciso “usar a cabeça”:

---

<sup>12</sup> Declaração proferida pelo estudante Giovani (5º ano) durante o período de inserção da pesquisadora na escola e registrado em caderno de campo.

Bruno: Lição de conta é a mais importante de todas.  
 Pesquisadora: Por quê?  
 Bruno: Para saber resolver problemas. Armar contas é moleza. Probleminhas, tem uns que são difíceis e tem uns que são moleza. Tem que usar a cabeça.  
 Pesquisadora: E para ler e escrever você não usa a cabeça?  
 Bruno: Menos! Bem menos!  
 Pesquisadora: Então você acha que se dá melhor resolvendo problemas ou escrevendo textos?  
 Bruno: Resolvendo um problema. Com certeza. Credo. Não gosto de escrever. Pode ser até um problemão<sup>13</sup>.

A fala de Bruno sobre conseguir estabelecer uma relação mais próxima com o desafio matemático solicitado do que quando é demandada a produção de um texto talvez indique que as regras sejam mais claras quando se pede que as crianças “resolvam o problema” do que quando se pede que “escrevam um texto”. O que se espera do texto a ser produzido pelo aluno? Em que medida isso fica claro para os alunos (e mesmo para seus professores)?

Em situação semelhante, no 5º ano, Giovani, ao falar sobre as experiências dele e do grupo com a linguagem matemática, aponta: “para mim, eu preciso de 10 minutos para fazer a prova de Matemática. Já a de Português eu preciso de umas 10 horas”<sup>14</sup>. É interessante pensar no que torna a prova de Português tão mais desafiadora, para esses alunos. Terão eles alguma clareza sobre seus processos de aprendizagem do ler e do escrever? Estarão os processos de avaliação nessa disciplina possibilitando que os alunos reconheçam o que já sabem e o que ainda não dominam ao ler e ao escrever?

Quando perguntado sobre o que achava que os outros alunos pensavam a esse respeito, Giovani apontou: “Quem tem dificuldades de Matemática, vai ter de Português, de tudo. Menos de Educação Física, que não é necessariamente uma regra de que vai ter. Mas às vezes, tipo eu e tipo muitos alunos, a gente tem [dificuldade] só de Português mesmo”<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Declarações proferidas pelo estudante durante o período de inserção da pesquisadora na escola e registrado em caderno de campo.

<sup>14</sup> Declaração proferida pelo estudante durante o período de inserção da pesquisadora na escola e registrado em caderno de campo.

<sup>15</sup> Declaração proferida pelo estudante durante o período de inserção da pesquisadora na escola e registrado em caderno de campo.

E avalia que “em Matemática é aquilo, ou você sabe ou você não sabe. Em Português você nunca sabe se sabe ou se não sabe”<sup>16</sup>. Resta aqui um aspecto que merece reflexão sobre o processo de ensino, também: em que medida fica claro o que se espera da produção escrita dos estudantes? Essa é uma questão que remete ao currículo, como processo no qual se desenvolvem mecanismos de acesso a uma seleção de conhecimentos da língua portuguesa considerados essenciais para a aquisição da leitura e da escrita, e, como uma das dimensões desse processo, à avaliação da aprendizagem. Estarão as prescrições curriculares e didáticas conferindo clareza sobre o que é essencial a ser ensinado? Adicionalmente, merece questionamento o quanto a seleção de conhecimentos prescritos para a mobilização no ensino encontra correspondência com os objetivos educacionais socialmente definidos num dado contexto.

### As mudanças propostas pelas crianças para as práticas escolares

Quando questionada sobre o que mudaria na escola, se pudesse mudar algo, Paula, 5º ano, afirma que seria a atividade de copiar: “falaria mais, em vez de escrever”. É interessante pensar na relevância de se possibilitar momentos de comunicação oral aos outros daquilo que se sabe. Nessa situação são mobilizados, ordenados e sintetizados conhecimentos, a fim de estabelecer a comunicação. Daí resulta o diálogo, o confronto de ideias, os reposicionamentos, a construção de novas argumentações e sínteses.

Outro elemento fomentado pela oralidade se refere às explicações dos professores. Nesse sentido, Amparo (2017) investigou os processos de construção da relação de estudantes de ensino médio com a escola e com a leitura, e reconheceu que eles conferem importância à linguagem oral para o estabelecimento de relações com o conhecimento: “Quando os estudantes se voltam para a necessidade da fala, percebemos a necessidade de que os conteúdos sejam explicados, ou seja, que se tornem conhecimentos apreensíveis segundo suas disposições culturais” (Amparo, 2017, p. 202).

Os colegas endossam a fala de Paula, afirmando que sentem falta de debater conhecimentos, e não apenas copiar na lousa:

---

<sup>16</sup> Declaração proferida pelo estudante durante o período de inserção da pesquisadora na escola e registrado em caderno de campo.

Paula: Quando eu penso [no que mudaria na escola], eu penso em lousa. Eu mudaria a lousa.

Felipe: A professora nunca *qué ficá* longe da lousa.

Pesquisadora: Mas teriam outras maneiras de ensinar, sem ser com o apoio da lousa?

Paula: Acho que sim, teria. Com uma roda de conversa. Se eu fosse professora, em vez de copiar da lousa, eu iria para o debate, sabe? Mais verbal. E menos *lousal*. Porque a lousa [...] você mais copia. Não é algo que vem assim, seu. Eu ensinaria mais verbalmente, acho que verbalmente.

Felipe: Que nem a professora que substitui [...] ela conversa com a gente [...] ela traz uns *livro* que ela lê [...] ou *umas notícia* do jornal. Daí ela conversa com a gente [...].

Giovani: Ela vai debater, sabe? O livro. A notícia. E você conversando, você aprende mais. Discutindo, dando sua opinião sobre as coisas<sup>17</sup>.

Para além de uma crítica em relação à metodologia “lousal”, as crianças parecem se ressentir da falta de autoria nas situações de discussão propostas — “Não é algo que vem assim, seu”<sup>18</sup> —, e da ausência de portadores de textos críticos para fundamentar o ensino da Língua Portuguesa (e, podemos supor, de outros componentes curriculares). Além disso, trazem a importante discussão sobre a necessidade de a escola provocar os alunos a mobilizarem conhecimentos que lhes possibilitem compreender e explicar o mundo onde vivem. Giovani, por exemplo, parece estar interessado em aprendizagens mais específicas e/ou desafiadoras do que aquelas oferecidas pela situação de copiar conteúdos da lousa. Sua fala sugere interesse em usar a linguagem para ampliar sua possibilidade de interpretação do mundo. Charlot (2000, p. 132) identifica ser esse o uso cognitivo da linguagem: possibilitar ao aluno a entrada “na postura do *Eu* do pensamento, da relação reflexiva com o mundo e os discursos”. Para as crianças do 5º ano parece ser importante, também, serem reconhecidas em seu direito de fala e de construção de posicionamentos sobre os assuntos que as cercam.

As justificativas apontadas pelas crianças para explicar os processos de ensino e aprendizagem que se passam dentro da escola, em termos de aquisição de recursos imprescindíveis para ampliar sua leitura de mundo, remetem à produção de distanciamentos em relação aos objetos de conhecimento na cultura escolar. Esse

<sup>17</sup> Declarações proferidas pelas/os estudantes durante o período de inserção da pesquisadora na escola e registrado em caderno de campo.

<sup>18</sup> Declaração proferida pela estudante Paula (5º ano) durante o período de inserção da pesquisadora na escola e registrado em caderno de campo.

distanciamento, para Charlot (2013, p. 149), se define como característica específica da atividade escolar e tem a linguagem como recurso essencial: "Se na escola impera a linguagem, é porque esta possibilita construir objetos de pensamento diferentes dos objetos de vivência, o que é a especificidade da escola".

Aqui, vale, ainda, a análise crítica de Gimeno Sacristán (2005, p. 160), que aponta que a escola imprime nos alunos certos comportamentos em torno da aquisição de um saber que acabam sendo mais valorizados do que a própria relação dos sujeitos com o conhecimento: "Subentendemos que ser aluno é ter a condição fundamental de se dedicar a adquirir saber, isto é, assimilar conhecimentos considerados fragmentos ou representações do melhor da cultura". O diálogo a seguir, que destaca as expectativas de uma estudante de 2º ano em relação aos conhecimentos que lhe serão apresentados no decorrer da escolaridade obrigatória – que apenas inicia –, parece remeter a essa prevalência da forma escolar sobre o conteúdo do ensino.

Pesquisadora: E agora que vocês já sabem ler, escrever e contar, o que vocês vão aprender em todos os anos que ainda vão ficar na escola?  
Vitória, 2º ano: Nada, ué. [Risos.] Vamos aprender palavras com mais sílabas. Contar com números maiores. Mais números. Acho que isso.<sup>19</sup>

Charlot (2000) defende que a complexidade envolvida no trabalho linguístico traduz a própria complexidade da formação humana. Nesse espaço, a alfabetização e o ensino da gramática deveriam integrar o trabalho com a linguagem materializado nas atividades de produção textual falada e escrita, não ser dele apartada, pois sendo esse trabalho constitutivo do sujeito, a tarefa de alfabetizar e de pensar sobre a língua significa tanto o esforço por transformar o aprendiz quanto o de promover possibilidades de aprender:

Falar ou escrever não é aplicar regras. Trata-se de outra coisa, de uma prática que envolve o conteúdo do texto, o gênero desse texto, a situação de expressão e comunicação, uma atividade intelectual, uma dada posição no mundo do sujeito falando. Falar, escrever, não é dominar o sistema da língua, ao menos não é apenas uma questão de sistema. Falar, escrever é fazer uma certa coisa, é desenvolver uma prática específica, prática essa chamada pelos pesquisadores de prática linguageira (Charlot, 2000, p. 128).

<sup>19</sup> Declaração proferida pela estudante durante o período de inserção da pesquisadora na escola e registrado em caderno de campo.

No entanto, historicamente o saber não foi estabelecido na cultura escolar em razão de ter um fim valioso em si mesmo, mas, sim, por responder às injunções de uma cultura curricularizada. Ou seja, trata-se de uma abordagem do conhecimento que, “pela peculiaridade e forma como se aprende, cria por si mesmo um âmbito que modela o aluno como aprendiz”, e não como um sujeito em experiência com o conhecimento. O que as percepções das crianças ouvidas nos apontam é que o “aprender nas escolas é uma forma de absorver o saber que, muitas vezes, somente se justifica em função dos próprios rituais aos quais se está submetido” (Gimeno Sacristán, 2005, p. 161-162).

### Considerações finais

Este artigo mobilizou elementos de um estudo que deu centralidade às percepções de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental sobre ler e escrever na escola. A partir de suas declarações foi possível reconhecer que as crianças, ainda no começo de suas trajetórias na educação básica, incorporam o modo escolar de operar com o conhecimento, e expressam com clareza que alguns aspectos da escolarização dificultam o seu desenvolvimento e inibem possibilidades de continuidade e aprofundamento em aprendizagens mais complexas.

Ainda que não demonstrem total clareza sobre os significados dos objetos de conhecimento escolar, as crianças do 5º ano demonstram compreender que saber ler e escrever, além de ter valor instrumental para cumprir as exigências do trabalho escolar, garante certa diferenciação do sujeito escolarizado em relação àqueles que não frequentaram a escola. Observam-se em suas falas menções a práticas que, desde muito cedo, visam à apropriação dessa forma escolar pela criança. Desse modo, as hipóteses de pensamento infantil que resultariam em interpretações gradativamente mais elaboradas ou especializadas acerca de objetos socialmente podem estar sendo reprimidas, em um cenário de produção de uma língua escrita pensada para resolver problemas didáticos que, quando muito, apenas simulam o uso não escolar da linguagem escrita.

As análises desenvolvidas com base nas declarações das crianças ouvidas no estudo remetem ao que afirma Servidone (1993, p. 91):

um dia o aluno se põe a escrever e se dá conta de que escrever é diferente do que tem feito. Primeiro não sabe o que fazer com aquilo que pensa sobre o que escreve, ou o que fazer com o que já leu. Até então acreditou que iria pensar frases, uma atrás das outras e as passaria para o papel simplesmente. Como controlar as ideias, as emoções e as dúvidas que surgem com a escrita? Como escrever silêncios e meias palavras? Ele não sabia que escrever era fazer escolhas, fazer de conta, voltar atrás.

No caso estudado, identificou-se uma tendência a efetivar-se um currículo real fragilizado nas possibilidades que oferece de uso da língua para o desenvolvimento das atividades de estudo. Nele, prevalece a tentativa de impor um modelo de texto que ora infantiliza, ora está à espera da aquisição das regras gramaticais, mas que, usualmente, silencia as crianças como sujeitos com maneiras particulares de interpretar o mundo em que vivem. Dessa forma, estar mais tempo no ensino fundamental, para as crianças, não corresponde a ampliar as oportunidades de aprendizagem da leitura e da escrita, o que, potencialmente, as fortaleceria em suas trajetórias escolares, conferindo mais autonomia e contribuindo para a construção de uma relação com o saber mais fortalecida.

O que as crianças revelam é que não percebem avanços para além do “ser alfabetizado”. Elas parecem confirmar que “a escola alfabetiza mas não transforma os estudantes alfabetizados em leitores” (Chartier, 1995, p. 28). E escritores, acrescenta-se. Nas rodas de conversa, os alunos parecem reconhecer um projeto escolar segundo o qual devem finalizar os estudos sem estabelecer uma relação mais crítica com as temáticas que dizem respeito às práticas sociais que vivenciam. Denunciam que as expectativas projetadas pela escola para suas relações com o saber ao longo de suas trajetórias escolares são poucas.

Mostra-se importante retomar nesta seção final do artigo que, ao justificarem a necessidade de cumprir o processo de escolarização em sua totalidade, as crianças do 5º ano apontam a expectativa de inserção no mercado de trabalho e a necessidade de, para isso, “falar e escrever corretamente”.

Ao menos dois fatores podem explicar essa percepção sobre as relações entre escola e formação para o trabalho: em primeiro lugar, a localização da escola, em um bairro de classe média da zona sul do município de São Paulo, que permite supor que essas crianças compõem um grupo social que encontra em alguma medida condições

mais favoráveis para que a certificação escolar contribua para o acesso a posições mais favorecidas no mercado de trabalho. Em segundo lugar, a existência de uma concepção arraigada na sociedade de negação da escolarização como um processo que se justifica no tempo presente, restando sempre a ideia de que serve para preparar para a próxima etapa da vida.

Embora o papel da escola seja cada vez mais legitimado socialmente, é visível um desequilíbrio entre a valorização do *tempo de escola* e a valorização da *escola como tempo de preparo* até a esperada inserção no mercado de trabalho. Neste sentido, estar na escola significa para as crianças “ganhar conhecimentos úteis para as próximas etapas da vida”. As orientações oficiais para a organização e o funcionamento das escolas se mostram em sintonia com essa lógica e não contribuem para a construção de outras articulações que viabilizem o fortalecimento da relação com o saber por meio das vivências viabilizadas na própria escola. Além disso, pouco explicitam a relevância da leitura e da escrita para além de fins utilitaristas. Nesse cenário, as crianças, em contato direto com as representações que os adultos fazem da leitura e da escrita, acabam por construir elaborações muito parecidas com elas: “é importante, pro futuro. Quem não quer aprender que vai sofrer no futuro. Não vai arranjar emprego, vai sofrer”<sup>20</sup>.

Charlot (2013) aponta para a insuficiente análise, no campo acadêmico, da atividade desenvolvida pelos alunos nas escolas. Para o autor, muito já se desenvolveu sobre os “efeitos”, principalmente da origem de classe social dos alunos sobre suas trajetórias escolares, considerando-se pouco que “a atividade do aluno na sala de aula e fora dela é tão importante quanto a sua categoria social ou sexual para se entender o que está acontecendo na escola” (Charlot, 2013, p. 143). Numa análise embasada nas ideias de Leontiev, o autor afirma que a atividade supõe uma série de ações que têm um motivo (por quê) e um objetivo (para quê). Nessa lógica, somente quando o motivo e o objetivo coincidem se pode falar que há uma atividade sendo desenvolvida; quando divergem, se trata apenas de uma ação. O presente artigo instiga a pensar no quanto as práticas de leitura e escrita analisadas a partir das percepções dos alunos parecem ora se aproximar

---

<sup>20</sup> Declaração proferida pelo estudante Felipe (5º ano) durante o período de inserção da pesquisadora na escola e registrado em caderno de campo.

ora se distanciar desse conceito de atividade, segundo as crianças tomem mais ou menos criticamente suas condições escolares quando leem e escrevem.

Adicionalmente, destaca-se que a apropriação do conhecimento escolar para além de tornar-se alfabetizado ainda é algo que essas crianças não consideram que esteja acontecendo na escola, ao menos na escola pública em que estudam. Elas reconhecem em suas experiências escolares que há uma clara separação entre o momento de “aprender a ler e escrever” e o momento de “ler e escrever”. Esses dois momentos, e os saberes neles mobilizados, não parecem ser explorados de forma equilibrada no cotidiano das crianças ouvidas na pesquisa descrita neste artigo. Resta a perturbadora certeza de que para elas, e possivelmente para tantas outras, se confirmará o que afirma Servidone (1993, p. 91): “um dia o aluno se põe a escrever e se dá conta de que escrever é diferente do que tem feito”.

## Referências

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464-1479, out./dez. 2014.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 35-46.

AMPARO, Patrícia Aparecida. **Práticas de leitura hoje: representações em conflito**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2017.

ARAGÃO, Sílvia S. A.; MORAIS, Artur G. Como crianças alfabetizadas com o método fônico resolvem tarefas que avaliam a consciência fonêmica? **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 36, e223345, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698223345>. Acesso em: 23 abr. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BIMBATI, Ana Paula. Com pandemia, dobra proporção de crianças que têm déficit na alfabetização. **Portal Geledés**, [s. l.], 16 set. 2022. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/com-pandemia-dobra-proporcao-de-criancas-que-tem-deficit-na-alfabetizacao%EF%BF%BC%EF%BF%BC/?gclid=CjwKCAiA85efBhBbEiwAD7oLQL96KR807vetW\\_ZMLemj-vdSZF4vHG86KjqdxvkagIQHSBOsKZeMTBoC3gQQA\\_vD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/com-pandemia-dobra-proporcao-de-criancas-que-tem-deficit-na-alfabetizacao%EF%BF%BC%EF%BF%BC/?gclid=CjwKCAiA85efBhBbEiwAD7oLQL96KR807vetW_ZMLemj-vdSZF4vHG86KjqdxvkagIQHSBOsKZeMTBoC3gQQA_vD_BwE). Acesso em: 20 mar. 2023.

BORTOLACI, Natalia. **Alfabetização no Ensino Fundamental: novas bases curriculares 2015**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. (2006). Altera os Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm). Acesso em: 15 mar. 2023.

CAUTELA, Maria L.; SILVA, Paula V. C. L.; SANTANA, Ana P. Os sentidos da alfabetização na BNCC: leituras a partir da perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [s. l.], v. 26, n. 52, p. 50-81, 2022. DOI: 10.26694/rles.v26i52.2989. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2989>. Acesso em: 7 jun. 2024.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. In: CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 133-154.

CHARTIER, Anne-Marie. Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, p. 17-52, 1995.

CIARDELLA, Thaís M. **“As escola são tudo igual – só muda as criança”**: o Ensino Fundamental fotografado pelos alunos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019.

CORREA, Jane, MacLEAN, Morag. Aprendendo a ler e a escrever: a narrativa das crianças sobre a alfabetização. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79721999000200003>. Acesso em: 22 mar. 2023.

CORSINO, Patrícia. A criança de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC, 2006. p. 69-82.

CUNHA, Érika V. Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 575-587, set./dez. 2015.

DEMARTINI, Zelia de B. F. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: FILHO, Altino José M.; PRADO, Patrícia D. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 575-587.

FIRMINO, Estevão M. A. **Sala de leitura na rede municipal de São Paulo**: reflexões sobre eventos e práticas de letramento com uma turma de 4º ano. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2015.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (Unicef). CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E AÇÕES COMUNITÁRIAS (Cenpec). **Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia de Covid-19 na Educação**. [S. l.]: Unicef, Cenpec, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

GIL, Juana M. S.; HERNANDEZ-HERNANDEZ, Fernando. Dos “porquês” e “comos” por trás de uma pesquisa sobre aprender a ser docente no ensino fundamental. In: SANCHO GIL, Juana M.; HERNANDEZ-HERNANDEZ, Fernando. **Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 1-19.

GIMENO SACRISTÁN, Jose. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOBBI, Márcia Aparecida. Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância. **Educação e Sociedade**, Campinas v. 32, n. 117, p. 1213-1232, 2011.

GOBBI, Márcia Aparecida. Meninas e Meninos nas cirandas infantis: alteridade e diferença em jogos de fotografar. In: GOBBI, Márcia Aparecida; NASCIMENTO, M. L. B. P. (orgs.). **Educação e diversidade cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 20-43.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.

MAINARDES, Jefferson. Alfabetização em tempos de pandemia. In: CORRÊA, B. S. S. et al. (orgs.). **Políticas e práticas de alfabetização: perspectivas autorais e contextuais**. Florianópolis: VW Editora, 2021. p. 57-65.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensifund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 15/04/2023.

PAULINO, Clóvis Edmar. **Quantidade e qualidade no Ensino Fundamental de 9 anos em uma escola municipal de São Paulo**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

SANTANA, Luciene de Cássia. **As salas de leitura em territórios vulneráveis: das diretrizes oficiais aos projetos de ensino**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581-602, 2011.

SERVIDONE, Mabel. **Leitor e escritor distanciado**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1993.

SILVA, Adriana Aparecida da; SOUZA, Cristiane. O. de; SANTOS, Driely de A. S. Indicadores de leitura e escrita em ciências nos primeiros anos do ensino fundamental: um estudo das atividades de ciências da natureza do Plano de Estudo Tutorado (PET). **Ciência & Educação**, Bauru, v. 28, e22054, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320220054>. Acesso em: 04/03/2023.

VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUEIRA, Carlos Ernesto. Conhecimento e saber: apontamentos para os estudos de currículo. In: SANTOS, Lucíola L. C. P. et al. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 67-87.

VIEIRA, Jarbas; FEIJÓ, José. A Base Nacional Comum Curricular e o conhecimento como commodity. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 35-43, jan./mar. 2018.

VISSER, Ricardo; JUNQUEIRA, Lília (orgs.). **Dossiê Bernard Lahire**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

Recebido em: 30/04/2024  
Revisões requeridas: 03/06/2024  
Aprovado em: 10/06/2024

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
Revista Linhas  
Volume 25 - Número 59 - Ano 2024  
revistalinhas@gmail.com