

Dizeres e fazeres: compreensibilidade da significação dos saberes dos docentes em relação à leitura e à escrita na educação rural colombiana múltipla

Decires y quehaceres: comprensibilidad de la significación de los saberes en los docentes respecto de la lectura y la escritura en la educación rural colombiana



Adrián Filiberto Contreras Colmenares
<https://orcid.org/0000-0001-6711-3649>
San Cristóbal, estado Táchira / Venezuela



Alba Lucía Barajas Lizcano
<https://orcid.org/0000-0002-1157-2907>
Bucaramanga, Santander / Colombia

Recebido: maio / 7 / 2025

Aceito: maio / 21 / 2025

Como citar: Contreras, C. A. F. y Barajas, L. A. L. (2025). Dizeres e fazeres: compreensibilidade da significação dos saberes dos docentes em relação à leitura e à escrita na educação rural colombiana múltipla. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 49-65. <https://doi.org/10.59654/2ptecf78>

* Artigo que se apresenta como um primeiro avanço da pesquisa: Estratégias didáticas de leitura e escrita: um estudo interpretativo das práticas de ensino dos professores do ensino fundamental nas instituições escolares da zona rural do município de Rionegro (Santander-Colômbia). Pesquisa que faz parte da tese de doutorado.

**Professor Emérito da Universidad de Los Andes-Táchira. Categoría Titular. Aposentado. Especialista em Gerência Pública, Menção Descentralização dos Serviços Educativos. Especialista em Planejamento para o Desenvolvimento Rural. Especialista em Direito Administrativo. Magíster em Educação, Menção Administração Educativa. Doutor em Educação, Advogado. Pesquisador PEI. ULA. Programa Promoção do Pesquisador (PPI) N° 6263. Professor convidado nos Programas de Mestrado e Doutorado de várias Universidades. Ex-coordenador de Assessoria Jurídica, da Dirección de Cultura del Estado Táchira. E-mail: adrianfilidi@gmail.com e adriancontreras@ula.ve

***Licenciada em Educação Infantil com ênfase em Arte e Ludicidade. Especialista em Educação Matemática. Magíster em Educação pela Universidad Industrial de Santander. Doutora em Educação pela Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Atualmente professora do ensino fundamental na Institución Aguada de Ceferino, município de Girón (Santander). E-mail: albalucia0369@yahoo.es



Resumo

Discorrer sobre os *dizeres* e *fazeres* busca estabelecer a relação entre o que as pessoas fazem e dizem. Neste ato escritural, desde o teórico, fundamenta-se na ação social de Goffman (1959). Herrera e Soriano (2004: 71) indicam: “O mundo das relações face a face também se rege por um sistema articulado e persistente de regras, normas e rituais”. A compreensibilidade dos saberes nos docentes conecta o *fazer* e o *dizer*, no que se refere à leitura e à escrita. O paradigma interpretativo permitiu compreender a realidade, por meio da etnografia. Foram tomados 3 docentes com formação própria e 4 com formação por Bolsas de Excelência do MEN. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com ambos os grupos, bem como análise das guias de aprendizagem, diretrizes curriculares e Padrões de Língua Castelhana. Tudo isso permitiu determinar a importância de promover uma formação contínua para os docentes.

Palavras-chave: *dizeres*, *fazeres*, ação social, leitura, escrita, saberes, docentes.

Resumen

Discurrir sobre los *decires* y *haceres* busca establecer la relación entre lo que las personas hacen y dicen. En este acto escritural, desde lo teórico, se fundamenta en la acción social de Goffman (1959). Herrera y Soriano (2004: 71) indican: “El mundo de las relaciones cara a cara también se rige por un sistema articulado y persistente de reglas, normas y rituales”. La comprensibilidad de los saberes en los docentes conexiona el hacer y el decir, respecto de la lectura y la escritura. El paradigma interpretativo permitió comprender la realidad, mediante la etnografía. Se tomó a 3 docentes con formación propia y 4 con formación de Becas de la Excelencia del MEN. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a ambos grupos; así como análisis de las guías de aprendizaje, lineamientos curriculares y Estándares de Lengua Castellana. Todo permitió determinar la importancia de promover una formación continua para los docentes.

Palabras clave: *decires*, *quehaceres*, acción social, lectura, escritura, saberes, docentes.

Introdução

Um aspecto central, que se desenvolve neste discorrer escritural, está relacionado com a compreensão do nível de conhecimento proposto pelo docente com relação à aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos da educação rural na Colômbia. Assim, no encontro com o fazer dos docentes evidenciam-se as marcas de sua formação profissional, tanto nos pré-conceitos que possuem quanto nos conhecimentos procedimentais que aplicam e com os quais interagem na realização dos processos de ensino e aprendizagem. É conveniente indicar que, com frequência, surgem contradições entre os saberes, suas crenças, seus dizeres e o fazer pedagógico. Do mesmo modo, é pertinente considerar que o docente que atua no setor rural é enviado para educar com pouco conhecimento acerca das exigências didáticas no ensino em uma sala multisseriada. As universidades não contemplam em seu currí-



culo de estudos e em seu processo formativo a alfabetização sobre esta metodologia.

Assim, para enfrentar uma estratégia diante desses desafios, o docente deve ser criativo e inovador na transposição didática, de modo que possa adaptar o saber teórico que possui às novas realidades do contexto rural. É necessário referir com [García \(2012: 1\)](#) que "...o saber teórico é um tipo de conhecimento que se baseia em conceitos e teorias para compreender a realidade".

E sob essa premissa, então, em primeiro lugar, foi necessário identificar as carências dos estudantes para poder planejar estratégias que se ajustassem a diversos ambientes. Em segundo lugar, propôs-se uma didática que não se centrasse apenas na alfabetização tradicional, mas que também integrasse uma leitura cultural e social, entendendo a alfabetização como um processo mais amplo que vai além de conhecer o alfabeto. Do mesmo modo, consideraram-se os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes, concedendo tempos e experiências ativas que favorecessem o desenvolvimento de seus conhecimentos.

Portanto, realizar uma mudança com ações didáticas inovadoras, baseadas nas abordagens pedagógicas contemporâneas, no fazer pedagógico, vai se converter em uma influência positiva para a aprendizagem dos alunos. Mas isso é possível se forem considerados os processos de ensino com uma diversidade de situações dadas no meio rural, levando em conta a existência de vários graus na sala de aula. Além disso, os dispositivos ou cartilhas de aprendizagem existentes, da Escola Nova, são usados pelo docente sem compreender a metodologia. Aqui, seria possível formar o professor para o desenvolvimento adequado destas em sala. Além disso, é necessário oferecer conhecimento —em seu domínio conceitual e procedimental— mediante um processo de atualização das cartilhas para uma linguagem dinâmica e coerente com o meio.

Com o exposto acima, pode-se dizer que há pouca preparação para o docente rural no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita em salas multisseriadas. Por isso, este trabalho atende particularmente, por um lado, às práticas e dizeres de alguns docentes que participaram do programa de Bolsas para a Excelência oferecido pelo Ministerio de Educación Nacional (MEN), concedidas em 2018 e 2022; por outro lado, contrasta com as práticas e os dizeres dos docentes que têm formação por conta própria. Além disso, é pertinente considerar que o docente que atua no setor rural é enviado para formar e educar com pouco conhecimento sobre as exigências didáticas de uma sala multisseriada. É bem sabido que as universidades não contemplam em seu currículo de estudos e menos ainda em sua formação a alfabetização sobre essa metodologia multidisciplinar e multiníveis educativos.

Diante disso, o docente —muitas vezes também sem formação docente, menos ainda pedagógica, pois têm outras profissões: advogados, economistas, engenheiros— assume o desafio de buscar e encontrar estratégias que lhe permitam desenvolver as diretrizes curriculares estabelecidas pelo Ministerio de Educación Nacional ([MEN, 1998](#)), especificamente as que dizem respeito ao campo de linguagem (em suas áreas de leitura e escrita), pontos focais desta dis-



sertação. Aqui, seria possível formar o professor para o desenvolvimento adequado destas em sala de aula. Com o exposto acima, pode-se dizer que há pouca preparação para o docente rural. Por isso, este trabalho atende particularmente às práticas de alguns docentes que participaram do programa de Bolsas para a Excelência oferecido pelo Ministério da Educação Nacional e dos docentes que têm formação por conta própria.

Fundamentação

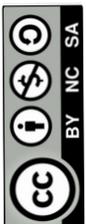
No ensino da leitura e da escrita, o professor deve ter conhecimento de como a criança constrói a leitura e a escrita a partir dos pré-saberes. Em resposta ao questionamento: observa-se que quando a criança chega à escola, já possui conhecimentos prévios de leitura e escrita. Portanto, os pré-saberes são o fundamento para criar o novo conhecimento. Como diz [Piaget \(2017: 840\)](#): "...a aprendizagem é a construção que o sujeito faz no desenvolvimento de novos conteúdos que assimila e acomoda". Assim, o educando ao ter uma ampla cultura em leitura terá significados diversos que lhe permitem ampliar a comunicação. Em correspondência com este aspecto comunicacional, Jan Servaes, Everet Rogers, Daniel Lerner, Mattelart, Paulo Freire, entre outros (citados por [Callou, 2005: 13](#)) manifestam:

...nos mostram a importância de aplicar a comunicação para desenvolver aspectos da comunidade, como saúde, tecnologia, cultura, problemas de comunicação, dificuldades de relacionamento com os imigrantes, falta de emprego, etc. E os projetos, na medida em que são implantados, devem proporcionar à comunidade os conhecimentos necessários para que, após a sua intervenção, ela possa "caminhar sozinha"; ou seja, que ela mesma encontre a solução para seus problemas, por meio da comunicação para o desenvolvimento, e que consiga seguir se desenvolvendo cada vez mais..

Como pode ser observado, a comunicação, independentemente do contexto em que se realize, tem o potencial de fortalecer diferentes áreas e aspectos em uma comunidade. No contexto da educação no meio rural, a comunicação permitirá potencializar a aprendizagem significativa dos estudantes, com o apoio dos docentes, por meio da incorporação de estratégias que fortaleçam o encontro com a leitura e a escrita.

Pois bem, o ensino deve fomentar ambientes de aprendizagem com uma linguagem acessível e estratégias diversas que potencializem o desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, é oportuno assinalar que, ainda hoje, o educador realiza suas práticas com paradigmas convencionais; como a palavra dividida, a repetição da escrita e o ativismo de tarefas sem nenhum sentido; tudo isso desmotiva o educando. Nesse caso, é necessário transformar o planejamento com diretrizes didáticas voltadas para ações que motivem a formação de estudantes críticos nessas competências.

Ou seja, o desenvolvimento de um ambiente alfabetizador orienta a interação do estudante com materiais e atos de leitura e/ou escrita significativos, ou seja, coloca em cena seus saberes prévios, bem como as novas problematizações e conhecimentos que formula sobre a leitura e



a escrita. É falar do processo de construção e reconstrução da linguagem escrita. Entende-se que o educando realiza hipóteses que expressam modos de interpretação e de saber, procedimentos que evoluem para o domínio da escrita convencional. Nesse processo, o estudante recebe orientações com o convite para refletir sobre suas produções e interpretações, e igualmente revisar e avaliar suas próprias produções.

Pois bem, surge a pergunta: como se dá o avanço da leitura e da escrita? Sobre isso, propõe [Ferreiro \(1982\)](#) que o processo de leitura e escrita seja orientado a partir de duas premissas: em primeiro lugar, a criança pensa sobre a escrita e procura reconstruir a natureza alfabética dela ao fazer suas escritas e as comparar com a escrita convencional, desde que tenha oportunidades de participar de atos de leitura e escrita significativos. Assim, tenta entender seu entorno letrado, desenvolvendo hipóteses próprias que vai reformulando até alcançar o domínio convencional do sistema de escrita. Em consonância com isso, [Fusca \(2016: 1\)](#) afirma:

“Uma das primeiras ideias que as crianças elaboram ao começar sua investigação sobre o que se pode dizer em um texto escrito, é que as letras representam o nome dos objetos” (Ferreiro, 1987). [E] Isso foi denominado “hipótese do nome” (Ferreiro e Teberosky).

Em segundo lugar, seus esquemas vão mudando e se confrontam com a língua escrita convencional à medida que são dadas oportunidades de interagir com uma diversidade de textos. Nessa perspectiva, nas palavras de [Ferreiro \(2011: 31\)](#):

...“saber como” é conhecer os processos de construção da hipótese desenvolvida pela criança para aproximar-se da escrita, é compreender que a criança passa à representação da escrita silábica em sua busca por aproximar-se das letras, é compreender que a sílaba é parte de um todo e essa forma a palavra.

Em suma, conhecer como o educando constrói a escrita ajuda o docente a fornecer modelos que contribuam para a construção da leitura e da escrita. No entanto, no desenvolvimento das estratégias educativas, a escola nos contextos rurais tem pontos nevrálgicos em relação à educação popular. Por um lado, o docente, talvez por seu afã em cumprir o currículo, termina por educar segundo uma herança cultural, o que dificulta aprofundar um ensino de qualidade. Como resultado, recorre-se a uma pedagogia pouco mutável na educação. Por outro lado, as comunidades educativas se opõem a transformar o ensino em um processo baseado na construção de saberes, o que poderia ajudar o educando a entender as razões da leitura e da escrita. Frequentemente, é considerado bom educador aquele que ensina com exercícios mecânicos (cópias) e cartilhas da palavra geradora (cartilha do Nacho).

No ensino da leitura e da escrita, faz-se necessário revisar as três abordagens propostas por [Vernon \(2013: 1\)](#), pois: *“...as três remetem a teorias explicativas bastante diferentes do que são a leitura e a escrita”*. Essas abordagens são: (a) o ensino direto; (b) a linguagem integral; (c) abordagem construtivista. No que diz respeito ao ensino direto, como aponta [Vernon \(2013: 1\)](#): *“... é talvez o mais difundido mundialmente; derivou de uma série de pesquisas agrupadas sob o*



nome de consciência fonológica”.

Enquanto na abordagem de linguagem integral, [Vernon \(2013:1\)](#) afirma que a escrita: “É uma aprendizagem ‘natural’, já que a criança está rodeada de pessoas; portanto, ela aprende a se comunicar. O professor é um guia, a compreensão da leitura é uma transação entre o leitor e o texto”. Sob essa visão, a aprendizagem ocorre de forma “natural”, à medida que desenvolve a habilidade comunicativa.

Essa abordagem da linguagem integral foi proposta por [Goodman \(2003: 77\)](#), que afirma:

Qualquer criança aprende a falar sem que lhe ensinem explicitamente, porque está rodeada de pessoas que usam sua língua para se comunicar”. Da mesma forma, a criança que vive em um meio social que usa a escrita como meio de comunicação aprenderá a ler e [a] escrever porque quer e precisa participar das convenções de seu meio, porque precisa se comunicar.

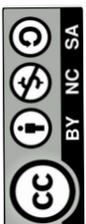
Além disso, [Vernon \(2013: 3\)](#), em relação à abordagem fundante sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, situada numa perspectiva integral, também coloca que:

...a abordagem construtivista compartilha alguns pontos com a linguagem integral, em especial, a ideia de ler e escrever como atividades comunicativas, e as crianças devem ter contato com diferentes tipos de textos desde o início. Ambas [as abordagens] compartilham a noção de que ler não é decodificar, mas buscar significado.

Em síntese, ensinar o ato construtivo do processo leitor e escritor supõe, por parte do docente, conhecer muito mais do que o sistema de escrita. Trata-se de compreender a natureza da linguagem escrita que atravessa as práticas sociais de leitura e de escrita dos aprendizes.

Assim, em relação ao ato escritural, [Ferreiro \(2006: 5\)](#) indica: “A escrita é um processo de construção interativa que a criança desenvolve para representar suas vivências da língua”. Além disso, deve-se conceber a escrita como uma habilidade que também é complexa, multirreferencial e multiprocessual, pois integra vários subprocessos. E, sua realização, da mesma forma, requer que o escritor elabore conteúdos e os organize adequadamente no que diz respeito à sua apresentação. Dessa forma, poderá estabelecer uma verdadeira harmonização entre o que escrever e como fazê-lo.

Isso implica que a criança desenvolva seu processo progressivamente, que se consolida paulatinamente, à medida que enfrenta cada vez mais esses processos e vai adquirindo maior domínio sobre eles. No entanto, ainda que se considere a emergência desde a interioridade, requer o apoio de adultos ou pares mediadores para que, dia após dia, haja mais contato com textos que sejam atrativos, interessantes e significativos, de modo a gerar interesse na criança para compreender o texto que enfrenta.



Então, funda-se o ensino da leitura e da escrita nesse processo alfabetizador, por ser uma ação humana e social, a qual se converte em apoio para o aprendiz, promovida pela ação do docente, que atua como um dos mediadores significativos no processo de aprendizagem. Por conseguinte, o ensino da leitura e da escrita é uma ação complexa pela multiplicidade de elementos que integram o processo em si.

É por isso que, como afirma [Sobrino \(2016: 4\)](#):

...“estar alfabetizado”, pois, ainda que implique dispor de um continuum de habilidades de leitura e escrita, cálculo e numeração aplicados aos contextos sociais que as requiriram -entre outros, a saúde e a justiça, o trabalho e a educação-, nas atuais condições de mudança não se poderia considerar que se trata de um estado acabado, mas de um processo que se retroalimenta constantemente...

Como se pode interpretar, o processo de ensino é multifatorial; não está apenas vinculado à leitura e à escrita. Vai muito além. Integra variados domínios do conhecimento, tanto conceituais quanto procedimentais. Ora, o aspecto relacionado à leitura e à escrita, no que diz respeito aos dizeres e fazeres do docente, é apenas uma perspectiva, que se torna o ponto focal desta dissertação escritural, a partir do que foi a aproximação a esse objeto por meio de um processo de pesquisa. Por conseguinte, a partir desta elaboração se propõe o que diz respeito ao desenvolvimento dessa habilidade nos aprendizes. Sobretudo, os estudantes do primeiro ano do meio rural.

No que diz respeito a organizar a tarefa, no panorama construtivista propõe-se que o ensino da leitura e da escrita, na visão de Piaget (citado por [Arias et al, 2017: 837](#)): “...os seres humanos aprendem internamente a construir, organizar seus esquemas mentais em dependência das diferentes etapas de desenvolvimento pelas quais atravessam, desde a infância até a vida adulta”. Portanto, orientar a leitura e a escrita funda-se em como o estudante organiza os esquemas (compreender, construir e comunicar). Por isso, Piaget (em [Arias Arroyo et al. 2017](#)) propõe, nesse sentido, que haja uma aprendizagem ativa por descoberta. Assim, surge a pergunta: como ensinar leitura e escrita? A resposta parte de considerar os processos integrados que devem ser refletidos.

Além disso, o [Ministerio de Educación Nacional \(1998\)](#), nos lineamentos curriculares de Língua Castelhana, a partir das propostas de Ferreiro, Teberosky, Rincón e Villegas, propõe a leitura e a escrita; ou seja, propende para um ensino que leve em conta os esquemas cognitivos do estudante, para que ele investigue em cada processo de construção da leitura e da escrita, e o alfabeto seja o ponto de chegada. Assim, uma educação reflexiva em que o sujeito constrói os saberes desde sua autonomia.

Essa perspectiva de intencionalidade do docente, para propor estratégias que impulsionem esse ânimo interno do aluno orientado à aprendizagem, tem vinculação com o exposto por [Contreras \(2004: 18\)](#), quanto ao ensino, o qual é concebido como: “Um processo intencional



propiciado pelo docente para alcançar um objeto de conhecimento por parte do aprendiz em um contexto de mediação"...; dessa forma, ajuda-se o neocognoscente a ampliar sua aproximação ao desenvolvimento do processo leitor e escritor, a partir de sua própria habilidade e interesse pela aprendizagem. Assim, nessa intencionalidade se insere a incorporação do ensino da alfabetização, com a visão de:

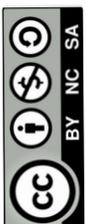
...envolver a criança no processo leitor, comprometendo-a a realizar atos comunicativos por meio da leitura e da escrita. No processo de alfabetização emergente, leitura e escrita estão fortemente inter-relacionadas, de modo que é difícil para a criança separá-las diferenciando-as. (Sulzby, 1989, em Navarro, 2000: 120).

Como se pode ler, há uma interdependência entre os processos importantes para a compreensão das realidades que cercam o ser humano. Esses processos são a leitura e a escrita e, portanto, é necessário organizar diversas opções e oportunidades com as quais o docente apoia o desenvolvimento emergente no aprendiz.

Nesse sentido, [Litwin \(2012: 32\)](#) assinala: "...o ofício de ensinar está dotado de um saber teórico". Portanto, o ensino da leitura e da escrita é concebido a partir do conhecimento da teoria, para analisar, planejar e propor ações com sentido epistemológico do saber que fundamenta a transformação do conhecimento. Com relação ao saber teórico, Aristóteles (como citado por [Navarro e Pardo, 2009: 1](#)) indica: "O saber teórico, referido ao modo de ser das coisas mesmas (e não ao agente que fabrica com elas algo ou que empreende a partir delas alguma ação)". De maneira que, em consonância com isso, [Ferreiro \(2006\)](#) refere que o ensino na educação da leitura e da escrita precisa levar em conta os esquemas conscientes propostos pela criança, pois, essa -leitura e essa escrita- são vistas como um processo de criação.

Daí que, esses se interpretam a partir de uma comunicação entre o professor e o estudante. Para isso, as instruções em classe se estruturam com elementos assim: emissor ou docente dá as orientações no ensino; o canal e conteúdo se articulam no currículo e o receptor ou aprendiz realiza a aprendizagem. Assim, as interações coincidem na situação educativa. Por isso, se organiza para coincidir na situação educativa. No que diz respeito, trata-se de atos interativos, para os efeitos desse processo de ensino, a interação se vincula com a teoria da comunicação de [Shannon e Weaver \(1949\)](#).

Nesse sentido, a responsabilidade de um ensino consciente orienta processos cognitivos. Por isso, se reconhece na alfabetização uma prática que integra a linguagem com a cultura escrita. Em relação a isso [Sanjurjo e Foresi \(2016: 20\)](#) oferecem orientações para realizar o processo de ensino: "...formação teórica, conceitual, filosófica, cultural e política". Por essa razão, o docente se apoia em sua formação para tomar decisões na transformação dos saberes dos estudantes. Além disso, propiciará espaços para a criação e o intercâmbio da escrita entre seus pares. Da mesma forma, valorizará cada criação, pois são insumos para a preparação de novos conteúdos. Finalmente, harmonizará a prática pedagógica com os conhecimentos teóricos para ser assertivo na construção da aprendizagem dos conteúdos previstos.



A alfabetização nas populações dispersas da Colômbia

Para adentrar no ensino da leitura e da escrita na educação multisseriada, é necessário conhecer o que precisa ser fortalecido na educação rural. Em consonância com isso, afirma Parra (1990: 26) que "...é necessário transformar a formação educativa, por uma que seja inclusiva nos processos de trabalho que as comunidades realizam". Isso leva a realizar uma análise da realidade do objeto cognoscente que trata esta investigação. Embora seja certo que o [Ministerio de Educación Nacional \(2011\)](#) implementou programas focados na leitura e na escrita para os meios rurais (Plano Nacional de Leitura e Escrita), não é menos certo que ainda persistem dificuldades nos estudantes para desenvolver essas competências.

E, nesse sentido: "É necessário insistir, evidencia-se que esses programas são implementados sem levar em conta o desenvolvimento social e cultural da escola rural" (Parra, 1990: 96).

Este tema é coerente com o que assinala Ferreiro (citado por Causa, 1967: 1):

Na realidade, os objetivos, de fato, apesar do que diziam os programas, que a Escola Rural traçou, ou que a Escola Rural perseguia eram os mesmos da Escola Urbana. E, naturalmente, o fracasso esteve na escolha dos objetivos e não na consecução dos objetivos.

Nesse sentido, evidencia-se a falta de um controle dinâmico nos processos que se desenvolvem no contexto rural. De maneira que, o resultado parece não ser tão promissor. A esse respeito, Ferreiro (citado em Causa, 1977: 1), pergunta:

Mas o que acontece com a criança da escola rural? [Sua afirmação é clara] Depois que sai da Escola não lê mais, nem tem mais interesse. Voltamos ao de hoje. Pode continuar lendo se houver apetite por ler, não por imposição do meio. A realidade é que a quantidade de analfabetos funcionais que transita pelo nosso campo é enorme, ou seja, gente que soube ler, que aprendeu a ler e que agora não sabe.

Portanto, transformar a intencionalidade do ensino é fazer uma reflexão crítica de como contribuir no desenvolvimento do processo de leitura e escrita. Para isso, é necessário assumir os compromissos que impõem o Ministério da Educação Nacional, por meio da secretaria de educação, os diretores e os próprios docentes, que têm a responsabilidade de impulsionar, apoiar e fortalecer esses processos nos estudantes do meio rural.

Teoria da ação social: ponto enfático dos dizeres e dos fazeres

A teoria de Goffman Erving, desenvolvida em 1955, foi denominada teoria da ação social, baseada fundamentalmente na interação social. Sua obra inicial foi *On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction*. De maneira que, surge em situações sociais, nas quais o



ser humano interage. E explica o indivíduo como um autor que, em diferentes momentos da vida com suas representações, constrói uma imagem de si mesmo, -sua identidade- com base nos elementos com que os outros indivíduos formam sua própria identidade. Em consonância com isso, (Capuano et al, 2004: 128) indicam:

Para Goffman, a identidade do eu é, em primeiro lugar, uma questão subjetiva, reflexiva, que deve ser experimentada pelo indivíduo, e é evidente que esse indivíduo constrói uma imagem de si a partir dos mesmos elementos com que os demais constroem sua identificação pessoal e social.

Nesse sentido, o professor, como ator no âmbito do ensino da leitura e da escrita, tem sua própria identidade, mas está aparelhada com as identidades dos aprendizes. Portanto, deve levar a representação em duas perspectivas: em primeiro lugar, ele é um sujeito que educa de acordo com a cultura do educando em correspondência com o identitário deles. Em segundo lugar, o docente possui um domínio da disciplina, o qual isto coloca em cena mediante atos diversos que orientam a aprendizagem do objeto de estudo. Só requer incorporar estratégias significativas que apoiem a aprendizagem leitora e escritora, em um contexto multidimensional, como é a sala de aula multisseriada.

A esse respeito, Herrera e Soriano (2004: 61) expressam que:

É precisamente essa dupla diferenciação normativa a que não advertimos ao dar por descontada nossa forma de agir nas relações sociais e ignorando a complexidade desse comportamento. [Portanto] O esforço de Goffman [com respeito à ordem da interação] tem sido tentar levantar o véu das aparências para lançar luz sobre as regras e os mecanismos.

Esse processo de interação social permite que se fortaleçam os diferentes processos que se desenvolvem na sala de aula. Assim, no processo da leitura e da escrita, fundados nessa interação, o docente deve incorporar recursos diversos que sejam atrativos, legíveis e significativos para os aprendizes. Recursos que também devem estar vinculados com o contexto. Então, no início da alfabetização, o docente mantém a correta performance em seu fazer; o que quer dizer que a atuação do docente está plenamente relacionada com seus dizeres. Vale argumentar, o docente em seu papel de facilitador cria uma correlação no fazer para otimizar o processo da aprendizagem.

Então, no ensino da leitura e da escrita na alfabetização do setor rural, fundamentada na proposta de Goffman (em Ribes, 2019: 285):

[Na qual] encontramos um espaço central, as situações habituais da vida cotidiana, e quatro espaços que se relacionam com esse espaço principal e também entre si: as situações sociais frouxas, as situações de monitoramento extremo, as situações à margem e as situações sociais totais.



Nessas situações diversas, tanto habituais como as demais, influenciam de maneira importante no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pelo qual o professor deve estar substanciado com o que ocorre ao seu redor e no ambiente próprio do conglomerado societal no qual se desenvolve o aprendiz. De modo que, o professor deve ter conhecimento de como o estudante interage com os diferentes domínios do saber, quais são as preferências de aprendizagem, qual é o apoio parental, quem são os adultos significativos. Da mesma forma, a carência de textos, famílias pouco alfabetizadas, entre outros aspectos vinculados ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita. Portanto, o docente investiga sobre seu fazer, sobre sua prática pedagógica. Por isso, no âmbito de alfabetizar, dá-se importância ao significado que o estudante tem na construção de suas grafias com livros trazidos do âmbito do educando. Em conclusão, o docente deve proporcionar ao estudante meios de interesse que permitam uma aprendizagem ativa e significativa.

Metodologia

O processo investigativo foi realizado mediante a orientação qualitativa com um olhar dinâmico, para entender a realidade social e cultural, em seu contexto natural e, por suposto, na cotidianidade. Assim como compreender o que dizem e fazem os docentes com respeito à leitura e à escrita. Ou seja, investigou-se no contexto, para compreender as opiniões, emoções e experiências, mediante a significação que atribuem aqueles que fornecem a informação, a esses dois processos da linguagem. Tudo isso foi realizado mediante a descrição ou caracterização e a emergência de categorias, através das palavras.

Utilizou-se a análise qualitativa, de modo que, desde o ontológico, buscou-se aproximar-se do objeto de conhecimento, para compreender o que caracteriza sua existência, baseada em ideias e teorias claras. A esse respeito, [Hernández Sampieri et al. \(2014: 40\)](#) sustentam: "...a pesquisa qualitativa é um processo dinâmico com uma análise contínua em torno da pergunta dada em três momentos: antes, durante e depois". Também, [Denzin e Lincoln \(2011: 47\)](#) expressam: "...a pesquisa qualitativa constitui um campo que entrecruza disciplinas, áreas, objetos". Assim, a orientação qualitativa da investigação facilitou a descrição das qualidades e características de um fenômeno da realidade atual, com vigência constante e de preocupação tanto para o órgão gestor da educação, como para os próprios docentes.

Mediante a aproximação à realidade, a informação foi coletada com métodos que continham processos eficazes em relação ao objeto que se investigou; por isso, buscou-se informação certa e sólida. Com base no anterior, aprofundou-se com as perguntas acionadas e direcionadas aos objetivos que propunham estratégias; isso implicou uma teoria com afinidade ao tema de estudo (os dois grupos de professores).

No que concerne ao fundamento epistemológico, assumiu-se desde o paradigma interpretativo. Através deste paradigma, segundo [Ricoy \(2006: 17\)](#):

[Se] Tenta compreender a realidade, [pois] considera que o conhecimento não é neutro.



É relativo aos significados dos sujeitos em interação mútua e tem pleno sentido na cultura e nas peculiaridades da cotidianidade do fenômeno educativo.

E vinculado a essa visão, como expressa Weber (citado em: [Burgardt, 2004: 5](#)), com o paradigma interpretativo "...compreende-se o entorno e o contexto em suas diferentes expressões". Então, no contexto educativo no município de Rionegro (Santander). A pesquisa foi desenvolvida na vereda El Pórtico e Honduras com as diferenças ou semelhanças dos dois grupos de professores com formações diferentes, no que respeita ao seu fazer pedagógico relacionado ao ensino na alfabetização da leitura e da escrita. Isto é, com uma postura holística para revisar as características dos dizeres e fazeres dos professores refletidos no planejamento de cada um deles.

Quanto à metodologia, optou-se pela etnografia. Esta, segundo [Peralta \(2009: 37\)](#): "...é considerada um ramo da antropologia que se dedica à observação e descrição dos diferentes aspectos de uma cultura, comunidade ou povo determinado, como o idioma, a população, os costumes e os meios de vida". De modo que, através da etnografia, em correspondência com o paradigma interpretativo, por um lado, conseguiu-se descrever as características do ensino da leitura e da escrita nos processos de conhecimento com os dois grupos de docentes. Por outro lado, buscou-se conhecer as particularidades do discurso. Ou seja, executaram-se técnicas como a leitura dos referenciais de qualidade do Ministério da Educação Nacional: como os lineamentos curriculares e os Padrões de Qualidade de Linguagem. Da mesma forma, em entrevista, entender o discurso do professor sobre o ensino da leitura e da escrita e entender como é a dinâmica no desenvolvimento da guia de aprendizagem.

Por fim, utilizou-se uma abordagem narrativa como ação interpretativa do expresso pelo interlocutor; tudo isso está associado a um saber e a um conhecer, elaborado a partir da experiência. E essa interpretação conduz a compreender melhor o fenômeno inscrito a uma realidade fenomênica, na qual intervêm e atuam os docentes que foram participantes da pesquisa. A isso se une a visão própria de quem investiga, que traduz, por assim dizer, mediante o processo narrativo, toda a informação que lhe foi revelada, com suas dificuldades e acertos.

Achados e sua interpretação

O estudo dos dizeres e fazeres dos dois grupos de professores multisseriados realiza a leitura do discurso do "dizer" confrontado com o "fazer" e manifesta contradições e incongruências que os participantes não puderam tematizar. Nas situações didáticas não se manifesta ter em conta os conhecimentos e ideias que a criança pode dispor, assim como persiste a simplificação da escrita a um código de transcrição da oralidade. No que concerne aos dizeres do professor, estes têm um desencontro ou distância com a guia de aprendizagem e a realidade das necessidades do estudante; além disso, sublinha um ensino descontextualizado do espaço rural.

Por conseguinte, os dizeres e os fazeres, em palavras de [Ferreiro \(2018: 12\)](#) "Devemos reconhecer a presença de duas dificuldades incontornáveis: admitir que as crianças pensam e que esse pensamento nos diz respeito porque, longe de ser aleatório, mostra regularidades". Nisso,



o fazer educativo (ensino – aprendizagem) nos dois grupos de professores rurais pôde-se denotar a presença de estratégias tradicionais no desenvolvimento da aprendizagem. Em consideração ao anterior, reflete-se sobre a mediação do ensino da leitura e da escrita, nas salas multisseriadas do meio rural. Nesse sentido, para este exercício escritural, desenvolvem-se os aspectos singulares de: auto-interpretação, produção e manifestação das ideias, a partir dos dizeres e vinculados aos fazeres do docente.

A autointerpretação do fazer confere significado à prática pedagógica; assim, passa por ações por parte do docente tais como: ação autorreflexiva, processos de representação, processo formativo e um processo de transformação, os quais são os pontos estruturantes para alcançar um significado que transcenda os cânones convencionais. Esses pontos se sobressaem ainda mais quando se trata da prática de ensino orientada a promover a leitura e a escrita dos estudantes do meio rural.

Sobre isso, [Gámez \(s.f: 331\)](#) afirma: "...o despertar da alma está intimamente vinculado, não apenas com a experiência da verdade, mas com uma transformação de si". É importante esclarecer que o professor multisseriado orienta todas as áreas e a competência da leitura e da escrita se integra com outras disciplinas. Portanto, deve aplicar a interdisciplinaridade e a transversalidade nos diferentes anos que atende. De fato, autointerpretar a prática é oferecer ao educando a possibilidade de autonomia em sua aprendizagem; isso ajuda a formar-se como ser crítico e a direcionar-se para a busca de estratégias inovadoras e significativas.

Em relação a isso, em diálogo com a professora [GO.1 S](#), revela-se o seguinte: "*Aí, eu percebi que ele tem sua opinião e ela é válida, é válida. Porque ele opina*"; este factum ela o relacionou com o fazer do aluno e, sobre esse fato, a partir da reflexão, compreendeu a importância do agir do estudante. Assim, considerou a necessidade de abrir espaços para mudanças no ensino da leitura e da escrita. Ou seja, ela autointerpreta seu fazer com base nas informações da prática de ensino. Daí que, em seu diálogo interno, realizou uma autocrítica do agir em sua mediação da leitura e da escrita. Indicou que, de certa forma, a reflexão lhe permitiu conhecer como o educando aprende.

Por outro lado, os fragmentos dos diálogos das professoras [MV.2 S](#) e [MJ.3 S](#), no que diz respeito à autointerpretação, permitiram questionar-se sobre o que implica ensinar a ler e escrever; o que as motiva a ensinar. Tudo isso as leva a reconhecer quais estratégias ajudam a ensinar essa competência — como diz a professora — é "...deixar de lado as metodologias rotineiras" ([MV.2 S](#)), e outro aspecto é levar para a sala de aula "...uma paixão, esse amor pela leitura e pela escrita" ([MJ.3 S](#)); naturalmente, são apenas alguns trechos da prolixa informação a respeito do que elas expõem sobre os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. São novas considerações, diferentes visões que conduzem a essas novas posturas diante do próprio fazer, diante da prática [é uma interpretação a partir de como os educandos aprendem].

Desse modo, a autointerpretação de seus fazeres, para expressá-la em seus dizeres, é positiva e gera um compromisso transformador. Assim sendo, essas ações precisam ser conhecidas e



assimiladas pelos educadores da educação rural. Só assim poderão compreender as exigências imperativas para a realização de um ensino adequado, eficaz e significativo, que conduza a uma aprendizagem sem traumas, fruto de vivências satisfatórias para os estudantes.

A produção dessa significação diferente vai estar consubstanciada com uma ação ou ato consciente de autorreflexão que lhe permitirá desenvolver um processo de representação que implica o desenvolvimento de guias de aprendizagem. Um guia que contenha estratégias lógicas, simples, adaptadas e adaptáveis aos interesses dos aprendizes. Dessa forma, poderá ser promovido o ensino da leitura e da escrita de um modo diferente que supere os métodos convencionais: alfabético-silábico ou silábico-alfabético, que são a constante nesses atos.

Derivado do anterior, pode-se interpretar que, no ensino no que se refere aos “dizeres e fazeres”, é preciso levar em conta que: “Para ensinar bem, é indispensável ter claro o que vamos ensinar, ou seja, qual é nosso objeto de ensino” (Kaufman, 2007: 17). É assim, como se pôde valorizar que a docente GO1S, para a inclusão das estratégias, buscou a informação orientadora que proporciona o programa (PTA) do MEN para a produção [guia de aprendizagem]. Além disso, relaciona essa guia com a planificação. Com esse critério orientador, incorpora: “...textos que são atrativos que ajudam na aprendizagem. [No entanto, comenta] ...que busca aqui e ali” (GO1S). Tudo isso, com a finalidade de encontrar as melhores opções que apoiem a aprendizagem da leitura e da escrita. Ou seja, evidencia certo conhecimento da orientação que proporciona a didática, para oferecer uma variedade de estratégias com uma linguagem de acordo com o setor rural, ainda que esteja distante do verdadeiro fazer pedagógico nesse sentido, apesar de sua intenção de apoio à promoção da construção do processo leitor e escritor dos aprendizes. Aspira-se que haja a incorporação de estratégias didáticas significativas, sob as novas teorias de aprendizagem da leitura e da escrita favoráveis aos neocognoscentes. Dessa maneira, o docente poderá apresentar opções variadas e interessantes ao educando, de acordo com sua idade, seu interesse por esses dois processos e vinculado ao progresso individual de cada aprendiz na construção da leitura convencional e da escrita convencional.

A manifestação das ideias é reconhecer a criança presente na construção da leitura e da escrita. A propósito disso, a docente MJ.3S estabelece a relação com a formação didática que possui; por isso, não pensa apenas na guia de aprendizagem; pelo contrário, propôs vídeos com explicações e chama os educandos para estarem em contato permanente. Em concordância com isso, propõe Perrenoud (1920: 3) que o docente deve ter “...o domínio pessoal da cultura que ensina e avalia, e quer dizer também que os professores devem tanto à sua escolaridade geral quanto à sua formação pedagógica”. Daí que, em congruência com isso, percebeu-se que o educador desenvolveu competências derivadas de sua formação, o que se notou quando apresentou ideias com coesão no vocabulário em relação às práticas, as quais foram valoradas como adequadas. Nessa perspectiva, então, propôs situações de ensino tendo em mente a necessidade do educando para aproximar o conhecimento; por isso, usa (simbolismos) como os vídeos de explicação, que sustentam os processos da aprendizagem da leitura e da escrita. Sem dúvida, a docente prepara seu trabalho em relação aos dizeres e ações para que o educando alcance suas competências.



Verdades provisórias

Com respeito aos dizeres e fazeres — uma simbiose expressiva —, pode-se dizer que os educadores transmitem o saber, relacionado à leitura e à escrita, aos educandos, por meio de situações didáticas pensadas e refletidas em torno da alfabetização acadêmica; assim, nos docentes com formação própria e em alguns docentes que são bolsistas pela excelência, pôde-se evidenciar certa distância entre o dizer e o fazer. Isto é: uma coisa é o que se diz e outra o que se faz. Tal situação pôde ser analisada da seguinte maneira: desenvolvem seu fazer, sem a reflexão que se requer para vinculá-la à teoria, para promover a leitura e a escrita. Pelo contrário, alguns docentes bolsistas do MEN proporcionam a aproximação ao saber com diversidade de estratégias ativas em coerência com os interesses do educando.

Desde esse ponto de vista da formação, o docente rural precisa saber como propor estratégias de leitura e escrita com texto que seja do meio onde vive. E, também, como acompanhar com uma pedagogia que convide o estudante a problematizar seus esquemas. Por tal motivo, a formação do docente rural deve enfatizar o desenvolvimento de intervenções didáticas vinculadas ao entorno e mediadas por pares dentro da sala de aula. Isso porque o acompanhamento que recebe de seus cuidadores (responsáveis) é pouco. E, em ocasiões, os adultos significativos têm pouco contato com a alfabetização. São pessoas pouco letradas.

Por tal motivo, os professores da educação rural precisam formar-se em uma pedagogia que transforme a didática no ensino. Por um lado, em palavras de Freire e Faúndez (2018: 49), deve-se "...saber como ensinar desde a cotidianidade com ambientes rurais. Por outro lado, na sala de aula, [valorizar] como fazer intervenções didáticas com um diálogo" reflexivo entre pares que ajude a confrontar os esquemas e, por conseguinte, construir o saber.

Com respeito à teoria da ação social, pode-se assinalar que ela fundamenta e explica as situações que emergem da própria realidade social. Em função dela, trabalha-se e desenvolve-se a partir das interações humanas, que se situam no âmbito de uma atividade com certa independência ou autonomia. Tal perspectiva relaciona-se com o interacionismo social. Assim, quando os docentes convergem em suas informações no que se refere ao seu fazer — entendido como prática pedagógica —, vinculado ao que dizem que fazem, sempre se encontrará um ponto de interação a partir da conexão que se dá em uma realidade. Esta é a sala de aula na qual interagem aprendizes e docentes. E, da mesma forma, apontar para a congruência entre os dizeres e os fazeres do docente.

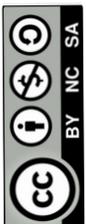
Referências

Burgardt, A. (2004). *El aporte de Max Weber a la constitución del paradigma interpretativo en ciencias sociales*. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004. <https://www.aacademica.org/000-045/506>

Callou, M. (2005). *Comunicar para el desarrollo: una comunicación más participativa y con estrate-*



- gias adecuadas a realidad sociocultural de la comunidad.* Universidad Autónoma de Barcelona.
- Capuano, A., Lucilli, P. e Szwarc, L. (2004). Apuntes para la reflexión sobre el concepto de identidad. En *Oficios terrestres*. (pp. 124-133). <https://acortar.link/CSocA4>
- Causa, J. (1967). A propósito de la obra *La Enseñanza Primaria en el Medio Rural*, de Agustín Ferreiro. *Educación Rural*. https://www.educacionrural.org/?page_id=559
- Contreras, C. A. F. e Contreras, M. (2015). La Práctica Pedagógica de los Docentes desde una Visión Émic y Ético: Elaboración Teórica Emergente. *Revista Evaluación e Investigación*. 1(10), 77-104. doi:<http://190.168.5.17/bitstream/handle/123456789/41746/articulo4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Denzin, N. K. e Lincoln, Y. (2011). Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de Investigación Cualitativa. Vol. *Educação*. *Revista do Centro de Educação*, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, volumen 31, número 1, 2006, (págs. 11-22). <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Ferreiro, E. (1982). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Revista de investigación Educativa*. <https://acortar.link/inessB>
- Ferreiro, E. (2006). La escritura ante de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 3 (pp. 1-52). Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121724001.pdf>
- Ferreiro, E. (2011). *Alfabetización Teoría y práctica*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2018). *Acerca de las dificultades para aceptar que los niños piensan sobre lo escrito*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6561877>
- Freire, P. e Faundez, A. (2018). Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Siglo XXI Editores.
- Fusca, C. (2016). *Las increíbles ideas de los niños durante su apropiación de la lectura y escritura*. Buenos Aires: Letra Urbana. Al borde del olvido, ed. 33. <https://letraurbana.com/articulos/las-increibles-ideas-de-los-ninos-durante-su-apropiacion-de-la-lectura-y-escritura/>
- García, A. L. (2012). *Saberes sobre la educación a distancia (y IV)*. El saber teórico (12,28) <https://aretio.hypotheses.org/373>
- Goodman, K. (2003). El aprendizaje y la lectura y la enseñanza de la lectura y la escritura. *Revistas Unidistrital. Enunciación*, 8, 77-98 <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2480>
- Hernández, S. R.; Fernández, C. C. e Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6a. ed.). McGraw Hill.



- Herrera, G. M. e Soriano, M. R. (2004). La teoría de la acción social en Erving Goffman. En *Papers*, 73, (pp. 59-79). <https://www.raco.cat/index.php/Papers/article/download/25784/25618>
- Litwin, E. (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares Lengua Castellana*.
- Navarro, C. J. e Pardo, J. (2009). La clasificación de los saberes. En *Historia de la Filosofía*. Anaya. <https://acortar.link/3IXFOI>
- Navarro, E. (2000). Alfabetización Emergente y Metacognición. *Revista Signos*, 33(47), 111-121. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000000100010>
- Parra Sandoval. (1990). *Escuela y modernidad colombiana*. <https://acortar.link/scloaB>
- Peralta Martínez, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, Universidad Santo Tomás, Bogotá, 74, 33-52. <https://www.redalyc.org/pdf/5155/515551760003.pdf>
- Ribes, A. (2019). Goffman y las situaciones sociales: algunas enseñanzas teórico-metodológicas. *Revista Española de Sociología*, 29(2), 285-300. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7403974.pdf>
- Ricoy, L. C. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación*. <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1486>
- Sanjurjo, L. e Desinano, N. (2016). *La enseñanza de la lengua en la Escuela Media. Fundamentos y desafíos*. Homo Sapiens.
- Shannon, C. e Weaver, W. (1949). *Modelo de la Comunicación Shannon y Weaver*. <https://experiencia.com/directory/concepts/the-shannon-weaver-model-of-communication/>
- Vernon, S. (2013). *Tres distintos enfoques en las propuestas de Alfabetización inicial*. <https://nayloriverasanchez.files.wordpress.com/2013/06/tres-distintos-enfoques-en-las-propuestas-de-alfabetizacion-inicial.pdf>

