

## Estudos sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita

Silvia M. Gasparian Colello<sup>1</sup>

**Resumo:** Por ocasião da celebração do 25º aniversário e do No. 300 das revistas universitárias do Cemoroc, Centro de Estudos Medievais Oriente e Ocidente (Edf-Feusp), alojadas em [www.hotopos.com](http://www.hotopos.com), a Editora pediu a alguns de seus editores uma resenha sobre uma linha temática dos artigos publicados. Neste artigo apresenta-se o conjunto de 32 textos relacionados ao ensino e a aprendizagem da língua escrita nos últimos cinco anos. Na análise de seus 11 blocos temáticos, foi possível encontrar pontos de convergência e de complementaridade, que evidenciam a densidade desse campo de estudo.

**Palavras Chave:** Alfabetização; ensino; língua; língua escrita; aprendizagem.

**Abstract:** To celebrate the 25<sup>th</sup> anniversary of Cemoroc's journals, the publisher requested from their editors a review about a thematic line of published articles. This paper presents a set of 32 articles related to teaching and learning the written language within the past five years. By analyzing their 11 thematic blocks, it was possible to find points of convergence and complementarity that highlight the density of this field of study.

**Keywords:** Literacy; teaching; language; written language; learning.

Para celebrar o 25º aniversário das revistas editadas pelo Centro de Estudos Medievais Oriente & Ocidente – CEMOrOc-FEUSP – e, particularmente, a publicação de 300 artigos, recebi a honrosa tarefa de fazer um levantamento sobre os recentes estudos relacionados ao ensino e à aprendizagem da língua escrita. Mais do que elencar os trabalhos produzidos ou de constatar a valorização atribuída pelo Cemoroc a essa temática, importa avaliar o mérito desse conjunto de estudos. Afinal, se por um lado, cada artigo tem o seu recorte e especificidade, por outro, a análise desse bloco de produções – um mosaico de ensaios teóricos, investigações acadêmicas e relatos de práticas pedagógicas que dialogam entre si – nos permite recuperar a densidade do tema em uma abordagem plural.

Os estudos sobre o ensino da língua escrita são sempre (e, particularmente, hoje) oportunos. Na perspectiva histórico-social, porque podem contribuir para a superação dos conhecidos e inaceitáveis quadros de analfabetismo e de baixo letramento no país; na perspectiva política, porque podem lançar luzes sobre propostas reducionistas que circulam entre as diretrizes oficiais de ensino; na perspectiva do atual contexto de pandemia (ensino remoto ou híbrido), porque eles podem, também,

---

<sup>1</sup> Educadora com mestrado, doutorado e livre-docência pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Vinculada ao programa de pós-graduação dessa mesma instituição, é também diretora acadêmica do Centro de Estudos Medievais Oriente-Occidente – CEMOrOc/FEUSP e editora da série *Coepta*.

avaliar dificuldades, sugerir alternativas de trabalho e estratégias para o atendimento aos alunos.

Além disso, considerando a cultura escolar da alfabetização, a recuperação da sua densidade temática por diferentes vias (inclusive pela contribuição das revistas *Cemoroc*) parece necessária, justamente para recolocar o tema à luz da sua complexidade. Na prática, isso significa favorecer debates educacionais, aproximar a pesquisa acadêmica da educação básica, subsidiar políticas educacionais, incentivar a construção de projetos pedagógicos e problematizar iniciativas de formação docente. De um modo geral, o fortalecimento desse tema parece especialmente oportuno, justamente porque a aprendizagem da língua escrita, muitas vezes, tem sido tratada como a mera aquisição do sistema alfabético e o ensino como simples aplicação de um método, como se, de fato, a prescrição de um “passo-a-passo do fazer pedagógico”, instituído a priori e de forma inflexível, pudesse garantir o sucesso na aquisição da escrita. A esse respeito, vale a pena lembrar o dossiê de apresentação da *Revista Internacional d'Humanitats* 45 (COLELLO, 2019, p.5-6), no qual tive a oportunidade de defender a complexidade do ensino da língua escrita em função da natureza da educativa, dos objetivos pedagógicos e das múltiplas dimensões envolvidas:

Sim, é preciso admitir: na educação não existem receitas, muito menos certezas.

No processo de alfabetização não basta apenas ensinar a ler e escrever; é preciso formar o sujeito efetivamente leitor, escritor e intérprete.

No ensino da própria língua é preciso buscar estratégias e relações capazes de forjar o cidadão.

Com o olhar de quem pode vislumbrar a complexidade da Educação e com a postura de quem se dispõe a enfrentar tantos desafios, o primeiro passo seja, talvez, admitir que a alfabetização, mesmo enquanto meta básica e indiscutível, está longe de ser uma “tarefa simples”.

O caminho para a construção da sociedade letrada requer um delicado e permanente arranjo de peças como em um grande quebra-cabeça: a construção e reconstrução de políticas educacionais; a parceria eficiente entre instâncias de produção do saber e a escola; a formação respeitosa de professores; a ousadia de compreender processos cognitivos e modos de intervenção pedagógica para trabalhar em sintonia com o “chão da escola”; a implementação cúmplice e responsável de diretrizes e, acima de tudo, a disponibilidade de dialogar, problematizar, construir alternativas e, enfim, enxergar através de diversas lentes para ampliar o horizonte educativo sem perder a coerência entre paradigmas, meios e metas.

Renovando essa mesma ótica plural sobre o a alfabetização e o ensino da língua escrita – um posicionamento incorporado na política editorial das revistas do *Cemoroc* desde suas origens –, nos últimos cinco anos, foram publicados 32 artigos direta ou indiretamente relacionados a essa temática, que podem ser classificados em 11 eixos temáticos, conforme mostra quadro abaixo:

<b>Título Autor(es)</b>	<b>Revista Link do artigo</b>	<b>Ano de publi- cação</b>	<b>Eixos temáticos</b>
1. “Alfabetização em tempos de pandemia”  (Silvia M. Gasparian Colello)	Convenit Internacional, n.35  ( <a href="http://www.hottopos.com/convenit35/Silvia.pdf">http://www.hottopos.com/convenit35/Silvia.pdf</a> )	2021	Linguagens em tempos de pandemia
2. “Desenhos e narrativas de crianças na pandemia”  (Rosa Iavelberg & Leandro de Oliveira Costa Pena)	Convenit Internacional, n.35  ( <a href="http://www.hottopos.com/convenit35/RosaLeandro.pdf">http://www.hottopos.com/convenit35/RosaLeandro.pdf</a> )	2021	Linguagens em tempos de pandemia
3. “Práticas pedagógicas: como se ensina a escrever no ciclo de alfabetização”  (Renata Rossi Fiorim Siqueira & Silvia M. Gasparian Colello)	Revista Internacional d’Humanitats, n.50  ( <a href="http://www.hottopos.com/rih50/111-126RenataSilvia.pdf">http://www.hottopos.com/rih50/111-126RenataSilvia.pdf</a> )	2020	Práticas de ensino
4. “Por que a aquisição da escrita é transformadora?”  (Silvia M. Gasparian Colello)	Revista internacional d’Humanitats, n. 48  ( <a href="http://www.hottopos.com/rih48/121-130Silvia.pdf">http://www.hottopos.com/rih48/121-130Silvia.pdf</a> )	2020	Potencial da escrita e da literatura
5. “Ler e escrever na Educação Infantil: a criança como sujeito participante da cultura escrita”  (Zoraia Aguiar Bittencourt & Flavia Burdzinski de Souza)	Convenit Internacional, n.33  ( <a href="http://www.hottopos.com/convenit33/55-64Zoraia.pdf">http://www.hottopos.com/convenit33/55-64Zoraia.pdf</a> )	2020	Concepções de língua e de ensino da língua
6. “A concepção discursiva de linguagem na prática pedagógica”  (Dalila Gonçalves Luiz & Silvia M. Gasparian Colello)	Convenit Internacional, n.33  ( <a href="http://www.hottopos.com/convenit33/65-74DalilaSilvia.pdf">http://www.hottopos.com/convenit33/65-74DalilaSilvia.pdf</a> )	2020	Concepções de língua e de ensino da língua
7. “No meio da correnteza: o norteado da experiência humana”  (Cecilia Canalle Fornazzieri)	Convenit Internacional, n. 32  ( <a href="http://www.hottopos.com/convenit32/41-50Canalle.pdf">http://www.hottopos.com/convenit32/41-50Canalle.pdf</a> )	2020	Potencial da escrita e da literatura

8. “Quem é o estudante em recuperação: os sentidos do fracasso escolar”  (Silvia M. Gasparian Colello)	Convenit Internacional, n. 32  ( <a href="http://www.hottopos.com/convenit32/85-94Silvia.pdf">http://www.hottopos.com/convenit32/85-94Silvia.pdf</a> )	2020	Escrita e fracasso escolar
9. “A apropriação da cultura escrita pela criança de Educação Infantil”  (Silvia M. Gasparian Colello & Dalila Gonçalves Luiz)	International Studies on Law and Education, n. 36  ( <a href="http://www.hottopos.com/isle36/SilviaDalila.pdf">http://www.hottopos.com/isle36/SilviaDalila.pdf</a> )	2020	Alfabetização no contexto das tecnologias
10. “Admiração, sensibilidade e articulação como pontos de integração para o trabalho de recuperação de aprendizagens”  (Chie Hirose & Suzana Nobre)	International Studies on Law and Education, n. 36  ( <a href="http://www.hottopos.com/isle36/ChieSuzana.pdf">http://www.hottopos.com/isle36/ChieSuzana.pdf</a> )	2020	Escrita e fracasso escolar
11. “A dinâmica da língua e suas tendências de evolução”  (Jean Lauand & Silvia M. Gasparian Colello)	International Studies on Law and Education, n. 36  ( <a href="http://www.hottopos.com/isle36/SilviaJean.pdf">http://www.hottopos.com/isle36/SilviaJean.pdf</a> )	2020	Concepções de língua e de ensino da língua
12. “O PEA e o projeto de reformulação curricular na escola: a difusão de políticas e a construção de práticas de leitura e escrita”  (Hannah Feitosa Teixeira & Sandra Maria Sawaya)	Revista Internacional d`Humanitats, n.49  ( <a href="http://www.hottopos.com/rih49/01-10SawayaF.pdf">http://www.hottopos.com/rih49/01-10SawayaF.pdf</a> )	2020	Formação de professores
13. “A linguagem escrita na sala de aula: um decálogo”  (Marli Siqueira Leite)	Revista Internacional d`Humanitats, n. 45  ( <a href="http://www.hottopos.com/rih45/09-18Marli.pdf">http://www.hottopos.com/rih45/09-18Marli.pdf</a> )	2019	Complexidade e do ensino da língua escrita
14. “As estratégias da meta de alfabetização do PNE 2014-2024”  (Valeria Silva Ferreira & Maria Lúcia Pickering)	Revista Internacional d`Humanitats, n. 45  ( <a href="http://www.hottopos.com/rih45/19-28Valeria.pdf">http://www.hottopos.com/rih45/19-28Valeria.pdf</a> )	2019	Políticas educacionais

15. “Políticas de formação continuada de professores sob a responsabilidade de universidades públicas”  (Zoraia Aguiar Bittencourt)	Revista Internacional d' Humanitats, n. 45  ( <a href="http://www.hottopos.com/rih45/zoraia.pdf">http://www.hottopos.com/rih45/zoraia.pdf</a> )	2019	Formação de professores
16. “O Pacto Nacional da Alfabetização na idade certa na leitura de uma alfabetizadora”  (Edna Rosa Correia Neves & Sandra Maria Sawaya)	Revista Internacional d' Humanitats, n. 45  ( <a href="http://www.hottopos.com/rih45/39-50Sandra.pdf">http://www.hottopos.com/rih45/39-50Sandra.pdf</a> )	2019	Formação de professores
17. “Interações de professores e alunos em aulas do ciclo de alfabetização”  (Maria Cecília de Oliveira Micotti & Adriana Aparecida Barnabé Possatti)	Revista Internacional d' Humanitats, n. 45  ( <a href="http://www.hottopos.com/rih45/63-74Micotti.pdf">http://www.hottopos.com/rih45/63-74Micotti.pdf</a> )	2019	Práticas de ensino
18. “Um <i>game</i> a serviço da cultura escrita”  (Sílvia M. Gasparian Colello & Dalila Gonçalves Luiz)	Revista Internacional d' Humanitats, n. 45  ( <a href="http://www.hottopos.com/rih45/51-62SilviaDalila.pdf">http://www.hottopos.com/rih45/51-62SilviaDalila.pdf</a> )	2019	Alfabetização no contexto das tecnologias
19. “Condicionantes institucionais e pedagógicos da oposição de pais e alunos à progressão continuada”  (Maria Aparecida Jacomini)	International Studies on Law and Education, n. 33  ( <a href="http://www.hottopos.com/isle33/31-40Jacomini.pdf">http://www.hottopos.com/isle33/31-40Jacomini.pdf</a> )	2019	Representações sociais relacionadas ao ensino da escrita
20. “Formação de professores e a presença da psicologia na educação: impasses e necessidades formativas”  (Sandra Maria Sawaya)	International Studies on Law and Education, n. 33  ( <a href="http://www.hottopos.com/isle33/129-142Sandra.pdf">http://www.hottopos.com/isle33/129-142Sandra.pdf</a> )	2019	Formação de professores
21. “Leitura no ciclo de alfabetização: o que dizem as avaliações?”  (Maria Cecília O. Micotti)	International Studies on Law and Education, n. 31/32  ( <a href="http://www.hottopos.com/isle31_32/145-154Micotti.pdf">http://www.hottopos.com/isle31_32/145-154Micotti.pdf</a> )	2019	Políticas educacionais

22. “Como os professores compreendem o ensino da língua escrita na Educação Infantil”  (Maria Angélica O. F. Lucas & Silvia M. Gasparian Colello)	International Studies on Law and Education, n. 31/32  ( <a href="http://www.hottopos.com/isle31_32/93-106AngSlv.pdf">http://www.hottopos.com/isle31_32/93-106AngSlv.pdf</a> )	2019	Concepções de língua e de ensino de língua
23. “Sobre a língua escrita e o ensino da língua escrita”  (Andrea Beatriz G. Frigo e Silvia M. Gasparian Colello)	Convenit Internacional, n. 28  ( <a href="http://www.hottopos.com/convenit28/63-72AndreaSilvia.pdf">http://www.hottopos.com/convenit28/63-72AndreaSilvia.pdf</a> )	2018	Concepções de língua e de ensino da língua
24. “Compreendendo o trabalho com projetos na escola”  (Elaine C. R. Gomes Vidal)	Convenit Internacional, n. 28  ( <a href="http://www.hottopos.com/convenit28/85-942Elaine.pdf">http://www.hottopos.com/convenit28/85-942Elaine.pdf</a> )	2018	Práticas de ensino
25. “Rede de gêneros textuais: uma proposta para despertar a palavra mundo”  (Marcia Martins Castaldo)	Convenit Internacional, n. 28  ( <a href="http://www.hottopos.com/convenit28/73-84Marcia.pdf">http://www.hottopos.com/convenit28/73-84Marcia.pdf</a> )	2018	Práticas de ensino
26. “Por que as crianças, do seu ponto de vista, aprendem a ler e escrever?”  (Silvia M. Gasparian Colello)	Convenit Internacional, n. 27  ( <a href="http://www.hottopos.com/convenit27/43-54Colello.pdf">http://www.hottopos.com/convenit27/43-54Colello.pdf</a> )	2018	Escrita e fracasso escolar
27. “Lengua escrita en la Educación Infantil: caminos de aprendizaje y enseñanza”  (Silvia M. Gasparian Colello & Maria Angélica O. F. Lucas)	Revista Internacional d’ Humanitats, n. 44  ( <a href="http://www.hottopos.com/rih44/15-24SilviaAngelica.pdf">http://www.hottopos.com/rih44/15-24SilviaAngelica.pdf</a> )	2018	Complexidad e do ensino da língua escrita
28. “A imprensa e o ensino da língua materna no Brasil: imagens do professor”  (Adriana Seabra)	Revista Internacional d’ Humanitats, n. 44  ( <a href="http://www.hottopos.com/rih44/47-54Adriana.pdf">http://www.hottopos.com/rih44/47-54Adriana.pdf</a> )	2018	Representações sociais relacionadas ao ensino da escrita

29. “Escola, cidade e programa Mais Educação na busca pela inclusão social”  (Maria Braguini Manganotte & Sandra Maria Sawaya)	Revista Internacional d`Humanitats, n. 44  ( <a href="http://www.hottopos.com/rih44/37-46MarinaSandra.pdf">http://www.hottopos.com/rih44/37-46MarinaSandra.pdf</a> )	2018	Escrita e fracasso escolar
30. “A reinvenção da escola: os desafios de educar e de ensinar a língua escrita”  (Silvia M. Gasparian Colello & Maria Angélica O. F. Lucas)	International Studies on Law and Education, n. 27  ( <a href="http://www.hottopos.com/isle27/05-12ColelloLucas.pdf">http://www.hottopos.com/isle27/05-12ColelloLucas.pdf</a> )	2017	Concepções de língua e de ensino da língua
31. “Ensino de línguas estrangeiras: história e metodologias”  (Selma Alas Martins)	Revista Internacional d`Humanitats, n.41  ( <a href="http://www.hottopos.com/rih41/75-88Selma.pdf">http://www.hottopos.com/rih41/75-88Selma.pdf</a> )	2017	Ensino da língua estrangeira
32. “Aprender inglês brincando”  (Ana Claudia Bussanelli)	Convenit Internacional, n. 23  ( <a href="http://www.hottopos.com/convenit23/69-78AnaClaudia.pdf">http://www.hottopos.com/convenit23/69-78AnaClaudia.pdf</a> )	2017	Ensino da língua estrangeira

**Quadro 1- Artigos relacionados ao ensino e à aprendizagem da língua escrita publicados nas Revistas Cemoroc (2017 - 2021)**

Em que pese a dificuldade de agrupar os artigos, a análise do conjunto por eixos temáticos pretende sugerir uma “leitura articulada” dos estudos em questão (possibilidade nem sempre evidente para quem lê um trabalho isoladamente). De certa forma, esse esforço analítico traduz, ainda que de modo sintético, o significado dialógico e polifônico desse conjunto de produções. Dialógico, porque, inseridos no contexto dos debates educacionais, estabelecem, de fato, possibilidades de interlocução entre os 28 autores, leitores e obras referenciadas. Polifônicos, porque, no seu conjunto, representam, em parte, a pluralidade de vozes, temas, argumentos, e âmbitos de circulação de ideias.

#### **a) Complexidade do ensino da língua escrita**

Os dois artigos que compõem esse eixo temático foram norteados pelo objetivo de apresentar o ensino da língua escrita em suas múltiplas dimensões, envolvendo aspectos teóricos, conceituais, cognitivos, pedagógicos e didáticos. Dessa forma, eles cumprem a importante função de desestabilizar posturas reducionistas e simplificadoras sobre o ensinar a ler e escrever – como é o caso de diretrizes meramente instrucionais e metodológicas, que, na escola, circunscrevem o Português ao ativismo de práticas mecânicas, repetitivas e artificiais. Em função da amplitude assumida nesses textos, até mesmo a classificação deles parece difícil, razão pela qual vale admitir – de antemão – a sua intersecção com outros eixos temáticos.

No **Artigo 13**, a autora, em um decálogo, condensa importantes aspectos justamente para explicitar a complexidade do tema: principais aportes teóricos para a compreensão sobre o ler e escrever, diretrizes para o ensino da língua, processos de aprendizagem, princípios do ensino da leitura e escrita, lugar da alfabetização no mundo tecnológico, vícios da prática pedagógica, dimensões da produção textual, conceitos de alfabetização e de letramento. Pela via de diferentes abordagens, situa com clareza os desafios da área de Língua Portuguesa na escola.

Partindo do mesmo referencial teórico, as autoras do **Artigo 27** exploram a relação entre aprendizagem e desenvolvimento para defender a alfabetização como processo ativo, contínuo, dinâmico e complexo. Nas meticolosas considerações sobre a fundamentação e os princípios do “alfabetizar letrando”, o trabalho reforça a língua como objeto social, preconizando a aproximação da escola com a realidade do sujeito; defende a intencionalidade da ação educativa e situa o papel do educador para organizar situações, atividades e espaços capazes de desafiar cognitivamente as crianças.

#### **b) Potencial da escrita e da literatura**

Ao contrário do que se possa pensar, saber ler e escrever não necessariamente garante a emancipação do sujeito. Isso porque o potencial transformador da língua não está na aquisição do sistema, mas no desenvolvimento de competências e no modo como o sujeito se relaciona com esse conhecimento para lidar com o seu mundo. Assim, para situar a dimensão educativa e a amplitude dos objetivos da alfabetização, o **Artigo 4** defende seu impacto político, social, cognitivo, psíquico e afetivo na formação do sujeito.

Se a aprendizagem da língua escrita é compreendida em uma perspectiva ampla, que incide sobre a constituição do sujeito, a literatura merece ser configurada como experiência existencial. No **Artigo 7**, a autora explica que o relativismo que se instalou na cultura contemporânea tende a obscurecer a capacidade humana de avaliar criticamente a realidade. Nesse cenário, a literatura (no texto, ilustrada pela obra de Guimarães Rosa, “Grande Sertão: Veredas”) supera a leitura por si mesma e, na condição de experiência literária, representa uma possibilidade para o “homem desnordeado”, uma oportunidade que fortalece a condição de ser e de encontrar seus próprios caminhos.

#### **c) Concepções de língua e de ensino da língua**

Como uma dimensão mais específica e igualmente privilegiada do esforço para situar a alfabetização, os estudos sobre as “concepções de língua e de ensino da língua” procuram estabelecer uma relação entre o que se ensina e o como se ensina, tanto para explicitar o nexo dessas esferas, como para evidenciar as implicações para a prática escolar. Como denominador comum entre esses trabalhos, há o pressuposto de que o ensino (e, sobretudo, a renovação do ensino) é tributário de concepções acerca da natureza da língua e dos propósitos educativos, razão pela qual justificam-se os esforços para a assimilação conceitual e para a embasamento teórico entre os professores.

Nessa direção, o **Artigo 11** concentra-se na língua como construção histórica, que se renova ao longo do tempo no e pelo dinamismo dos eventos de interação social. Ao descortinar suas tendências de vitalidade pelo uso sempre renovado de termos e de expressões idiomáticas, os autores ilustram o constante processo de recriação e

rompem com o entendimento da língua como objeto de conhecimento estático e fechado em si mesmo.

Endossando esse referencial da concepção discursiva, os **Artigos 6 e 23** aprofundam a sua compreensão e discutem suas implicações pedagógicas. Em comum, as autoras de ambos os textos apontam para a necessidade de se aproximar o ensino das práticas sociais, isto é, de defender a alfabetização como inserção no meio letrado.

Como decorrência dessas concepções e princípios – a natureza discursiva da língua e a relevância de um ensino reflexivo voltado para as práticas sociais – encontramos, em três outros artigos, a necessidade de se discutir a assimilação das concepções teóricas entre os educadores e as possibilidades de trabalho na realidade escolar. O **Artigo 30** procura delinear tendências (incertezas sobre os rumos a seguir, desequilíbrio das formas de atuação ou de formação docente, compreensão difusa dos referenciais, mecanismos de resistência e precariedade do funcionamento escolar) que, teoricamente, explicam as dificuldades na renovação do ensino. Relatando uma pesquisa de campo realizada na Educação Infantil em escolas da região do Alto Uruguai-RS (um contexto específico, mas representativo da realidade brasileira), o **Artigo 5** constata que, apesar dos avanços nas práticas docentes, prevalece um cenário de dúvidas e incertezas do professorado, muitas vezes espelhadas em práticas tradicionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tais como exercícios motores, cópias e atividades de memorização de letras ou sílabas. O **Artigo 22**, que estudou concepções de professoras da Educação Infantil de Maringá-PR sobre alfabetização e letramento, parece corroborar essas conclusões, evidenciando diferentes tendências na apropriação dos conceitos e modos de incorporá-los na sala de aula. São posturas que variam desde a completa confusão sobre os termos, passando pela compreensão parcial mas sem a perspectiva eficiente de transposição pedagógica, até chegar à assimilação conceitual que sustenta a possibilidade de alfabetizar letrando.

#### **d) Ensino da língua estrangeira**

O ensino e a aprendizagem da língua escrita ganham uma conotação específica no contexto da aquisição da segunda língua. Justifica-se aí a preocupação com aspectos metodológicos – um denominador comum que marca os artigos produzidos nesse eixo temático. Nessa direção o **Artigo 32**, ao relatar uma pesquisa-ação desenvolvida com crianças de 2º ano de uma escola pública de São Paulo, destaca o mérito de situações lúdicas, não só para promover a participação e a motivação das crianças, como para garantir a aprendizagem significativa. O **Artigo 31**, por sua vez, tem o objetivo de apresentar a evolução do ensino da língua estrangeira (mais especificamente, o francês), focando princípios que embasam as metodologias – ora centradas na estrutura da língua, ora voltada para as práticas comunicativas – e o papel do professor no desenvolvimento de habilidades de compreensão e expressão oral e escrita. Concluí que, mais do que promover a aprendizagem, o ensino da língua estrangeira deve se voltar para a formação sujeito na relação com o seu mundo e com o futuro. Como denominador comum entre ambos os trabalhos, fica aos educadores o desafio de superar a língua estrangeira como um objeto escolar fechado em si mesmo.

#### **e) Práticas de ensino**

Os estudos sobre as “práticas de ensino” propriamente ditas estão representados por quatro artigos que se complementam. Em uma perspectiva mais geral do fazer pedagógico, o **Artigo 3** faz um estudo detalhado das propostas de trabalho do Ciclo de Alfabetização de uma escola estadual no interior de São Paulo,

procurando caracterizar a natureza das atividades, as demandas feitas aos alunos, a orientação para a construção linguística, assim como a possibilidade de interação entre os estudantes. De modo mais específico, o **Artigo 17** se concentra nas interações verbais em práticas pedagógicas de alfabetização do mesmo ciclo em duas escolas públicas no interior paulista. Em ambos os trabalhos, observa-se o predomínio de um ensino centrado no professor e nos aspectos notacionais da língua.

Como alternativa a essa conformação tão típica do ensino tradicional, o **Artigo 24** apresenta e compara diferentes concepções de projetos pedagógicos. Essa modalidade didática – sobretudo quando o professor, ao propor conteúdos, atua como mediador de competências leitoras e escritoras, e o aluno se coloca na condição de protagonista na construção de seu próprio conhecimento – é especialmente oportuna na aprendizagem da língua escrita pela possibilidade de engajar os estudantes e dar sentido à aprendizagem. Um exemplo concreto desse tipo de trabalho é trazido pelo **Artigo 25**, que relata uma experiência realizada com estudantes do 6º ano de uma escola municipal de São Paulo, cujo objetivo foi envolver e encantar os sujeitos na e pela linguagem. Fundamentado pelo referencial discursivo de língua, o projeto de trabalho propunha, a partir da obra “Viagem ao centro da Terra” de Júlio Verne, uma série articulada de leituras e de produções textuais em diferentes gêneros, construindo redes de significados e modos de expressão. Por essa via, os alunos puderam se colocar no lugar de efetivos autores e ressignificar a sua relação com a língua escrita.

#### **f) Alfabetização no contexto das tecnologias**

Uma vertente específica dos debates sobre a relação entre a aprendizagem da língua escrita e a prática pedagógica aparece nos **Artigos 9 e 18** que, vinculados ao um mesmo projeto de pesquisa, situam-se no eixo temático “alfabetização no contexto das tecnologias”. Retratado com diferentes recortes e em diferentes estágios de desenvolvimento, o estudo, realizado com crianças de Educação Infantil de uma escola pública de São Paulo, foi movido pelo interesse de se conhecer o potencial pedagógico de um *game* baseado na resolução de problemas sobre a cultura escrita. Os resultados evidenciam frentes cognitivas e percursos diversificados de evolução ainda pouco conhecidos pelos educadores. Seja pela constatação de tendências comuns na apropriação do mundo letrado, seja pela evidência de singularidades na construção do conhecimento, é possível reafirmar a importância do protagonismo do sujeito e da intervenção pedagógica problematizadora, lúdica e reflexiva.

#### **g) Linguagens em tempos de pandemia**

Outra vertente específica dos estudos sobre aprendizagem e prática pedagógica está posta em dois artigos sobre as “linguagens em tempos de pandemia”. Enquanto o **Artigo 1** discute as difíceis condições do ensino remoto – o sentido da vida escolar a distância, o desafio dos professores na construção do fazer pedagógico, as possibilidades e limites de trabalho, os significados da alfabetização a serem preservados, a interface entre escolas e famílias, os pontos de vista das crianças, as práticas de acolhimento e os princípios de volta às aulas –, o **Artigo 2** relata uma experiência paralela aos esforços escolares, que, através de diferentes linguagens (narrativas, desenhos e escritas), procurou dar voz às experiências dos alunos que tiveram que permanecer em casa. Através de suas produções, as crianças contam a História e a sua história, não só reconstituindo os sentidos do dizer (que, obviamente, é fundamental para a alfabetização), mas também evidenciando seus modos de reação e de enfrentamento de uma conjuntura inédita.

#### **h) Escrita e fracasso escolar**

O conjunto de artigos que, direta ou indiretamente, relaciona “escrita e fracasso escolar” funciona como um alargador na compreensão do problema do baixo desempenho dos estudantes, justamente porque os trabalhos sugerem a importância de se lidar com as dificuldades de aprendizagem para além da mera revisão de conteúdos. Com esse propósito, dois artigos (**8 e 26**) concentram-se em explicar os condicionantes mais amplos da aprendizagem escolar, enquanto outros dois (**10 e 29**), endossando os mesmos princípios, analisam alternativas para a recuperação das aprendizagens.

Com o objetivo de captar os sentidos da aprendizagem abstraídos por estudantes em programas de recuperação, o **Artigo 8** destaca a fragilidade dos vínculos do aluno com a escola, o distanciamento familiar (ora excluída da vida estudantil de seus filhos, ora sem clareza sobre como apoiá-la), a relação negativa dos sujeitos com os objetos de conhecimento escolar ou com o próprio processo de aprendizagem – posturas que, muitas vezes, reagem ao próprio funcionamento autoritário e excludente da escola. Se a vida escolar é desprovida de significados, motivações e desafios (e, muitas vezes, também marcada por mecanismos de pura obrigação ou de opressão), a língua escrita, para grande parte dos alunos, tende a aparecer apartada de seus encantos, constituindo-se como um objeto estritamente escolar com benefícios em um futuro distante (por exemplo, conseguir um emprego). É o que mostra a pesquisa relatada no **Artigo 26**.

Em resposta a esse cenário tão favorável ao fracasso escolar, o **Artigo 10** apresenta experiências que procuraram qualificar a iniciativa de Recuperação Paralela em uma escola pública de Ensino Fundamental I em São Paulo. Partindo do questionamento dos próprios termos – “recuperação” e “paralela” –, as autoras relatam como é possível ressignificar os espaços e situações de aprendizagem por meio de propostas interativas, colaborativas, com parcerias que favorecem tanto o diálogo entre escola e família, como o vínculo de pertencimento dos alunos na escola. Ao abrir espaço para emoções, crenças, sentimentos e protagonismo dos estudantes, as práticas tornam-se significativas, favorecendo a mudança de posturas na escola.

Calcado no mesmo princípio de ampliar o vínculo com a escola e dar sentido ao trabalho intelectual, o **Artigo 29** discute outra estratégia para o enfrentamento do fracasso viabilizado pelo Programa de ampliação da jornada escolar Mais Educação. Na construção de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social, o propósito foi o de investir na elaboração crítica de aspectos da vida através de pesquisa e da produção de trabalhos colaborativos de autoria. Assim, para os alunos do 9º ano de uma escola na periferia de São Paulo, a escrita entra não só como objeto de aprendizagem, mas, sobretudo, como instrumento de expressão e de construção do conhecimento. Os trabalhos sobre drogas, violência, segregação social, degradação ambiental, entre outros, são mecanismos de problematização da realidade para despertar a consciência crítica e reposicionar a relação dos sujeitos como o bairro.

#### **i) Políticas educacionais**

No enfrentamento dos desafios relativos à alfabetização, o tema das “políticas educacionais” é representado por dois artigos bastante representativos desse assunto. O **14º** discute a 5ª meta do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) – a proposta de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Apesar das boas intenções, as autoras alertam para o fato de que, em função das dificuldades de financiamento, muitas boas propostas acabam sendo comprometidas.

Assim, os professores ficam reféns dos discursos políticos e de avaliações excludentes, não raro, sendo culpabilizados pelo fracasso escolar.

O **Artigo 21** focaliza a alfabetização no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, apresentando a conceituação de leitura, seus objetivos, eixos de trabalho pedagógico, estrutura curricular e critérios de avaliação. Em função dessa proposta, a autora discute os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização referentes à leitura (ANA 2013, 2014 e 2016) e seus significados pedagógicos: o predomínio níveis elementar e básico entre as crianças sugere o impacto parcial do PNAIC e um ensino ainda centrado na aquisição do sistema.

#### **j) Formação de professores**

Os artigos que integram o eixo “formação de professores” parecem convergir, com diferentes ênfases, para uma problemática preocupante: ao mesmo tempo em que reconhecem a legitimidade das iniciativas de capacitação docente e os indiscutíveis avanços que elas podem subsidiar, apontam para o teor diretivo das propostas, desconsiderando as demandas do professorado e as condições particulares de trabalho.

Nesse sentido, o **Artigo 15**, depois de situar os contextos internacionais e as legislações dos quais emergem políticas de formação continuada fundadas na parceria entre Universidades Públicas e Escolas de Educação Básica, colhe dos próprios docentes que participam dessas iniciativas, depoimentos positivos (o compromisso com a atualização, o diálogo com pesquisadores, o interesse em associar teoria e prática, a validade de se repensar conteúdos e concepções de currículo), mas também experiências que refletem a baixa autoestima, os sentimentos de fracasso e de incompetência, assim como a “falta de continuidade das iniciativas de suposta formação continuada”. Considerando as dificuldades de transposição didática dadas pelo distanciamento entre as propostas de trabalho e as especificidades da sala de aula, destaca-se – não por acaso – a valorização das práticas de troca de experiências entre professores.

Ao analisar as apropriações de uma professora da escola pública de um município de São Paulo no curso de formação do PNAIC (Pacto nacional de alfabetização na idade certa), o **Artigo 16** constatou a mesma ambivalência: pela leitura competente e reescritas cuidadosas feitas pela docente a partir do material de estudo, é possível relativizar o discurso, muitas vezes generalizado, de que os professores resistem às mudanças propostas por políticas educacionais; já na relação com a proposta formativa, emerge a resistência pelos limites da iniciativa, que nem sempre leva em conta as necessidades da sala de aula ou do trabalho formativo junto aos alunos.

Endossando essa constatação, o **Artigo 12**, que procurou estudar o espaço de formação em serviço de uma escola do Grajaú em São Paulo com o propósito de compreender a construção das práticas de leitura e escrita, apontou para um foco de tensão entre os agentes da Secretaria Municipal de Educação – que entendiam as dificuldades em um âmbito estritamente pedagógico – e os professores – que consideravam a iniciativa distante da realidade escolar.

Essa queixa dos professores sobre a frequente desconsideração das condições específicas de trabalho é retomada no **Artigo 20**, que problematiza o quanto os aportes, pressupostos e princípios da psicologia sobre o ensino e a aprendizagem em geral (e, mais especificamente, sobre a alfabetização) – são suficientes para reorientar práticas pedagógicas. Apesar das contribuições teóricas que nortearam reformas educacionais desde os anos 1990 e subsidiaram iniciativas de formação inicial e continuada, nem sempre elas passam pelo necessário confronto com a realidade

escolar. A ênfase em modelos explicativos gerais sobre os processos psíquicos e cognitivos peca por desconsiderar as singularidades de contextos, instituições, pessoas envolvidas e condições efetivas de trabalho. Daí a limitação dos argumentos que insistem em associar o fracasso (insuficiência de competências leitoras e escritoras entre crianças e adolescentes) à falta de repertório teórico dos docentes.

#### **k) Representações sociais relacionadas ao ensino da escrita**

Tão importante como compreender concepções e posicionamentos teórico-metodológico que circulam nos debates de especialistas é situar as concepções sociais relacionadas ao ensino e ao papel atribuído aos professores. A esse respeito, duas publicações do Cemoroc merecem destaque pelo seu potencial de situar focos de tensão sociedade-escola.

Um estudo realizado em duas escolas de São Paulo (**Artigo 19**) revela que a maioria dos pais condena a organização por ciclos. Instituída em 1992 como medida para diminuir o índice de reprovação e flexibilizar o tempo de aprendizagem dos alunos, a progressão continuada é entendida como aprovação automática, o que, na opinião deles, favorece o baixo desempenho dos estudantes. Evidentemente, a própria estruturação da escola e a compreensão superficial sobre a proposta em ciclos favorece esse posicionamento: a divisão dos anos escolares, entendida como blocos estanques de conteúdo, sustenta a concepção de que a reprovação representa uma nova oportunidade de aprender. Embora o ensino da língua escrita não seja, explicitamente, objeto desse estudo, parece certo dizer que o grau de competência linguística é um dos critérios (talvez o mais evidente) para o posicionamento sobre a deficiência da aprendizagem. O estudo observou também que rejeição dos pais tende a diminuir quando as escolas se afastam da postura tradicional de trabalho, o que sugere a necessidade de melhoria das práticas pedagógicas e da formação docente, assim como o fortalecimento das iniciativas de recuperação paralela e a aproximação da escola com a comunidade.

Paradoxalmente, ao lado do consenso geral sobre a necessidade de se formar “bons professores”, não se pode dizer que a sociedade esteja o suficientemente esclarecida sobre os valores e princípios no desempenho dessa função, particularmente no ensino da língua materna. No contexto dos discursos sobre a língua, as posturas autoritárias e discriminatórias, que proclamam o ensino da norma culta em detrimento de outras variantes, afetam a representação do professor de Português. A problemática aparece de modo muito original no **Artigo 28** que, valendo-se de um amplo *corpus* de textos opinativos dos Jornais O Estado de São Paulo e Folha de São Paulo, evidencia a idealização do mestre perfeito que tudo corrige em nome da “boa língua” ao lado da crítica ao professor supostamente desleixado e preguiçoso que, por lidar com a heterogeneidade linguística, estaria cultuando a ignorância.

#### **Considerações**

Como se não bastasse a imensa contribuição dos 32 artigos sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita publicados pelo Cemoroc, a articulação deles em 11 eixos temáticos promove um rico “diálogo” viabilizando múltiplas relações entre teorias, práticas, políticas, experiências, princípios, propostas pedagógicas e condições de trabalho em contextos específicos. Para além dessa articulação, outras costuras entre os artigos poderiam se concretizar por meio de leituras transversais. Assim, por exemplo, os estudos que descrevem e analisam a prática de ensino (como os Artigos 3

e 17) poderiam contribuir para a compreensão do fracasso escolar; relatos que explicitam o ponto de vista do sujeito aprendiz em contextos de pandemia ou de recuperação (Artigos 2 e 26) poderiam enriquecer as iniciativas de formação de professores; textos que explicitam o potencial da língua escrita e da literatura (Artigos 4 e 7) poderiam enriquecer as concepções de língua e de ensino da língua; pesquisas que destacam atividades lúdicas no contexto das tecnologias ou do ensino da língua estrangeira (Artigos 9, 18 e 32) poderiam iluminar alternativas para as práticas de ensino. As possibilidades de combinação em perspectivas críticas são, enfim, múltiplas e instigam o leitor para a exploração desse complexo campo de conhecimento.

De qualquer forma, seja pela leitura de um único texto, seja pelo aprofundamento do estudo a partir dos eixos temáticos ou, ainda, pela possibilidade da construção de arranjos transversais a critério do leitor, a produção publicada pelo Cemoroc funciona como um significativo referencial que, indiscutivelmente, contribui para a Educação. A esse respeito, se por um lado é possível valorizar a divulgação de estudos inovadores, por outro, destacam-se os esforços que analisam propostas, problematizam posturas, discutem crenças e compartilham de experiências vividas. Fica aí o convite para as leituras e, certamente, para muitas outras publicações.

### **Referência**

COLELLO, S. M. G. “Dossiê – Ensino da língua escrita: desafios em diferentes lentes”. *Revista Internacional d’Humanitats*, n. 45. São Paulo: CEMOrOC – FEUSP/Univ. Autònoma de Barcelona, jan-abr 2019, p. 5-8. Disponível em: <http://www.hottopos.com/rih45/05-08Apresenta.pdf>. Acesso em 24/2/2021.