

## Práticas pedagógicas: como se ensina ler e escrever no ciclo de alfabetização

Renata Rossi Fiorim Siqueira<sup>1</sup>  
Silvia M. Gasparian Colello<sup>2</sup>

**Resumo:** Com o objetivo de estudar as práticas pedagógicas em classes de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, a pesquisa parte da observação de seis turmas do Ciclo de Alfabetização em uma escola da rede pública estadual paulista para fazer, em dois momentos (2015 e 2016), um levantamento de propostas de trabalho no ensino da Língua Portuguesa em quatro eixos de abordagem: natureza das atividades, natureza das demandas aos alunos, natureza linguística das propostas de ensino e natureza interacional nas dinâmicas de trabalho. As conclusões do estudo apontam para o predomínio de atividades notacionais, nas quais prevalecem o objeto e a razão do escrever em detrimento da definição de interlocutores.

**Palavras Chave:** Alfabetização. Ciclo de alfabetização. Práticas pedagógicas.

**Abstract:** This research aims at studying the pedagogical practices applied to grades 1 to 3 of Elementary School, by observing six Literacy Cycle classes at a school belonging to the public education system in the State of São Paulo in two moments (2015 and 2016), in order to survey the propositions regarding the teaching of the Portuguese language. The study analyzes four axes: nature of the activities, nature of the demands imposed on the students, linguistic nature of the propositions and nature of the interaction in the class production dynamics. The conclusions the study came to point to the predominance of notation-based activities, in which object and reason prevail over the definition of interlocutors.

**Keywords:** Literacy. Literacy Cycle. Pedagogical practices.

### 1. Introdução: a pesquisa

O presente artigo faz parte de um estudo sobre as práticas de ensino da língua escrita em uma escola da rede pública estadual no interior de São Paulo, entre os anos de 2015 e 2016 (ROSSI, 2018), que compilou dados em seis turmas do ciclo de alfabetização.

Com base no pressuposto de que as práticas de linguagem, em especial as de escrita, são essenciais para a alfabetização, a investigação teve o objetivo de contribuir para as discussões sobre a natureza das propostas de ensino da língua escrita, buscando depreender as tendências de ensino.

Em uma perspectiva interacionista de educação e discursiva de linguagem, *o que, como, para quem e para quê* ensinar são aspectos essenciais da produção linguística e, conseqüentemente, do processo de ensino, subsidiando decisões didáticas em prol da aprendizagem.

Se a aprendizagem da escrita tem papel fundamental na formação do sujeito-autor, é imprescindível que a escola atue de maneira planejada e sistematizada para

---

<sup>1</sup> Especialista em alfabetização pelo Centro de Estudos da Escola da Vila, mestre em Psicologia e Linguagem pela Faculdade de Educação da USP e atual membro da assessoria pedagógica da Somos Educação.

<sup>2</sup> Professora doutora e livre-docente pela Faculdade de Educação da USP, vinculada ao seu programa de pós-graduação. Consultora pela UNESCO da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

que a criança encontre possibilidades de escrever e ampliar seus conhecimentos linguísticos. Não obstante, na prática, conforme mostram alguns estudos (GERALDI, 2001; COLELLO 2012, 2017), o desempenho da escrita revela, muitas vezes, o desaparecimento da autoria ao longo do percurso escolar. Vem daí a necessidade de se repensar as práticas de ensino da língua. Ampliar o conhecimento sobre elas pode ser um poderoso aval para a recondução do ensino e de processos de formação docente. A esse respeito, vale lembrar os postulados de Micotti (2014) para quem as aulas e lições afetam diretamente as atividades de professores e alunos, as interações entre eles, as ênfases do ensino, os usos dos recursos didáticos, as avaliações e a atenção aos processos cognitivos. Essas dimensões da prática pedagógica, nem sempre evidentes aos educadores, constituem o foco da presente pesquisa com o propósito de revelar concepções e tendências de ensino.

Como recurso metodológico, optou-se por um estudo de caso com o foco nas práticas docentes no ciclo de alfabetização em uma escola da rede estadual paulista, perseguindo quatro eixos de investigação: natureza das atividades, natureza das demandas feitas aos alunos, natureza linguística das propostas e natureza interacional nas dinâmicas de produção da turma.

A definição desses eixos foi orientada pelo princípio postulado por Geraldi (2013) para a produção textual: trabalhos produzidos *na escola* e não *para a escola*. Isso significa que a escola deve ser um espaço privilegiado para os alunos escreverem, produzirem significados e constituírem-se como autores (em oposição a um espaço para executarem tarefas escritas).

Além disso, pensou-se em eixos que atendessem a três requisitos fundamentais: a produção textual como prática de autoria, o ajustamento na textualização à língua escrita - “a linguagem-que-se-escreve<sup>3</sup>” (TEBEROSKY, 1992) - e as possibilidades de análise e reflexão sobre a língua.

Em consonância com esses princípios, os eixos para a análise das propostas de ensino podem ser explicados da seguinte forma:

**a) Natureza das atividades (oral, leitura, escrita ou múltiplas linguagens)**

Considerando os estudos que diferenciam e, ao mesmo tempo, relacionam oralidade e escrita (BARTHES, 2004; TEBEROSKY, 1992), os PCNs (BRASIL, 1997) e, ainda, as dimensões da linguagem (oral, escrita, kinésica<sup>4</sup>, sonora e icônica) mencionadas por Colello (2004), entende-se que o desenvolvimento linguístico é um processo amplo, razão pela qual a escola deve integrar oralidade e escrita, leitura e textualização, além de outras linguagens, como desenho, música etc.

**b) Natureza das demandas aos alunos (notacional, discursiva ou notacional/discursiva)**

Entendendo que a aprendizagem da língua deve atender simultaneamente para o polo notacional (a vertente mais fechada do como se escreve de acordo com o sistema e as normas da Língua Portuguesa) e o polo discursivo (a vertente mais aberta do que ou do como se diz o que se tem a dizer) da língua, esse

---

<sup>3</sup> O termo “linguagem-que-se-escreve” é utilizado por Teberosky (1992) para indicar construções linguísticas típicas da escrita.

<sup>4</sup> A dimensão kinésica da linguagem diz respeito às posturas ou expressões fisionômicas, aos movimentos e à gestualidade que, inevitavelmente, integram a situação comunicativa.

eixo de investigação foca as atividades em classe como possibilidades de desenvolvimento da textualidade – a “linguagem-que-se-escreve” (TEBEROSKY, 1992).

**c) Natureza linguística das propostas de ensino (o que, para que e para quem)**

Como quem escreve sempre tem algo a dizer para alguém, parece apropriado observar se as práticas de linguagem da escola deixam claro aos alunos “o que”, “por que” e “para quem” escrever. Esses aspectos permitem que os alunos se “localizem” na proposta e reconheçam seu lugar na produção. Possibilitam, ainda, que a situação comunicativa seja percebida e compreendida pelo aluno, ou seja, que o aprendiz tenha consciência das intenções comunicativas da proposta de trabalho ou de sua produção escrita.

**d) Natureza interacional nas dinâmicas de trabalho (sem interação, interação entre alunos e interação com o professor)**

Sem desmerecer os benefícios dos trabalhos individuais (TOLCHINSKY, 1993), parece certo que as interações em classe favorecem os processos reflexivos. Assim, procurou-se observar o modo como se organizam as dinâmicas interpessoais em sala de aula (professor/aluno e alunos entre si).

Para fins do estudo de caso, acompanhamos, durante uma semana, em 2015 e 2016, seis turmas do ciclo de alfabetização (duas do 1º, duas do 2º e duas do 3º ano do ensino fundamental).

**2. Propostas didáticas no ciclo de alfabetização**

A análise e organização do *corpus* de cento e vinte e três atividades de língua escrita (amostra das aulas de Língua Portuguesa), podem ser sintetizadas pela seguinte tabela:

**Tabela 1 – Classificação das atividades no Ciclo de Alfabetização**

	<b>Eixos de investigação</b>	<b>Quantidades</b>	<b>%</b>
<b>Natureza das atividades</b>	Oral	0	0%
	Leitura	36	29,3%
	Escrita	46	37,4%
	Oral/Escrita	3	2,4%
	Leitura/Escrita	15	12,2%
	Oral/Leitura/Escrita	14	11,3%
	Escrita/Outras linguagens	3	2,4%
	Leitura/Escrita/Outras linguagens	3	2,4%
	Oral/Escrita/Outras linguagens	1	0,8%
	Oral/Leitura/Escrita / Outras linguagens	2	1,6%
	Outras linguagens	0	0%

<b>Natureza das demandas aos alunos</b>	Notacional	49	39,8%
	Discursiva	30	24,4%
	Notacional/Discursiva	44	35,8%
<b>Natureza linguística das propostas de ensino</b>	O que	10	8,1%
	Por que	0	0%
	Para quem	0	0%
	O que/Por que	67	54,5%
	O que/Por que/Para quem	46	37,4%
	Nenhum dos aspectos	0	0%
<b>Natureza interacional nas dinâmicas de trabalho</b>	Sem interação	41	33,3%
	Interação entre os alunos	2	1,6%
	Interação professor e aluno	71	57,7%
	Interação entre os alunos e entre professor e alunos	9	7,3%

Com base nesses dados, passamos a considerar as tendências nos referidos eixos de investigação.

## 2.1 Natureza das atividades

O Gráfico 1 mostra a distribuição percentual dos aspectos observados quanto à “natureza das atividades” nas turmas observadas:

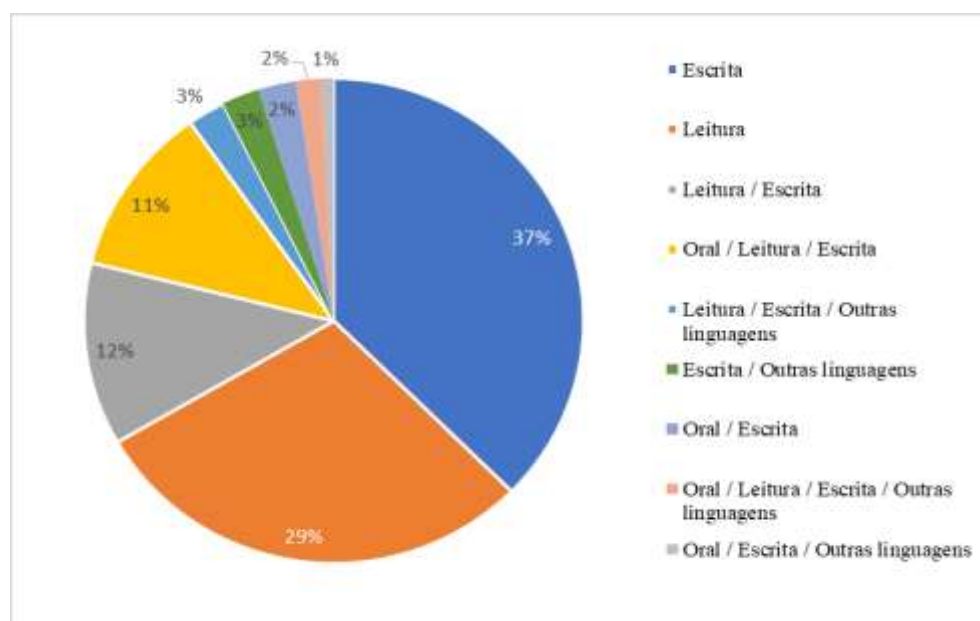


Gráfico 1 - Natureza das atividades

A despeito das diretrizes de ensino que propõem a integração de diferentes dimensões da linguagem, na escola estudada, essa conjugação ficou desequilibrada, pois as professoras deram ênfase à modalidade escrita da língua, o que nos permite situar as seguintes tendências:

### **a) Prevalência da cópia em oposição às possibilidades de reflexão linguística**

A tendência de valorização da cópia foi observada em cinco das seis turmas acompanhadas. Das quarenta e seis atividades, quarenta e uma foram referentes a atividades de cópia. Considerando essa prevalência, vale perguntar: qual é a eficiência da cópia como metodologia de ensino?

A resposta negativa é objetivamente assumida pelo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA, 2001, p. 272):

A cópia tem sido considerada uma atividade de escrita, utilizada com frequência nas séries iniciais com o objetivo de ensinar a escrever. A ela se atribuem poderes que não possui: nenhuma criança aprende a produzir escrita, copiando. Copiar é transcrever, não é escrever – escrever é uma forma de expressar por escrito, de representar por escrito o que se pretende dizer.

Endossando as mesmas ressalvas às cópias justificadas pelo PROFA (casos de escritas motivadas pelos interesses dos alunos, casos nos quais a cópia tenha uma razão de ser como em receitas culinárias, relatos de histórias compostos coletivamente), Chartier (s/d) faz questão de afirmar:

Como exercício escolar, a *cópia* é uma atividade clássica que pode ser relacionada a um ato mecânico e repetitivo de escrita que mantém os alunos ocupados, sem uma compreensão sobre o que copiam, ou pode ser um ato inteligente do aprendiz.

Ainda que algumas propostas de cópia observadas estivessem relacionadas ao registro de textos significativos produzidos coletivamente, esse critério não representou a tônica das solicitações de cópia. Nas turmas estudadas, copiava-se nos cadernos principalmente o cabeçalho e as rotinas de trabalho registradas na lousa. Em outros casos, o livro didático funcionava como modelo para a cópia, uma estratégia bastante discutível para o propósito de assimilar conteúdos.

Considerando o tempo que a cópia levava (principalmente no 1º ano), cabe aqui o registro do seguinte paradoxo: por um lado, o consenso dos professores sobre a falta de tempo para o ensino; por outro, a proposição de tarefas que pouco ou nada acrescentam no processo de aprendizagem da língua. Na tentativa de compreender essa situação lançamos mão de duas hipóteses não excludentes: ou a cópia representa uma opção pouco consciente do professor, ou ela se constitui e se propaga como prática escolar por força de uma cultura já instituída e pouco questionada.

Contrariando a prática da cópia, reafirmam-se os postulados de diferentes paradigmas teóricos (abordagens construtivista e histórico-cultural) sobre a aprendizagem da língua em efetivas práticas comunicacionais que constituem os sujeitos como produtores linguísticos (e não como meros reprodutores), inserindo-os na cultura letrada.

### **b) Leitura como prática centralizada nas professoras**

As propostas de leitura literária costumavam ocorrer no início das aulas (depois da cópia do cabeçalho e da rotina de trabalho) e estiveram, em sua maioria, centralizadas nas professoras; os alunos, em postura passiva, permaneciam como espectadores. Além disso, vale registrar outras práticas de leitura,

como a ida à “Sala de Leitura”, onde, em 50 minutos semanais, as crianças tinham oportunidades para ler, interagir com os colegas na escolha de leituras, assistir contações de histórias e fazer empréstimos de livros.

Ao lado desse esforço para estimular a leitura e a fruição estética, ficou também evidente a carência de um ensino sistemático de comportamentos leitores; por exemplo, não se discutiam estratégias para procurar um determinado livro, tampouco ensinavam sobre as funções do sumário ou da 4ª capa de uma obra para situar a leitura ou avaliar o seu interesse. A profissional encarregada da sala parecia estar mais preocupada com a integridade dos livros e com a garantia do bom comportamento dos alunos. Embora em todas as classes houvesse um acervo de livros literários e não literários (revistas de generalidades, livrinhos e histórias em quadrinhos), os professores, em sua maioria, usavam esse material apenas de modo secundário, sem intencionalidade. Assim, o desafio de colocar as crianças em contato com livros para que realizassem leituras e despertar o gosto pela literatura pareceu prejudicado pela frágil mediação da professora responsável, pelo seu precário planejamento e pela pouca sistematização de vivências letradas mais específicas.

Contrariando a tendência da prática da leitura como atividade secundária ou alternativa descompromissada, poderíamos advogar, assim como Colomer (2007, p. 117), a importância de se criar oportunidades para que as crianças possam viver “em um ambiente povoado de livros, no qual a relação entre suas atividades e o uso da linguagem escrita seja constante e variada”. A esse respeito, vale reforçar a necessidade de se compreender a leitura e a escrita como objetos de ensino. Nas palavras de Lerner (2002, p. 33),

O primeiro aspecto que deve ser analisado é o abismo que separa a prática escolar da prática social da leitura e da escrita: a língua escrita, criada para representar e comunicar significados, aparece em geral na escola fragmentada em pedacinhos não-significativos; a leitura em voz alta ocupa um lugar maior no âmbito escolar que a leitura silenciosa, enquanto que em outras situações sociais ocorre o contrário [...]. Ler é uma atividade orientada por propósitos – de buscar uma informação necessária para resolver um problema prático e se internar em um mundo criado por um escritor –, que costumam ficar relegados do âmbito escolar, onde se lê apenas para aprender a ler e se escreve somente para aprender a escrever.

A versão escolar da leitura e da escrita parece atentar contra o senso comum. Por que e para que ensinar algo tão diferente do que as crianças terão de usar depois, fora da escola?

### **c) Prioridade para a língua verbal e escrita**

A articulação entre diferentes manifestações da linguagem ocorreu em 33,4% das propostas com predominância da articulação entre leitura e escrita (13%), o que coloca em evidência a valorização da língua verbal.

Não foram observadas propostas nas quais o ensino da língua escrita estivesse focado na modalidade oral da língua, nem mesmo em outras dimensões da linguagem (kinésica, sonora e icônica). Esse dado deve ser visto com preocupação, pois, como destaca Colello (2012, p. 195-196),

Em nossa cultura, o indivíduo convive, desde muito cedo, com uma intensa diversificação de meios de registro e com a multifuncionalidade

dos recursos gráficos. Muitas vezes, as informações recebidas superam as formas estritamente alfabéticas, e a sua decodificação faz parte de um processo mais amplo de letramento ligado à cultura e às práticas sociais. A compreensão de tantas possibilidades dadas pela relação entre sistemas é, sem dúvida, um aprendizado que se processa pelas considerações dos componentes diferenciados e integradores nos diversos propósitos de comunicação. O conhecimento notacional em sua complexidade evolui no contexto dessa diversidade, paralelo à construção dos saberes e, muitas vezes, à revelia da escola. Obcecados pela rápida alfabetização e pelo anseio da correção ortográfica e gramatical, muitos educadores operam centrados em uma hierarquia de valores socialmente instituídos, privilegiando a aprendizagem estanque da língua em detrimento do estímulo à riqueza e amplitude das possibilidades de expressão dadas pela conjugação inteligente de recursos e sistemas (incluindo a própria escrita).

A centralização do ensino em atividades de escrita empobrece a criação de repertório por parte dos alunos e, de certa forma, afasta as práticas escolares do mundo real, no qual os alunos estão, diariamente, interagindo com diversas dimensões da linguagem.

No caso específico da alfabetização, propostas didáticas com a combinação entre oralidade e escrita (por exemplo, textos ditados ao professor ou a um colega mais experiente) são particularmente interessantes, pois as crianças que ainda não sabem grafar as palavras podem, por meio do discurso oral, produzir textos com a “linguagem-que-se-escreve” (uma reconhecida competência no processo de letramento). Embora observadas em todos os grupos, essas atividades foram subutilizadas.

## 2.2 Natureza das demandas aos alunos

O eixo de investigação “natureza da demanda” pautou-se pelo interesse de se articular, no processo de ensino, a articulação entre aspectos notacionais e discursivos. O Gráfico 2 mostra a distribuição percentual desses critérios nas turmas observadas:

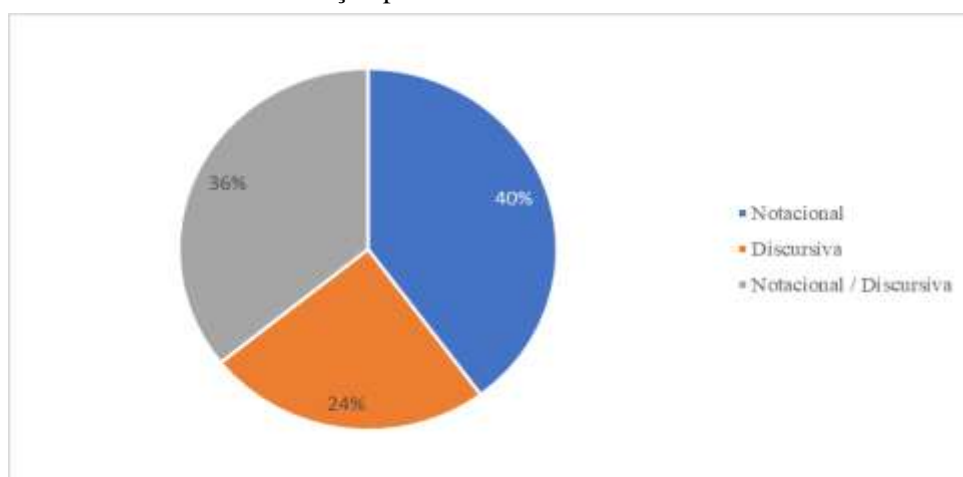


Gráfico 2 - Natureza das demandas

A análise dos dados permitiu delinear as seguintes tendências interdependentes:

### **a) Predomínio do aspecto notacional**

Perfazendo 40% dos registros, as propostas didáticas de cunho notacional compõem a grande maioria dos episódios de ensino observados. Essa tendência (com exceção uma turma de 3º ano) evidenciou a preferência das professoras por atividades de escrita, aqui entendidas como exercícios para a aquisição ou domínio do sistema e das regras da Língua Portuguesa.

A despeito da relevância das atividades notacionais como estratégia para se compreender o sistema (aspectos fonéticos, ortográficos ou gramaticais), não se pode descuidar do equilíbrio entre notação e discursividade, sob pena de se corromper a natureza discursiva e dialógica da língua escrita (GERALDI, 2006). Tal constatação remete à próxima tendência.

### **b) Tímida integração entre os aspectos notacionais e discursivos**

A articulação entre propostas que mobilizavam reflexões notacionais e discursivas representou apenas 36% dos episódios observados, o que significa 44 das 123 atividades de Língua Portuguesa propostas. O dado parece particularmente preocupante porque a articulação das dimensões notacional e discursiva, como já mencionado, é essencial nas produções textuais, em especial, para promover, no Ciclo de Alfabetização, a escrita com propósitos sociais, interlocutores e propósitos previstos, isto é, para garantir o sentido de aprender a escrita com base na “língua-que-se-escreve”. Assim, é

necessário ter presente que o processo de aprendizagem se dá pela participação nos processos interativos, ou seja, somente com práticas linguísticas [...] que podemos aprender a língua que nos faz sermos o que somos [...]. Palavras são recursos expressivos disponíveis na língua, mas são as operações com esses recursos que produzem o sentido efetivo do discurso. (GERALDI, 2009, p. 226-229)

### **c) Fragilidade dos apelos discursivos**

No que diz respeito à natureza das demandas nas atividades de ensino da escrita, duas tendências assinaladas são compatíveis com o falso pressuposto de que o domínio do sistema é uma fase preliminar para o efetivo uso língua na esfera social (COLELLO, 2012). Nas classes observadas, ainda que os alunos estivessem produzindo alguns textos, não havia, propriamente, discussões sobre eles ou reflexões sobre os mecanismos de construção discursiva. Em outras palavras, foram atividades mecânicas, tratadas como mero ativismo escolar.

A esse respeito, vale enfatizar a relevância de se tomar o texto como efetiva possibilidade de desenvolvimento da textualidade (TEBEROSKY, 1992). Para tanto, o texto deveria entrar na sala de aula como ponto de partida e de chegada para a construção dialógica do dizer: “*o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém*” (GERALDI, 2013, p. 67). Por isso, na escola, os aspectos discursivos deveriam ser sempre incentivados de modo que a prática dialógica possa ocorrer a partir de diferentes formas de interação, em diferentes momentos de produção, com diferentes propósitos de realização e, sobretudo, pelo acompanhamento nas diferentes etapas de planejamento, problematização temática, textualização, revisão, apresentação etc.

## **2.3 Natureza linguística das propostas de ensino**

No eixo de investigação “natureza linguística das propostas de ensino”, o foco direcionou-se para as observações relativas às condições de produção textual em que



os alunos foram colocados pela contextualização das tarefas, ou seja, se sabiam o que, por que e para quem estavam realizando a tarefa. O Gráfico 3 mostra a distribuição percentual desses critérios nas turmas observadas:

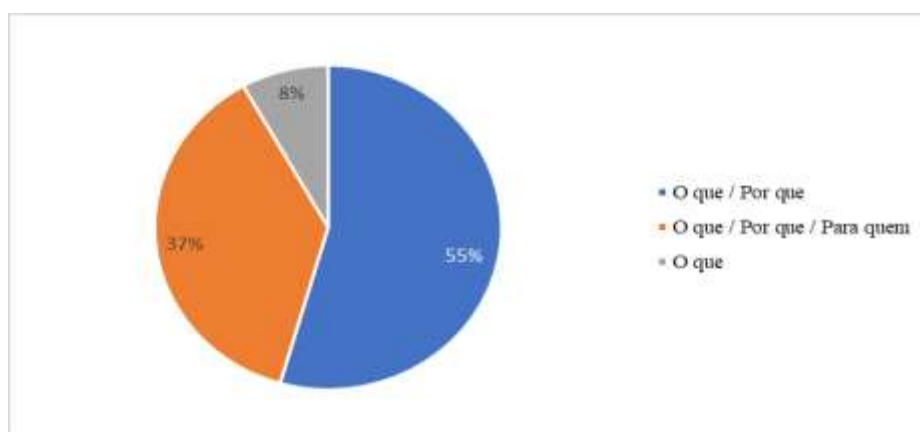


Gráfico 3 - Natureza linguística das propostas de ensino

Com base nos dados coletados, é possível delinear a tendência da prioridade do objeto sobre a interlocução, uma tendência compatível com os demais aspectos analisados.

Das propostas didáticas de ensino da língua escrita, 55% foram realizadas com a ciência dos alunos sobre o “o que” e o “porque” estavam escrevendo, um índice que, mesmo acima da metade, ainda é preocupante porque grande parte dos estudantes (45%) fica condenada à escrita como mero ativismo.

Igualmente preocupante é a constatação de que em apenas em 37% das atividades ficou claro para os alunos sobre o “para quem” estavam dirigindo sua produção, ou seja, menos da metade das tarefas previam claramente um interlocutor. Essa condição sugere, implicitamente, a prevalência do pressuposto tipicamente escolar de que as atividades realizadas em sala de aula valem apenas como exercícios didáticos e, como tais, devem ser entregues ao professor para que possam ser corrigidas e registradas como tarefas cumpridas.

Em face dessa constatação, cabem os seguintes questionamentos: estariam as professoras garantindo a integridade do objeto de conhecimento (a língua escrita como instrumento social de comunicação)? Estariam os alunos em condições de aprender a partir de seus lugares como usuários da língua e partícipes do universo letrado? Se quem escreve tem algo a dizer a alguém, como é possível escrever sem a previsão um interlocutor?

Esses são os questionamentos que deveriam permear o planejamento (e também a reflexão sobre as práticas realizadas com a turma) de ações didáticas de todos os professores, pois, quando as práticas de produção textual na escola se distanciam das práticas sociais, perde-se não só o significado da tarefa, mas também - e principalmente - o sentido da aprendizagem da língua.

Nessa perspectiva, é possível apontar para a correlação desse eixo com os anteriores: quando as atividades de ensino aparecem concentradas na escrita, privilegiando a cópia, a dimensão notacional e a postura mais passiva do aluno, elas tendem a perder sua força como instrumentos de interação e de comunicação dados pelos contextos, propósitos e interlocutores.

Diante desse cenário, muitos pesquisadores (COELHO, 2009; COLELLO, 2014, 2012, 2017; FERREIRO, 2001, 2009; GERALDI 2013; LERNER, 2002; TEBEROSKY, 1992; WEISZ, SANCHEZ, 2003) criticam o divórcio entre as práticas

sociais e as práticas escolares, o que justifica a preocupação de Lerner (2002) sobre a importância de a transposição didática não comprometer a natureza do objeto de aprendizagem. No caso da escrita, importa preservar a essência comunicativa que dá sentido à linguagem, isto é seu propósito eminentemente interativo:

[A transposição didática] Deve ser rigorosamente controlada, porque a transformação do objeto – da língua escrita e das atividades de leitura e escrita, em nosso caso – teria que se restringir àquelas modificações que, realmente, são inevitáveis. Como o objetivo final do ensino é que o aluno possa fazer funcionar o aprendido fora da escola, em situações que já não serão didáticas, será necessário manter uma vigilância epistemológica que garanta uma semelhança fundamental entre o que se ensina e o objeto ou prática social que se pretende que os alunos aprendam. A versão escolar da leitura e da escrita não deve afastar-se demasiado da versão social não-escolar (LERNER, 2002, p. 25).

Quando reconhecem o que estão escrevendo, por que estão escrevendo e para que ou para quem estão escrevendo, os alunos têm melhores condições de se “localizarem” na proposta e de reconhecerem seu lugar na produção: além da consciência do propósito comunicativo, passam a compreender o sentido da língua na esfera social e, conseqüentemente, passam a se comprometer com a construção textual: a escrita como um efetivo dizer.

#### 2.4 Natureza interacional nas dinâmicas de produção de trabalho

O eixo de investigação “natureza interacional” parte do princípio de que a interação entre alunos e/ou entre professores e alunos pode contribuir para o processo de aprendizagem, daí o interesse em mapear como os intercâmbios ocorrem nas práticas de ensino. O Gráfico 4 mostra a distribuição percentual dessas ocorrências:

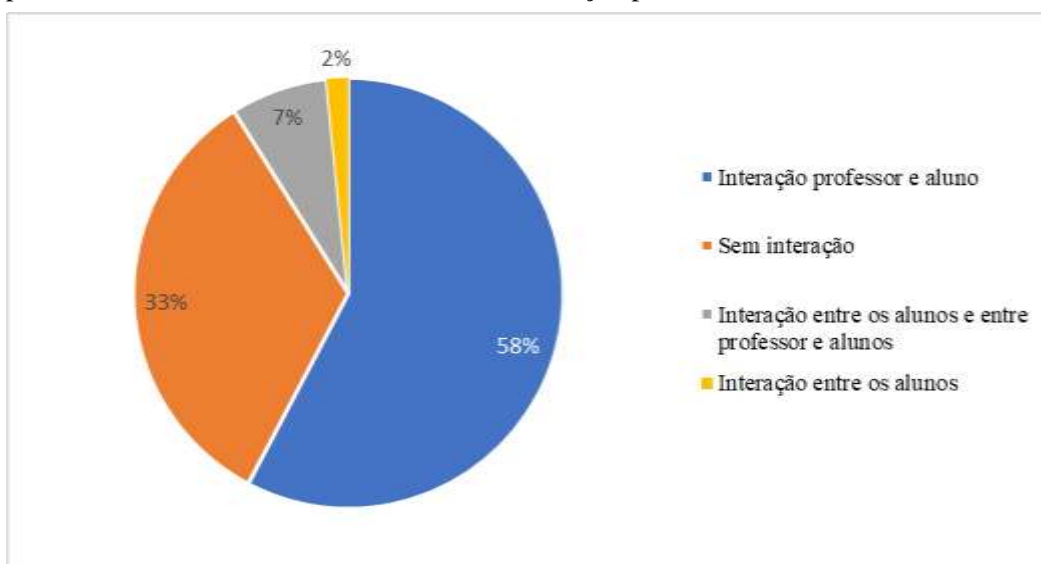


Gráfico 4 - Natureza interacional nas dinâmicas de trabalho – Ciclo de Alfabetização

A partir dos dados, é possível delinear as seguintes tendências:

### **a) Prevalência das interações entre professores e alunos**

A maioria das atividades foi realizada com interações diretas entre alunos e professoras, o que comprova a centralização na figura do docente. Como consequência disso, poucos foram os episódios em que os alunos puderam interagir com seus pares para confrontar suas hipóteses a respeito da escrita, para discutir a adequação do trecho de um texto, para vislumbrar outras possibilidades do dizer ou para perceber seus próprios erros.

Como a interação funciona como catalizadora da aprendizagem e do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1984), ela pode ocorrer em propostas nas quais os professores planejem intencionalmente agrupamentos produtivos, prevendo que discussões e reflexões entre os alunos, e também entre alunos e professor aconteçam durante a realização de uma atividade. Pautado pelo mesmo referencial, Geraldi (2013, p. 112) afirma que, no processo de aprendizagem da escrita, é preciso fazer do aluno um interlocutor, usuário e produtor da língua:

... o confronto dos pontos de vista faz da sala de aula um lugar de produção de sentidos. E esta produção não pode estar totalmente prevista pela “parafernália da tecnologia didática”. Os percalços da interlocução, os acontecimentos interativos, passam a comandar a reflexão que fazem, aqui e agora, na sala de aula, os sujeitos que estudam e aprendem juntos.

Mais do que constatar a prevalência das interações professor-aluno, vale destacar o modo como elas se configuraram: predominantemente por via oral, em intercâmbios diretos de comando e execução (pergunta e resposta ou consigna e realização da tarefa), e não na produção conjunta de textos orais ou escritos, isto é, são raras as ocorrências de construções colaborativas capazes de subsidiar reflexões mais profundas sobre a língua. Lamentando essa condição, Teberosky (2008, p. 70) afirma:

Na sala de aula convivem crianças da mesma idade e a professora. Nem sempre esse fato social é aproveitado pelo ensino, embora até a mais ingênua observação pudesse perceber a riqueza potencial desse intercâmbio entre pares para aprendizagem.

Para além do desperdício do potencial pedagógico nos contextos diretos, Colello (2017, pp. 171-172), pautando-se pelo referencial bakhtiniano, explicita o papel das interações linguísticas na constituição do sujeito, explicando como as relações diretas entre professor e aluno ou a baixa interação podem se constituir como mecanismos de fracasso escolar:

... o homem só se define pelo contato com o outro; ser significa comunicar-se e, nessa medida, a vida se confunde com o próprio processo interativo. Na prática, a interação, principalmente pela via da linguagem, entre os membros de um grupo fundamenta modos de envolvimento, de participação, de colaboração interpessoal, de geração e consciência e de construção cognitiva pela distribuição de uma inteligência cognitiva. [...]

Na escola, a “morte do sujeito cognitivo” é representada pelos mecanismos de exclusão que, por meio do boicote aos processos interativos e de ruptura dos mecanismos de acolhimento, condenam o

aluno ao fracasso, gerando baixa autoestima e falência da relação com o saber e a inserção social.

A insuficiência ou precariedade das interações permite, mais uma vez, correlacionar dois eixos de análise - a natureza da atividade (predominantemente escrita) e a natureza interacional na dinâmica de produção (predominantemente pela interação professor-aluno). A convergência dessas tendências evidencia a prevalência de uma relação diretiva e hierárquica, que deixa pouco espaço para o fazer conjunto e para a criação em parcerias.

#### **b) Poucas oportunidades de desafios e de reflexões**

Como consequência do pouco reconhecimento do potencial interativo entre alunos, diminuem as oportunidades de desafios e de reflexões em sala de aula. Como se sabe, em agrupamentos produtivos, a reflexão, a discussão e a troca de ideias entre os pares costuma ser rica, tendo em vista as oportunidades dos alunos de apresentarem seus conhecimentos, hipóteses e estratégias, lidando com o texto (produção, interpretação ou revisão) como situação-problema. Tanto pelos compartilhamentos colaborativos de tarefas quanto pelas comparações e confrontos de pontos de vista, eles têm maiores chances de (re)construírem conhecimentos e até de superarem dificuldades.

Essa tendência reflete a dificuldade de muitos professores para lidar com os conhecimentos prévios, a diversidade cognitiva e o ritmo de aprendizagem dos alunos. Acreditando que a aprendizagem depende exclusivamente do professor, eles temem a possibilidade de perder tempo com situações imprevistas dos trabalhos em grupo e de perder o controle da situação pedagógica.

Considerando as práticas de ensino passivas e a carência de desafios e de reflexões na escola, Geraldi (2013, p. 120) tece um quadro sobre as possíveis consequências:

O aluno, acostumado, desde as primeiras ocupações sérias da vida, a salmodiar, na escola, enunciados que não percebe, a repetir passivamente juízos alheios, a apreciar, numa linguagem que não entende, assuntos estranhos a sua observação pessoal; educado, em suma, na prática incessante de copiar, conservar e combinar as palavras, com absoluto desprezo do seu sentido, inteira ignorância da sua origem, total indiferença aos seus fundamentos reais, o cidadão encarna em si uma segunda natureza assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade. Ao deixar a escola, descarta-se quase sempre, e para sempre, “dessa bagagem”. Felizmente.

#### **c) Predomínio de atividades individuais**

As práticas não-interativas contabilizaram um terço das atividades registradas em todas as turmas (33,3%), uma tendência compatível com a centralização do professor (aquele que sabe e distribui as tarefas) e com as concepções tradicionais de ensino, que pouco valorizam a dimensão social da escola. Concepções que se fixaram ao longo da história da educação e ainda prevalecem em pleno século XXI. Assim,

Estar em um grupo-classe não necessariamente garante a “chave do ensino” dada pela relação entre professores, alunos e conteúdos; a

aproximação entre as pessoas pode se configurar como um potencial de negociação de sentidos e posturas que não efetivamente se realiza. Nesse caso, o aluno é abandonado à própria sorte, sendo condenado à limitação do intelecto individual que não se enriquece pelo saber ou pela dinâmica do grupo que constrói e compartilha conhecimentos (COLELLO, 2017, p. 172)

Contrariando as concepções que subscrevem as práticas predominantemente individualistas na escola, vale dizer que o equilíbrio entre atividades com e sem interação deve ser preservado, já que cada uma dessas modalidades tem o seu papel e o seu mérito no processamento cognitivo. Por isso, o interesse em oportunizar atividades interativas e colaborativas não se coloca em oposição ao trabalho individual, mas como um complemento a ele. Por isso, o desafio do professor está em vislumbrar o momento mais adequado para cada tipo de atividade, tal como explica Tolchinsky (1993, p. 39):

... no processo real de produção de um texto, existem momentos de reflexão solitária e elaboração pessoal (o escritor consigo mesmo) e momentos nos quais o escritor dialoga, conversa, discute, lê. Esses diversos momentos não têm uma ordem estabelecida nem uniforme e podem ser mais ou menos intensos e prolongados, dependendo de uma multiplicidade de fatores.

Nessa perspectiva, a busca pelo equilíbrio entre as propostas de ensino é um desafio da transposição didática a fim de garantir a diversificação e a eficiência do trabalho com as crianças.

### **Considerações finais**

Levando em consideração o desafio de garantir a alfabetização como um processo de formação do sujeito leitor e escritor, inserido na sociedade letrada e senhor de sua própria palavra, retomam-se os pressupostos desta pesquisa, que assumem a escola como o lugar onde as crianças podem interagir e ampliar a sua imersão nas culturas do escrito, ressignificando seus conhecimentos sobre a língua (afinal, são usuários dela), testando suas hipóteses e avançando em suas aprendizagens.

Mas, afinal, até que ponto as escolas estão conseguindo cumprir essas diretrizes?

Com o foco nas propostas e intervenções docentes, partiu-se, nesta pesquisa, da hipótese de que, no contexto escolar, há nas propostas de ensino uma oscilação pedagógica que pode dar origem a diferentes práticas com diferentes implicações para os processos de aprendizagem.

Essa oscilação pedagógica pode indicar o grande esforço que é empreendido na transposição didática; um esforço que, amparado por iniciativas de formação continuada, orientações pedagógicas e sugestões de estratégias de trabalho, evidencia movimentos de avanço. Nesse sentido, foram observadas iniciativas para tornar as salas de aula um ambiente alfabetizador, para promover a compreensão do sistema, para desenvolver projetos pedagógicos e para ampliar o contato dos alunos com a literatura. Em contrapartida, a oscilação pedagógica apresenta também mostras de

dificuldades didáticas, de fragilidade na assimilação de conceitos ou diretrizes, de incertezas sobre a progressão do ensino, de hesitações docentes e de inadequações da prática de ensino. Subsidiadas pelas concepções docentes ou pela arraigada cultura escolar, esses problemas afetam as propostas de trabalho, os modos de intervenção e de interação em sala de aula, e, conseqüentemente, os modos de aprendizagem.

Ao comprovar a hipótese, os dados coletados evidenciaram que a transposição didática é ainda um desafio a ser alcançado, um foco premente que merece ser repensado.

A busca pela coerência no ensino pode ser um degrau ainda a ser alcançado nas escolas, um degrau que pressupõe a segurança na intencionalidade do ensino ou a clareza de objetivos, de opções didáticas e metodológicas para se atingir esses objetivos (nomeadamente, a aprendizagem dos alunos, a formação do sujeito leitor e escritor).

Apesar de a escola ser um espaço privilegiado para as práticas articuladas de várias dimensões da linguagem, as intervenções reducionistas evidenciam que a sala de aula, muitas vezes, é tímida na formação do “sujeito linguístico”, isto é, do indivíduo capaz de transitar entre as diferentes formas de manifestação e expressão.

Em função desse cenário, cabe, por fim, defender uma escola que se constitua como um espaço plural para a aprendizagem da escrita, em uma perspectiva acolhedora e transformadora da linguagem. Um espaço capaz de promover a reflexão linguística como motor para a aprendizagem, a partir de produções autorais e em contextos de efetiva comunicação. Entendendo-se a sala de aula como campo privilegiado de aprendizagem, a língua como meio e meta na conquista de saberes e o ensino como um exercício de interação e formação humana (COLELLO, 2012, 2017; FERREIRO, 2009; GERALDI, 2013; ROCHA, VAL 2003; COELHO, 2009), é possível defender uma escola vinculada às práticas sociais e em sintonia com os apelos do mundo contemporâneo.

## Referências

BARTHES, R. **O grão da voz**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: 1997b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. >. Acesso em: 1 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: guia do formador** – módulo 1. 2001.

CHARTIER, A. Cópia (verbete). In: Glossário CEALE - Termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), Faculdade de Educação – UFMG. Disponível em: <

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/copia>>. Acesso em: 3 mai 2019.

COELHO, L. M. (Org.). **Língua Materna nas séries iniciais do ensino fundamental**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Summus, 2012.

\_\_\_\_\_. **A escola e a produção textual: práticas interativas e tecnológicas**. São Paulo: Summus, 2017.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRO. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2009.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos In: CITELLI, B.; GERALDI, V. (Coord.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. Labuta da fala, labuta da leitura, labuta da escrita. In: COELHO, L. M. (Org.). **Língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental: das concepções e de suas práticas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. São Paulo: Editora WMF/Martins Fontes, 2013.

GERALDI, FICHTNER, BENITES. **Transgressões convergentes: Vygotsky, Bakhtin, Bateson**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MICOTTI, M. C. O. **Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Contexto, 2014.

PROFA. **Programa de Formação de Professores: Guia do formador – módulo 1**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de educação Fundamental, 2001.

ROCHA, G.; VAL, M. G. C. (Orgs.) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – O sujeito autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.

ROSSI, R. F. S. **Práticas pedagógicas**: como se ensina a ler e escrever no ciclo de alfabetização? Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2018.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. São Paulo: Ática, 1992.

\_\_\_\_\_. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TOLCHINSKY, L. **Aprendizagem da linguagem escrita**: processos evolutivos e implicações didáticas. São Paulo: Ática, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEISZ, T., SANCHEZ, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

Recebido para publicação em 29-06-19; aceito em 29-07-19