

## **Repensando as Dinâmicas Pedagógicas nas Classes de Alfabetização<sup>i</sup>**

**Silvia Mattos Gasparian Colello**

Faculdade de Educação da USP – FEUSP

Coordenadora do Grupo de Estudos de Alfabetização e Letramento – GEAL

**Resumo** - Partindo do princípio de que a prática alfabetizadora em sala de aula é subsidiada por concepções docentes acerca da aprendizagem e da língua escrita, um estudo realizado com professoras de 1ª série do Ensino Fundamental buscou delinear as tendências típicas das práticas pedagógicas. Na relação entre o que se propõe e o modo como se justifica a dinâmica em sala de aula, alguns mitos emergem como mecanismos prejudiciais à revisão do ensino da escrita: a segregação entre aprender e usar a língua, a centralização docente como modo de promover e controlar o avanço na compreensão do sistema, a conceitualização das crianças sobre a escrita como único critério de avaliação e a heterogeneidade do grupo como fator de dificuldade em sala de aula.

*“... a sociedade que queremos abriga escolas onde os processos subjetivos de produção de conhecimento sejam reconhecidos como legítimos, mesmo que esses processos incluam descobertas e dificuldades, avanços e recuos, objetos e caminhos não previstos pelo professor, mesmo quando esses processos se fundamentem em conhecimentos culturais divergentes dos padrões mais valorizados.” (Rocha & Val, 2003. p.8)*

### **I As contribuições teóricas na compreensão da língua escrita e no entendimento do processo de alfabetização**

A concepção de escrita, enquanto manifestação da linguagem, produção cultural e objeto de conhecimento, vem, ao longo do tempo, sofrendo reconfigurações capazes de revolucionar a alfabetização, seja pela perspectiva teórica, seja pelo viés da prática pedagógica.

Paulo Freire, na década de 60, foi indiscutivelmente, o primeiro a chamar a atenção dos educadores para a dimensão política do ensinar a ler e a escrever, defendendo o sentido dessa aprendizagem como emancipação do homem vinculada à própria possibilidade de “ler o mundo”.

Nos anos seguintes, duas novas frentes de reflexão sobre a linguagem trouxeram contribuições para a compreensão da escrita e suas implicações pedagógicas.

Por um lado, os estudos lingüísticos desconstruíram os argumentos etnocêntricos que defendiam a superioridade de algumas línguas ou dialetos sobre outros, denunciando, entre tantas outras implicações, o uso preconceituoso que sustentava a escola elitista<sup>ii</sup>. Ao contrariar mecanismos ideológicos fortemente arraigados em nossa sociedade, e particularmente na escola, o respeito à diversidade lingüística configura-se como um dos princípios de mais difícil assimilação.

Por outro lado, as traduções e compilações de textos atribuídos a Bakhtin (1986, 1992) exerceram um considerável impacto no exterior, pouco a pouco incorporado pelos estudiosos brasileiros. Focando simultaneamente a produção e a recepção da linguagem, o autor valoriza a sua dimensão dialógica, desestabilizando todo o referencial monológico que amparava o ensino da escrita na escola. Além disso, longe de ser um exercício mecânico de reprodução de letras e grafismos, o ato de escrever pressupõe um contínuo processo de construção e reconstrução do e pelo sujeito. A escrita não só é compreendida como uma atividade de constituição lingüística formulada pelos enunciados (as efetivas unidades de sentido) sob a forma de gêneros discursivos, como também enquanto exercício dinâmico de constituição da pessoa.

No início dos anos 80, a publicação dos estudos psicogenéticos<sup>iii</sup> colocaram em pauta a dimensão cognitiva do sujeito aprendiz que, até então, parecia estar subjugada ao método de ensino. Ao situar o aluno como centro da aprendizagem, o movimento construtivista deslocou o debate conceitual sobre “qual o melhor método” (silábico, fonético ou global) ou a busca pela “mais eficiente cartilha” para o desafio de ajustar a iniciativa pedagógica ao processo cognitivo.

No campo da Psicologia, as traduções das obras de Vygotsky (1987,1988), e de seus colaboradores (Luria, 1986, 1990, Vygotsky e alii, 1988) ampliaram a compreensão dos processos de aprendizagem, mostrando que, para além das relações entre professores e alunos ou das iniciativas estritamente escolares, o conhecimento só ganha sentido no contexto sócio-cultural, no circuito determinado de valores, de significados, de expectativas, de possibilidades de interação e de práticas culturais historicamente construídas.

Nos anos 90, o referencial sócio-interacionista favoreceu também a eclosão dos estudos sobre o letramento (Kleiman, 1995; Soares,1998, 2003; Street, 1984, Tfouni, 1995) colocando em evidência as diferentes dimensões do aprender a ler e a escrever: ao lado da compreensão do sistema da escrita, seu funcionamento, seu caráter convencional e suas especificidades, importa poder colocar esse conhecimento lingüístico a serviço de práticas socialmente contextualizadas. Mais do que assimilar um determinado saber, estar alfabetizado requer um rol de competências para a efetiva inserção no mundo letrado, o que, por si só, transforma a condição do sujeito na sociedade.

No conjunto de tantos referenciais teóricos, não se trata evidentemente de forçar um entendimento reducionista e simplificador da escrita ou do processo de alfabetização, mas de trazer parâmetros essenciais para o posicionamento crítico na revisão das tradicionais práticas pedagógicas. Se, por um lado, respeitar o tempo e a

natureza da aprendizagem, estimular o processo cognitivo a partir do universo cultural do aluno e valorizar a dialogicidade da língua no ensino da escrita revolucionaram os paradigmas da prática escolar, por outro, representam um desafio na transposição didática.

## **II Da teoria à prática pedagógica**

Partindo do princípio de que a prática da alfabetização é necessariamente subsidiada por concepções docentes acerca da aprendizagem e da língua escrita, como se dá a incorporação desse referencial teórico pelo professor? Da teoria à prática, como ocorre a transposição didática? Que princípios subsidiam a intervenção pedagógica em classe?

Os estudos realizados sobre a nossa realidade educacional (SARESP, 2005; Ribeiro, 2003) sugerem que, a despeito das iniciativas em prol da democratização e da qualidade do ensino, os índices de alfabetismo e letramento no país estão muito aquém dos nossos mais modestos ideais. Se é verdade que não mais ensinamos como há 20, 30 ou 40 anos atrás, é igualmente verdadeiro que o ensino, de um modo geral e, mais especificamente, a alfabetização estão ainda distantes de uma prática segura, consistente e bem fundamentada.

É constatando metas educacionais não cumpridas que se pode ampliar ainda mais as indagações feitas: como as práticas pedagógicas denunciam a inadequação do ensino? Em que sentido as dinâmicas mais freqüentes no ensino da escrita contrariam os princípios inerentes a esse próprio objeto de aprendizagem? Como a configuração da sala de aula no desenvolvimento das atividades de escrita traduz os vícios da operacionalização didática? De que modo a organização do trabalho em sala de aula reflete as certezas, as angústias e os mecanismos de resistência dos professores aos modos de conceber a escrita, o ensino e a aprendizagem?

## **III A Pesquisa**

Partindo da hipótese de que a proposta de intervenção didática e a dinâmica em sala de aula são subsidiadas por concepções dos professores muitas vezes reducionistas ou equivocadas (o que pode dificultar a busca de alternativas metodológicas), a pesquisa teve como objetivo fazer um mapeamento exploratório das tendências metodológicas no ensino da língua escrita e analisar os princípios subjacentes à organização do trabalho escolar. Sem a pretensão de esgotar o tema, a coleta de dados visou ampliar a compreensão das dinâmicas em sala de aula, buscando nelas as concepções docentes e, sobretudo, os mitos cuja persistência nas classes de alfabetização justificam a assimilação parcial ou deformada das diretrizes teoricamente formuladas.

O estudo foi realizado através do acompanhamento sistemático de quatro classes de 1ª série do Ensino Fundamental, durante o segundo semestre letivo de 2004, em duas escolas municipais e duas escolas da rede particular. Situadas em uma mesma região de São Paulo, as instituições atendem, respectivamente, crianças de classe baixa e média e crianças de classe média. As observações dos quatro grupos estudados foram

também complementadas por entrevistas abertas, individualmente realizadas com as professoras titulares das classes, sempre buscando compreender suas razões para propor uma determinada dinâmica em sala de aula. As professoras das classes em questão eram formadas em Pedagogia e tinham mais de dois anos de experiência em classes de alfabetização.

A análise dos dados sugere dois critérios que, do ponto de vista das professoras estudadas, são decisivos para a proposta de dinâmicas em sala de aula: a necessidade de lidar com classes numerosas (entre 30 e 35 alunos) e heterogêneas (diferentes níveis de conceitualização e desempenho no domínio da língua escrita<sup>iv</sup>) e de, nessa condição, ensinar os conteúdos previstos. Em outras palavras, aos olhos das professoras, duas questões parecem vitais:

- É possível respeitar o tempo de aprendizagem e garantir o processo pessoal de construção do conhecimento da escrita em classes numerosas e heterogêneas?
- Como conciliar o conteúdo programático com o processo de aquisição da escrita?

#### **IV Análise dos dados: as dinâmicas do ensino nas classes heterogêneas**

Indiscutivelmente, a pretensão de diagnósticos definitivos sobre as diferentes dinâmicas de ensino, tecidos unicamente com base na configuração da sala de aula, é inadequada e reducionista já que, no contexto do ensino, muitos outros fatores fazem parte do processo de aprendizagem, como por exemplo, a relação professor-aluno, o tipo de atividade em questão, o conteúdo a ser trabalhado, o momento no período do ano letivo ou no desenvolvimento da temática em questão, e os vínculos afetivos do grupo (caracterizados por relações mais ou menos amistosas, competitivas, cooperativas, etc.). De fato, seria até injusto avaliar a qualidade da aula, tomando-se como base apenas o “desenho da disposição de alunos” no desenvolvimento de uma determinada tarefa.

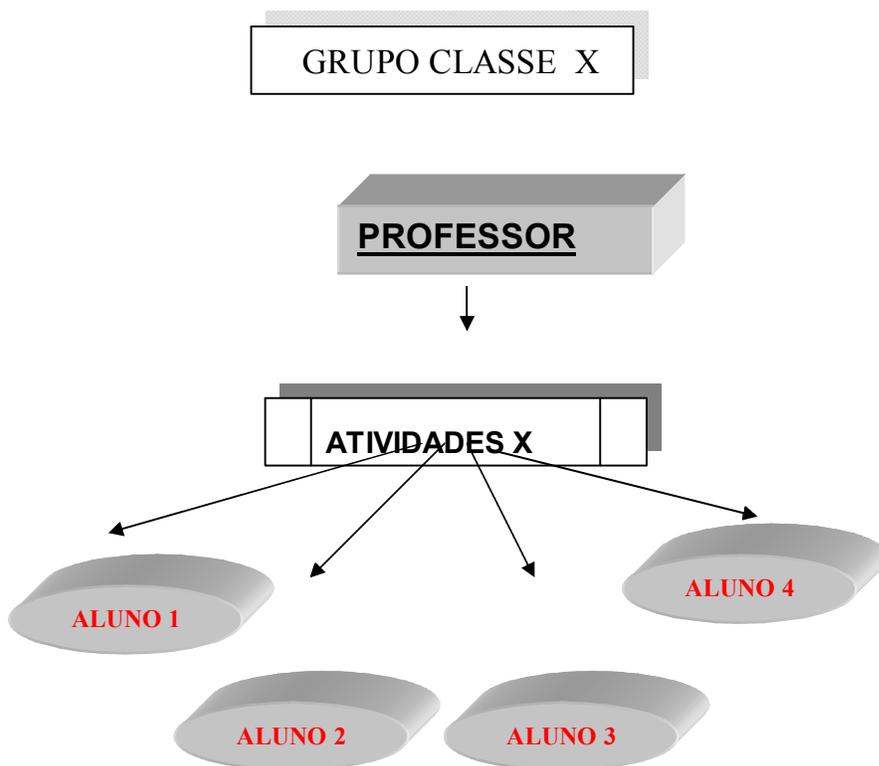
Mesmo assim, justifica-se a sondagem das concepções teóricas e mitos subjacentes às configurações da sala de aula, sobretudo nos casos de prevalência ou de sistemática invariabilidade das dinâmicas em classe. A rígida fixação dos modos de ensinar pode ser uma evidência das dificuldades de muitos professores em ajustar princípios teóricos (as vezes mal assimilados) às alternativas didático-metodológicas.

Na tentativa de lidar com classes heterogêneas, as propostas práticas de trabalho no ensino da escrita concretizaram-se basicamente em seis configurações bastante típicas na sala de aula: a homogeneização do grupo, o ensino voltado para o “aluno médio”, o ensino individualizado, o trabalho em grupos homogêneos, o trabalho em pequenos grupos heterogêneos e a assembléia.

##### **1) Homogeneização do grupo**

Nessa configuração (figura 1), a classe foi formada com base em um diagnóstico prévio do nível de conceitualização dos alunos sobre a escrita a fim de constituir grupos uniformes. Com base nessa conformação, o professor propõe uma única atividade para todas as crianças.

Figura 1



Entre as quatro classes acompanhadas, a “homogeneização do grupo” constituiu uma conformação predominante em uma única classe de escola pública. Nessa configuração, a típica dinâmica de trabalho ilustrada pela figura 1 parece legitimada porque o professor:

1º) Considera as diferenças no processo de aprendizagem e pretende compensá-las nos níveis de conceitualização da língua pela organização prévia dos alunos em grupos classe homogêneos.

2º) Mantém o “ideal” do grupo homogêneo que, ao longo do ano escolar, deve permanecer o mais estável possível para garantir a qualidade da intervenção pedagógica (ensino igual para todos).

3º) Desconsidera as diferenças no desenvolvimento da aprendizagem, pretendendo um ritmo relativamente uniforme no desempenho dos alunos.

4º) Resiste na metodologia centralizada em si, o “único em sala efetivamente detentor do conhecimento a ser transmitido”.

5º) Pretende garantir a prática pedagógica única voltada para todos os alunos, conforme o perfil da classe.

6º) Sente segurança no controle do processo de aprendizagem: o “ensino passo a passo”.

Na revisão de tais posturas, é possível levantar os seguintes aspectos que, na sua interdependência e complementaridade, constituem uma forte argumentação para a desconstrução do modelo em pauta:

a) Usar um único critério para conseguir a homogeneidade do grupo é uma simplificação da complexidade do desenvolvimento cognitivo e, mais especificamente, uma compreensão reducionista da aquisição da escrita. Como são muitas as frentes cognitivas na construção da escrita<sup>v</sup>, não há como prever o desenvolvimento paralelo e uniforme das concepções construídas pela criança.

b) A pretensão de homogeneidade de grupos é sempre uma ficção, dada a singularidade dos alunos e de seus processos de aprendizagem (sobretudo pelas relações deles com os fatores sociais, afetivos, culturais, históricos e cognitivos).

c) Como o processo de aprendizagem depende da elaboração pessoal, não há meios de controlar um ritmo homogêneo de progressão cognitiva nem a equidade no aproveitamento da experiência escolar.

d) Além das intervenções do professor, os alunos podem se beneficiar com as interações entre colegas: troca de informações e práticas cooperativas com potencial para desestabilizar hipóteses assumidas pelas crianças.

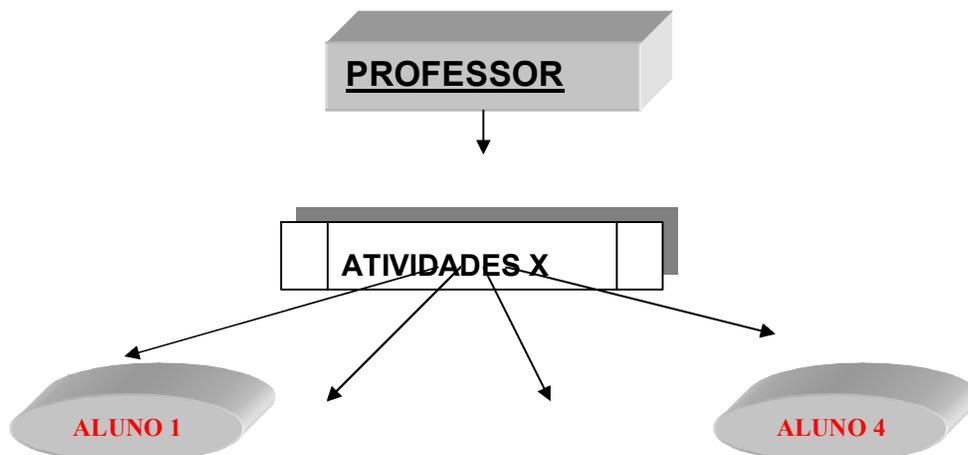
e) A possibilidade de práticas diversificadas e flexíveis capazes de atender diferentes necessidades tem se mostrado bastante útil em diversas experiências pedagógicas.

f) Dada a natureza interna do processo de aprendizagem e a relação não necessária entre o aprender e o ensinar, o professor jamais poderá controlar a aprendizagem a partir do que foi formalmente ensinado.

## 2) O ensino voltado para o aluno médio

Nessa configuração (figura 2), o professor, sem a possibilidade de constituir previamente um grupo homogêneo, propõe uma única atividade ao grupo classe, planejada a partir de um “nível médio de dificuldade”.

Figura 2





ALUNO 2

ALUNO 3

A típica dinâmica voltada para o “aluno médio” de classes heterogêneas foi a configuração predominante nas três outras classes observadas (uma de escola pública e duas de escolas particulares). Nela, o professor:

1º) Ou simplesmente desconsidera as diferenças no processo de aprendizagem ou, considerando-as, pretende compensar a heterogeneidade do grupo pela centralização das tarefas em uma única fonte de informação e pelo grau médio de dificuldade exigido nas tarefas propostas: fácil para uns, possível para outros e inacessível para outros.

2º) Lamentando a “condição de trabalho” nas classes heterogêneas, exige “paciência” dos alunos mais avançados, a dedicação dos “alunos médios” e tenta lidar com os alunos mais atrasados “na medida do possível”. Em outras palavras, a ação docente sobre as atividades propostas funciona como recurso supostamente equalizador das diferenças.

Incorporando as críticas relativas à valorização da classe homogênea, ao não aproveitamento da intervenção de colegas e à impossibilidade de vislumbrar formas diversificadas de trabalho (respectivamente, argumentos b, d e e do tópico 1), a revisão das posturas na categoria do ensino voltado para o “aluno médio” merece ainda ser considerada a partir dos seguintes argumentos:

a) A inflexibilidade das práticas, no ensino voltado para o “aluno médio”, tende a instaurar uma dupla ameaça ao processo de aprendizagem do grupo: subestimar ou superestimar o potencial de aprendizagem de parte dos alunos. Não raro, a consequência disso é o fracasso escolar, traduzido pelos problemas de aprendizagem e de comportamento: o desinteresse, a apatia, o descomprometimento com a vida escolar, a baixa estima no auto conceito acadêmico, a indisciplina e a hiperatividade em classe são indícios freqüentes desse quadro.

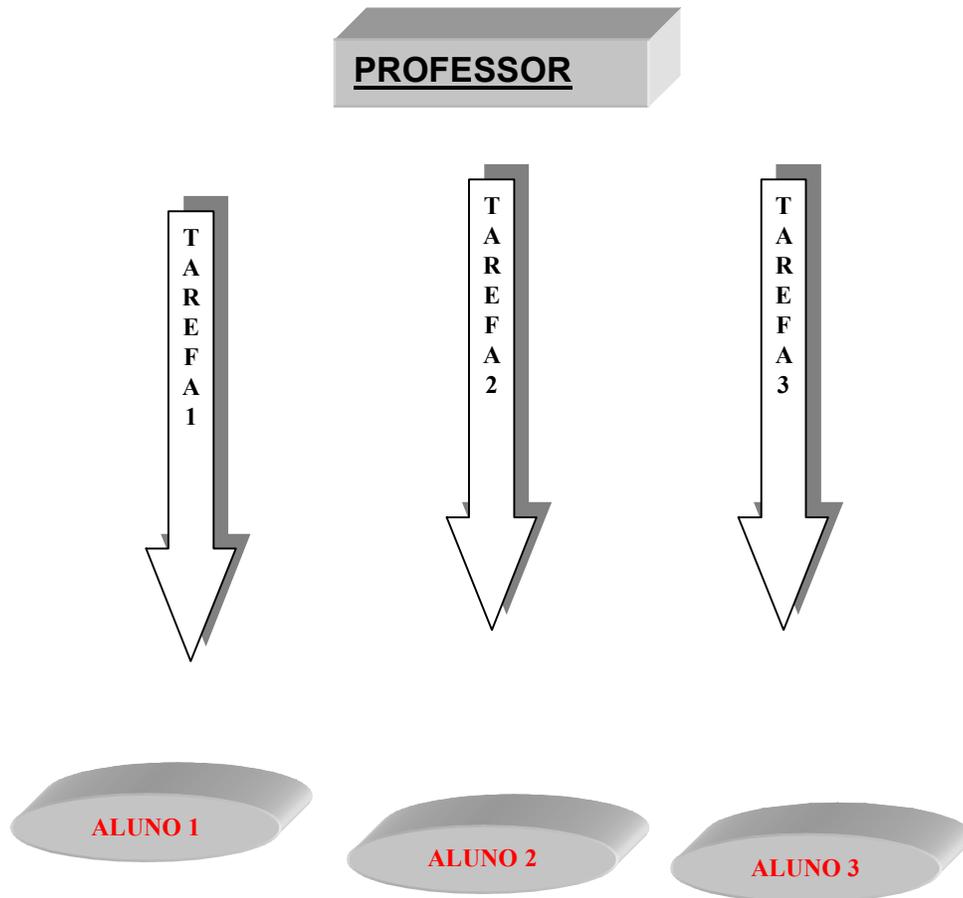
b) Se lidar com os alunos atrasados “na medida do possível” pode ser interpretado como uma intervenção produtiva que incide na zona de desenvolvimento proximal do sujeito aprendiz, pode também se configurar como uma prática de abandono e exclusão do aluno. No atribulado dia a dia das classes numerosas trabalhando em atividades centralizadas e inflexíveis, muitos alunos não têm como lidar com as tarefas propostas e acabam sendo empurrados para a vala comum daqueles que, cada vez mais estigmatizados, são expulsos da escola ou que nela permanecem, mesmo sem a garantia de aprender.

### **3) O ensino individualizado**

A individualização do ensino (figura 3) foi uma prática bastante rara observada apenas em alguns momentos de uma das escolas particulares. Na tentativa de lidar com

a heterogeneidade de conhecimentos, a professora propunha exercícios específicos a cada um de seus alunos.

Figura 3



Nas práticas de ensino individualizado, o professor:

1º) Desiste do “ideal do grupo homogêneo”, mas resiste na metodologia centrada no professor: o “único informante”.

2º) Sente dificuldade de atender a todos os alunos: a perda de tempo dos alunos que aguardam o professor para dar andamento aos trabalhos e a turbulência em sala de aula são vistas como consequências negativas do ensino um a um.

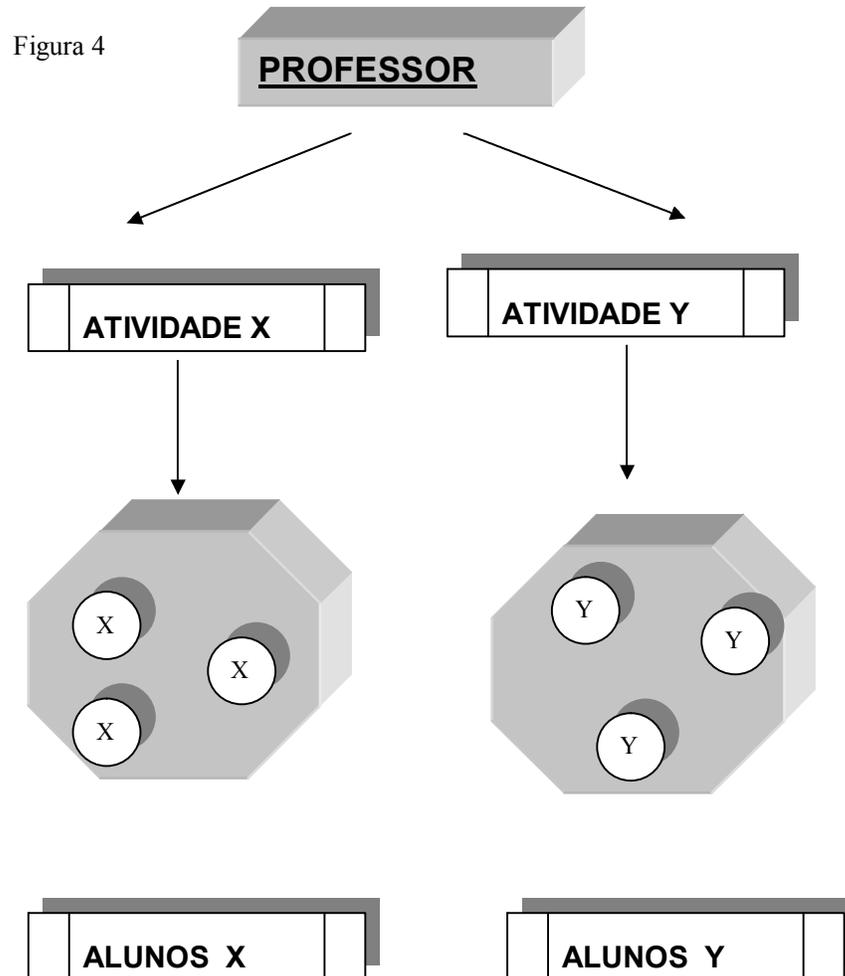
A revisão dessa típica dinâmica do ensino individualizado pode ser proposta a partir dos seguintes argumentos:

a) A individualização radical do ensino que isola o sujeito em práticas artificiais, limitando sua possibilidade de interação e dialogia, pode ser substituída por atividades mais flexíveis capazes de incorporar os alunos no conjunto das produções da classe, mediante a divisão de trabalho de acordo com o que cada aluno pode fazer.

b) Ampliando a interação, a integração e a cooperação entre os alunos, o compromisso e o envolvimento com a atividade, o foco do ensino pode ser descentralizado e, com isso, não só a intervenção docente passa a ser uma das possibilidades de atendimento como o produto do trabalho passa a ser mais significativo.

#### 4) O trabalho em grupos homogêneos

Nessa configuração (figura 4), possibilidades relativamente freqüentes mas não predominantes nas quatro classes observadas, os professores agrupam seus alunos a partir dos níveis de conceitualização da língua para propor uma determinada atividade.



Ao conciliar a rigidez das atividades propostas (como nas configurações 1 e 2) com o esforço para atender as especificidades dos estágios conceituais dos alunos (aproximando-se da preocupação que norteia a configuração 3), a dinâmica em questão funciona como uma síntese das três anteriores. Nela, o professor:

1º) Sustenta o ideal do grupo homogêneo, pretendendo diluir a heterogeneidade pelo agrupamento de alunos que se encontram em um mesmo estágio de conhecimento: a conceitualização da escrita.

2º) Admite a possibilidade de interação entre os alunos na realização de uma mesma tarefa.

Reconhecendo o grande avanço dessa modalidade representado pela possibilidade de intercâmbio e cooperação entre os alunos, a revisão de tal postura impõe a necessidade de recuperar a crítica ao reducionismo do critério estabelecido (os níveis de conceitualização da escrita) para a homogeneidade (argumento a do item 1). Além disso, importa lembrar que:

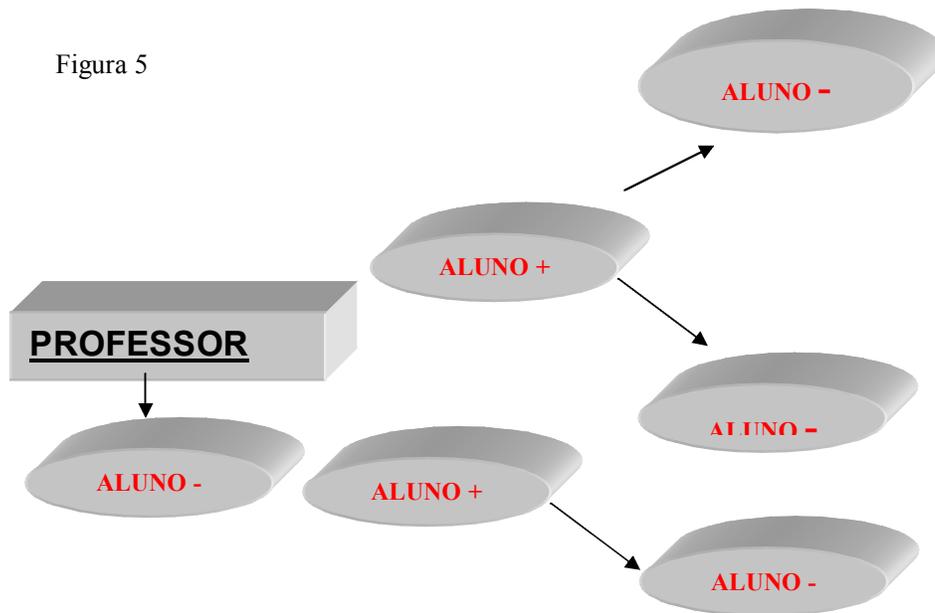
a) Um dos grandes ganhos pedagógicos da concepção interacionista de ensino está na prática de um fazer diferenciado, na divisão de tarefas em uma produção articulada e na consideração das inúmeras possibilidades de realização da tarefa.

b) A parceria de alunos com diferentes níveis de conhecimento, relegada na opção de trabalho em grupos homogêneos, pode ser muito produtiva para todos os integrantes do grupo. Em outras palavras, a idéia de que “só se aprende entre iguais” é bastante discutível.

### 5) Trabalho em pequenos grupos heterogêneos

Nessa configuração (figura 5), encontrada eventualmente nas duas escolas particulares, o professor propõe tarefas a serem executadas pelos grupos heterogêneos, admitindo a cooperação entre alunos e, em maior ou menor grau, a divisão de trabalho.

Figura 5



Subsidiando a dinâmica em questão, o professor:

1º) Considera as diferenças no processo de aprendizagem e admite a interação entre os alunos em estágios diferenciados como possibilidade favorável ao avanço cognitivo.

2º) Lamenta que, na dinâmica de trabalho, sustentada pelas práticas cooperativas em parcerias desiguais, só os alunos “mais fracos” sejam efetivamente beneficiados. Isso porque, ao se concentrar nos desafios cognitivos já assimilados (as dificuldades dos colegas “atrasados” ou as lições fáceis), os alunos “mais avançados” ficariam impedidos de avançar em seus estágios particulares.

3º) Teme a falta de paciência ou de preparo dos alunos “mais adiantados” para ensinar os “mais fracos”.

4º) Ao criar a oportunidade de “alunos ensinando alunos”, teme perder o controle do processo de cada uma das crianças, embora reconheça que a descentralização do ensino favorece também oportunidades de intervenções mais diretas entre ele e um ou mais alunos que necessitem de atenção mais individualizada.

5º) Ainda como uma consequência da prática de interação entre alunos, teme que os alunos aprendam “conceitos ou procedimentos incorretos” porque, afinal, “nenhum colega pode ser considerado referencial seguro do saber”.

6º) Rejeita a frequência das dinâmicas em pequenos grupos porque elas favorecem o barulho e a agitação, em uma lógica onde o silêncio e a quietude são sinônimos de concentração e aprendizagem.

Na revisão de tal postura, o avanço representado pela descentralização e flexibilização das tarefas e pelo favorecimento dos modos de interação é obscurecido pelos mitos que, sob a forma de rótulos, estão presentes no discurso do professor (“alunos fortes e fracos”, “silêncio como requisito da aprendizagem”). Recuperando parte dos argumentos já levantados, é possível defender as seguintes idéias:

a) A heterogeneidade na constituição das parcerias de trabalho pode ser produtiva (desestabilizadora) tanto para os alunos mais avançados, quanto para aqueles com conceitualizações mais elementares sobre a escrita.

b) Nos casos de tarefas mais flexíveis e criativas, os critérios de “facilidade” ou “dificuldade” das lições passam a ser relativizados porque cada um produz de acordo com suas possibilidades.

c) Embora a organização prévia e permanente dos grupos de trabalho possa ser produtiva, a variação de parceiros do grupo e a associação deles a partir de diferentes critérios (comportamentais, por amizade ou por afinidade de interesses) podem ter bons resultados também.

d) A costumeira rotulação dos alunos (os “fortes” e os “fracos”) é bastante problemática. Em primeiro lugar, porque o próprio diagnóstico pode estar sendo feito com base nos critérios reducionistas de conceitualização da língua escrita. Em segundo lugar, porque, na maior parte das vezes, a rotulação acaba por fortalecer o estigma e aprofundar o grau do baixo conceito acadêmico. Desta forma, o diagnóstico, ao invés de apoiar a superação da (suposta) defasagem, acaba condicionando o prognóstico do fracasso.

e) O controle que o professor pode ter sobre o ritmo de evolução dos alunos é sempre relativo e depende mais da contínua observação, interação e acompanhamento do que da execução acertada das propostas dirigidas de ensino.

f) Ao contrário da concepção de muitos docentes, os “erros” eventualmente aprendidos na relação entre alunos (assimilações feitas a partir de dados incorretos, mal interpretadas ou deformadas) não se fixam, tendo em vista o impacto de outras

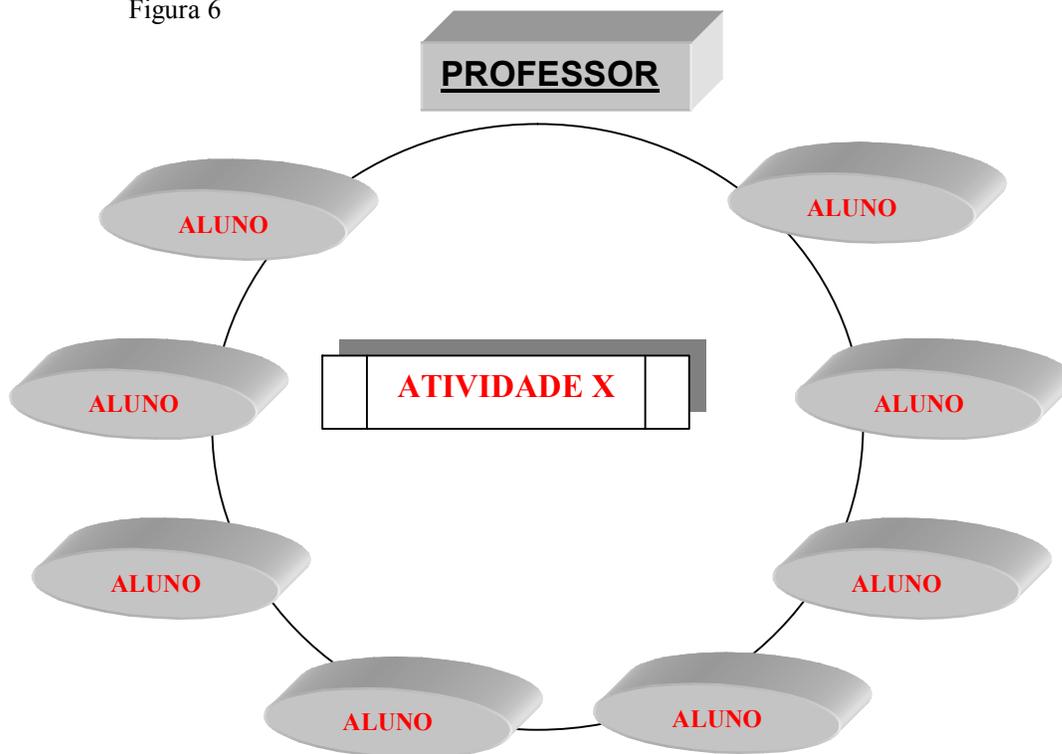
informações que, pela constante interlocução com os outros e contato com os objetos do mundo, tendem a desestabilizar as concepções mal formadas.

g) Longe de fazer a apologia do barulho e da indisciplina, parece mais lógico relacionar a concentração e a aprendizagem aos processos de elaboração mental do que vincular a ocorrência delas ao silêncio. Classes barulhentas podem também existir nos contextos de envolvimento, motivação para a aprendizagem, debate de idéias e efetiva interlocução.

#### 6) Assembléia:

Em raríssimos momentos de ambas as escolas estudadas, observou-se dinâmicas típicas de assembléias (figura 6), uma configuração que coloca todos os participantes (inclusive o professor) em condição de igualdade para se manifestar sobre um determinado tema ou atividade. A previsão de uma interlocução efetivamente dialógica requer a mediação do professor para garantir o direito e a ordem de manifestação.

Figura 6



Na ocorrência de atividades sob a forma de assembléias, o professor:

1º) Considera a necessidade de dar a palavra a todos os alunos, valorizando a interlocução e a dialogia.

2º) Pretende estimular o posicionamento dos alunos e sua possibilidade de participação.

3º) Admite a divergência de opiniões e de alternativas para resolução ou elaboração da atividade.

4º) Considera a possibilidade de dupla interlocução: com o colega ao lado, uma alternativa mais individualizada e, com o grande grupo, a chance de inserção mais socializada.

5º ) Lamenta a dificuldade de controle: do nível de ruído, das conversas paralelas, do respeito às regras, da disciplina, do tempo de duração da atividade e do respeito aos colegas. O conjunto dessas dificuldades parece ser o suficiente para desqualificar a assembléia como dinâmica adequada ao ensino, razão pela qual essa configuração tende a ocorrer mais nas situações relacionadas às decisões coletivas, informes e eventos sociais.

Mesmo admitindo um certo grau de dificuldade formal nas dinâmicas em assembléia, a defesa de atividades dessa natureza faz emergir as seguintes considerações:

a) Sobretudo nas atividades configuradas como resolução de problemas, a consideração dos inúmeros pontos de vista pode ser de extrema valia para a construção de uma compreensão profunda sobre um tema ou de uma realidade complexa ou ainda de um tema polêmico. No trabalho específico com a língua escrita, essas possibilidades parecem ser a verdadeira matéria prima para se instaurar a razão para ler e escrever.

b) Independentemente do conteúdo que se quer ensinar, ou da atividade para a qual se quer motivar, a prática de assembléias pode significar um investimento na postura do sujeito em face dos valores como a democracia, a tolerância e a convivência social.

c) Ainda que se possa admitir a inadequação dessa dinâmica em certos momentos de trabalho, parece certo que a assembléia configura-se como dinâmica de especial interesse tanto na introdução de propostas ou temas de trabalho quanto na finalização das atividades, como alternativas para definir princípios ou planos de trabalho e para compartilhar resultados.

#### **V Análise dos dados: a dinâmica do ensino a partir da conquista da língua escrita**

Assim como a heterogeneidade da classe, o domínio da escrita parece ser decisivo na determinação das configurações da dinâmica em sala de aula. No final do segundo semestre letivo da 1ª série, com a maior parte dos alunos já alfabetizados, os professores tendem a considerar cada vez mais o domínio do código como um pré-requisito para a “aprendizagem de conteúdos propriamente ditos”. Na perspectiva dos quatro docentes, as crianças que, por algum motivo, não alcançaram a “mínima condição de ler e escrever”, passam a representar um “peso para o grupo” e “lidar com o contingente de alunos já defasados” requer a criação de uma nova conformação do trabalho pedagógico: a segregação entre as atividades de ensino da língua e as atividades de aprendizagem de conteúdos pré-determinados (figura 7).

Na sustentação de dinâmicas com tal configuração, as professoras estudadas acreditam que:

1º) O aprender a ler precede o ler para aprender, habilidade indispensável na vida escolar.

2º) O aprender a escrever precede o escrever para fins específicos e pré-determinados (especialmente os fins escolares).

3º) Como pré-requisito para a vida escolar, a alfabetização configura-se como ensinamento básico, inicial e transitório, devendo rapidamente se completar.

4º) A escrita, enquanto código, pode ser tratada de modo artificial, tendo em vista o seu valor essencialmente instrumental para a aprendizagem dos conteúdos escolares propriamente ditos.

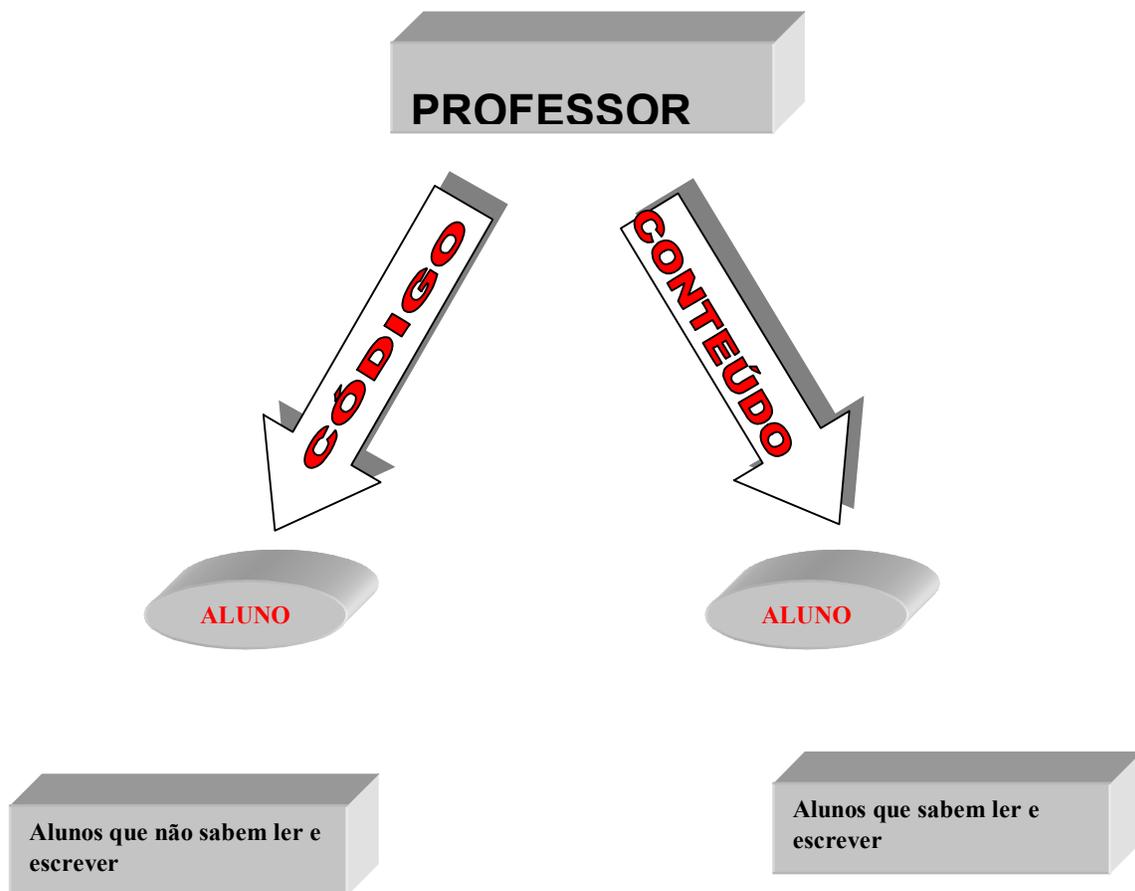
Na revisão das posturas que segregam a aprendizagem do código e a assimilação de conteúdos específicos, a contribuição do referencial teórico sobre a compreensão da escrita permite definitivamente instituir a escrita como objeto legítimo de conhecimento, cuja aprendizagem merece ser integrada ao contexto dos saberes escolares e sociais. Na defesa dessa idéia, é possível resgatar os seguintes argumentos:

a) Só se aprende a ler e a escrever lendo e escrevendo em situações contextualizadas social e lingüisticamente: a língua emergindo a partir de efetivas situações expressivas e comunicativas.

b) A aprendizagem da escrita é um longo e complexo processo que, pela perspectiva construtiva, exige um tempo individual no processo de assimilação e, pela perspectiva social, nunca se esgota. Nas contínuas e inevitáveis experiências de letramento, sempre é tempo e lugar para se aprender a escrever, ajustando as competências lingüísticas pessoais às demandas do contexto e práticas sociais de uso.

c) A alfabetização é uma construção cognitiva socialmente legítima porque implica no acesso à cultura letrada. Ela só tem sentido na efetiva dimensão dialógica da língua - o estreito vínculo entre o “o que dizer”, o “por que dizer”, o “para quem dizer” e o “como dizer” -, razão pela qual não pode ser apartada de conteúdos significativos de trabalho.

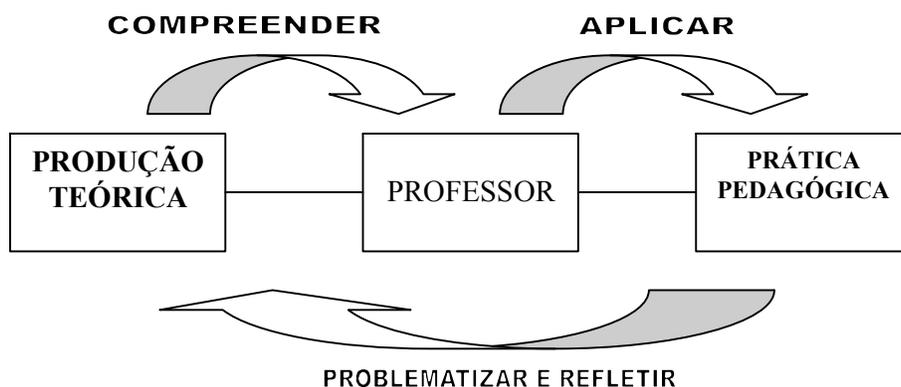
Figura7



## VI Conclusão

A dinâmica das atividades em sala de aula, tal como é proposta pelo professor alfabetizador, longe de se configurar como um simples “desenho estrutural” da prática de ensino, reflete as concepções docentes acerca da língua escrita e do processo de aprendizagem. Reflete suas certezas, metas e convicções fundamentadas, mas também suas dúvidas, angústias, temores e contradições conceituais ou paradigmáticas.

Discutir as suas razões e justificativas põe em evidência dois estágios de dificuldades inerentes à transição da teoria à prática. Em um primeiro momento, importa viabilizar ao professor a efetiva assimilação de teorias capazes de funcionar como referencial de concepções ou diretrizes para o trabalho pedagógico. Em segundo lugar, cumpre estimular um tratamento crítico desse plano de idéias para a transposição didática em sala de aula. É de se prever que um projeto de formação continuada capaz de enfrentar esse duplo desafio pudesse lançar os professores a uma postura mais investigativa em sala de aula, aproximando efetivamente teoria e prática. O esquema abaixo sugere essa relação essencialmente dialética entre o compreender, aplicar, problematizar e refletir:



Na análise dos dados encontrados - as dinâmicas propostas, seus referenciais de apoio e implicações pedagógicas – as evidências dão indícios da pouca permeabilidade das contribuições teóricas nas concepções docentes:

- a) A prevalência da concepção instrumental da língua escrita (segregação entre aprender e usar a escrita) em práticas alfabetizadoras quase sempre apartadas dos efetivos contextos sociais de uso da língua.
- b) A restrição às práticas interativas na escola e ao uso dialógico da escrita.
- c) A conceitualização dos níveis de escrita como critério único de medir o desenvolvimento na construção da língua escrita.
- d) A divisão radical entre “alunos fortes” e “alunos fracos” a partir de critérios reducionistas.

Da mesma forma, pode-se afirmar que a presença na escola de certos mitos e de focos de resistência das práticas tradicionais de ensino sugerem a dificuldade da transposição didática e da construção de alternativas pedagógicas. Entre eles, é possível citar:

- a) O predomínio da centralização docente.
- b) A pouca variabilidade das dinâmicas em sala de aula.
- c) A homogeneidade das classes como um padrão desejável para a qualidade do ensino.
- d) A aprendizagem da escrita entendida como pré-requisito para a aprendizagem de conteúdos escolares e, portanto, circunscrita a um momento específico e transitório do projeto de ensino.
- e) A idéia de que alunos com concepções mais elementares não contribuem para o avanço de alunos mais adiantados, configurando-se como um “peso” para toda a sala.

Ao admitir a inexistência de fórmulas pré-estabelecidas ou de métodos independentes do sujeito aprendiz, impõe-se a necessidade de investir em iniciativas de formação continuada que possam sustentar a construção de uma prática pedagógica atualizada, crítica, coerente e cada vez mais ajustada às necessidades dos alunos.

### Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M.. Estética da criação verbal.. São Paulo: Martins Fontes, 1992 (original,1976).  
 \_\_\_\_\_. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986 (original 1929).  
 CAGLIARI, R. C. Alfabetização e Lingüística. São Paulo: Scipione 1989.  
 FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.  
 GNERRE, M. Linguagem, Escrita e Poder. São Paulo: Martins Fontes, 1991.  
 KLEIMAN, A B. (org). Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.  
 LURIA, A. R.. Desenvolvimento cognitivo. São Paulo: Ícone, 1990.  
 \_\_\_\_\_. Pensamento e linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.  
 ROCHA, G. & VAL, M. G. (orgs). Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.  
 SARESP, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, 2005.  
 SOARES, M. S. Alfabetização e letramento, São Paulo: Contexto, 2003.  
 \_\_\_\_\_. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.  
 \_\_\_\_\_. Linguagem e Escola. São Paulo, Atica, 1991.  
 STREET, B. V. Literacy in theory and practice. Cambrdge: University Press, 1984.  
 RIBEIRO, V. M. (org) Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003.  
 TFOUNI, L. V. Letramento e Alfabetização. São Paulo: cortex, 1995.  
 VYGOTSKY, L. S. A Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.  
 \_\_\_\_\_. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.  
 VYGOTSKY, LURIA & LEONTIEV Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

### NOTAS

<sup>i</sup> Trabalho apresentado no 15º Congresso de Leitura do Brasil (Campinas, 5 a 8/7/2005).

<sup>ii</sup> A esse respeito, remeto o leitor às leituras de Cagliari (1989), Soares (1991) e Gnerre (1991).

<sup>iii</sup> Entre tantos, vale a pena situar a obra de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1986) que representou o marco decisivo para os estudos psicogenéticos sobre a alfabetização.

<sup>iv</sup> No contexto do presente artigo, entenda-se os níveis de conceitualização da escrita como os estágios descritos por Ferreiro e Teberosky (1986): pré silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

<sup>v</sup> Além das hipóteses sobre as variações quantitativas e qualitativas da escrita (que explicam os níveis de conceitualização pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético), há ainda uma série de construções a serem elaboradas, como, por exemplo, a compreensão dos usos da escrita, o conhecimento dos gêneros textuais e dos aspectos convencionais da escrita, o estabelecimento das relações entre a escrita e os outros sistemas de representação, a escrita e o uso de imagens, a escrita e a leitura, os fonemas e os grafemas.