UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RENATA ROSSI FIORIM SIQUEIRA

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

SÃO PAULO

2018

RENATA ROSSI FIORIM SIQUEIRA

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

SÃO PAULO

2018

RENATA ROSSI FIORIM SIQUEIRA

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

VERSÃO CORRIGIDA

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Mestre em
Educação

Área de concentração: Educação,
Linguagem e Psicologia

Orientadora: Profa. Dra. Silvia de Mattos
Gasparian Colello

SÃO PAULO

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
372.4
S618p | Siqueira, Renata Rossi Fiorim
Práticas pedagógicas: como se ensina ler e escrever no ciclo de alfabetização? / Renata Rossi Fiorim Siqueira; orientação Silvia de Mattos Gasparian Colello. São Paulo: s.n., 2018.
175 p. ils.; grafs.; tabs.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Alfabetização 2. Escrita (Ensino) 3. Prática de ensino I. Colello, Silvia de Mattos Gasparian, orient. |
|----------------|--|
-

SIQUEIRA, Renata Rossi Fiorim

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

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do grau de Mestre em Educação
Área de concentração: Educação, Linguagem
e Psicologia
Orientadora: Profa. Dra. Silvia de Mattos
Gasparian Colello

Aprovada em: / /

Banca Examinadora

Profa. Dra. Silvia de Mattos Gasparian Colello Instituição: Faculdade de Educação
Universidade de São Paulo - USP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas Instituição: Universidade Estadual
de Maringá - UEM

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Gisleni Bertoni de Almeida Instituição: Fundação Instituto de
Educação de Barueri - FIEB

Julgamento: _____

Assinatura: _____

SÃO PAULO

2018

Aos meus pais, Pedro e Elisabete: MEU PORTO SEGURO

À minha irmã, Aline: MINHA COMPANHEIRA

Ao meu marido, Daniel: MINHA FORÇA

À minha avó Zeza: MINHA INSPIRAÇÃO

AGRADECIMENTOS

O sentimento de incompletude, tão bem retratado em poesia por Manoel de Barros, fez-me chegar ao fim desta pesquisa com o pensamento de que ainda há muito a ser feito. Pelo caminho percorrido e para o que está apontando no horizonte, gostaria de agradecer a companhia de pessoas muito especiais.

À minha Orientadora, Silvia de Mattos Gasparian Colello, que esteve ao meu lado no difícil caminho trilhado ao longo da pesquisa, e soube, com suavidade, paciência e sabedoria, conduzir-me por todas as etapas, com sua maneira minuciosa e criteriosa de ensinar.

Aos amigos-irmãos que com doçura e amor me acompanharam nessa trajetória, Edimilson Ribeiro, Elaine Vidal, Isis Nogueira, Silvana Lima, Luciana Fakri, Andrea de Freitas, Elisa Santos, Lilian Faria e Fabiana Cristine.

Às minhas companheiras do Grupo de Estudos de Alfabetização e Letramento (GEAL), que foram essenciais para a constituição deste trabalho, Marina Gozzi, Andrea Frigo e Maria Angélica.

À Sonia Jorge, Marcia Feitosa e Deise Moraes, que apoiaram e incentivaram a pesquisa desde quando ela era só uma ideia insistente na minha cabeça.

À minha família, tias Eliana e Enilza, tios Airton, Adilson e Ademir, ao meu cunhado Fabrício e à querida Zorilda pelo apoio incondicional na caminhada, desde sempre. Aos meus sogros Aparecida e Lázaro pelo carinho.

À Sueli de Oliveira Rocha que, com maestria, revisou meus escritos. À Isis Nogueira e Amanda Fonseca que transmitiram a essência desta pesquisa em outra língua.

À Maria Lucia Piruzzeli, amiga que soube cuidar não só da nossa amizade, mas da minha saúde.

Aos amigos do Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (CEFAI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e da Somos Educação que foram sempre compreensivos e incentivadores desta pesquisa.

Aos funcionários da secretaria da Pós-graduação da FEUSP que, com gentileza, tornam momentos de apreensão em ações de resoluções simples.

À querida amiga Andreia Carla Lobo, que não pôde terminar sua pesquisa.
Andreia, de onde você está, sei que está assistindo a tudo isso, feliz.

AOS ALUNOS, PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA ESTADUAL AMINTAS ROCHA BRITO, QUE ME RECEBERAM DE BRAÇOS ABERTOS PARA A OBSERVAÇÃO DA PESQUISA. Nesse desenho, fui retratada, por um aluno do 2º ano (2016), de blusa vermelha com minha bolsa e junto aos alunos e à professora.

Em vez de nos perguntarmos se ‘devemos ou não devemos ensinar’, temos de nos preocupar em dar às crianças ocasiões de aprender. A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural.

EMÍLIA FERREIRO

RESUMO

SIQUEIRA, R. R. F. **Práticas pedagógicas: como se ensina ler e escrever no ciclo de alfabetização?** 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

O presente estudo está inserido na Linha de Pesquisa “Educação, Linguagem e Psicologia” do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Considerando o ensino da língua escrita como a função primeira da escola a fim de formar leitores e escritores proficientes, justifica-se o Ciclo de Alfabetização como âmbito privilegiado de atenção, sobretudo quando se tem em vista os resultados insatisfatórios das pesquisas de avaliação do desempenho escolar. Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo o estudo das práticas pedagógicas nas classes de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Partindo da hipótese de que, no contexto escolar, pode haver oscilação nas propostas de ensino com diferentes implicações para o processo de aprendizagem, o foco da investigação está nas práticas e intervenções docentes. Assim, o estudo constitui-se pela observação de seis turmas do Ciclo de Alfabetização em uma escola da rede pública estadual paulista, na cidade de São José dos Campos, em dois diferentes momentos (2014 e 2015), com o intuito de registrar as propostas de trabalho no ensino da Língua Portuguesa a partir de quatro eixos: a natureza da atividade, a natureza da demanda feita ao aluno, a natureza linguística da proposta e a natureza interacional na dinâmica de produção da turma. Os dados foram coletados com base nas concepções dialógica de língua (Bakhtin), e interacionista de aprendizagem (Piaget e Vygostky); mais especificamente, na alfabetização como processo constituinte da pessoa pela progressiva aproximação do aluno com as culturas do escrito em situações de reflexão e efetiva comunicação social (Geraldi, Ferreiro, Teberosky, Lerner, Weisz e Sanchez). As conclusões do estudo apontam para o predomínio de atividades de escrita em uma perspectiva notacional, nas quais prevalecem o objeto e a razão do escrever em detrimento da definição de interlocutores. Em outras palavras, a escrita na escola configura-se mais como objeto de aprendizagem do que como prática comunicativa. O ensino, por sua vez, aparece geralmente centrado no professor, isto é, com poucas oportunidades de reflexão e interação entre alunos. No conjunto dos dados, comprovou-se a oscilação entre turmas do mesmo ano e também na progressão de cada turma, o que põe em evidência a difusão das atividades de língua portuguesa em planos de trabalho nem sempre coerentes com o perfil das turmas ou com as diretrizes de ensino. A análise desses dados remete à necessidade de se repensar os planos de ensino e a progressão do trabalho na escola, além de subsidiar projetos de formação docente.

Palavras-chave: Alfabetização. Ciclo de alfabetização. Ensino da língua escrita. Tendências de ensino. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

SIQUEIRA, R. R. F. **Pedagogical practices: How are reading and writing taught in the Literacy Cycle?** 2018. 175 p. Dissertation (Master's degree) – Institute of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2018.

The present study is inserted in the Research Line "Education, Language and Psychology" of the Post-Graduation Program of the Faculty of Education of the University of São Paulo (USP). Considering the teaching of written language, the school's primary function in a perspective of forming proficient readers and writers, warrants the Literacy Cycle as a privileged scope of attention, mainly when bearing in mind the unsatisfactory results of evaluation researches about the school performance. In this regard, the present research aimed to study pedagogical practices in 1st to 3rd grades of elementary schools. Since in the school environment there can be oscillation in the teaching proposals with different implications for the learning process, the focus of this investigation is on teacher's practices and interventions. Therefore, this study was formed by the observation of six groups of the Literacy Cycle in a state school in São José dos Campos – São Paulo, in two different moments (2014 and 2015), in order to register forms of teaching the Portuguese Language, based on four paths: the nature of the activity, the nature of the demand directed to the student, the linguistic nature of the proposal and the interactional nature in the class production dynamics. The data were collected based on dialogical concepts of the language (Bakhtin) and interactionist concept of the learning process (Piaget and Vygotsky); more specifically, in literacy as a human process resulted from the progressive approach of the student with the written cultures in situations of reflection and real social communication (Geraldi, Ferreiro, Teberosky, Lerner, Weisz and Sanchez). This research concluded the predominance of activities based on a notational perspective, in which the object and the reasons to write prevail over the definition of interlocutors. In other words, in this research writing at school was more an object of learning than a communicative practice. Teaching, in turn, was centered in the teacher, that is, students had few opportunities to reflect or interact among themselves. All this information proves the oscillation amid classes of the same grade, as well as in each group's progress, which emphasizes the diffusion of Portuguese activities in plannings not always coherent with the group's profile or with the official teaching directions. The analysis of these information brings the urge to rethink about teaching plannings and progression of the work at school, besides, it subsidizes projects of professional development for teachers.

Keywords: Literacy. Literacy Cycle. Written language teaching. Teaching trends. Pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da localização da cidade de São José dos Campos	62
Figura 2 - Vista da escola pelo pátio externo	64
Figura 3 - Vista do pátio interno, do espaço da merenda e do segundo pavimento	65
Figura 4 - Exemplo de proposta presente no livro didático “Porta Aberta”, do 1º ano..	71
Figura 5 - Turma do 2º ano (2016)	79
Figura 6 - Exemplo de cabeçalho copiado pelos alunos.....	84
Figura 7 - Atividade de escrita de parlenda, em dupla	128
Figura 8 - Escrita de lista de títulos de contos – atividade em dupla (2º ano, 2016)....	130
Figura 9 - Roda literária.....	139
Figura 10 - Ficha de Leitura	140
Figura 11 - Reescrita de texto informativo, produzida por um aluno do 3º ano (2016)	143
Figura 12 - Alunos do 1º ano (2016) copiando a lista de animais da lousa.....	151
Figura 13 - Trecho da reescrita de texto informativo: Golfinho.....	158

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Histórico do desempenho da Escola	67
Tabela 2 - Nível de conceitualização sobre a escrita das turmas acompanhadas	82
Tabela 3 - Resumo dos aspectos observados no 1º ano (2015)	91
Tabela 4 - Resumo dos aspectos observados no 2º ano (2015)	100
Tabela 5 - Resumo dos aspectos observados 3º ano (2015)	109
Tabela 6 - Resumo dos aspectos observados na turma do 1º ano (2016)	117
Tabela 7 - Evolução da aprendizagem dos alunos em relação ao conhecimento a respeito do sistema de escrita alfabética, segundo o mapa da classe das turmas acompanhadas	123
Tabela 8 - Resumo dos aspectos observados na turma do 2º ano (2016)	126
Tabela 9 - Evolução da aprendizagem dos alunos em relação ao conhecimento a respeito do sistema de escrita alfabética, segundo o mapa de classe das turmas acompanhadas	134
Tabela 10 - Resumo dos aspectos observados na turma do 3º ano (2016)	137
Tabela 11 - Resumo dos aspectos observados no Ciclo de Alfabetização	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ficha de Observação das atividades realizadas em sala de aula	58
Quadro 2 - Turmas observadas em 2015 e 2016	59
Quadro 3 - Abreviaturas dos critérios observados por eixo	88
Quadro 4 - Episódios do 1º ano (2015)	91
Quadro 5 - Episódios do 2º ano (2015)	100
Quadro 6 - Episódios do 3º ano (2015)	109
Quadro 7 - Episódios do 1º ano (2016)	116
Quadro 8 - Episódios do 2º ano (2016)	126
Quadro 9 - Episódios do 3º ano (2016)	136
Quadro 10 - Comparação entre as atividades das turmas 1º ano (2015) e 2º ano (2016)	168
Quadro 11 - Comparação entre as atividades das turmas 2º ano (2015) e 3º ano (2016)	169

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas com 10 anos ou mais de idade, segundo as Grandes Regiões - 2000/2010	31
Gráfico 2 - Resultados relativos à natureza da atividade no 1º ano (2015).....	92
Gráfico 3 - Resultados relativos à natureza da demanda na turma do 1º ano (2015).....	94
Gráfico 4 - Resultados relativos à natureza linguística da proposta na turma do 1º ano (2015).....	95
Gráfico 5 - Resultados relativos à natureza interacional na dinâmica de produção da turma do 1º ano (2015)	97
Gráfico 6 - Resultados relativos à natureza da atividade na turma do 2º ano (2015)...	102
Gráfico 7 - Resultados relativos à Natureza da demanda na turma do 2º ano (2015) ..	103
Gráfico 8 - Resultados relativos à natureza linguística da proposta na turma do 2º ano (2015).....	104
Gráfico 9 - Resultados relativos à natureza interacional na dinâmica de produção da turma do 2º ano (2015)	105
Gráfico 10 - Resultados relativos à natureza da atividade na turma do 3º ano (2015).	110
Gráfico 11 - Resultados relativos à natureza da demanda da turma do 3º ano (2015).	111
Gráfico 12 - Resultados relativos à natureza linguística da proposta na turma do 3º ano (2015).....	113
Gráfico 13 - Resultados relativos à natureza interacional na dinâmica de produção da turma 3º ano (2015)	114
Gráfico 14 - Resultados relativos à natureza da atividade na turma do 1º ano (2016) ..	118
Gráfico 15 - Resultados relativos à natureza da demanda na turma do 1º ano (2016).	119

Gráfico 16 - Resultados relativos à natureza linguística da proposta na turma do 1º ano (2016).....	121
Gráfico 17 - Resultados relativos à natureza interacional na dinâmica de produção da turma 1º ano (2016)	122
Gráfico 18 - Resultados relativos à natureza da atividade no 2º ano (2016).....	127
Gráfico 19 - Resultados relativos à natureza da demanda na turma do 2º ano (2016). 129	
Gráfico 20 - Resultados relativos à natureza linguística da proposta 2º ano (2016)	131
Gráfico 21 - Resultados relativos à natureza interacional na dinâmica de produção da turma do 2º ano (2016)	132
Gráfico 22 - Resultados relativos à natureza da atividade na turma do 3º ano (2016). 138	
Gráfico 23 - Resultados relativos à natureza da demanda na turma do 3º ano (2016). 141	
Gráfico 24 - Resultados relativos à natureza linguística da proposta na turma do 3º ano (2016).....	144
Gráfico 25 - Resultados relativos à natureza interacional na dinâmica de produção da turma 3º ano (2016)	145
Gráfico 26 - Resultados relativos à natureza da atividade – Ciclo de Alfabetização... 148	
Gráfico 27 - Resultados relativos à natureza da demanda – Ciclo de Alfabetização ... 155	
Gráfico 28 - Resultados relativos à natureza linguística da proposta – Ciclo de Alfabetização	159
Gráfico 29 - Resultados relativos à natureza interacional na dinâmica de produção – Ciclo de Alfabetização.....	162

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DRE	Diretoria Regional de Ensino
E. E.	Escola Estadual
EMAI	Educação Matemática nos Anos Iniciais
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Idesp	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
STF	Supremo Tribunal Federal
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saresp	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEB	Secretaria de Educação Básica do MEC
UBS	Unidade Básica de Saúde

ZDP

Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1 A LÍNGUA ESCRITA E O SUJEITO APRENDIZ	24
2 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA NA ESCOLA.....	33
2.1 A escrita como objeto de conhecimento	33
2.2 Dos processos cognitivos aos princípios da alfabetização.....	39
2.3 O ensino da língua escrita e a necessidade de reinvenção da escola	45
2.4 O ensino da língua escrita e as políticas públicas recentes	47
3 A PESQUISA: OBJETIVOS, HIPÓTESE E METODOLOGIA	53
4 A CIDADE E A ESCOLA: PALCOS DA OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA	61
4.1 A cidade de São José dos Campos	61
4.2 A escola.....	63
4.3 O funcionamento da escola e seus indicadores educacionais	65
4.4 Concepção de ensino e de aprendizagem e programa de formação continuada ...	67
5 CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: CONTEXTOS DE TRABALHO E DINÂMICAS NAS SALAS DE AULA	73
5.1 A professora Aline e sua classe de 1º ano (2015)	73
5.2 A professora Elisabete e sua classe de 2º ano (2015)	75
5.3 A professora Maria e sua classe de 3º ano (2015)	75
5.4 A professora Elaine e sua classe do 1º ano (2016)	76
5.5 A professora Silvana e sua classe de 2º ano (2016)	78
5.6 A professora Maria e sua classe de 3º ano (2016)	79
5.7 Considerações sobre a escola e as turmas	81
5.8 Rotina de trabalho	83
6 PROPOSTAS DIDÁTICAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	87
6.1 Percurso de análise.....	87

6.2 As propostas de ensino da língua escrita observadas	88
6.2.1 Turma do 1º ano (2015).....	89
6.2.2 Turma do 2º ano (2015).....	97
6.2.3 Turma do 3º ano (2015).....	106
6.2.4 Turma do 1º ano (2016).....	114
6.2.5 Turma do 2º ano (2016 – progressão do 1º ano de 2015)	123
6.2.6 Turma do 3º ano (2016 – progressão do 2º ano de 2015)	133
6.3 O ensino da língua escrita no Ciclo de Alfabetização: um retrato.....	146
6.4 A progressão do ensino no Ciclo de Alfabetização	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
REFERÊNCIAS	178

INTRODUÇÃO

Alfabetizar é cada vez mais uma tarefa difícil

EMÍLIA FERREIRO

Os resultados publicados sobre a última avaliação externa realizada pelo Ministério de Educação (MEC) relativos à alfabetização, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)¹, apontam para uma estagnação da proficiência das crianças, a respeito da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização. Para 34% dos alunos², o processo de alfabetização ainda está longe de estar satisfatório em relação à escrita e, para 55% dos alunos, em relação à leitura. Apesar de esses estudantes já terem passado por pelo menos três anos de estudo sistemático no Ensino Fundamental, a aprendizagem desejável e prevista para esse ciclo não foi garantida.

Diante do reconhecimento dessa situação crítica, faz-se oportuna a realização de uma pesquisa com o propósito de contribuir para as discussões a respeito da alfabetização, mais especificamente, visando aprofundar o conhecimento sobre o ensino da língua escrita e sobre as práticas pedagógicas nesse segmento da escolaridade.

A partir da preocupação em investigar, compreender e aprimorar os processos de ensino para que seja possível transformar a educação, repensar o funcionamento da escola não só para a superação dos pontos de carência que se apresentam, mas também para suprir as demandas do mundo, justificam-se pesquisas que cheguem até a escola e junto aos professores e alunos.

Questionamentos sobre como a prática docente é efetivamente realizada na sala de aula e em que medida considera e dialoga com as concepções que estão sendo produzidas sobre a língua e sobre os seus processos de ensino e de aprendizagem são pontos discutidos neste trabalho.

¹ Integrando as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a ANA é uma avaliação externa que tem como objetivo aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas.

² Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/10/1930040-metade-dos-alunos-de-8-anos-tem-nivel-insuficiente-de-leitura-e-matematica.shtml> Acesso em 20 Nov.2017.

Como estratégia metodológica para a coleta de dados, foi realizado um acompanhamento a seis turmas do Ensino Fundamental (duas de cada ano do Ciclo de Alfabetização – do 1º ao 3º ano) de uma escola da rede pública estadual paulista de ensino, do município de São José dos Campos a fim de serem analisados os processos, as estratégias e as tendências identificadas nas propostas de ensino.

No desenvolvimento deste trabalho, iniciou-se o primeiro capítulo com a apresentação e a reflexão a respeito dos pressupostos que baseiam esta pesquisa em relação à língua escrita e ao sujeito aprendiz. Nessa perspectiva, foram tomadas como premissas os pensamentos de Bakhtin (1961, 2003, 2009), Geraldi (2001, 2006, 2009) e Marcuschi (2008), que corroboram um ideal de língua como objeto vivo, orgânico, histórico e dinâmico, que se transforma a cada enunciação realizada pelos seus usuários, e que, ao mesmo tempo que se constitui também o faz em relação aos sujeitos que a enunciam.

As reflexões sobre a língua, sua aprendizagem e as implicações para o ensino são complementares ao panorama apresentado sobre a situação dos alunos em processo de alfabetização no país. Essas considerações também refletem a preocupação em relação ao analfabetismo funcional que, apesar da tendência de melhoria, ainda é preocupante.

O segundo capítulo apresenta uma discussão a respeito do ensino e da aprendizagem da língua escrita, partindo dos pressupostos da epistemologia genética de Piaget (1971, 2010), dos estudos, diretrizes e propostas construtivistas apresentados por Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (1986, 2001a, 2001b, 2007a, 2007b, 2008, 2013a, 2013b, 2013c), Lerner (2002) e Teberosky (1992, 2008), e dos referenciais sócio-históricos de Vygotsky (1984) e Luria (1988). Juntos, esses trabalhos podem dar suporte aos princípios para a reinvenção da escola, isto é, de uma escola capaz de atender aos alunos do século XXI.

No terceiro capítulo, apresenta-se o percurso metodológico desta pesquisa, com a delimitação do objeto - as práticas de ensino da língua escrita -, a definição dos eixos de análise, a justificativa pela opção seguida e a apresentação dos instrumentos de observação e coleta de dados.

A escola-campo é apresentada no quarto capítulo com a caracterização de seu município e do bairro onde está localizada. Além disso, informações importantes sobre o funcionamento da instituição em seu cotidiano também foram destacadas juntamente com dados relevantes sobre os resultados obtidos pela escola em avaliações externas, como a

Prova Brasil³ (MEC), que pertence à gama de avaliações externas do Saeb, e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo⁴ (Saresp).

Outro ponto de destaque no quarto capítulo é a referência ao Programa Ler e Escrever, que é a base pedagógica oficialmente assumida pela rede estadual pública paulista de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental e que tem grande influência nas práticas didáticas das professoras acompanhadas.

No quinto capítulo, seguem-se as apresentações das professoras e alunos, para a garantia de uma contextualização completa do cenário e das condições em que foi coletado o *corpus* da pesquisa. As descrições, desde os aspectos físicos e comportamentais de cada professora e das turmas, são complementadas por um panorama a respeito do nível de conceitualização da escrita dos alunos, no primeiro momento da coleta, e a marcação de sua evolução, um ano após.

No quinto capítulo, também se retrata a rotina de trabalho das professoras, apresentando-se os pontos comuns nas práticas observadas.

No sexto capítulo, são apresentados e analisados os dados do *corpus* nas seis turmas acompanhadas. É nesse capítulo que se encontram os quadros com o registro de cada episódio de ensino da língua escrita, perfazendo cento e vinte e três atividades classificadas de acordo com os eixos de investigação e analisadas a partir dos pressupostos defendidos no início deste estudo. Assim, foi possível delinear as tendências do ensino da língua escrita concretizadas pelas propostas de atividade.

Sem o propósito de generalização, o presente estudo de caso configura-se como um retrato da rotina de uma escola pública nos anos iniciais, uma pequena amostra da realidade com o potencial de subsidiar reflexões sobre o ensino da língua escrita.

³ Segundo o Ministério da Educação, “A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos”. Nos anos iniciais do ensino fundamental a avaliação é realizada por turmas de 5º ano. Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 13 maio 2017.

⁴ O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é uma avaliação externa aplicada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para turmas que caracterizam o final de um ciclo em sua rede. No caso dos anos iniciais do ensino fundamental, as turmas de 3º e 5º ano realizam as avaliações, com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional”. Fonte: <<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>>. Acesso em: 13 maio 2017.

Por fim, as Considerações Finais constituem um espaço dedicado às principais constatações a respeito das práticas de ensino no Ciclo de Alfabetização, o que sugere implicações para a formação docente e para o planejamento das práticas escolares.

1 A LÍNGUA ESCRITA E O SUJEITO APRENDIZ

A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois *compreender* a fala do outro e *fazer-se compreender* pelo outro tem a forma do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas.

MIKHAÏL BAKHTIN

No momento exato em que um leitor passa os olhos por essas palavras, reconhecendo-as e atribuindo sentido a elas, tem-se a língua escrita em sua natureza interativa e expressão comunicativa.

A partir da compreensão a respeito do papel da língua no contexto social, o presente capítulo tem o objetivo de apresentar a concepção de língua que fundamenta este trabalho e discutir suas implicações pedagógicas.

Para tanto, tomaremos Marcuschi (2008) como guia para uma incursão sobre a língua, que pode ser vista a partir de diferentes ângulos teóricos, os quais, segundo o autor, podem ser organizados em quatro perspectivas:

1. Segundo a visão formalista, a língua é concebida como um sistema de regras que defende a autonomia desse sistema diante das condições de produção, conforme explica Marcuschi (2008, p. 59):

Quando vista como uma entidade abstrata, enquanto forma, a língua é estudada em suas propriedades estruturais autônomas. Neste caso, é tomada como código ou sistema de signos e sua análise desenvolve-se na imanência do objeto. Esta perspectiva foi inaugurada no século XIX, tendo-se consolidado com Saussure e Chomsky; não se buscam explicações transcendentais para o fenômeno linguístico, desleixando-se o contexto e a situação, bem como os aspectos sociais e históricos.

Dessa maneira, a língua se constitui em um sistema homogêneo, composto por vários níveis hierárquicos, a saber: fonológico, cuja unidade é o fonema; morfológico, cuja unidade é o morfema; sintático, cuja unidade é o sintagma ou a oração; e o semântico, cuja unidade é o

sema, o conceito ou a proposição. O foco dessa perspectiva são os fenômenos sistemáticos da língua, tratando-os isoladamente, fora de qualquer contexto.

2. De acordo com a Teoria da Comunicação, a língua pode se apresentar como um instrumento transmissor de informações, desvinculado de aspectos cognitivos e sociais. Essa concepção parte da ideia de que a língua é um instrumento transparente e de fácil trato. Sob essa ótica, a compreensão deve ser objetiva e a transmissão de informações é considerada como algo natural.
3. Sob o ângulo do Cognitivismo, a língua como atividade cognitiva no ato de criação e da expressão do pensamento é típica da espécie humana. Nessa perspectiva, a língua é compreendida como um sistema de representação. Essa é uma ideia reducionista, pois confina a língua a uma condição exclusiva de fenômeno mental e de sistema de representação conceitual. Quando se toma a língua como um fenômeno cognitivo (aqui não determinado como um fenômeno estritamente biológico, restrito às sinapses cerebrais), deixa-se de lado o seu caráter social.
4. Conforme a visão sociointeracionista, como atividade sociointerativa situada e relacionada aos aspectos históricos e discursivos, a língua é apresentada como uma atividade sócio-histórica e cognitiva. Assim, predomina a “ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato” (MARCUSCHI, 2008, p. 60). Diante disso, a concepção em pauta não fica alheia à forma sistemática da língua, nem deixa de observar suas regularidades. Nessa perspectiva, o texto tem centralidade, pois ao produzi-lo, o sujeito considera tanto o discurso como os aspectos organizacionais intrínsecos ao gênero, sob o ponto de vista enunciativo. Com efeito,

[...] a concepção de língua pressupõe um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível a mudanças) histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como o texto e o discurso (MARCUSCHI, 2010, p. 43).

Diante da quarta perspectiva, que aqui é tomada como pressuposto, pode-se admitir que, por um lado, a língua é um sistema constituído por um conjunto de símbolos ordenados e que, por outro, é tomada como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos

comunicativos historicamente situados. A língua se resume, então, a um “sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa simples” (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

É preciso destacar que a língua, por si, não tem ação, razão pela qual precisa ser utilizada por falantes que dão significado a ela, pelo seu uso social. Em continuidade, Marcuschi apresenta algumas afirmações sobre a língua, aqui indicadas:

[...]

- a) a língua se manifesta plenamente no seu funcionamento na vida diária, seja em textos triviais do cotidiano ou prestigiosos e canônicos que persistem na tradição cultural;
- b) o uso da língua se dá em eventos discursivos situados sociocognitivamente e não em unidades isoladas;
- c) a língua, enquanto sistema formal, acha-se impregnada pelo discurso;
- d) muitos fenômenos relevantes e sistemáticos no funcionamento da língua são propriedades do discurso e não podem ser descritos e explicados com base apenas no sistema formal da língua;
- e) entre os fenômenos relevantes comandados pelo funcionamento da língua estão as relações interfrásticas que não se esgotam nem se esclarecem no âmbito da frase; por exemplo: as sequências conectivas, as sequências anafóricas, as elipses, as repetições, o uso de artigos, etc.
- f) as sequências de enunciados num texto não são aleatórias, mas regidas por determinados princípios de textualização locais e globais;
- g) um texto não se esclarece em seu pleno funcionamento apenas no âmbito da língua, mas exige aspectos sociais e cognitivos.

Portanto, vamos admitir que a língua é uma atividade interativa, social e mental que estrutura nosso conhecimento e permite que nosso conhecimento seja estruturado. Enquanto fenômeno empírico, a língua não é um sistema abstrato e homogêneo, mas é: heterogênea, social, histórica, cognitiva, indeterminada, variável, interativa e situada (MARCUSCHI, 2008, p. 65).

Na mesma linha de argumentação, Geraldi (2013, p. 6), baseado nos postulados de Bakhtin, afirma que a:

língua (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói.

É na interação que a língua cumpre um duplo movimento, o de se constituir ao mesmo tempo em que também constitui os sujeitos que dela fazem uso. Nas palavras do autor,

A linguagem é uma atividade que constitui a própria linguagem e constitui os sujeitos discursivos não como posições prévias que o sujeito simplesmente assumiria ou a elas se submeteria, como parece querer uma certa sociologia, mas sujeitos discursivos porque sua própria consciência é sónica, discursivamente construída. É certo que há um conjunto de papéis ou conjunto de posições sociais que cada sujeito assume a cada discurso e, porque assume esse lugar, o seu discurso terá tais e tais características. Mas esta perspectiva, ainda que frutífera para a construção de compreensões do que se diz, é superficial no sentido de que a ideia de constituição implica que nós nos tornamos o que somos ou nos constituímos como sujeitos pelo processo da participação nos processos discursivos, nos processos interlocutivos. É neste espaço, e somente neste espaço, que construímos o conjunto de categorias com que enxergamos e compreendemos os outros, compreendemos o mundo e a nós mesmos (GERALDI, 2009, p. 216).

A aprendizagem da língua e o desenvolvimento da linguagem são, então, intrínsecos à existência humana (BAKHTIN, 1961), a qual está marcada por inúmeras práticas de interação que pouco a pouco constituem o sujeito e que são ressignificadas a cada nova situação. Como explica Colello (2015, p. 191), “o evento linguístico é, portanto, uma produção que reflete e refrata a vida, dependendo de um trabalho de negociação de sentidos circunscrita a uma dada situação”. Reflete porque é sempre representativa de uma dada realidade; refrata porque essa representação é feita sob um ponto de vista carregado de valores (COLELLO, 2015). É nessa negociação que a linguagem toma forma e se constitui como uma possibilidade de o sujeito dizer algo, o que o insere em uma comunidade de falantes, ao mesmo tempo em que o sujeito toma para si a responsabilidade sobre o que venha a dizer, na medida em que se posiciona perante ao mundo.

Nesse sentido, vale destacar a dimensão dialógica da construção linguística, isto é, uma produção sempre negociada na relação eu-tu. Nas palavras de Bakhtin (1961), a fala

já é um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois *compreender* a fala do outro e *fazer-se compreender* pelo outro tem a forma de um diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas (grifos do autor).

Em consonância com essa concepção, situam-se os postulados a respeito da língua escrita, relativos à interação entre sujeitos (eu e tu, autor e leitor, escritor e grupo social, leitores e redatores etc.). Analogamente ao uso, à constituição da língua e à produção de linguagem, considera-se que um texto é sempre uma resposta a outro texto, dentro de um contexto socialmente colocado, daí a importância da interação no trabalho com a escrita. Nessa perspectiva, a produção textual parece depender de condições aparentemente óbvias, tal como explica Geraldi (2013, p. 137):

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tenha a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Pelas palavras do autor, fica claro que a situação comunicativa, para ser efetiva, depende de alguns fatores: o que quer dizer, o motivo pelo qual quer dizer, para quem quer dizer, a consciência de uma postura interlocutiva e o modo de dizer. Percebe-se que o trabalho empreendido na produção da escrita encontra-se no esforço de comunicar algo a alguém, tendo ainda a expectativa de que esse alguém responda ao que foi dito ou assumido no texto, complementando-o e transformando-o, construindo sentidos sobre ele ou até mesmo calando-se (o que não deixa de ser uma postura responsiva). Dessa forma, destaca Colello (2015, p. 191):

[...] viver é colocar-se na corrente comunicativa onde o sujeito, marcado pelas múltiplas interações, adquire consciência, sendo levado a assumir papéis e valores. Tecido nesse contexto de alteridade, o sistema de referência de cada pessoa permite compreender o mundo e se posicionar perante os outros. Por isso, a linguagem se desenvolve a partir de um sistema participativo que ressignifica as experiências concretas; um sistema necessariamente aberto, tendo em vista a dinâmica da própria vida e a impossibilidade de abarcá-la por completo.

Como assinala a autora, em consonância com o pensamento bakhtiniano, é importante destacar que a língua cumpre duas funções, como atividade e como objeto de conhecimento, pois é no exercício do falar e escrever que também se aprende sobre ela. Em outras palavras, a

língua é aprendida ao mesmo tempo em que o sujeito se atreve a produzi-la e é moldado pelas interações que ela proporciona.

Em síntese, é possível afirmar que a língua existe em uma formação dinâmica que está à mercê de seus interlocutores e da situação comunicativa (BAKHTIN, 2003; GERALDI, 2001, 2009 e 2013; COLELLO, 2012, 2015, 2017). Essa condição situa o desafio de ensinar a ler e escrever na escola. Segundo Colello (2015, p. 252),

Enquanto objeto de conhecimento, a aprendizagem da língua escrita se traduz pela possibilidade de construção e reconstrução de sentidos a partir de um universo discursivo, sustentada pela atitude responsiva do autor (ou intérprete) que se compromete com o outro e com a razão de ler e escrever.

A constituição do sujeito interlocutivo - que produz linguagem e se utiliza da língua para se fazer protagonista ou coadjuvante, a depender da situação comunicativa - é também função da escola. Lamentavelmente, em muitos casos, os educadores colocam o sujeito como mero observador de interações de terceiros, isto é, na condição de não-partícipe da “aventura comunicativa”. Essa condição excludente da escola acaba por produzir espaços do não-dizer e processos de silenciamento: as crianças aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente ousam expressar a sua palavra; os alunos são alfabetizados, mas nem sempre se integram com competência no universo letrado (Colello, 2012, 2015).

Para muitos brasileiros, ler e compreender o que leram não é uma realidade. Em 2016, os resultados ⁵ da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) apontaram para uma conjuntura preocupante, pois, ao final do ciclo de alfabetização (no terceiro ano do ensino fundamental e com oito anos de idade), 34% dos alunos tiveram desempenho insuficiente, demonstrando uma proficiência baixa em relação à escrita.

Na comparação dos índices brasileiros com os da região Sudeste, os resultados obtidos em 2016 nessa região indicam um cenário um pouco mais satisfatório, com 21% dos alunos no nível insuficiente. Especificamente no Estado de São Paulo, 17% dos alunos tiveram desempenho insuficiente na avaliação.

Estar com desempenho insuficiente significa, a partir da régua de proficiência da avaliação instituída pelo Inep, estar nos níveis 1 e 2, que indicam que os alunos podem ainda

⁵ Fonte: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/10/1930040-metade-dos-alunos-de-8-anos-tem-nivel-insuficiente-de-leitura-e-matematica.shtml>>. Acesso em: 05 nov.2017.

não escrever alfabeticamente, ou se escrevem, o fazem com omissões ou troca de letras e não são produtores de textos.

Já em relação à proficiência leitora, o resultado é alarmante, pois 55% dos alunos apresentaram desempenho insuficiente, estando nos dois níveis iniciais. Os alunos com essa proficiência não são capazes, por exemplo, de localizar uma informação explícita em um texto. Na comparação com a última edição da avaliação, que ocorreu em 2014, 56% dos alunos estavam nesse mesmo nível, mostrando uma estagnação dos resultados. No Estado de São Paulo, 41% dos alunos tiveram desempenho insuficiente na avaliação de leitura.

É sabido que muito já se caminhou em relação à aprendizagem da língua escrita: basta voltar algumas décadas para se observar como o índice de alfabetismo foi evoluindo, embora em um caminho tortuoso que ainda tem muito a ser trilhado. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo brasileira diminuiu⁶, entre 2000 e 2010, para as pessoas de 10 anos ou mais e isso é um importante indicador de como está a situação educacional e social do país, se comparados os resultados coletados em 2000 e no ano de 2010. A evolução pode ser observada no Gráfico 1:

⁶ Fonte: <<http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html>>. Acesso em: 7 maio 2017.

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2015.

Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas com 10 anos ou mais de idade, segundo as Grandes Regiões - 2000/2010

Considerando que a língua é essencial ao exercício da cidadania, vale dizer que ela é também essencial ao desenvolvimento pleno do ser humano e da sociedade democrática. Daí a necessidade de compreender a extensão do problema e o papel do ensino para a superação desse quadro. Afinal, o conhecimento da língua não pode ser focado apenas em uma visão instrumental (conhecer sua organização e regras para fins específicos), mas sim para uma condição de legítimo conhecimento, organização das ideias, possibilidade de expressão, comunicação e interpretação. Desse modo, a alfabetização ganha importância, pois, segundo Colello (2012, p. 26),

deixa de ser uma etapa inicial e preparatória da escolaridade e assume de modo definitivo uma razão mais próxima da vida e, portanto, educativa de verdade: uma conquista indispensável do estudante, fundamental ao cidadão e essencial ao ser humano.

Em uma iniciativa calcada na concepção de língua constitutiva das pessoas e da própria vitalidade linguística, justifica-se o esforço para compreender como a escola lida com a complexidade da relação entre o ensino e a aprendizagem da escrita. Afinal, considerando o

propósito de inserção das crianças no universo letrado, como se dá a atuação das escolas?

2 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA NA ESCOLA

Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros da comunidade de leitores e escritores.

DELIA LERNER

Apesar do crescente número de pesquisas relacionadas à alfabetização, os índices de analfabetismo e baixo letramento continuam preocupantes e deixam os estudiosos intrigados e ávidos por compreender como o processo de ensino está ocorrendo nas escolas e por que sua efetividade não atinge todos os alunos.

Essa inquietação remete os pesquisadores aos estudos sobre a prática escolar, instigando-os a refletir a respeito de como o movimento de ensino da língua escrita e da leitura e a aprendizagem das mesmas estão ocorrendo nas classes do ciclo de alfabetização (ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1997; COLELLO, 2004, 2011, 2012, 2015, 2017; FERREIRO, 1986, 2001a, 2001b, 2007a, 2007b, 2009, 2013; LERNER, 2002; SMOLKA, 1999; ZACCUR, 1999; TEBEROSKY, 1992, 2008; TEBEROSKY, COLOMER, 2003; TEBEROSKY, GALLART, 2004; WEISZ, SANCHEZ, 2002).

É a partir dessa preocupação que este estudo julga oportuno ponderar a respeito das práticas de ensino que ocorrem nas classes de alfabetização. Para tanto, o presente capítulo visa apresentar a língua como objeto de conhecimento, situando seus processos de ensino e aprendizagem, assim como o papel da escola nesses processos.

2.1 A escrita como objeto de conhecimento

Segundo Teberosky (1992), antes mesmo de se definirem as características da língua escrita, é preciso situá-la a partir da oralidade. Algumas oposições entre o escrito e o falado foram apresentadas, ao longo do tempo, como por exemplo, relacionando-os respectivamente com a linguagem formal e a informal, e ainda, com a linguagem planejada e a não planejada.

Tais comparações, porém, só devem ocorrer, quando levados em consideração os contextos nos quais foram realizadas, pois nem o oral, nem o escrito são homogêneos tampouco independentes do contexto e das condições culturais.

Será aqui tomada a perspectiva apresentada por Blanche-Benveniste (*apud* Teberosky, 1992, pp. 58 - 62) sobre as características da linguagem escrita e oral, em algumas dimensões:

Quanto à sua análise e descrição científicas

1. O oral e o escrito possuem unidades diferentes de análise. As unidades da análise da escrita, como a frase, não são adequadas para descrever o oral.

[...]

2. Na linguagem oral são encontradas, portanto, muitas variações, num mesmo locutor, já que suas variações dependem da situação de enunciação.

[...]

Na escrita, o grau de variação depende do gênero; em alguns deles, como as cartas formais, instruções ou requerimentos, o grau de homogeneidade é bastante alto.

Quanto às atitudes dos locutores

3. A norma do escrito também difere da norma oral; nem as formas gráficas nem a ortografia, por exemplo, aceitam variações nem aproximações; são corretas ou incorretas.

[...]

A atitude frente ao oral é de maior liberdade e menor restrição, já que escapa ao controle do registro por escrito.

Quanto às atividades de produção

4. O oral e o escrito são atividades de linguagem totalmente diferentes: quando se escreve é possível fazer um rascunho, corrigir ou fazer comentários, o que não ocorre oralmente.

5. As produções orais seriam uma espécie de equivalente dos rascunhos do escrito, porque nos rascunhos e nas formas orais permanecem restos da enunciação no enunciado.

6. As produções escritas costumam ser solitárias, enquanto as orais geralmente são coletivas, porque a interlocução é constitutiva da linguagem falada.

7. Nas produções escritas costuma haver um planejamento prévio; nas orais trabalha-se por aproximações sucessivas.

[...]

Quanto à gramática

É preciso esclarecer que existem duas gramáticas, uma oral e outra escrita; no entanto, sobre a mesma estrutura gramatical podem ser verificadas enormes diferenças.

8. Frequentemente a linguagem escrita é organizada com base numa gramática da frase canônica, enquanto a oral é organizada de maneira diferente.

[...]

Quanto à percepção

9. Todos os estudos mostram que, na percepção do oral, ao mesmo tempo em que escutamos os enunciados, nós os reconstruímos; isso acontece porque em nossa própria língua estamos habituados à antecipação daquilo que o outro dirá.

Em um processo contínuo, a fala funciona como base para a inserção nas culturas do escrito, em diferentes possibilidades e níveis de competência. Assim, as práticas de oralidade são inseparáveis do processo de aprendizagem da escrita, como explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNs (BRASIL, 1997b, p. 35):

A linguagem verbal, atividade discursiva que é, tem como resultado textos orais ou escritos. Textos que são produzidos para serem compreendidos. Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

Considerando as diferenças e especificidades das manifestações orais e as escritas, vale lembrar como as crianças lidam com isso, pois, embora muitas tenham conhecimento sobre a escrita e sejam capazes de reproduzir a língua escrita, nem sempre sabem escrever convencionalmente. Para tanto, é preciso o conhecimento técnico sobre a notação, conseguido por meio de um ensino formal. Mesmo assim, cabe ressaltar que a maioria das crianças em processo de alfabetização já tem alguns conhecimentos sobre como se escreve um texto, sobre os gêneros textuais e sobre as funções sociais da escrita, esperando ampliar sua cultura letrada e aprender como produzir formalmente a variedade de linguagem.

Assim, a escrita constitui-se como um objeto de conhecimento passível de ser ensinado e aprendido dentro e fora da escola. Trata-se de um complexo processo de elaboração mental travado por um sujeito cognoscente ativo, tal como foi compreendido por Piaget. Nas palavras de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 29), esse sujeito é:

aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo.

A aprendizagem, conforme a psicologia genética de Piaget, pressupõe um processo do sujeito não necessariamente dependente de um método, pois esse último pode ajudar, frear, facilitar ou dificultar, porém não pode criar uma aprendizagem, já que a construção do

conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 31), “a teoria de Piaget nos permite [...] introduzir a escrita enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente”.

A língua escrita tem um papel preponderante em nossa sociedade, assumindo diferentes configurações - conforme os propósitos, as necessidades comunicativas, os suportes, os interlocutores e os gêneros - que são deflagradas a partir de diversos usos em diferentes áreas ou suportes, como por exemplo, a escrita de *e-mails* (correio eletrônico) os quais, nos últimos anos, vêm substituindo as cartas. Para Ferreiro (2013a, pp. 15-16), o avanço da tecnologia e as novas formas de comunicação impõem, assim, a necessidade de adequação da escola a uma nova perspectiva:

Estamos imersos em uma das maiores revoluções que já foram produzidas na história das práticas de leitura e escrita, na produção e circulação dos textos, na própria ideia de texto e autor. A alfabetização escolar deverá levar isto em conta porque a distância entre as práticas tradicionais, por um lado, e as solicitações sociais, bem como as expectativas juvenis e infantis, por outro, está tomando proporções abismais.

Dessa forma, não basta apenas deixar a tecnologia chegar à escola, é preciso empreender esforços para que ela sirva aos objetivos pedagógicos, tornando-se, além de um instrumento das culturas do escrito, também um mecanismo de aprendizagem, estudo e pesquisa. É sabido que nos dias de hoje, em muitos casos, como “nativos digitais”⁷ os alunos dominam as ferramentas tecnológicas com mais desenvoltura que os educadores em sua situação de “imigrantes digitais”. Na análise das relações entre ambos, Colello (2015, p. 265) afirma que, na vida escolar, não se trata de apenas promover o acesso à tecnologia já que “a qualidade do uso dos recursos para fins de conhecimento, de inserção social e de posicionamento ético perante a vida depende de uma formação crítica que não dispensa o compromisso dos educadores”.

Pode-se observar que, com o desenvolvimento da tecnologia, a língua e as interações linguísticas, justamente por estarem em constante mudança em razão da dinâmica histórico-interacional, reforçam o papel da escola no contínuo ensino da língua.

⁷ As terminologias “nativo digital” e “imigrante digital” foram usadas pela primeira vez por Prensky, em 2001. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/10748120110424843>>. Acesso em: 11 dez.2017.

A essa dinamicidade do desenvolvimento da tecnologia, aliam-se as características da própria língua. Nas palavras de Geraldi (2009), a língua se configura como “uma sistematização em aberto”. É uma sistematização, pois o uso da língua depende da assimilação de regras e convenções inerentes ao sistema, mas, ao lado disso, é também aberta, pois deve permitir a produção linguística criativa e personalizada, isto é, a possibilidade de “tudo dizer”. A partir desses dois polos, a língua existe na medida em que é usada e, por isso, está sempre sendo construída. Dessa forma, o ensino da língua apresenta-se como um desafio à escola, já que a leitura e a escrita permeiam diferentes campos e as diversas disciplinas ensinadas, como destaca Ferreiro (2013b, p. 26):

Por acaso, há alguma disciplina científica alheia às práticas vinculadas à escrita? Os cientistas comunicam seus resultados por escrito, publicam, discutem os trabalhos de outros – cada vez menos em contextos reais e mais por escrito. Um lugar emblemático dos recintos universitários é a biblioteca, um conjunto ordenado de escritos onde se acumulam livros, revistas, teses e documentos.

Com base no princípio de que a escrita permeia diferentes campos do saber, a escola deve ter um papel central em todo processo de aprendizagem e, nessa perspectiva, pode-se reconhecer o texto como unidade de ensino, entendendo-o como um lugar de entrada para o diálogo com outros textos e campos do conhecimento. Dessa forma, o que se tem em vista é promover o trânsito do sujeito entre textos, considerando a diversidade de gêneros, de discursos, de propósitos, de disciplinas e condicionantes histórico-sociais na construção de uma intertextualidade.

Em uma perspectiva complementar, as práticas de leitura apresentam-se como imprescindíveis para que os alunos possam navegar entre os textos já existentes e também para que suas produções possam se constituir como novas elaborações linguísticas a partir das leituras já realizadas e das interações com o mundo. Geraldi (2001, p. 22) explica que, nesse *continuum*, os textos “se relacionam entre si, pelos mesmos temas de que tratam, pelos diferentes pontos de vista que os orientam, pela sua coexistência numa sociedade, [e isso] constitui nossa herança cultural”.

Aqui cabe destacar a perspectiva de complementaridade entre leitura e escrita e, para além disso, não se pode descartar outras formas de linguagem como vias simultâneas de comunicação e expressão. Em outras palavras, importa admitir que diferentes linguagens

coexistem, coadunando, segundo Gutierrez (1978 *apud* Colello, 2004, p. 12), “cinco formas básicas de comunicação, a saber: kinésica⁸, oral, escrita, icônica⁹ e sonora”.

Dessa maneira, a “linguagem total” corresponde, segundo Colello (2004, p. 13), “ao conjunto de formas de comunicação” humana, incluindo-se “as suas múltiplas manifestações e interdependências” entre a fala, a escrita, a leitura, a imagem e o som. Ainda, “o maior domínio sobre ela (a linguagem total) implica, na mesma proporção, a maior possibilidade de conhecimento, de manifestação de si e de intercâmbio com os outros”.

Colello (2004, pp. 13 – 14) faz ainda um destaque sobre a relação das múltiplas linguagens e a alfabetização:

Tal como foi para os nossos ancestrais pré-históricos, as inscrições infantis (desenho, pseudo-escrita, ou escrita afetiva) fazem parte de um quadro mais amplo de possibilidades expressivas que se manifestam por meio de um incontável número de vivências orais, físicas, gestuais, sensoriais e motoras. Todas essas experiências, reflexos de um “eu” afetivo e cognitivo, ampliam as possibilidades de interação, deixando o sujeito na condição de “inventor de linguagens”: aquele que, por recriar os meios de manifestação, torna-se “cúmplice” de toda a humanidade.

Com base no que foi dito, é possível situar três princípios fundamentais e interdependentes para a alfabetização. Em primeiro lugar, conceber o ensino da língua escrita articulado ao desenvolvimento mais amplo da linguagem verbal (a fala e a escuta, a leitura e a escrita) sem desconsiderar as outras manifestações (kinésica, icônica e sonora). Em segundo lugar, o tratamento da língua escrita como prática de interação e comunicação a partir de seus propósitos e relações socioculturais, ou seja, o ensino voltado para a inserção dos alunos nas culturas do escrito (BRASIL, 1997b). Finalmente, a entrada do texto na sala de aula como ponto de partida e ponto de chegada, visando a uma intervenção pedagógica significativa e reflexiva (GERALDI, 2001, 2009, 2013; COLELLO, 2012, 2015).

⁸ A linguagem kinésica envolve todas as formas de manifestação corporal, como a mímica, os gestos, as expressões faciais etc.

⁹ A linguagem icônica inclui todas as formas de desenhos e imagens.

2.2 Dos processos cognitivos aos princípios da alfabetização

A respeito do ensino e da aprendizagem da língua escrita, pode-se recorrer aos estudos de abordagem genética de Vygotsky (1984) baseados na relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Segundo seus postulados, desde o nascimento da criança, seu aprendizado está relacionado ao seu desenvolvimento, ainda que algumas questões de maturação do organismo individual da espécie humana sejam requeridas. Nas palavras de Oliveira (2011, p. 54), “é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam”.

No processo de aprendizagem, a zona de desenvolvimento proximal será tomada como uma indicação de que, com a interação com o outro, é possível avançar em possibilidades de fazer, saber e compreender para as quais o sujeito até então não tinha autonomia. Dessa forma, é imperativo que a marca do outro esteja presente para que o “eu” se constitua, aprenda e se desenvolva.

Diante disso, os educadores devem recorrer às práticas que possam incidir entre o nível de desenvolvimento real e o potencial, agindo no “espaço” criado entre os dois níveis, chamado de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) do sujeito. Assim, em relação aos processos de ensino e de aprendizagem na escola, Oliveira (2011, p. 57) afirma:

[o processo de ensino] deve ser construído, então, tomando como ponto de partida, o nível de desenvolvimento real da criança – num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido – e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças.

Em outra perspectiva, segundo a teoria psicogenética de Piaget (2010), o homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive (*cf.* La Taille, 1992, p. 11) e é pela interação do sujeito com o mundo que ele o conhece e se transforma ao mesmo tempo. Os estudos teóricos de Piaget buscavam explicar como é possível avançar de um conhecimento menos elaborado para um conhecimento mais elaborado a partir das experiências vividas (escolares ou não).

A aprendizagem, no referencial piagetiano, se dá a partir de estímulos, que não atuam diretamente, mas sim, são transformados pelos esquemas de assimilação do sujeito. É neste

ato de transformação que o sujeito interpreta o estímulo (o objeto) e é somente em consequência dessa interpretação que a conduta do sujeito se faz compreensível. Dessa maneira, o sujeito da aprendizagem se coloca no centro do processo. Na prática, isso significa criar, na escola, situações significativas de aprendizagem que possam, pelo conflito cognitivo, desestabilizar o sujeito a partir do que ele já sabe, convidando-o a considerar outras hipóteses e, por essa via, avançar no processo de construção do conhecimento.

No caso da alfabetização, a interação com os textos e com o outro é imperativa: o aluno deve colocar-se como participante ativo do diálogo contínuo com textos e leitores. Destaca-se, então, o aluno como sujeito de sua aprendizagem e consciente de sua produção linguística como processo de autoria.

Isso significa que, no processo de alfabetização, ao mesmo tempo em que o sujeito se utiliza da língua e aprende sobre ela em dado contexto social, ele se desenvolve e conquista novas possibilidades de relação com o mundo. Segundo Oliveira (2011, p. 61),

Como a escrita é uma função culturalmente mediada, a criança que se desenvolve numa cultura letrada está exposta aos diferentes usos da linguagem escrita e seu formato, tendo diferentes concepções a respeito desse objeto cultural ao longo de seu desenvolvimento.

A esse respeito, construtivistas (FERREIRO, 1986, 2001a, 2001b, 2007a, 2007b, 2009, 2013; LERNER, 2002, TEBEROSKY, COLOMER, 2003; TEBEROSKY, GALLART, 2004; WEISZ, SANCHEZ, 2002) e sociointeracionistas (LURIA, 1988; SMOLKA, 1999) comprovaram que as crianças pensam sobre a língua escrita desde muito cedo, antes ainda de frequentar a escola, já que estão inseridas em um contexto social no qual esse tipo de linguagem faz parte das mediações e das relações do sujeito com o conhecimento e com o próprio mundo. Como decorrência dessa constatação, três implicações pedagógicas merecem ser destacadas. Em primeiro lugar, a ideia de que o ensino formal da língua não pode desconsiderar os conhecimentos prévios das crianças: a alfabetização escolar não parte de uma “estaca zero” de conhecimento. Em segundo lugar, a certeza de que o ensino não pode ser descolado das práticas sociais de uso da língua, sob o risco de perder o sentido que as crianças vinham atribuindo ao papel e funcionamento da língua. Finalmente, a conveniência de transpor para a escola as práticas interativas que, até então, fomentavam a criação de hipóteses e a motivação para aprender.

Assim como foi na vida pré-escolar, a interação social trazida para a sala de aula – e agora intensificada pelo objetivo explícito de alfabetizar e pelo planejamento das situações didáticas – alavanca as oportunidades de aprender. Isso ocorre, por exemplo, com as propostas de escrita em parceria. Nesse caso, um aluno com um conhecimento mais avançado sobre a língua escrita pode colaborar com um colega que ainda não produz textos convencionalmente. Outro exemplo seriam as produções coletivas ditadas à professora, mas com efetiva participação dos alunos nas tomadas de decisão sobre os aspectos notacionais e discursivos ditadas a ela. Nessa situação, os alunos têm inúmeras oportunidades de ampliar o seu repertório linguístico e genérico, além de lidar com dúvidas específicas relativas à ortografia, pontuação, paragrafação etc. Com base nessas experiências linguísticas e interativas, as crianças vão, pouco a pouco, aproximando-se da escrita convencional.

Sabe-se que não é preciso escrever de forma proficiente (nos termos de conhecer com quais e quantas letras escrever cada palavra) para se produzir um texto. Cumpre aqui observar que, nessa configuração pedagógica, o texto é, ao mesmo tempo, a *meta* a ser cumprida (a produção de um texto) e o *meio* para que se reflita sobre a língua: ao mesmo tempo em que se produz a escrita, aprende-se a escrever (Colello, 2015).

Baseadas em Piaget, Ferreiro e Teberosky (1984, 1999) empreenderam esforços para compreender como se dava a aprendizagem da língua escrita. Investigaram o processo cognitivo desde os primeiros esforços infantis para compreender a língua escrita e demonstraram que as crianças são capazes de construir hipóteses sobre o seu funcionamento. Vivendo as experiências de leitura e escrita e pensando sobre a constituição da língua, as crianças podem, desde muito cedo, tornar-se produtoras da escrita. Vem daí o desafio de ajustar o processo de ensino ao de aprendizagem, tal como propõe Ferreiro (2013, p.33):

Muito antes do ensino fundamental, as crianças construíram conceituações a respeito da escrita que correspondem a vários registros. Por um lado, trabalharam cognitivamente sobre as propriedades formais do sistema (as regras de composição dos elementos do sistema, assim como a relação entre sequências bem construídas e unidades da língua oral). Por outro, trabalharam cognitivamente sobre o modo de existência da escrita na sociedade. As crianças [mencionadas em sua pesquisa] não se referem às funções instrumentais da escrita, como ampliar a memória e comunicar a distância. Estão nos falando de uma relação que não é instrumental em sentido estrito: a relação da escrita com a verdade.

Temos que auxiliar essas crianças em seu caminho para a alfabetização, mas levando em conta sua inteligência e não as tratando como ignorantes. Elas colocam questões legítimas – algumas delas de grande relevância

epistemológica – ao pensar a escrita; a mesma escrita reduzida, banalizada e deformada pela tradição escolar, que converte didaticamente um objeto cultural complexo em um instrumento de codificação rudimentar.

Nessa concepção, ensinar a língua escrita significa muito mais do que aprender letras, sílabas ou palavras buscando a aquisição do sistema; trata-se de efetivamente promover experiências e interações significativas e contextualizadas, que favoreçam a imersão do sujeito na cultura escrita.

De acordo com Ferreiro (2009, pp. 82-83):

Só recentemente, em virtude de um intenso trabalho de pesquisa, aprendemos a vincular novamente os conceitos de diversidade e alfabetização (inclusive sobre os quais o texto se realiza):

- a) quando se permite a interpretação e produção de uma diversidade de textos (inclusive sobre os quais o texto se realiza);
- b) quando se estimulam diversos tipos de situações de interação com a língua escrita;
- c) quando se enfrentam a diversidade de propósitos comunicativos e de situações funcionais vinculadas à escrita;
- d) quando se reconhece a diversidade de problemas a serem enfrentados para produzir uma mensagem escrita (problemas de graficação, de organização espacial, de ortografia de palavras, de pontuação, de seleção e organização lexical, de organização textual...);
- e) quando se criam espaços para que sejam assumidas diversas posições enunciativas ante o texto (autor, revisor, comentarista, avaliador, ator...), e
- f) finalmente, quando se assume que a diversidade de experiências dos alunos permite enriquecer a interpretação de um texto e ajuda a distinguir entre o sentido literal e a intenção contida no texto; quando a diversidade de níveis de conceituação da escrita permite gerar situações de intercâmbio, justificação e tomada de consciência que não entorpecem, mas, pelo contrário, facilitam o processo; quando assumimos que as crianças pensam sobre a escrita (e nem todas pensam o mesmo ao mesmo tempo).

Considerando as oportunidades de aprendizagem, vale lembrar as condições de desigualdade entre as crianças que ingressam na escola, já que, apesar de serem usuárias da língua, muitas crianças vivem à margem do universo letrado. Dessa maneira, cabe à escola, a partir do conhecimento prévio que as crianças têm sobre a língua, inseri-las nas culturas do escrito. Mas como é possível essa aproximação?

Teberosky e Ribera (2004) chamam a atenção para a necessidade de se considerarem muitos contextos de aprendizagem, nos quais, as crianças (alunos) podem buscar informações sobre a língua escrita. São eles:

- Contexto de manipular e olhar os textos em seus suportes naturais (livros, jornais, cartas e todo tipo de portadores de texto como cartazes, rótulos, etc.) e de relação entre ações e objetos.
- Contexto de observar essas mesmas ações junto com adultos, como olhar um livro com ilustrações, consultar o jornal para saber o horário da TV, apontar em uma agenda para registrar um número de telefone, consultar instruções para montar um aparelho, etc.
- Contexto de escutar a leitura em voz alta feita pelo adulto e de participar em intercâmbios verbais, por exemplo, sobre os nomes dos desenhos de um livro.
- Contexto de relação entre contexto e texto. Por exemplo, onde olhar no rótulo para localizar o nome de um produto, onde está escrito o nome em relação com o desenho, que aspecto têm em contos, os jornais, as cartas; que textos podem estar escritos nesses suportes, etc.
- Contextos de escrever em “voz alta”, ditando a um adulto, produzindo textos extensos e participando na produção gráfica, quando o adulto faz as vezes de “escriba”. Por exemplo, quando se escreve a carta ao Papai Noel ou um postal para a avó.
- Contexto de perguntar e receber respostas dos adultos e de seus próprios companheiros sobre os aspectos específicos com o nome ou a forma gráfica de uma letra.
- Contexto de imitar a leitura, produzir escritas, antecipar o conteúdo de um conto, etc., para relacionar o processo, o produto escrito e a interpretação que se faz desse produto.
- Contexto de escrever por si mesmo textos longos que escutaram e memorizaram, e não apenas palavras ou listas de palavras (TEBEROSKY, RIBERA, 2004, pp. 56 - 57).

Os contextos descritos pelas autoras remetem à urgência de se criarem oportunidades de efetivo uso da língua para entender o mundo e se comunicar. Em qualquer estágio da aprendizagem, os contextos podem e devem ser “reproduzidos” no espaço escolar, em situações comunicativas reais, a fim de aproximar, pela prática pedagógica, as crianças da língua escrita.

Na escola – já dissemos – a leitura é antes de mais nada um objeto de ensino. Para que também se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa – entre outras coisas – que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza. Para que a leitura como objeto de ensino não se afaste demasiado da prática social que se quer comunicar, é imprescindível “representar” – ou “reapresentar” -, na escola, os diversos usos que ela tem na vida social.

Em consequência, cada situação de leitura responderá à um duplo propósito. Por um lado, um propósito didático: ensinar certos conteúdos construtivos da prática social da leitura, com o objetivo de que o aluno possa reutilizá-los no futuro, em situações não-didáticas. Por outro lado, um propósito

comunicativo relevante desde a perspectiva atual do aluno (LERNER, 2002, pp. 79-80).

A aproximação das crianças com a língua escrita pode se dar de muitas maneiras como, por exemplo, quando elas fazem uma tentativa de registro, percebendo funções primordiais da escrita, tais como anotar, garantir a memória, documentar informações, sistematizar dados etc, ou quando elas se colocam em uma situação de leitura, como se fossem leitores proficientes, tentando ler algum registro ou ainda ouvindo a leitura feita por um adulto.

Com base nesses princípios, as propostas didáticas do ensino da língua consideradas neste estudo incorporam, como critério de análise, a reflexão sobre a língua, a produção textual de diferentes gêneros do discurso e a leitura, colocadas em uma possibilidade de interação com a linguagem que se escreve.

De acordo com Weisz e Sanchez (2009), uma boa situação de aprendizagem se dá por meio da proposição da resolução de uma situação-problema:

Quando falamos de aprendizagem pela resolução de problemas não estamos nos referindo aos clássicos problemas escolares de matemática, e sim à utilização, como núcleo das situações de aprendizagem, de situações-problema. Temos disponível agora um modelo de ensino que, reconhecendo o papel da ação do aprendiz e a especificidade da aprendizagem de cada conteúdo, propõe que a didática construa situações tais que o aluno precise pôr em jogo o que ele sabe no esforço de realizar a tarefa proposta. Uma situação-problema se define sempre em relação ao aprendiz. Deve ser uma situação na qual a solução não vá ser buscada na memória, nem a resposta possa ser imediata, pois o aluno precisará mobilizar conhecimentos que já tem de tal forma que acabará construindo uma solução não previamente determinada (WEISZ, SANCHEZ, 2009, pp. 34-35).

É na resolução de situações-problema que o sujeito tem a oportunidade de interagir com o objeto de conhecimento (a língua escrita, por exemplo) ou ainda, com um outro sujeito.

A oportunidade em que se inscreve essa interação permite a construção cognitiva do sujeito, pois ele pode reelaborar conhecimentos prévios e hipóteses não confirmadas. Assim, a “construção do conhecimento dada pela progressão de saberes tende a avançar de concepções mais elementares para as mais elaboradas e próximas do saber convencional” (COLELLO, 2015, p. 331). Nessa perspectiva, e transpondo esse processo para a sala de aula, muitos

professores tendem a agrupar seus alunos, para que eles interajam na realização de atividades a partir de situações desafiadoras.

Assim, a partir de Piaget, pode-se observar o que seria interessante que ocorresse em práticas escolares para oportunizar momentos de aprendizagem com qualidade, e ainda, que possibilitassem ao sujeito aprendiz o aproveitamento do conhecimento prévio na progressiva construção do conhecimento, com base nas interações, testagem de hipóteses, oportunidades de reflexão etc.

Cada vez que ensinamos algo a uma criança, estamos impedindo que ela descubra por si mesma. Por outro lado, aquilo que permitimos que ela descubra por si mesma permanecerá com ela. Conquistar por si mesmo certo saber, com a realização de pesquisas livres, e por meio de um esforço espontâneo, levará a retê-lo muito; mas isso possibilitará, sobretudo ao aluno a aquisição de um método que lhe será útil por toda a vida e aumentará permanentemente a sua curiosidade, sem o risco de estancá-la; quando mais não seja, ao invés de deixar que a memória prevaleça sobre o raciocínio, ou submeter a inteligência a exercícios impostos de fora, aprenderá ele a fazer por si mesmo funcionar a sua razão e construirá livremente suas próprias noções (PIAGET, 1971, p. 54 *apud* COLELLO, 2017, p. 333).

Em síntese, os diferentes aportes teóricos sobre a aprendizagem da escrita convergem para a importância de práticas interativas e contextualizadas em diferentes situações de aprendizagem. É vivendo no mundo da língua escrita, com oportunidades significativas para pensar sobre suas funções e modos de funcionamento, que as crianças avançam em suas possibilidades de ler e escrever.

Partindo desse pressuposto, a presente pesquisa visa investigar como a escola tem lidado com a perspectiva interativa na promoção do conhecimento sobre a língua escrita.

2.3 O ensino da língua escrita e a necessidade de reinvenção da escola

A instituição escolar, assumindo o papel essencial de formar cidadãos conscientes e atuantes, que leiam e escrevam de forma proficiente e que utilizem a leitura e a escrita em prol de uma vida plena, deveria, conforme já se disse, ser um espaço privilegiado para práticas socioculturais de língua, incorporando-as em seus processos de ensino.

A despeito do relativo consenso sobre esse princípio nos debates educacionais, inúmeras são as escolas que insistem no tratamento artificial dos conteúdos de Língua Portuguesa, perpetuando inadequações metodológicas, ou seja, estratégias frequentemente produtoras do fracasso escolar, conforme explica Colello (2012, p. 75):

Pela imposição linguística, a escrita escolar “perdeu” o “seu emissor” (que preferiu sair da escola ou, simplesmente, aprendeu a se calar); pela desconsideração do caráter dialógico, “perdeu” o “destinatário” e, com ele, a possibilidade de interagir com o outro, produzindo/negociando sentidos; pela fixação das formas, perdeu a espontaneidade e, com a negação de suas possibilidades, perdeu, finalmente, a sua razão de ser.

Na mesma linha de argumentação, Bagno (2009) afirma que os planos escolares relativos ao ensino da língua registram ainda a reminiscência de um ensino tradicional e estruturalista, que acaba por afastar os alunos da escola. Mesmo inseridos em práticas contemporâneas e digitais, eles têm que conviver, anacronicamente, com uma escola extemporânea e analógica. Recuperando a contribuição de inúmeros pesquisadores, o autor afirma:

Nos últimos vinte anos, pelo menos, o ensino de língua portuguesa vem sendo objeto de muita reflexão teórica e de muitas sugestões práticas, todo um esforço voltado para transformar as aulas de português num verdadeiro instrumento de inclusão social, de democratização do saber e de acesso à cidadania pleno.

Apesar das diferenças de abordagem que algumas dessas propostas apresentam entre si, todas elas se baseiam em pesquisas que têm chegado a uma mesma conclusão: o modo tradicional de ensino da língua não atende às reais necessidades do indivíduo aprendiz e nem responde às demandas mais amplas da sociedade no que diz respeito ao domínio da leitura e da escrita e à formação cultural e intelectual dos cidadãos (BAGNO, 2009, p. 137).

Algumas inquietações surgem, então, sobre o que deve ser ensinado na escola dos dias atuais para evitar o referido anacronismo entre o ensino e o contexto social. Entretanto, entre a determinação do que é essencial ensinar aos alunos e o ajustamento das práticas na sala de aula, há um longo caminho a ser percorrido. Nesse trajeto, a definição sobre *como ensinar a língua* é uma condição importante, pois é nela que se inscrevem os ideais da instituição quanto à sua concepção de ensino e também de aprendizagem.

Segundo Araújo (2011), o conteúdo a ser ensinado, a forma como é ensinado e as relações estabelecidas no contexto escolar devem ser repensados diante das demandas da

sociedade atual, forçando a escola a se reinventar. Atento a essa necessidade, o autor (2011, p. 39) adverte:

Esse processo de reinvenção, no entanto, precisa estar atento à tradição e à conservação, pois tais características são partes essenciais da missão social da educação, de conservar, transmitir e enriquecer o patrimônio cultural e científico da humanidade. Assim, essa busca por novas configurações educativas não pode ser concebida de maneira dicotômica, contrapondo tradição e inovação. O novo não se assenta sobre o vazio, e sim sobre as experiências milenares da humanidade.

Cabe aqui defender uma escola que se constitua como um espaço flexível para a aprendizagem da língua escrita, em uma perspectiva acolhedora e transformadora da linguagem, permitindo aos alunos que a reflexão linguística seja o motor para a aprendizagem, a partir de suas produções autorais e na interação com o outro.

Entendendo-se a sala de aula como espaço privilegiado para a interação verbal, é possível defender o ensino da escrita vinculado às práticas sociais e em sintonia com os apelos do mundo contemporâneo. Nas palavras de Coelho (2009, p. 194),

Não estamos mais no momento de constatar o óbvio. Em outras palavras, discutir o que as evidências nos mostram, em relação à (não) apreensão da leitura e da escrita por nossas crianças, na escola, visando mapear a situação encontrada, já não se constitui como tarefa indispensável a ser realizada. Agora é hora de discutir, sim, mas para apontar caminhos, de buscar estratégias que tentem reverter o quadro caótico em que encontramos o Ensino Fundamental, hoje, mais precisamente, a *qualidade* desse ensino (grifo do autor).

Pensando na necessidade de “apontar caminhos e desenvolver estratégias” para a educação e, particularmente para o ensino da língua escrita, é possível perguntar: o que tem sido feito para qualificar o ensino da escrita?

2.4 O ensino da língua escrita e as políticas públicas recentes

Muitas das diretrizes educacionais contemporâneas advêm, até hoje, dos postulados presentes nos PCNs (BRASIL, 1997b), que aqui é tomado como um marco na educação brasileira, logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDBEN) em 1996.

No que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, as diretrizes apresentadas pelos PCNs deixam claro que as práticas de produção textual se constituem como um dos eixos do ensino, articulando-se à Análise e Reflexão sobre a Língua, às Práticas de Leitura e à Linguagem oral, assim como o trânsito no universo linguístico (outras formas de expressão e comunicação).

Diante dos postulados apresentados nos PCNs (1997b), entre os anos de 2001 e 2002, o Ministério da Educação investiu em um Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, denominado PROFA, que consistia na formação de docentes alfabetizadores, a partir de uma metodologia com inspiração construtivista. De acordo com o Guia do Formador do Programa, “o grande desafio colocado por esse Curso é aprender como se pode alfabetizar crianças e adultos para que, de fato, venham a assumir a condição de cidadãos da cultura letrada. Esse não é um desafio pequeno” (BRASIL, 2001, p. 3).

Outra iniciativa, relativa a políticas públicas de formação de professores alfabetizadores se deu com o Programa “Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação”, desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação, em 2005, como um programa de formação continuada de professores com o intuito de melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

Alguns anos mais tarde, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) publicaram um parecer conjunto (nº 4/2008), no qual ficou estabelecido/definido o ciclo de alfabetização, constituído pelo 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos, atendendo crianças de seis a oito anos. Dentre as orientações a respeito desses três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos, destaca-se o item 7 do Parecer CNE/CEB 4/2008:

[...] 7 – Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2008).

No ano de 2010, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução nº 7, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, as quais, por sua vez, articularam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação

Básica (DCNEB), reafirmando a necessidade de uma educação cidadã e uma base curricular comum. Dentre os objetivos dessa etapa do ensino escolar, destaca-se “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 2010, p. 2).

Diante desse cenário, o Ministério da Educação criou, em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC¹⁰), que trouxe iniciativas de formação de professores com base em “direitos de aprendizagens” dos alunos, enfatizando diferentes conhecimentos e capacidades básicas a serem desenvolvidos pelos estudantes para que estejam alfabetizados até o final do 3º ano de escolaridade, o último do ciclo de alfabetização¹¹.

O PNAIC foi lançado pelo Ministério da Educação em um cenário difícil para o Brasil, em meio a instabilidades políticas e econômicas. Como integrante das ações do PNAIC e também do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹², a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicada nos anos de 2013, 2014 e 2016 para alunos de 3º ano, traduziram a amplitude de tal desafio.

No ano de 2014, por meio da Lei nº 13.005 de 25 de junho, foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), figurando como uma Disposição Transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9.394/1996), e tendo, como exigência constitucional, uma periodicidade decenal. O documento apresentou 20 metas nacionais, com foco na universalização da educação básica e na melhoria da qualidade de ensino. Elegeu, entre suas metas, duas voltadas para o domínio da língua escrita, que estão assim indicadas:

[...] Meta 5 – Alfabetização: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.

[...]

¹⁰ A Portaria MEC número 867, de 4 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto, além de definir suas diretrizes gerais.

¹¹ Na perspectiva das redes municipal e estadual de ensino no Estado de São Paulo, o movimento de reorganização dos ciclos foi o mesmo quanto aos anos de escolaridade de cada ciclo. Na rede municipal da cidade de São Paulo, o Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013 instituiu, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo. Por esse programa, o Ensino Fundamental ficou dividido em três ciclos: ciclo de alfabetização (do 1º ao 3º ano), ciclo interdisciplinar (do 4º ao 6º ano) e ciclo autoral (do 7º ao 9º ano). A rede estadual paulista, pela Resolução SE 73 de 29/12/2014, alterada pela Resolução SE 27 de 26/05/2015, seguindo o mesmo movimento, reorganizou o Ensino Fundamental em três ciclos: ciclo de alfabetização (do 1º ao 3º ano), ciclo intermediário (do 4º ao 6º ano) e ciclo final (do 7º ao 9º ano).

¹² Cf. a Portaria nº 482 de 7 de junho de 2013, do Ministério da Educação, que dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica –SAEB.

Meta 9 – Alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5 até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014, pp 58; 68).

A meta 5 volta-se integralmente à alfabetização e determina uma idade limite para que todas as crianças estejam alfabetizadas. Essa meta teve uma proposta de revisão, a partir das determinações veiculadas pela versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentada em abril de 2017, na qual se espera que as crianças estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do ensino fundamental.

O movimento para a discussão e construção de uma base nacional comum curricular teve início em 2014 e, desde então, promoveu amplo debate na sociedade civil e em diversas instituições. O documento¹³, segundo indicações do MEC, é fruto de uma construção conjunta e, para a sua conclusão, passou pela análise e aprovação do Conselho Nacional de Educação.

Com centralidade marcada na aprendizagem do aluno, a BNCC apresenta considerações específicas para o processo de alfabetização, as quais pretendem guiar as habilidades a serem desenvolvidas na área de Linguagens (especificamente, na disciplina de Língua Portuguesa), deixando clara a sua perspectiva de alfabetização:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. Dominar o sistema de escrita do português do Brasil não é uma tarefa tão simples: trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística. Um dos fatos que frequentemente se esquece é que estamos tratando de uma nova forma ou modo (gráfico) de representar o português do Brasil, ou seja, estamos

¹³ O documento da BNCC que está sendo discutido, em última instância, pelos membros do Conselho Nacional de Educação abrange os segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A BNCC para o Ensino Médio encontra-se em fase inicial de construção e tem previsão de ser apresentada no início de 2018.

tratando de uma língua com suas variedades de fala regionais, sociais, com seus alofones, e não de fonemas neutralizados e despídos de sua vida na língua falada local. De certa

maneira, é o alfabeto que neutraliza essas variações na escrita.

Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito (BRASIL, 2017, pp. 87 – 88).

No dia 15 de dezembro de 2017, o documento foi colocado à votação no CNE, obtendo vinte votos favoráveis e três contrários; foi, então, homologado pelo Ministro da Educação cinco dias após a votação¹⁴. Com força normativa, o documento é a base para a construção dos currículos escolares, sendo que as instituições terão até o ano de 2020 para se adequar a ele.

A respeito da BNCC, muitas são as polêmicas. Entre elas, figuram: a inclusão de uma idade limite para a alfabetização (7 anos de idade), a discussão de gênero na escola e a inclusão do ensino religioso que, por força de determinação do Supremo Tribunal Federal (STF), poderá figurar no currículo de escolas públicas e confessionais.

A despeito das ações de grandes proporções que foram desencadeadas nas últimas duas décadas, o que se constata, porém, é um caminhar a passos lentos quando as ações se traduzem em resultados, ou seja, quando se referem à aprendizagem efetiva dos alunos ou à erradicação do analfabetismo. Atualmente, cerca de 1,8% de alunos ainda terminam o 5º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever (IBGE, 2007/2014). A situação se agrava quando o foco é a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais (ao final dos nove anos do ensino fundamental), que, em 2014, estava em 8,3%.

Os dados indicam que a continuidade da vida escolar não necessariamente garante a aprendizagem para a superação dessa realidade. Como reversão desse quadro espera-se, entre muitos outros fatores, que práticas pouco eficientes para a alfabetização dos alunos, como tarefas mecânicas, escrita descontextualizada, leitura e escrita sem significado (COLELLO, 2012), sejam aos poucos substituídas por oportunidades de aprendizagem pela interação do aluno com o objeto de ensino em práticas efetivas de comunicação. Esse é o único caminho

¹⁴ A BNCC teve seu parecer homologado, publicado pela Portaria nº 1.570 no Diário Oficial da União de 21/12/2017, Seção 1, p. 146.

para que o aprendiz acesse as culturas do escrito (FERREIRO, 2013a).

Com o intuito de pesquisar o ensino da língua, o presente trabalho dispõe-se a estudar as propostas de escrita que são oferecidas aos alunos do ciclo de alfabetização. O próximo capítulo apresenta o projeto de investigação propriamente dito.

3 A PESQUISA: OBJETIVOS, HIPÓTESE E METODOLOGIA

[...] é preciso fazer perguntas. E por que procurar entender as coisas? Qual a nossa motivação para investigar, pensar, falar? Quando o homem assume seu caráter errante, viajante do através das suas caravelas, dos seus telescópios, dos seus microscópios, das suas naves espaciais, não para conquistar e parar, mas simplesmente para descobrir, inclusive a si mesmo, para se descobrir um ser viajante, ele liga o espaço com o tempo no acontecimento da sua viagem. Viagem que se dá também nas suas práticas de linguagem.

JOÃO WANDERLEY GERALDI

Após uma reflexão sobre a língua escrita e sua relação com o sujeito e também com a escola, aspectos que subsidiam a proposta da pesquisa, este capítulo traz uma investigação sobre como o ensino da língua escrita está presente no cotidiano da escola, mais especificamente, no ciclo de alfabetização do ensino fundamental.

Embora os referenciais teóricos e as diretrizes de ensino sejam relativamente claros, não se pode dizer que a transposição didática se constitua como uma construção estável. Isso justifica a necessidade de pesquisas didáticas capazes de melhor compreender ou mapear as conquistas e os desafios do ensino em classes de alfabetização. Partindo da hipótese de que, no contexto escolar, há nas propostas de ensino uma oscilação pedagógica que pode dar origem a diferentes práticas e ter diferentes implicações para as perspectivas de aprendizagem, o foco do presente trabalho está situado nas propostas e intervenções docentes para o ensino da escrita.

Com base no princípio de que as práticas de linguagem, em especial as de escrita, colocam-se como essenciais para o desenvolvimento pleno da alfabetização da criança, a investigação tem o objetivo de contribuir para as discussões sobre a natureza das propostas de ensino da língua escrita em classes do ciclo de alfabetização no ensino fundamental, buscando apreender tendências desse ensino, processos, a identidade dos anos de escolaridade e o percurso no ciclo de alfabetização, bem como investigar como essas propostas se articulam com os outros eixos do ensino da Língua Portuguesa (as práticas de leitura, de oralidade e de outras linguagens).

O que ensinar, como, para quem e para que são aspectos importantes que devem guiar o processo de ensino, pois levam a decisões didáticas que podem afetar diretamente a aprendizagem dos alunos.

Se a aprendizagem da escrita tem papel fundamental na formação do sujeito-autor, é imprescindível que a escola atue de maneira profícua e sistematizada para que a criança encontre possibilidades de escrever e ampliar seus conhecimentos linguísticos nas atividades escolares. O desempenho linguístico na modalidade escrita revela, porém, muitas vezes, um processo de desaparecimento da autoria à medida que a escolaridade avança (GERALDI, 2001; COLELLO 2012, 2015). Vem daí a necessidade de valorizar as propostas pedagógicas relacionadas à linguagem, a fim de buscar alternativas metodológicas que privilegiem as práticas de escrita na escola como catalisadoras do processo constitutivo do sujeito, justificadas por sua importância para além de seus muros. Nessa direção, ampliar o conhecimento sobre a prática pode ser um poderoso aval para a recondução do ensino e de processos de formação docente. A investigação a respeito da constituição da prática pedagógica se faz válida, pois, como afirma Micotti (2014, p. 82):

O que acontece nas aulas, as lições e os recursos utilizados compõem a parte visível do ensino, mas há um outro lado que o observador desprevenido, ou pouco atento, geralmente desconsidera. Neste lado oculto encontram-se os fundamentos que orientam o trabalho aparente. As opções subjacentes ao trabalho pedagógico modelam o ensino, afetando:

- as atividades de alunos e de professores;
- as interações sociais durante as aulas;
- a utilização de recursos didáticos;
- a atenção e a ênfase dadas a diferentes aspectos do trabalho pedagógico;
- os processos intelectuais que são mais ou menos acentuados (memorização ou raciocínio, por exemplo);
- o papel atribuído à avaliação etc.

O “lado oculto” mencionado por Micotti é parte essencial desta pesquisa, já que aqui se pretende revelar as concepções e ideias de ensino, os objetivos, intencionais ou não, subjacentes às propostas de ensino. Assim, foi necessário que as observações tivessem sido registradas detalhadamente, de acordo com os eixos de investigação previamente definidos, para que fosse possível, mais tarde, proceder à análise qualitativa e quantitativa do *corpus* coletado.

Como recurso metodológico, optou-se por um estudo de caso com o foco nas práticas docentes de professores de uma escola, ao longo do ciclo de alfabetização, visando à

compreensão das formas de ocorrência, oscilações e sentido do percurso dessas práticas.

De acordo com André e Lüdke (2015, p. 20), “o estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização ou do ensino noturno” e tem o mérito de uma abordagem qualitativa, pois é rico em enfoques descritivos, com um plano aberto que focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

As características fundamentais de um estudo de caso podem ser expressas em alguns pontos, como indicados pelas referidas autoras (André e Lüdke, 2015, pp. 21-22) e transpostos a seguir:

1. Os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo.

[...]

2. Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”. Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas.

[...]

3. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. (grifos das autoras)

Como recurso para o estudo de caso, a observação foi escolhida como instrumento da presente pesquisa. De acordo com André e Lüdke (2015), essa estratégia constitui um dos principais instrumentos de coleta de dados nas abordagens qualitativas.

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de determinado fenômeno. “Ver para crer”, diz o ditado popular (ANDRÉ e LÜDKE, 2015, p. 30).

Considerando que o estudo de caso pela observação esteja localizado numa perspectiva qualitativa, as indicações quantitativas também podem ser elencadas como dados complementares importantes. Para tanto, é preciso que se prepare um instrumental a ser utilizado na pesquisa, de modo a sistematizar a coleta de dados e evitar interferências subjetivas. Com essa preocupação, no caso do presente estudo foi construída uma *Ficha de Observação*, com o intuito de registrar as atividades que foram observadas a partir dos eixos de investigação delimitados.

A definição desses eixos foi orientada pelas diretrizes descritas por Geraldi (2013) quanto ao trabalho textual, de modo que os textos sejam produzidos *na escola* e não *para a escola*, ou seja, de maneira que a escola se constitua em um espaço privilegiado para oportunidades de os alunos escreverem, produzirem significados e constituírem-se como autores. Assim, esse autor afirma a necessidade de que a escola não seja como um espaço no qual os alunos têm que escrever por uma condição obrigatória, apenas para serem computados e corrigidos. Em consonância ao pensamento do referido autor, Colello (2012) faz um destaque para a diferenciação entre “produção de texto” e “redação”, as quais

correspondem, respectivamente, à “produção feita na escola” por um “aluno-sujeito” e à “produção feita para a escola” por um “aluno-função”. O que distancia ambos os modelos é o comprometimento do primeiro com a sua própria palavra e a sintonia pessoal com a formação discursiva. Em função desses critérios, pode-se afirmar que, na “produção de texto”, há tanto o esforço de reflexão como o de estabelecimento de uma interlocução com o eventual leitor. No segundo caso, o “aluno-função”, fazendo o “jogo da escola”, devolve a ela, por escrito, os esquemas ditados pelo ensino formal, com base em fragmentos de reflexões e evocações desarticuladas. Trata-se do preenchimento de um arcabouço que, formalmente, pode até satisfazer as exigências escolares, embora, na essência, seja marcado pela anulação da palavra do escritor em práticas de “muito escrever e pouco dizer” (COLELLO 2012, p.84).

Além disso, pensou-se em eixos que atendessem três requisitos fundamentais: a produção textual como prática de autoria, o ajustamento na textualização à língua escrita “a linguagem-que-se-escreve”¹⁵ (cf TEBEROSKY, 1992, p. 63) e as possibilidades de análise e reflexão sobre a língua.

¹⁵ O termo “linguagem-que-se-escreve” é utilizado por Teberosky (1992, p. 63) para indicar que “o objetivo das atividades com textos é o desenvolvimento da *textualidade*, isto é, das construções linguísticas que constituem a linguagem-que-se-escreve”, em especial às propostas em que a produção textual se dá em contextos orais com

Com esse pensamento, foram definidos os seguintes eixos de investigação para análise das propostas de ensino:

a) Natureza da atividade (oral, leitura, escrita ou múltiplas linguagens)

Considerando os estudos que diferenciam e, ao mesmo tempo, relacionam a oralidade e a escrita (BARTHES, 2004; BLANCHE-BENVENISTE *apud* TEBEROSKY, 1992), os PCNs (BRASIL, 1997b) e, ainda, as dimensões da linguagem (oral, escrita, kinésica, sonora e icônica) descritas por Gutierrez (*apud* COLELLO, 2004), entende-se que o desenvolvimento linguístico é um processo amplo, razão pela qual se recomenda a necessidade de um trabalho que integre oralidade, leitura e escrita, além das múltiplas linguagens, como o desenho, a música etc.

b) Natureza da demanda (notacional, discursiva ou notacional e discursiva)

Entendendo que a aprendizagem da língua deve atentar simultaneamente para o polo fechado (o notacional) e o polo aberto (discursivo), nesta pesquisa tomou-se o texto como uma possibilidade do “desenvolvimento da textualidade, isto é, das construções linguísticas que constituem a linguagem-que-se-escreve” (TEBEROSKY, 1992, p. 63).

c) Natureza linguística da proposta (o que, para que e para quem)

Como quem escreve sempre tem algo a dizer para alguém, reconheceu-se como apropriado observar se as práticas de linguagem propostas na escola deixaram claro para os alunos a sua real intenção: o que estavam escrevendo, por que estavam escrevendo e para que estavam escrevendo. Esses aspectos permitem que os alunos se “localizem” na proposta e reconheçam seu lugar na produção. Possibilita, ainda, que a situação comunicativa sugerida seja propriamente percebida e compreendida pelo aluno, ou seja, que o aprendiz tenha consciência das intenções comunicativas da proposta/de sua produção escrita.

d) Natureza interacional na dinâmica de produção da turma (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).

destino escrito, por exemplo, quando os alunos ditam um texto para o professor, sendo ele, o escriba. (grifo da autora)

O primeiro instrumento, a Ficha de Observação (Quadro 1), foi produzido com o intuito de permitir o registro objetivo das propostas de escrita observadas, conforme o episódio de ocorrência.

Data						
Episódio	Atividade	Natureza da atividade	Natureza da demanda	Natureza linguística	Natureza interacional	Observações gerais
1						
2						
3						
4						
...						

Fonte: Registro da pesquisadora.

Quadro 1 - Ficha de Observação das atividades realizadas em sala de aula

Em relação ao conteúdo das observações, Patton (1980) e Bogdan Biklen (1982) (*apud* ANDRÉ e LÜDKE 2015, pp. 35-37) apresentam várias sugestões sobre o que deve ser incluído nas anotações de campo. Esses autores sugerem: descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição de locais, descrição de eventos especiais, descrição das atividades e os comportamentos do observador.

Em consonância com as características de um estudo de caso pela observação, há de se garantir mais do que o mero o registro objetivo dos dados (a Ficha de Observação). Por isso, o Diário de Campo serviu para anotações da parte reflexiva das observações desta pesquisadora, nele se registrando vários tipos de observações pessoais, incluindo reflexões analíticas a respeito de temas emergentes da pesquisa, reflexões metodológicas relativas às estratégias e aos procedimentos utilizados, decisões tomadas no decorrer do processo de delineamento do estudo e, ainda, problemas encontrados na obtenção dos dados e a maneira como seriam resolvidos.

Assim, no segundo instrumento de registro utilizado, o Diário de Campo, foram anotadas as observações gerais, tais como a clareza da comanda dada pela professora na hora de propor a atividade, o modo de recepção da atividade, o nível de concentração dos alunos ao realizar uma tarefa ou, ainda, se a professora circulou entre eles para auxiliá-los durante a atividade. Como uma das características do Diário, a cada dia, acrescentou-se um pouco mais de informações sobre o perfil da turma, com o intuito de registrar dados diversos que pudessem auxiliar na reconstituição do contexto no qual o *corpus* foi coletado.

O estudo de caso focou uma escola pública no interior do Estado de São Paulo. A opção por essa escola se deu por diversos fatores: ela atende apenas a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, pertence a uma rede pública de ensino e está localizada em um bairro de classe popular. Tais características são relevantes justamente porque são representativas de grande parte das escolas brasileiras.

Após a definição da escola, foram selecionadas, em agosto de 2015, três turmas, representantes do ciclo de alfabetização – 1º, 2º e 3º ano - para serem acompanhadas durante o período de uma semana. Um ano depois, as mesmas turmas foram acompanhadas, já em outro momento do ciclo, como indicado no Quadro 2. Observe-se que a turma do 2º ano de 2016 é a mesma turma que cursou o 1º ano em 2015, assim como o 3º ano de 2016 é a mesma turma que cursou o 2º ano em 2015. Além disso, em 2016 uma nova turma de 1º ano foi incorporada à amostra, conforme ilustra o esquema a seguir:

Fonte: Dados da pesquisa – Registro da pesquisadora.

Notas: *1- alunos ingressantes no ciclo de alfabetização em 2016; *2 - em 2016, o 1º ano de 2015 foi promovido para o 2º ano; *3 - em 2016, o 2º ano de 2015 foi promovido para o 3º ano; *4 - alunos promovidos para o 4º ano, fora do Ciclo de Alfabetização.

Quadro 2 - Turmas observadas em 2015 e 2016

Esse acompanhamento teve como objetivo levantar as práticas de escrita e mapear as aulas de Língua Portuguesa ao longo da progressão dos anos escolares, buscando depreender tendências do ensino, processos e a natureza das propostas, bem como investigar como as mesmas se articulam com outros campos do ensino da Língua (as práticas de leitura, de oralidade e outras linguagens). Foi uma decisão observar o ensino da língua escrita apenas nas aulas de Língua Portuguesa, apesar de se saber que os alunos também leem e escrevem nas aulas das demais disciplinas do currículo.

Sem que se subestime a complexidade da realidade em sala de aula, pela utilização dos referidos instrumentos – Ficha de Observação e Diário de Campo - esperou-se obter uma

observação sistematizada que desse conta de fornecer as bases para a análise de uma pequena amostra das práticas de ensino da língua escrita em classes de alfabetização.

4 A CIDADE E A ESCOLA: PALCOS DA OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA

Se assumimos que a educação pública, tal como conhecemos hoje, é uma forma transitória, suas chances de sobrevivência dependem de conseguirmos mudá-la e transformá-la radicalmente. Isso seria um problema da práxis, dos projetos práticos, pois o novo desenvolve-se somente na prática, no fazer e nas suas contradições. O novo não consegue crescer ou desenvolver-se no campo teórico, no campo das ideias. O novo se desenvolve só num afastamento vivo do velho.

WANDERELY GERALDI

Para que a escola do estudo de caso seja adequadamente caracterizada, buscou-se apresentá-la no seu contexto de tempo e espaço. Com essa perspectiva, aqui são apresentados os cenários nos quais o *corpus* foi coletado bem como os indivíduos que constituem os sujeitos de investigação.

4.1 A cidade de São José dos Campos

Para a realização da presente pesquisa, foi imprescindível a observação cuidadosa na escola, pois é necessariamente dentro das salas de aula que a ação - o ensino sistematizado da língua escrita - acontece.

A unidade escolar destacada localiza-se no interior de São Paulo, mais precisamente na região do Vale do Paraíba, na cidade de São José dos Campos. Pertencente à rede estadual paulista de ensino, a instituição está sob a jurisdição da Diretoria Regional de Ensino (DRE) de São José dos Campos.

A cidade fica a cerca de 90 quilômetros a leste da capital do Estado de São Paulo e tem uma população estimada em 688.597¹⁶ habitantes. É cortada pelo rio Paraíba do Sul, que

¹⁶ De acordo com os dados estimados pelo IBGE Cidades, com base no Censo Demográfico de 2010. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=354990&search=sao-paulo/sao-jose-dos-campos> . Acesso em: 09 jun.2016.

4.2 A escola

Na zona leste da cidade, mais precisamente no bairro Jardim Castanheiras, está localizada a Escola Estadual na qual foi realizada a coleta do *corpus*. A unidade escolar foi criada em 18/11/1991, com a denominação de E. E. “Jardim Castanheiras”. Em 09/09/2005, teve o nome alterado para a sua atual denominação, “Amintas Rocha Brito”, em homenagem a um professor da rede estadual de ensino e engenheiro do Ministério da Aeronáutica, falecido em 2003, no lamentável acidente na Base de Alcântara, no Estado do Maranhão.

A escola oferece às crianças da comunidade a possibilidade de realizar seus estudos nos anos iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano), em dois horários: pela manhã, das 7h às 11h25, e à tarde, das 12h45 às 17h10.

Os bairros servidos pela escola – Jardim Castanheiras, Jardim Paraíso do Sol, Jardim Nova Michigan, Chácara Santa Maria e Vila Araújo - são residenciais, abrigando os trabalhadores das indústrias e de prestação de serviços.

Nas imediações da instituição escolar, não foi observada a existência de aparelhos culturais, como clubes, cinemas ou parques. Os cinemas estão localizados a alguns quilômetros dela, em três *shoppings centers* da cidade. Os três parques principais na cidade e um teatro municipal, que se localizam na região central da cidade, estão a pelo menos 12 quilômetros da escola.

A população do bairro em questão pode contar apenas com uma área de lazer com quadras poliesportivas que ficam ao lado da escola e com uma outra escola estadual de anos finais do ensino fundamental, a qual, assim como a escola campo também participa do Programa “Escola da Família”¹⁸ e abre suas portas aos fins de semana, com o intuito de oferecer uma programação cultural e esportiva à população.

Quanto ao atendimento de saúde, a região conta com uma única Unidade Básica de Saúde (UBS) no bairro Jardim Paraíso do Sol, apesar de abrigar 2.538 residências e uma população estimada, pelo Censo IBGE de 2010, de 9.232 pessoas¹⁹.

Na rede estadual paulista de ensino, de acordo com o setor de Planejamento de cada

¹⁸ O Programa Escola da Família é uma iniciativa do governo estadual. Foi criado em 2003 e, de acordo com sua concepção, “proporciona a abertura de escolas da Rede Estadual de Ensino, aos finais de semana, com o objetivo de criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes”. Fonte: <<http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Subpages/sobre.html>>. Acesso em: 12 mar.2017.

¹⁹ Dados obtidos em: <http://www.sjc.sp.gov.br/sao_jose/regiao_leste.aspx>. Acesso em 12 mar.2017.

DRE, as matrículas são direcionadas por área de abrangência e, em casos específicos, para irmãos de alunos que já estudam na escola. No ano de 2015, a escola tinha 858 alunos matriculados.

A escola parece ter uma boa relação com a comunidade. A essa relação escola-comunidade pode ser creditado o bom ambiente escolar, observado, como um todo e a preservação do prédio, que praticamente não apresenta sinais de depredações e pichações.

Com uma estrutura física adequada, a escola tem 13 salas de aula, em um prédio com dois pavimentos, atendendo a 26 classes, nos dois períodos de funcionamento. Possui uma quadra coberta, um pátio interno coberto - onde as crianças podem comer a merenda - e um pátio externo de bom tamanho para a recreação dos alunos. Possui também uma sala de leitura, que abriga boa parte do acervo literário da instituição, e uma sala de vídeo. Conta ainda com um gabinete de dentista para atendimento da comunidade escolar. As imagens que se seguem apresentam uma visão das dependências da escola.

Fonte: Imagem registrada pela pesquisadora (2016).

Figura 2 - Vista da escola pelo pátio externo

Fonte: Imagem registrada pela pesquisadora (2016).

Figura 3 - Vista do pátio interno, do espaço da merenda e do segundo pavimento

4.3 O funcionamento da escola e seus indicadores educacionais

Segundo o “Plano de Gestão da Escola” (Quadriênio 2015 – 2018),

[...] a instituição é composta por profissionais comprometidos com a educação. A equipe de profissionais está preocupada com a formação do ambiente educativo, com o espaço físico bem planejado para atender à comunidade escolar e proporcionar um lugar agradável, bonito e confortável para todos. A prática pedagógica é exercida por profissionais com nível superior, atualizados e em constante formação, visando renovar e adequar a prática pedagógica permanentemente, para melhor enfrentar os desafios e atingir os objetivos planejados, com o atendimento individualizado e em grupo (PLANO DE GESTÃO DA ESCOLA: QUADRIÊNIO 2015 – 2018).

A instituição conta com um quadro de gestão escolar composto por uma diretora e duas vice-diretoras, sendo uma delas dedicada somente às ações do Programa “Escola da Família”. A equipe gestora é também constituída por uma coordenadora pedagógica que trabalha 40 horas semanais na escola. A instituição conta com 30 professores, considerando os polivalentes, os de Arte e os de Educação Física.

Segundo o “Plano de Gestão da Escola”, a mesma pretende oferecer uma educação de qualidade e duradoura, consciente de sua responsabilidade frente aos primeiros ensinamentos. Responsável por uma formação crescente e linear dos alunos, procura construir novos paradigmas, no que diz respeito à formação de valores e ao espírito crítico e reflexivo do ser humano.

Os indicadores educacionais da unidade escolar demonstram um desempenho mediano, de acordo com os resultados obtidos nos últimos anos em avaliações externas, seja a provinda do governo federal - como a Prova Brasil - seja a do governo estadual – como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp²⁰), ambas para alunos do 5º ano.

De acordo com os resultados obtidos nessas avaliações externas, são atribuídos às escolas índices de desempenho. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – indicador aferido pelo governo federal - é medido pelo desempenho dos alunos em avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, ao final do 5º ano do ensino fundamental, articulado ao fluxo escolar (que diz respeito à quantidade de alunos reprovados, à evasão e também à distorção idade-série). O Ideb da unidade escolar, em 2015, última avaliação realizada, está em 6,4, ultrapassando em 0,3 a meta de crescimento estipulada pelo MEC para a escola. Segundo o boletim do Ideb da escola²¹, para 2021, a meta é atingir o índice de 6,8.

Igualmente ao Ideb do governo federal, no Estado de São Paulo há o Idesp - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo²². O Idesp refere-se diretamente ao desempenho dos alunos de 5º ano em avaliações de Língua Portuguesa e Matemática. Nesse

²⁰ De acordo com a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, o “Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional”. Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>. Acesso em: 13 maio 2017.

²¹ Fonte: Boletim Ideb. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 09 jun. 2016.

²² Conferir documento “Programa de Qualidade da Escola – Nota Técnica”. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2013.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

índice, a exemplo do Ideb, além do desempenho dos alunos nas duas disciplinas mencionadas, há a medição do “fluxo escolar”²³, que diz respeito à permanência dos alunos na escola articulando-a a dados referentes à quantidade de reprovações, evasão escolar e distorção idade-série na unidade escolar.

Apesar de apresentar no Idesp um resultado mediano (5,98) se for comparado à meta a ser alcançada (7,0 até o ano de 2030), em 2015 a escola ficou um pouco acima do resultado médio da rede estadual, que foi de 5,25. Em 2016, o Idesp da escola ficou em 5,39, baixando 0,59 pontos (em 2016 a média da rede estadual foi 5,40).

A Tabela 1, a seguir, sintetiza os dados apresentados pela escola pesquisada neste estudo, nas duas avaliações externas, Prova Brasil e Saresp:

Tabela 1 – Histórico do desempenho da Escola

Indicador/Ano	2013	2014	2015	2016
Idesp ²⁴	4,11	5,06	5,98	5,39
Ideb ²⁵	5,04	-	6,4	-

Fonte: Boletins Ideb e Idesp.

4.4 Concepção de ensino e de aprendizagem e programa de formação continuada

Sendo uma unidade escolar pertencente à rede pública paulista de ensino, voltada para os anos iniciais do ensino fundamental, a instituição vincula-se ao Programa Ler e Escrever, que pode ser assim descrito:

Mais do que um programa de formação, o Ler e Escrever é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º.ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir

²³ O “Fluxo escolar” também é aplicado ao cálculo do Ideb de cada unidade escolar.

²⁴ Fonte: Boletim Idesp. Disponível em: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br/>>. Acesso em: 09 jun. 2016.

²⁵ Fonte: Boletim Ideb. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 09 jun. 2016.

recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do *Ensino Fundamental* (SÃO PAULO, s/d, p. 1).

Segundo o documento, uma das linhas de ação é a formação docente. Na escola, o horário de Aula de Trabalho Pedagógico Coletiva (ATPC) é orientado pela Professora Coordenadora, sendo, por força de legislação, obrigatória a frequência dos professores, efetivos ou eventuais (substituto contratado por tempo determinado).

Quanto à produção e distribuição de materiais pedagógicos, pode-se destacar no referido Programa o uso dos “Guias de Planejamento e Orientações Didáticas” para o professor e os “Cadernos de Atividade” para o aluno. Há um guia de planejamento para cada ano do segmento, contendo tanto propostas didáticas que devem ser, obrigatoriamente, utilizadas pelo professor, como também sequências didáticas, projetos e atividades permanentes (ou habituais), nas aulas de Língua Portuguesa. A função dos guias para os professores é indicada na introdução de cada um deles, com a seguinte conformidade:

- 1- VAMOS COMEÇAR ESCLARECENDO. Este é um guia *para* seu planejamento. E não “o seu planejamento”, todo ele já descrito, passo a passo. Pelo contrário, como guia, este material orienta, indica caminhos possíveis, propõe alternativas...
- 2- O USO DESTES GUIAS ESTÁ VINCULADO À SUA FORMAÇÃO. Este material deverá ser tratado como subsídio para discussões nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC. Do mesmo modo, ele será tratado na formação que os professores-coordenadores estão fazendo junto à equipe do Programa Ler e Escrever. Ou seja, ele não está pronto e acabado – é, sim, ponto de partida para reflexões das equipes das escolas.
- 3- O PLANEJAMENTO DO TRABALHO EM SALA DE AULA É FRUTO DE UM PROCESSO COLETIVO que se enriquece e amplia à medida que cada professor, individualmente, avança em seu percurso profissional. Converse, compartilhe e debata com os demais professores (SÃO PAULO, 2014b, p. 15).

De acordo com as indicações, os guias devem ser utilizados, não só como norteadores do planejamento do trabalho em classe, mas também nas ATPCs e formações docentes. Como será visto mais à frente, na análise das propostas didáticas observadas, as atividades presentes nos guias de planejamento são, em geral, utilizadas com certa frequência, pelas professoras das classes acompanhadas.

A concepção de ensino e de aprendizagem do Programa Ler e Escrever que permeia todas as propostas de ensino dos materiais tem como base a perspectiva construtivista,

nomeada de “metodologia pela resolução de problemas”, levando em conta os conhecimentos prévios dos alunos, conforme se assume no referido documento:

A concepção de aprendizagem que embasa este [1º ano] e os demais documentos orientadores da rede estadual de ensino, especialmente os do Programa Ler e Escrever, pressupõe que o conhecimento não é concebido como uma cópia do real e assimilado pela relação direta do sujeito com o objeto de conhecimento, mas produto de uma atividade mental por parte de quem aprende, que organiza e integra informações e novos conhecimentos aos já existentes, construindo relações entre eles.

O modelo de ensino relacionado a essa concepção de aprendizagem é o da resolução de problemas, que compreende situações em que o aluno, no esforço de realizar a tarefa proposta, coloca em jogo o que sabe para aprender o que não sabe. Nesse modelo, o trabalho pedagógico promove a articulação entre a ação do aprendiz, a especificidade de cada conteúdo a ser aprendido e a intervenção didática (SÃO PAULO, 2014b, p. 18).

Em consonância com as concepções e os objetivos pretendidos, o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o professor do 1º ano situa uma concepção precisa de alfabetização:

O objetivo maior – possibilitar que todos os nossos alunos se tornem leitores e escritores competentes – compromete-nos com a construção de uma escola inclusiva, que promova a aprendizagem de todos os alunos.

Sabemos que a escrita não é vista como um código que deve ser decifrado. Entendemos a escrita como sistema de representação que se efetiva por meio da linguagem, nas diferentes situações em que ela se realiza. Nesse sentido, a escola deve propor atividades significativas organizadas nas diferentes práticas de linguagem para que as crianças vejam sentido em aprender.

[...]

Assim, este documento parte do pressuposto de que a alfabetização é a aprendizagem do *sistema de escrita* e da *linguagem escrita* em seus diversos usos sociais, porque consideramos imprescindível a aprendizagem simultânea dessas duas dimensões (SÃO PAULO, 2014b, pp. 18 – 19, grifo original).

Faz-se necessário um destaque a respeito das propostas contidas nos “Guias de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor” do Programa Ler e escrever, que é constituído em uma linha construtivista e organizado a partir de modalidades organizativas do tempo didático empreendidas a partir dos pressupostos colocados por Lerner (2002), com base nas noções de projeto, sequências didáticas e atividades habituais.

A escolha de organizar conteúdos em projetos acrescenta informações à nossa análise, pois indica, mais uma vez, a presença da concepção construtivista de ensino e de

aprendizagem presentes nas propostas de ensino do Programa Ler e escrever. Segundo Vidal (2016), a partir dos pressupostos apresentados por Hernandez (1998),

Os “projetos de trabalho” baseiam-se em uma concepção de aprendizagem construtivista e em um modelo de ensino por resolução de problemas. Buscam a promoção da aprendizagem significativa para os alunos e consideram a funcionalidade do que se aprende como elemento importante no processo de aquisição do conhecimento (VIDAL, 2016, p. 108, grifo da autora).

Ainda que os princípios e concepções estejam estabelecidos pelo sistema e que nesta pesquisa se esteja de acordo com o referido documento nos seus princípios e concepções, não se pode, conforme já mencionado, garantir a adesão das professoras, tampouco a eficiência da transposição didática.

Em concorrência a esses materiais, outro livro didático - “Porta Aberta: letramento e alfabetização” - chegou à escola pelo critério de escolha dos professores e coordenadores, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - também foi utilizado nas aulas de Língua Portuguesa. A adoção desse livro pela escola merece destaque justamente porque ele representa uma concepção tradicional de ensino, com propostas semelhantes às cartilhas, dando ênfase ao ensino da escrita a partir do trabalho com letras e silabação.

A coexistência desses dois materiais que chegam à escola por circunstâncias diferentes - o do Programa Ler e escrever, de maneira compulsória a todas as unidades escolares da rede pública estadual paulista, e o livro didático pelo PNLD - parece contraditória porque fere o princípio de coerência do referencial pedagógico.

Ainda que o impacto da coexistência de duas concepções de ensino e de aprendizagem não seja o objetivo dessa pesquisa, ele merece ser registrado porque, conforme observado, do ponto de vista das professoras das seis turmas acompanhadas, essa coexistência funcionava como uma forma de complementaridade desejável e necessária na construção da prática pedagógica. Não ficou claro se a equipe docente compreendia que se tratava de concepções e princípios diferentes de alfabetização. Pode-se, no entanto, supor que a escolha do livro do PNLD tenha sido feita de acordo com as expectativas de trabalho docente.

A figura a seguir, extraída do livro “Porta Aberta”, exemplifica aspectos típicos do ensino tradicional, como: a abordagem pedagógica centrada no conhecimento da letra, a diretividade da tarefa a ser realizada, a centralização da atividade no professor, o critério dicotômico e inflexível de certo ou errado e o uso do texto não como prática discursiva, mas como um pretexto para o trabalho com a escrita.

Cc

Apresente a sonoridade e a forma das letras que se repetem em partes muito, que formam a planta ao lado e o pequeno lago e sua natureza: verde, que transporta água e o calor do sol para as folhas e a água produzida nas folhas para o rio; folhas, que também se aquecem com a energia do sol; flor, órgão que dá origem ao fruto; fruto, que contém a semente que dará origem à outra planta. Converse com a turma sobre o significado da expressão “carregadinho de flor”, isto é, andando com flores, que são as crianças.

Professor, é no contexto oral, durante a exploração da quadrinha, em vez de, ao ler cada palavra. É mais uma oportunidade de os alunos produzirem a direção da escrita (já que não se trata de ler e de escrever para ler) e a correspondência entre o oral e o escrito.

- 1 **OBSERVE A ILUSTRAÇÃO E RESPONDA ORALMENTE.**
* NA SUA OPINIÃO, QUAL SERÁ O ASSUNTO DESTA QUADRINHA?
Resposta possível:
- 2 **ACOMPANHE A LEITURA DO PROFESSOR. DEPOIS LEIA COM OS COLEGAS.**

CAJU, MEU CAJUEIRO

CAJU, MEU CAJUEIRO
CARREGADINHO DE FLOR.
EU TAMBÉM SOU PEQUENINA
CARREGADINHA DE AMOR.
(FOL. 138)

- 3 **SUBLINHE O TÍTULO DO TEXTO.**
- 4 **CIRCLE A PALAVRA CAJU TODA VEZ QUE ELA APARECER.**
- 5 **RESPONDA ORALMENTE.**
Professor, se você reconhecer, explique a expressão “carregadinho de flor” e a expressão “carregadinha de amor”. Converse com as crianças sobre o significado da expressão “carregadinho de flor”, isto é, andando com flores, que são as crianças.
- 6 **UM PÉ DE CAJU É UM CAJUEIRO. COMO SE CHAMA UM PÉ DE:**

banana, abacateiro, mamão

51

Fonte: <<http://www2.ftd.com.br/hotsite/pnld/2013/pdf/catalogos/1.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

Figura 4 - Exemplo de proposta presente no livro didático “Porta Aberta”, do 1º ano

O próximo capítulo apresenta um estudo sobre as características observadas em cada uma das turmas acompanhadas, considerando as seguintes perspectivas: formação das docentes, aprendizagem do sistema de escrita alfabética e aspectos relacionados às salas de aula.

5 CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: CONTEXTOS DE TRABALHO E DINÂMICAS NAS SALAS DE AULA

[...] a escrita é importante na escola pelo fato de que é importante fora da escola, não o contrário.

EMÍLIA FERREIRO

Tendo realizado uma caracterização do município e da escola, neste capítulo pretende-se enfocar, de modo mais específico, as seis classes observadas, buscando captar as especificidades das turmas em relação ao processo de alfabetização, com ênfase nas propostas didáticas oferecidas pelas professoras aos alunos, em seus contextos de trabalho e momentos de aprendizagem.

Na primeira etapa da pesquisa, realizada entre o final de agosto de 2015 e o início de setembro de 2015, foram acompanhadas três turmas do ciclo de alfabetização. O acompanhamento às outras três aconteceu na segunda etapa, um ano após, em 2016. Para melhor entendimento da especificidade de todo o processo, primeiramente faz-se necessário apresentar o perfil dos sujeitos envolvidos na alfabetização: cada uma das professoras regentes e seus respectivos grupos de alunos.

Para que se possa contextualizar o ambiente de forma mais completa, cumpre fazer algumas considerações sobre as salas de aula. Esse é um aspecto importante, pois são nesses ambientes que professores e alunos passam quatro horas de seus dias, de segunda a sexta-feira, durante 200 dias letivos em um ano. Convém lembrar que seus nomes foram alterados, para garantir o anonimato.

5.1 A professora Aline e sua classe de 1º ano (2015)

Em 2015, a professora Aline tinha 46 anos de idade. Formada em Pedagogia, tinha cargo efetivo na rede de ensino público e exercia o magistério há 24 anos. Há 9 anos, especificamente, atuava na unidade escolar desta pesquisa. Não lecionava em outra rede e não tinha formação complementar. Durante a observação, percebeu-se que a professora era

possuidora de um perfil calmo e solícito, com paciência para lidar com alunos de primeiro ano, que demandavam muita atenção e intenso acompanhamento docente.

As aulas ocorriam no período da manhã, das 7h às 11h20. A turma do 1º ano (2015) tinha 36 alunos, sendo 15 meninas e 21 meninos. Segundo o *Mapa da classe*²⁶ referente à sondagem de escrita, em relação à aquisição do sistema de escrita alfabética oito alunos apresentavam escrita pré-silábica; dois, hipótese silábica sem valor sonoro convencional; 14, hipótese silábica com valor sonoro convencional; seis, escrita silábico-alfabética; e cinco, escrita alfabética.

A sala do 1º ano (2015) estava localizada no andar térreo, perto da secretaria da escola e das salas da direção e da coordenação pedagógica. É provável que essa localização tenha sido escolhida devido à idade dos alunos – entre 5 e 6 anos - e parecia conveniente evitar que eles ficassem subindo e descendo escadas a todo momento.

Quanto à organização da sala de aula, observou-se a utilização de diversas listas afixadas nas paredes, além de outros apoios e fontes de consulta para os alunos, como um quadro numérico e um calendário.

A sala possuía duas lousas. Uma delas, localizada na parede lateral, funcionava como um mural; e, em cima da mesma, havia um alfabeto com letras do tipo imprensa maiúscula e minúscula. A outra lousa, mais moderna e de cor branca, ocupava a parede central, em frente aos alunos e era utilizada pela professora para “passar a lição”. Em cima dessa lousa, estavam expostos cartões com números de 0 a 10 e um relógio de ponteiros.

Três armários fechados, nos quais a professora guardava materiais diversos, e um armário aberto, que funcionava como uma brinquedoteca, compunham o mobiliário da sala. Um dos armários fechados servia de suporte para um aparelho de TV e um de CD/rádio.

Duas caixas com obras literárias do acervo do Programa Ler e Escrever, duas caixas de jogos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), vários *kits* de letras móveis e um globo terrestre completavam o acervo da classe.

²⁶ O *Mapa de Classe* é um sistema *on line* da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo; nele, todos os professores de anos iniciais do ensino fundamental devem inserir informações, a cada nova sondagem realizada, sobre o nível de conceitualização da escrita da turma, aluno a aluno. O sistema é restrito e só os professores e a gestão da escola têm acesso a ele. Os professores acessam o sistema pelo seguinte *link*: <<http://mapaclasse.fde.sp.gov.br/>>. Acesso em 17 dez. 2017.

5.2 A professora Elisabete e sua classe de 2º ano (2015)

A professora Elisabete lecionava há 24 anos, tinha 51 anos de idade e dava aulas na unidade escolar havia seis anos. Era professora efetiva da rede e sua formação provinha do curso Normal Superior. Não tinha formação complementar e não lecionava em outra rede de ensino. Durante o período de observação, aparentou possuir, por um lado, um perfil paciente e calmo e, por outro, rígido no que diz respeito ao comportamento dos alunos. Ela sempre mantinha a turma organizada e parecia ter tudo sob controle.

As aulas ocorriam no período da manhã, das 7h às 11h20. A turma era composta por 33 alunos, sendo 21 meninas e 12 meninos. Segundo o *Mapa da classe* referente à sondagem de escrita, em relação à aquisição do sistema de escrita alfabética, 30 alunos apresentavam escrita alfabética; dois, hipótese silábica com valor sonoro convencional; um, hipótese silábica sem o valor sonoro convencional; e um, escrita pré-silábica.

O espaço do 2º ano (2015) ficava no andar térreo, ao lado do pátio interno da escola e perto da quadra. Quanto à organização da sala, observou-se que acima da lousa havia quatro alfabetos, cujas letras apareciam respectivamente de quatro maneiras: maiúsculas, minúsculas de imprensa e cursiva. Um calendário e uma lista de meses do ano estavam afixados, um a cada lado da lousa, para consulta dos alunos.

Na parede do fundo da sala ficava um armário aberto que servia de apoio para guardar materiais pedagógicos, como kits de alfabeto móvel, coleções de tampinhas para atividades de contagem, brinquedos, livros didáticos e dois kits de jogos do PNAIC. Lá também ficavam dois armários fechados (um para a professora da manhã e outro para a da tarde), um mural vazio e uma mesa com aparelho de TV.

Duas caixas do acervo literário do Programa Ler e Escrever ficavam em um espaço de fácil acesso aos alunos, no chão, ao lado dos dois armários fechados.

5.3 A professora Maria e sua classe de 3º ano (2015)

A professora Maria lecionava há 22 anos. Não tinha cargo efetivo na rede, ou seja, trabalhava em caráter de substituição - nesse caso, para todo o ano letivo. Ela contava com 49 anos de idade e já lecionava na unidade escolar desta pesquisa há 6 anos. Em relação à sua

formação, fez curso Normal Superior e não tinha outros cursos complementares. A exemplo da professora da turma do segundo ano (2015), a professora do terceiro aparentou ter um perfil calmo, mas rígido em relação a regras de conduta. Tal perfil pareceu ser comum entre as professoras da escola.

As aulas ocorriam no período da tarde, das 12h45 às 17h20. A turma de terceiro ano da professora Maria tinha 37 alunos, sendo 15 meninas e 22 meninos. Segundo o *Mapa da classe* de sondagem de escrita, em relação à aquisição do sistema de escrita alfabética, 36 alunos apresentavam escrita alfabética e um aluno apresentava escrita pré-silábica. De acordo com informações da professora, dos 36 alunos com escrita alfabética, alguns ainda tinham dificuldade na leitura e na produção de texto.

A sala do 3º ano (2015) ficava no andar superior do prédio da escola. Em relação à organização do espaço, pode-se destacar a presença de uma lousa grande na parede ao lado da porta de entrada. Ao lado da lousa, havia um armário com prateleiras com livros didáticos, dicionários para consulta e *kits* de giz das professoras. Em cima desse móvel, ficava a caixa do acervo literário do Programa Ler e escrever.

No fundo da sala, encontravam-se três armários fechados e também duas estantes com gibis da “Turma da Mônica”, revistas “Recreio” e livros de literatura do acervo do Programa Ler e Escrever. Esse acervo ficava à disposição da turma e os alunos podiam acessá-lo a qualquer momento, por exemplo, quando terminavam uma atividade antes dos colegas. Na parede lateral, junto à porta, encontravam-se dois murais (um para a turma da manhã e outro para a turma da tarde), nos quais ficavam afixados calendários e produções dos alunos (reescrita em duplas).

5.4 A professora Elaine e sua classe do 1º ano (2016)

A professora Elaine tinha 53 anos de idade e lecionava há 9 anos. Sua formação era em Pedagogia e tinha pós-graduação *lato sensu* em Gestão do Currículo. Era professora efetiva da rede e estava nessa unidade escolar há 3 anos. No horário contrário ao que trabalhava na escola, lecionava em outra unidade escolar da rede estadual, também no segmento dos anos iniciais. Em relação ao seu perfil, a partir da observação, pôde-se perceber sua paciência e zelo com os alunos. Sempre deixava tudo muito explicado e organizado. Para

dar aulas, usava um amplificador de voz (um *headphone* e uma caixa de som) para preservar suas pregas vocais, pois segundo ela, já tinha tido alguns problemas vocais.

A turma do primeiro ano (2016) tinha 26 alunos, sendo 12 meninas e 14 meninos. O *Mapa de classe* referente à sondagem de escrita apresentava, em relação à aquisição do sistema de escrita alfabética, o seguinte quadro: um aluno com escrita pré-silábica, 18 alunos com hipótese de escrita silábica com valor sonoro convencional, dois alunos com escrita silábico-alfabética e cinco alunos já com escrita alfabética.

As aulas ocorriam no período tarde, das 12h45 às 17h20. O horário do recreio era as 15h. A sala ficava no andar térreo, perto do pátio interno da escola e ao lado do refeitório, com um conjunto de carteiras e cadeiras antigas.

Quanto à organização da sala, havia uma lousa disposta à frente dos alunos, um quadro negro, no qual a professora escrevia com giz. Acima da lousa encontrava-se um alfabeto com as letras divididas em cartões azuis – cada cartão tinha uma letra escrita em amarelo, com um destaque para a letra em caixa alta e abaixo dela, a escrita da mesma em quatro tipos diferentes de letra, maiúscula e minúscula.

Como material de consulta para os alunos, havia uma reta numérica²⁷ com números de 0 a 86, um quadro numérico de 0 a 100, cartelas com números de 0 a 9 e conjuntos de quantidades e um calendário. Além disso, listas com os nomes dos alunos dessa turma e da turma da tarde e um quadro com os nomes dos aniversariantes distribuídos pelos meses do ano estavam afixados nas paredes.

Acima de dois armários localizados no fundo da sala, dispostos de forma organizada, havia um cesto com blocos de montar, um conjunto de material dourado e dois *kits* de letras móveis. Na mesma parede, um armário aberto, com prateleiras, servia para acondicionar os livros didáticos dos alunos: Programa Ler e escrever – livro texto e de atividades, Livro do aluno do Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI) (coloque 1º por extenso e, depois, abrevie), livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de Língua Portuguesa e Matemática, ambos da coleção “Porta Aberta” da editora FTD, o acervo literário do Programa Ler e Escrever e mais *kits* de letras móveis. Na parte de cima do armário havia alguns conjuntos de material dourado e uma caixa de jogos do PNAIC.

²⁷ A “reta numérica” é constituída de uma sequência numérica, em geral de 0 a 100, que pode servir como portador numérico de fácil acesso aos alunos durante atividades de contagem, funcionando analogamente ao papel do alfabeto afixado acima das lousas, em classes de alfabetização.

Duas caixas do Programa Ler e Escrever com gibis da “Turma da Mônica” e revistas “Recreio” e “Ciência Hoje das Crianças” compunham ainda o acervo da sala, além da estante pequena com um aparelho de televisão.

5.5 A professora Silvana e sua classe de 2º ano (2016)

A professora Silvana tinha 40 anos de idade, havia cursado Pedagogia e não tinha formação complementar. Não era professora efetiva, porém encontrava-se em uma categoria diferenciada de professores substitutos da rede, chamada de “estável”. Lecionava há dez anos, sendo 4 na unidade escolar desta pesquisa. Não dava aulas em outra rede de ensino. Pela observação de sua prática, percebeu-se nela o perfil de uma pessoa paciente, que não argumentava e nem levantava a voz com os alunos, porém gostava de manter a disciplina, garantindo o controle da turma. Sempre passava entre as carteiras para acompanhar o que os alunos estavam fazendo e também para fazer intervenções e correções.

As aulas ocorriam no período da manhã, das 7h às 11h20, sendo o horário do recreio às 8h45. A turma do segundo ano (2016) era composta por 29 alunos, sendo 15 meninas e 14 meninos e, de acordo com o *Mapa de classe* de sondagem de escrita, em relação à aquisição do sistema de escrita alfabética, um aluno apresentava hipótese silábica sem valor sonoro convencional; três alunos, hipótese silábica com valor sonoro convencional; oito, escrita silábico-alfabética; e 17, escrita alfabética.

A sala do 2º ano (2016) ficava no andar superior (primeiro andar) do prédio da escola, ao lado da sala de informática. A lousa ficava à frente dos alunos. Acima da lousa estava afixado um alfabeto com as letras divididas em cartões azuis – cada cartão tinha uma letra escrita em amarelo, com um destaque para a letra em caixa alta e, abaixo dela, a escrita da mesma em quatro tipos diferentes de letra, maiúscula e minúscula.

Do lado esquerdo da lousa, localizava-se uma estante aberta, com prateleiras nas quais eram acondicionados os livros utilizados pelos alunos, como pode ser observado na figura a seguir:

Fonte: Imagem registrada pela pesquisadora (2016).

Figura 5 - Turma do 2º ano (2016)

Na parede dos fundos, três armários fechados compunham a mobília da sala: um em uma extremidade e dois na outra. Neles, as professoras dos dois períodos guardavam materiais. Em cima dos armários havia caixas com materiais diversos e também *kits* de letras móveis.

No centro, entre os armários, cinco prateleiras serviam para acondicionar livros e gibis do acervo do Programa Ler e Escrever. Acima das prateleiras, dois murais foram afixados: um com o título “Cantinho da leitura” e outro com a frase “Sejam bem-vindos”.

5.6 A professora Maria e sua classe de 3º ano (2016)

A professora Maria lecionava há 23 anos e tinha 50 anos de idade. Não havia cursado formação complementar e tinha como formação inicial o curso Normal Superior. Trabalhava na unidade escolar há 7 anos, era professora substituta e estava escalada para ministrar aulas

para essa turma no ano letivo de 2016. Essa professora era a mesma que havia sido acompanhada por esta pesquisa em 2015, na turma do 3º ano. Não lecionava em outra rede de ensino. Era paciente, mas enérgica. Exigia que os alunos ficassem quietos para fazerem as atividades, mas isso demandava bastante controle, da parte dela, sobre o comportamento da turma. Sempre caminhava entre os alunos para ver se eles estavam fazendo as atividades e, nessas ocasiões, realizava algumas intervenções.

As aulas ocorriam no período da manhã, das 7h às 11h20, sendo o horário do recreio às 8h45. A turma tinha 30 alunos, sendo 16 meninas e 14 meninos.

Segundo o *Mapa da classe* de sondagem de escrita, em relação à aquisição do sistema de escrita alfabética, os alunos estavam assim divididos: um aluno com hipótese silábica sem valor sonoro convencional, um aluno com hipótese silábica com valor sonoro convencional, três alunos com escrita silábico-alfabética e 25 alunos com escrita alfabética. Segundo informações da professora, os alunos com escrita alfabética tinham dificuldade na leitura e na produção de texto.

A sala do 3º ano ficava no andar superior do prédio da escola. Havia uma lousa grande na parede ao lado da porta de entrada; acima dela, um relógio de ponteiros e um alfabeto (com as letras divididas em cartões – cada cartão com uma letra, com um destaque para a letra em caixa alta e, abaixo dela, a escrita da mesma em quatro tipos diferentes de letra, maiúscula e minúscula).

Nas laterais da lousa, cartazes foram afixados pelas professoras (da manhã e da tarde), com listas temáticas e trabalhos de alunos. Na parede lateral, junto à porta, dois murais (um para a turma da manhã e outro para a turma da tarde). Nos murais havia calendários, quadros numéricos, tabuadas (de 2 a 9), lembretes sobre a pontuação, listas temáticas diversas (meses do ano, animais marinhos), parlendas etc. Acima dos murais encontrava-se um *mapa mundi*. Abaixo, estava localizada uma prateleira na qual ficavam disponibilizados dicionários.

A parede do fundo era toda tomada de armários e prateleiras (três armários fechados com materiais das professoras), uma estante aberta, no canto direito, que acondicionava livros de Língua Portuguesa e Matemática do PNLD e o livro de textos do Programa Ler e Escrever. Na prateleira de baixo da estante, estavam guardados dois *kits* de jogos do PNAIC e um rádio. As prateleiras ficavam na parte central da parede do fundo, contendo mais livros do PNLD e também os acervos do Programa Ler e Escrever, obras literárias e gibis. Acima dessas prateleiras, havia um cartaz com os dizeres “Sejam bem-vindos”.

Em cima dos armários fechados, encontravam-se diversos materiais: ábacos, globo terrestre, livros e pastas com trabalhos de alunos.

5.7 Considerações sobre a escola e as turmas

Ao final da contextualização e descrição a respeito das seis turmas acompanhadas, podem ser destacados alguns pontos que parecem ser comuns a todas elas em relação à organização do espaço físico da sala, ao nível de conceitualização a respeito da escrita, à postura das professoras durante as aulas e também à formação das mesmas.

Quanto à organização do espaço físico, o primeiro aspecto importante é a preocupação comum em preparar o ambiente da sala para o trabalho com os alunos. O alfabeto sempre estava à disposição dos alunos, bem como quadros numéricos, relógios de parede e textos diversos, como listas, parlendas e calendários. Cabe, porém, destacar que, durante as aulas, em raríssimos casos, as professoras fizeram menção a tais materiais, incentivando sua consulta e uso.

Outro aspecto relevante é a presença, em todas as salas, de acervos de livros, gibis e revistas em quadrinhos, o que proporcionaria aos alunos e às professoras um acesso rápido a materiais de leitura. Mais uma vez, entretanto, não se observou um trabalho sistemático com esses materiais, que permaneciam à disposição das turmas, mas eram utilizados esporadicamente e sem sistematização.

Ainda como destaque, pode-se mencionar a organização das carteiras dos alunos: elas estavam, ora em fileiras, ora em duplas. O *layout* preferido das professoras era a organização em fileiras, excetuando-se as turmas dos 1º anos, que estavam sempre organizados em duplas. Essa organização em duplas, porém, não era determinante para a realização das atividades, já que cada aluno, mesmo estando com um colega, realizava-as sozinho.

No que diz respeito ao nível de conceitualização sobre a escrita, as escolas públicas costumam fazer um acompanhamento a cada dois meses em todas as turmas. Assim foi possível sintetizar a situação das classes observadas, com base na Tabela 2.

A sondagem a respeito do nível de conceitualização da escrita é realizada a partir dos níveis apresentados por Ferreiro e Teberosky (1999) e registrada, para toda a rede estadual

paulista de ensino público, no sistema *Mapa de Classe*, dos anos iniciais do ensino fundamental.

Tabela 2 - Nível de conceitualização sobre a escrita das turmas acompanhadas

Turmas / Nível de conceitualização a respeito da escrita	Escrita pré- silábica	Hipótese silábica sem valor sonoro convencional	Hipótese silábica com valor sonoro convencional	Escrita silábico- alfabética	Escrita alfabética	Total de alunos na turma
1º ano (2015)	8	2	14	6	5	36
2º ano (2015)	1	0	2	0	30	33
3º ano (2015)	1	0	0	0	36	37
1º ano (2016)	1	0	18	2	5	26
2º ano (2016)	0	1	3	8	17	29
3º ano (2016)	0	1	1	3	25	30

Fonte: Mapa de Classe das turmas acompanhadas em 2015 e 2016.

Pode-se destacar que poucos são os alunos que permaneciam, entre o final do mês de agosto e início de setembro do ano letivo corrente, com escrita pré-silábica. Um destaque cabe à turma 1º ano (2015), com 36 alunos, sendo oito ainda com escrita pré-silábica. Tais alunos, um ano após, no 2º ano (2016), portanto, já estavam em níveis mais avançados de conceitualização da escrita.

Em relação ao trabalho pedagógico com alunos de inclusão, das seis turmas observadas, em apenas uma, a do 3º ano (2015), havia o registro de um aluno considerado como sendo de inclusão. No *Mapa de Classe*, no item “necessidades especiais” do histórico da turma, o aluno estava identificado como autista. Nesse mesmo documento, observou-se um elevado número de faltas do aluno. Nas propostas da professora da turma do 3º ano (2015), não havia intervenções diferenciadas a serem realizadas com esse aluno.

Quanto às atividades de reforço e recuperação, elas foram observadas apenas no 3º ano, última etapa do ciclo de alfabetização. No 3º ano (2015), havia uma professora auxiliar para a realização das atividades de reforço; no 3º ano (2016), essas atividades foram dadas pela professora titular da turma.

As aulas ocorriam duas vezes na semana, no próprio espaço da sala. Os alunos indicados para o reforço e recuperação eram agrupados em um canto para a realização de propostas diferenciadas. As atividades, em geral, propunham que os alunos realizassem

diversas tarefas relacionadas à aprendizagem da língua escrita. Tais tarefas não foram computadas na análise desta pesquisa porque eram atividades paralelas.

Outro aspecto a ser considerado nesta pesquisa é a formação das professoras e sua relação funcional com a rede. Das seis professoras acompanhadas, metade era formada em Pedagogia e a outra metade havia frequentado o curso Normal Superior. Quanto ao seu *status* funcional junto à rede, três eram titulares de cargo efetivo e três trabalhavam em caráter de substituição, sendo uma delas em uma relação de estabilidade funcional. Apesar desse destaque, neste estudo não se tratará de questões relacionadas à formação das professoras e sua relação com a prática docente.

Por fim, a postura docente frente às situações em sala de aula também chamou atenção devido a uma linha constante de comportamento, comum às professoras acompanhadas. A necessidade de controlar a disciplina e manter os alunos em silêncio para que eles fizessem as “lições” era algo comum. A postura dura, porém ainda sensível das docentes, fazia com que elas tivessem uma boa relação com os alunos, mantendo uma atmosfera de autoridade e, ao mesmo tempo, estabelecendo um ambiente tranquilo para os alunos trabalharem.

5.8 Rotina de trabalho

Em todas as turmas acompanhadas foram observadas algumas práticas recorrentes em relação ao ensino da língua escrita, como se fosse um ritual de início das aulas: a cópia do cabeçalho da lousa e a leitura inicial realizada pelo professor. Tudo indicava que essas atividades provinham de diretrizes da escola.

No início da aula de cada dia, os alunos copiavam o cabeçalho da lousa, mesmo as turmas de 1º ano, que passavam um bom tempo da aula concentrados apenas nessa tarefa. O cabeçalho era constituído pelo nome da escola, nome do aluno, turma, nome da professora, dia da semana e condição climática do dia (Figura 6).

<p>EE “PROFESSOR AMINTA ROCHA BRITO”.</p> <p>SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 24 DE AGOSTO DE 2015.</p> <p>NOME 1º ANO.</p> <p>PROFESSORA ALINE.</p> <p>SEGUNDA-FEIRA.</p> <p>O DIA ESTÁ ENSOLARADO.</p>
--

Fonte: Registro da pesquisadora.

Figura 6 - Exemplo de cabeçalho copiado pelos alunos

Para as turmas ingressantes no ensino fundamental, a cópia era realizada com letra de imprensa maiúscula, mas conforme iam evoluindo no ciclo de alfabetização, outros tipos de letra eram empregados, com ênfase no ensino da cursiva. Como exemplo do que se afirma, a turma do 2º ano (2016) a cada dia da semana copiava da lousa o cabeçalho escrito com um tipo de letra diferente.

Como a prática da cópia do cabeçalho era recorrente, alguns alunos já o traziam pronto de casa, mas a maioria o fazia em aula. Em diversas ocasiões, as seis professoras reforçavam com seus alunos que deveriam copiar para que memorizassem como se escrevia o nome da escola e seu próprio nome. Essa prática pode ser indício de uma concepção subjacente de aprendizagem da língua/alfabetização por um caminho um tanto perceptual, pela repetição e memorização.

Logo após a cópia do cabeçalho, ou ainda durante sua realização (pois alguns alunos demoravam para fazê-la), uma leitura inicial (literária ou não) era feita pelas professoras. Elas lidavam de forma diferente com esse momento, utilizando-o ora para apreciação de um texto, ora para ler um texto que introduziria uma temática a ser trabalhada em aula.

Nem sempre o momento da leitura era planejado, pensado com um propósito claro. Em muitas ocasiões, o livro era retirado do acervo literário da classe ou da Sala de Leitura, escolhido na hora pela professora ou por um aluno.

Na turma do 1º ano (2016) foi possível observar uma leitura literária realizada por capítulos, com um momento para a apreciação do texto, com uma conversa sobre sua relação com o que havia sido lido no dia anterior e com estímulo à criação de expectativas para a

leitura do próximo dia. Nas demais turmas, os momentos de leitura inicial foram marcados por uma leitura protocolar, sem relação explícita com o ensino da língua ou com a criação de oportunidades escolares dos alunos terem contato com as culturas do escrito.

A esse respeito, vale lembrar que a *leitura através do professor*, tal como denominado por Kaufman (2009), pode ser feita com base em um texto literário ou não, sendo considerada uma modalidade importante para o ensino da língua, assim como destacam Colello *et al.* (2013, p. 5):

A leitura através do professor é uma situação particularmente fecunda não só para o fortalecimento do vínculo do sujeito aprendiz com a língua escrita, como também para que esse sujeito comece a compreender as características do escrito em comparação com a oralidade. É o que permite, efetivamente, a interação das crianças com os diferentes textos que circulam socialmente e com as diferentes razões pelas quais um texto é lido. Acompanhar um texto instrucional para a preparação de receitas culinárias, ouvir notícias sobre um assunto de interesse ou ainda escutar sugestões sobre lançamento de livros e filmes são algumas das situações que fazem parte dessa frente de trabalho.

A *leitura através do professor* permite aos alunos estreitar laços com a linguagem que se escreve e, ao mesmo tempo, constituir um repertório letrado importante. Contudo, em geral, as práticas de leitura observadas neste estudo não cumpriram esse propósito, apesar de estarem presentes sistematicamente na rotina da aula.

É conveniente lembrar que a escola observada está inserida na rede pública estadual de ensino de São Paulo e tem em sua matriz curricular²⁸ para o ciclo de alfabetização doze aulas semanais da disciplina de Língua Portuguesa. Cada aula tem a duração de cinquenta minutos, o que corresponde a seiscentos minutos de aula dessa disciplina em uma semana.

Por fim, cabe ressaltar que a matriz curricular das turmas do ciclo de alfabetização também incluía o ensino de outras disciplinas: Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física. Especificamente nesta unidade escolar, havia a previsão de uma aula, que ocorria a cada quinze dias, na Sala de Leitura. Essa prática tomava o lugar de uma aula de Língua Portuguesa. Ela incluía uma sessão de contação de histórias aos alunos e o empréstimo de livros para leitura em casa.

²⁸ Cf. Resolução SE 3, de 16-1-2014: Altera dispositivos da Resolução SE 81, de 16-12- 2011, que estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/03_14.HTM?Time=08/11/2015%2011:04:41> Acesso em: 08 Nov.2015.

O próximo capítulo apresenta as práticas de ensino da língua escrita em cada turma.

6 PROPOSTAS DIDÁTICAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Na paradoxal realidade do dia a dia em sala de aula, o esforço pedagógico nem sempre garante a aprendizagem àqueles que têm oportunidade de acesso à escola e de permanência nela. Por isso, mais do que nunca vale a pena perguntar: o que ensinamos quando ensinamos a ler e escrever?

SILVIA COLELLO

O que ensinamos quando ensinamos a ler e escrever? Esse questionamento de Colello (2012) abre este capítulo, que tem o intuito de apresentar a análise das observações realizadas, tecer considerações sobre as características do ensino e buscar as tendências das práticas pedagógicas no Ciclo de Alfabetização.

6.1 Percurso de análise

A partir do registro das propostas didáticas, o *corpus* da pesquisa, pretendeu-se realizar um movimento de apresentação com um retrato do que ocorreu durante a semana observada. Para tanto, seguiu-se a seguinte trajetória:

1. Apresentação descritiva das propostas didáticas.
2. Análise quantitativa e qualitativa das propostas em cada turma.
3. Análise por eixo de investigação (natureza da atividade, da demanda, do apelo linguístico e da interação) em todas as turmas, buscando apreender as tendências de ensino na escola observada.

Partindo de considerações sobre o modo de adesão e aproveitamento dos Guias de Planejamento e Orientações Didáticas do Programa Ler e Escrever, buscou-se, em cada uma das referidas etapas da análise, a relação entre as práticas pedagógicas e as concepções de ensino e de aprendizagem adotadas pela rede estadual paulista de ensino. No caso das turmas 1º ano 2015 / 2º ano (2016) e 2º ano (2015) / 3º ano (2016) que foram acompanhadas em duas ocasiões, fez-se uma análise comparativa da progressão das propostas entre um ano e outro.

A intenção colocada na análise de cada proposta recaiu sobre alguns questionamentos importantes do *corpus*: quais são as atividades observadas? quais concepções subjazem tais práticas? a proposta auxilia a aprendizagem da língua escrita?

A cada episódio de escrita observado, o registro se seguiu, eixo a eixo, com um preenchimento sintetizado por meio da utilização das abreviaturas produzidas, como descrito a seguir, no Quadro 3:

Natureza da atividade	Oral	O
	Leitura	L
	Escrita	E
	Oral/Escrita	OE
	Outras linguagens (múltiplas)	M
Natureza da demanda	Notacional	N
	Discursiva	D
	Notacional/Discursiva	ND
Natureza linguística da proposta	O que	OQ
	Por que	PrQ
	Para quem	PaQu
Natureza interacional na dinâmica de produção	Sem interação	--
	Interação entre os alunos	IA
	Interação professora e alunos	IPA

Fonte: Registro da pesquisadora.

Quadro 3 - Abreviaturas dos critérios observados por eixo

6.2 As propostas de ensino da língua escrita observadas

Neste tópico apresenta-se a análise das propostas didáticas observadas. Como introdução, fez-se, para cada turma, considerações sobre sua adesão ao material obrigatório (Programa Ler e Escrever), seguida da apresentação de um quadro sinótico dos “episódios” registrados e uma tabela com o registro quantitativo. Por episódios, entenda-se o registro de cada proposta de ensino da língua escrita, situado na tabela, com base nos eixos de investigação.

O recorte dos episódios foi realizado de acordo com o que se apresentou no momento da observação e, por isso, variou de uma turma para outra, dependendo do modo como cada professora conduzia as atividades. Um exemplo pode ser destacado em atividades em que a

produção de um texto foi indicada como um episódio e, sua cópia, outro. Nessa situação, ficou bem claro que a professora primeiramente deu a consigna para a produção de um texto coletivo (apresentou a proposta de atividade em si e a explicação de como iriam realizá-la), e, após o término, passou à outra atividade, que era a cópia do próprio.

6.2.1 Turma do 1º ano (2015)

Durante o período de uma semana, a professora da turma propôs 21 atividades de ensino da língua escrita para os alunos nas aulas de Língua Portuguesa. Contrariando a mencionada obrigatoriedade das professoras em seguir as propostas indicadas nos “Guias de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor” do Programa Ler e escrever, nenhuma das atividades registradas foi proveniente das propostas didáticas do Guia do 1º ano ou ainda do “Caderno de atividades do aluno”, do mesmo Programa.

O Quadro 4 apresenta as atividades observadas:

Episódio e data	Descrição da atividade	Natureza da atividade	Natureza da demanda	Natureza linguística	Natureza interacional
1 24/8/2015	Cópia do cabeçalho e rotina - A professora escreve o cabeçalho e a rotina de trabalho na lousa. - Os alunos copiam no caderno.	E	N	OQ / PrQ	--
2 24/8/2015	Leitura inicial - Leitura literária feita pela professora para iniciar o dia de aula.	L	D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
3 24/8/2015	Enigma com o nome - A professora fez um esquema na lousa com desenhos. - Os alunos adivinhavam o desenho e o completavam com a letra inicial do desenho. - A adição das iniciais dos desenhos formaria o nome da criança do enigma.	L/E	N	OQ	IPA
4 24/8/2015	Escrita de lista de palavras - Atividade coletiva, com um aluno escrevendo na lousa a lista de palavras relacionadas aos desenhos do enigma da atividade anterior, com alguma ajuda dos colegas.	E	N	OQ	IA / IPA
5 25/8/2015	Cópia do cabeçalho e rotina - A professora escreve o cabeçalho e a rotina de trabalho na lousa. - Os alunos copiam no caderno.	E	N	OQ / PrQ	--

Episódio e data	Descrição da atividade	Natureza da atividade	Natureza da demanda	Natureza linguística	Natureza interacional
6 25/8/2015	Leitura inicial - Leitura literária feita pela professora para iniciar o dia de aula.	L	D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
7 25/8/2015	Ida à Sala de Leitura - Devolução, pelos alunos, do livro emprestado na semana anterior.	L	N/D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
8 25/8/2015	Escrita de bilhete - Escrita individual de bilhete para a Chapeuzinho Vermelho, avisando-a sobre o perigo que estava correndo com o Lobo Mau à sua procura.	E	N/D	OQ / PrQ / PaQu	--
9 25/8/2015	Escrita de bilhete (Continuação da atividade anterior) - Escrita coletiva do bilhete para a Chapeuzinho Vermelho (professora como escriba).	O/E	N/D	OQ / PrQ / PaQu	IA/ IPA
10 25/8/2015	Cópia do bilhete produzido (Continuação da atividade anterior) - Cópia do bilhete produzido coletivamente.	E	N	OQ	--
11 26/8/2015	Cópia do cabeçalho e rotina - A professora escreve o cabeçalho e a rotina de trabalho na lousa. - Os alunos copiam no caderno.	E	N	OQ / PrQ	--
12 26/8/2015	Leitura inicial - Leitura literária feita pela professora para iniciar o dia de aula.	L	D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
13 26/8/2015	Cópia de texto "A raposa e as uvas" - Cópia do texto do livro para o caderno.	E	N	OQ	--
14 26/8/2015	Exercício "Complete as palavras com R ou RR" - A professora passa o exercício na lousa. - Os alunos copiam o exercício no caderno. - Os alunos devem completar com R ou RR as palavras lacunadas que foram listadas na atividade.	E	N	OQ / PrQ	IPA
15 27/8/2015	Cópia do cabeçalho e rotina - A professora escreve o cabeçalho e a rotina de trabalho na lousa. - Os alunos copiam no caderno.	E	N	OQ / PrQ	--
16 27/8/2015	Leitura inicial - Leitura literária feita pela professora para iniciar o dia de aula.	L	D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
17 27/8/2015	Confecção de cartela de bingo - Escrita individual de oito nomes de colegas meninos (a escrita torna-se uma cartela de bingo para a brincadeira posterior).	E	N/D	OQ / PrQ / PaQu	IPA

Episódio e data	Descrição da atividade	Natureza da atividade	Natureza da demanda	Natureza linguística	Natureza interacional
18 27/8/2015	Jogo de bingo (Continuação da atividade anterior) - Após um sorteio, o aluno deve escrever o nome sorteado na lousa.	O/L/E	N	OQ / PrQ / PaQu	IPA
19 28/8/2015	Cópia do cabeçalho e rotina - A professora escreve o cabeçalho e a rotina de trabalho na lousa. - Os alunos copiam no caderno.	E	N	OQ / PrQ	--
20 28/8/2015	Leitura inicial - Leitura literária feita pela professora para iniciar o dia de aula.	L	D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
21 28/8/2015	Jogo de bingo (Continuação da atividade anterior) - Após o sorteio, um aluno deve escrever o nome sorteado na lousa. Os demais colegas leem o nome da lousa, para conferir.	O/L/E	N	OQ / PrQ / PaQu	IPA

Fonte: Registro da pesquisadora.

Quadro 4 - Episódios do 1º ano (2015)

Na Tabela 3, é possível observar o resumo quantitativo dos aspectos observados nas atividades descritas no quadro anterior, contabilizadas a partir de sua classificação, de acordo com os eixos de investigação selecionados neste estudo:

Tabela 3 - Resumo dos aspectos observados no 1º ano (2015)

Eixos de investigação		Quantidades	%
Natureza da atividade	Oral	0	0%
	Leitura	6	28,6%
	Escrita	11	52,4%
	Oral / Escrita	1	4,8%
	Leitura / Escrita	1	4,8%
	Oral / Leitura / Escrita	2	9,5%
	Escrita / Outras linguagens	0	0%
	Leitura / Escrita / Outras linguagens	0	0%
	Oral / Escrita / Outras linguagens	0	0%
	Oral / Leitura / Escrita / Outras linguagens	0	0%
	Outras linguagens	0	0%
Natureza da	Notacional	12	57,1%
	Discursiva	5	23,8%

demanda	Notacional / Discursiva	4	19,0%
	O que	4	19,0%
	Por que	0	0%
Natureza linguística da proposta	Para quem	0	0%
	O que / Por que	6	28,6%
	O que / Por que / Para quem	11	52,4%
	Nenhum dos aspectos	0	0%
Natureza interacional na dinâmica de produção da turma	Sem interação	8	38,1%
	Interação entre os alunos	0	0%
	Interação professor e aluno	11	52,4%
	Interação entre os alunos e entre professor e alunos	2	9,5%

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

A análise a seguir foi feita por eixo de investigação. Dos gráficos apresentados na sequência constam apenas os aspectos observados em cada eixo.

- Quanto à natureza da atividade

O Gráfico 2 mostra a representação percentual de cada um dos aspectos observados quanto à “natureza da atividade” em uma semana de trabalho na turma do 1º ano (2015):

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Gráfico 2 - Resultados relativos à natureza da atividade no 1º ano (2015)

Nesse eixo, observou-se a predominância de atividades de escrita em onze das vinte e uma realizadas (52,4%). Dentre as onze, cinco foram relativas à cópia do cabeçalho e da rotina (episódios 1, 5, 11, 15 e 19), atividades essas que marcam o início de cada jornada da turma. Em relação a isso, percebeu-se que a professora dá certa ênfase para esse tipo de prática, pois acredita que, com a cópia, os alunos estão aprendendo a língua escrita, a maneira de escrever as palavras etc.

Além da cópia do cabeçalho, os alunos realizaram outras atividades de escrita, com a produção de textos: bilhete (episódio 9), lista de palavras (episódio 4), enigma (episódio 3) e cartela de bingo (episódio 17). Outras duas atividades de escrita foram a realização de cópias (episódios 10 e 13), perfazendo, ao todo, sete cópias.

Ponderando sobre as “categorias mistas”, ou seja, sobre aquelas cujas atividades tinham o desenvolvimento de mais de uma modalidade da língua (oral + leitura + escrita + outras linguagens), pode-se observar que houve mais três atividades de escrita (uma com leitura e escrita e outras duas com a conjugação de oralidade, leitura e escrita).

A leitura estava presente em 28,6% dos episódios, o que corresponde a cinco episódios de leitura realizada pela professora, para iniciar as aulas. No episódio 7 foi registrada a ida dos alunos à Sala de Leitura. Em outros episódios (3, 18 e 21), foi possível observar que os alunos realizaram leitura, por si mesmos, com foco na análise e reflexão sobre a língua, em articulação com reflexões sobre a escrita.

- Quanto à natureza da demanda

O Gráfico 3 mostra a representação percentual de cada um dos aspectos observados quanto à “natureza da demanda” em uma semana de trabalho na turma do 1º ano (2015):

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Gráfico 3 - Resultados relativos à natureza da demanda na turma do 1º ano (2015)

Diante do que se apresenta no Gráfico 3, é possível observar a predominância de atividades de cunho notacional. Pode-se fazer uma relação direta entre os episódios marcados com ênfase no aspecto notacional e as atividades de escrita, em especial, as de cópia (episódios 1, 5, 10, 11, 13, 15 e 19).

Em algumas atividades, as propostas focadas no aspecto notacional relacionavam-se com a análise e a reflexão sobre a língua (episódios 3 e 4), com o “enigma do nome” e a “escrita de lista de palavras”. Era em episódios como esses que o potencial estava na reflexão sobre quais e quantas letras “seriam boas” para se escrever uma palavra da lista, o próprio nome ou ainda o nome de um colega.

Apesar de a maioria dos alunos ainda não estar escrevendo de forma alfabética (apenas 5 alunos, de um total de 36), a professora propôs uma atividade de reflexão ortográfica (escrita de palavras com “R” e “RR”), no episódio 14.

A relação da reflexão notacional em conjunto com a discursiva foi observada no episódio 7, com a ida semanal à Sala de Leitura (dessa vez apenas para devolução do livro lido em casa), e nos episódios 8 e 9, que correspondem à produção individual e coletiva, respectivamente, de um bilhete endereçado à Chapeuzinho Vermelho (ocasião na qual os alunos foram colocados em uma situação de produtores de texto com o ditado ao professor). Nesses dois episódios, além de refletirem sobre o conteúdo temático - avisar à Chapeuzinho sobre o perigo que ela corria, os alunos puderam refletir sobre questões discursivas a respeito das características do gênero textual *bilhete*. Nessa tarefa, a professora mediu a escrita,

chamando a atenção dos alunos para o conteúdo composicional do bilhete. Um último episódio, o de número 17, relativo à confecção de uma cartela de bingo, também foi oportunidade para os alunos discutirem sobre os aspectos composicionais do gênero textual.

Em relação ao aspecto discursivo, em apenas 24% dos episódios foi possível aos alunos fazer uso da língua na sua dimensão comunicativa e socialmente situada. Aqui cabe um destaque para o fato de que a professora priorizou as atividades de aquisição da base alfabética sobre as de produção, provavelmente acreditando que a escrita alfabética deve anteceder a escrita de textos. Foi apenas nos episódios 8, 9 e 17 que se observou uma tentativa de relacionar as dimensões notacional e discursiva da língua.

A leitura, que também aqui nesse eixo está ligada a aspectos discursivos, indica que a língua escrita chega prioritariamente por meio “da voz da professora”, nas leituras iniciais e nos momentos de fruição literária que abrem as jornadas da turma.

- Quanto à natureza linguística da proposta

O Gráfico 4 mostra a representação percentual de cada um dos aspectos observados quanto à “natureza linguística da proposta” em uma semana de trabalho na turma do 1º ano (2015):

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Gráfico 4 - Resultados relativos à natureza linguística da proposta na turma do 1º ano (2015)

Nesse eixo, pouco mais da metade das atividades (52%) tem articulação explícita com as dimensões *o que*, *por que* e *para quem*, isto é, com um uso mais discursivo da língua. Em casos de produção textual, por exemplo, o conteúdo, o propósito e o interlocutor estavam garantidos (8, 9 e 17) e apresentados em uma situação comunicativa real.

Cabe aqui considerar que uma situação comunicativa real na qual se necessitaria, por exemplo, escrever uma lista de nomes de colegas é, ainda exemplificando, uma lista de convidados para uma festa ou, então, a lista de colegas preferidos da turma. Da mesma forma como no caso do episódio 17, no qual a escrita dos nomes serviu para a preparação de uma cartela de bingo a ser utilizada posteriormente durante a brincadeira, constituindo-se, portanto, em uma situação comunicativa real de uso de uma lista.

Curiosamente, as propostas de análise e reflexão sobre a língua (episódios 3, 4, 9 e 13) fizeram parte de 19% das atividades em que os alunos apenas sabiam “o que fazer”. As atividades restritas à dimensão de conteúdo (o aspecto “o que”) ocorriam fora de qualquer situação comunicativa real, apenas figurando como um fazer escolar. Em alguns casos até podiam ter um propósito de ensino determinado pela professora, mas isso não foi tornado claro para os alunos.

Em 29% dos episódios, (1, 5, 11, 15 e 19) observou-se a presença dos aspectos “*o que*” e “*por que*”, relativos à cópia do cabeçalho e da rotina, pois os alunos sabiam o que estavam copiando, tinham consciência do propósito (organizar o caderno e situar-se nas atividades a cada dia). Em apenas um episódio, de reflexão ortográfica (14) também foi registrada a articulação entre o objeto e o propósito (*o que* e *por que*). Ainda assim, para uma situação efetivamente comunicativa, seria necessário que o interlocutor também estivesse definido.

- *Quanto à natureza interacional na dinâmica de produção da turma*

O Gráfico 5 mostra a representação percentual de cada um dos critérios relativos à “natureza interacional na dinâmica de produção da turma”, na turma do 1º ano (2015):

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Gráfico 5 - Resultados relativos à natureza interacional na dinâmica de produção da turma do 1º ano (2015)

Em 52% dos episódios, houve a interação entre a professora e os alunos, o que revela um ensino centralizado no professor em mais de metade das situações, sem discussões ou trocas, sem testes de hipóteses e, ainda, sem uma escuta dos conhecimentos dos alunos. Como agravante dessa condição, 38% dos episódios ocorreram sem interação (episódios 1, 5, 8, 10, 11, 13, 15 e 19), em atividades de cópia do cabeçalho e da rotina. Os episódios 10 e 13 também foram de cópia, mas de textos previamente produzidos pelos alunos.

Não foram registradas atividades nas quais os alunos tivessem trabalhado em agrupamentos, apesar de as carteiras estarem sempre dispostas em duplas. Em outras palavras, as atividades pouco favoreceram uma troca ou uma discussão entre colegas.

Por fim, chamou a atenção a falta de “ligação” ou de “sequência das atividades” entre os episódios registrados, pois as atividades não tinham conexão entre si. pareciam desconectadas entre si, o que seria possível em uma sequência didática, por exemplo.

6.2.2 Turma do 2º ano (2015)

Durante o período de uma semana, a professora da turma propôs 21 atividades de ensino da língua escrita; coincidentemente, a mesma quantidade da turma do 1º ano (2015). Diferentemente das atividades observadas na turma do 1º ano (2015), pôde-se perceber um

encadeamento entre as atividades, principalmente naquelas provindas dos Projetos do Programa Ler e Escrever.

As observadas no 2º ano (2015) estavam, em sua maioria, centradas em duas propostas contidas no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Programa Ler e Escrever: os projetos “Animais do Pantanal” e “Quem reescreve um conto aumenta um tanto”. Dentre as vinte e uma atividades, duas (episódios 6 e 16) eram relativas ao projeto do Pantanal e outras duas (episódios 3 e 12) ao Projeto de Contos.

Ambos os projetos traziam propostas com foco na leitura e produção escrita de diferentes gêneros textuais. No caso do projeto sobre os animais do Pantanal, as leituras foram realizadas tanto pela professora como pelos alunos. Eram leituras de textos informativos e serviam de texto-base para a produção de fichas técnicas com informações sobre os animais da região pantaneira.

As atividades observadas estão descritas no Quadro 5, a seguir:

Episódio e data	Descrição da atividade	Natureza da atividade	Natureza da demanda	Natureza linguística	Natureza interacional
1 31/8/2015	Cópia do cabeçalho e rotina - A professora escreve o cabeçalho e a rotina de trabalho na lousa. - Os alunos copiam no caderno.	E	N	OQ / PrQ	--
2 31/8/2015	Leitura inicial - Leitura literária feita pela professora para iniciar o dia de aula.	L	D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
3 31/8/2015	Leitura de conto e escrita de lista - Leitura, pela professora, do conto "O lobo e os sete cabritinhos". - Escrita de lista, pelo aluno, com as características de dois personagens do conto: a Cabra e o Lobo. (Atividade do Programa Ler e escrever)	L/E	N/D	OQ / PrQ	IPA
4 01/9/2015	Cópia do cabeçalho e rotina - A professora escreve o cabeçalho e a rotina de trabalho na lousa. - Os alunos copiam no caderno.	E	N	OQ / PrQ	--
5 01/9/2015	Leitura inicial - Leitura literária feita pela professora para iniciar o dia de aula.	L	D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
6 01/9/2015	Leitura e produção de texto - leitura individual de texto informativo sobre a onça-pintada. - leitura coletiva, de texto informativo sobre a onça-pintada. - Preenchimento, pelos alunos, de “ficha técnica” do animal onça-pintada, a partir de texto-fonte (Coletânea de Atividades do Aluno do Programa Ler e Escrever,	L/E	N/D	OQ / PrQ	IPA

	atividade do projeto “Animais do Pantanal”).				
Episódio e data	Descrição da atividade	Natureza da atividade	Natureza da demanda	Natureza linguística	Natureza interacional
7 01/9/2015	Cópia da ficha técnica de animal - Cópia, no caderno, da “ficha do animal” da atividade anterior da Coletânea de Atividades do Aluno do Programa Ler e Escrever.	E	N	OQ	--
8 01/9/2015	Leitura de texto e cópia de questionário sobre texto lido - Leitura individual, do texto “Um dia desses”, de Ana Maria Machado. - Leitura coletiva do texto “Um dia desses”. - Cópia, no caderno, do questionário passado na lousa.	L/E	N/D	OQ / PrQ	IPA
9 01/9/2015	Questionário sobre texto lido - Responder ao questionário da atividade anterior.	E	N	OQ / PrQ	--
10 02/9/2015	Cópia do cabeçalho e rotina - A professora escreve o cabeçalho e a rotina de trabalho na lousa. - Os alunos copiam no caderno.	E	N	OQ / PrQ	--
11 02/9/2015	Leitura inicial - Leitura literária feita pela professora para iniciar o dia de aula.	L	D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
12 02/9/2015	Leitura de conto e reescrita de trecho do final do conto Chapeuzinho Vermelho - Leitura, pela professora, de duas versões do conto "Chapeuzinho Vermelho". - Recuperação, oral, pela professora, dos episódios do texto. - Reescrita de trecho do conto: os alunos ditam o texto para a professora escrever na lousa. (Projeto "Quem reescreve um conto aumenta um tanto", do Programa Ler e Escrever)	O/L/E	N/D	OQ / PrQ	IPA
13 03/9/2015	Cópia do cabeçalho e rotina - A professora escreve o cabeçalho e a rotina de trabalho na lousa. - Os alunos copiam no caderno.	E	N	OQ / PrQ	--
14 03/9/2015	Leitura inicial - Leitura literária feita pela professora para iniciar o dia de aula.	L	D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
15 03/9/2015	Ida à Sala de Leitura - Devolução, pelos alunos, do livro emprestado na semana anterior. - Hora do Conto: professora responsável pela Sala de Leitura realizou uma leitura compartilhada com os alunos.	L	N/D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
16 03/9/2015	Leitura e produção de texto - Leitura individual de texto informativo sobre o animal <i>tuiuiú</i> .	L/E	N/D	OQ / PrQ	IPA

	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura coletiva, de texto informativo sobre o animal tuiuiú. - Preenchimento de “ficha técnica” do animal <i>tuiuiú</i>, a partir de texto-fonte (Programa Ler e Escrever). 				
Episódio e data	Descrição da atividade	Natureza da atividade	Natureza da demanda	Natureza linguística	Natureza interacional
17 03/9/2015	Cópia da ficha do animal - Cópia no caderno da “ficha do animal”. (Programa Ler e Escrever).	E	N	OQ	--
18 04/9/2015	Cópia do cabeçalho e rotina - A professora escreve o cabeçalho e a rotina de trabalho na lousa. - Os alunos copiam no caderno.	E	N	OQ / PrQ	--
19 04/9/2015	Leitura inicial - Leitura literária feita pela professora para iniciar o dia de aula.	L	D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
20 04/9/2015	Interpretação de texto - Leitura, pela professora, da música “Feira”, (livro de Língua Portuguesa “Porta Aberta”). - Leitura, pela professora, das questões de interpretação do texto. - Realização oral e coletiva da interpretação do texto. - A professora escreve as respostas dos alunos na lousa. - Alunos copiam as respostas no livro.	O/L/E	N/D	OQ / PrQ	IPA
21 04/9/2015	Atividades de ortografia (L em final de sílaba) - Leitura de regras sobre o emprego do “L” em final de sílaba. - Realização de atividade sobre o emprego do “L” em final de sílaba (livro de Língua Portuguesa “Porta Aberta”).	L/E	N	OQ / PrQ	IPA

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Quadro 5 - Episódios do 2º ano (2015)

Na Tabela 4 é possível observar o resumo quantitativo dos aspectos observados nas atividades descritas no quadro anterior, contabilizadas a partir de sua classificação, de acordo com os eixos de investigação selecionados neste estudo:

Tabela 4 - Resumo dos aspectos observados no 2º ano (2015)

Eixos de investigação		Quantidades	%
Natureza da atividade	Oral	0	0%
	Leitura	6	28,6%
	Escrita	8	38,1%

	Oral / Escrita	0	0%
	Leitura / Escrita	5	23,8%
	Oral / Leitura / Escrita	2	9,5%
	Escrita / Outras linguagens	0	0%
	Leitura / Escrita / Outras linguagens	0	0%
	Oral / Escrita / Outras linguagens	0	0%
	Oral / Leitura / Escrita / Outras linguagens	0	0%
	Outras linguagens	0	0%
Natureza da demanda	Notacional	9	42,9%
	Discursiva	5	23,8%
	Notacional / Discursiva	7	33,3%
Natureza linguística da proposta	O que	2	9,5%
	Por que	0	0%
	Para quem	0	0%
	O que / Por que	13	61,9%
	O que / Por que / Para quem	6	28,6%
	Nenhum dos aspectos	0	0%
Natureza interacional na dinâmica de produção da turma	Sem interação	8	38,1%
	Interação entre os alunos	0	0%
	Interação professor e aluno	13	61,9%
	Interação entre os alunos e entre professor e alunos	0	0%

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

A análise a seguir foi feita por eixo de investigação. Dos gráficos apresentados na sequência constam apenas os aspectos observados em cada eixo.

- Quanto à natureza da atividade

O Gráfico 6 mostra a representação percentual de cada um dos aspectos observados quanto à “natureza da atividade” em uma semana de trabalho na turma do 2º ano (2015):

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Gráfico 6 - Resultados relativos à natureza da atividade na turma do 2º ano (2015)

As propostas de escrita predominaram entre as atividades realizadas pelos alunos. A maioria dessas propostas dizia respeito a cópias do cabeçalho (episódios 1, 4, 10, 13 e 18) e também a cópias de outros tipos de texto (episódios 7 e 17). Foi possível perceber que, para o ensino da língua escrita, as atividades de cópia eram uma preferência da professora, que tendeu a centralizar as atividades dessa modalidade somente nesse “tipo” de proposta, não oferecendo aos alunos outra possibilidade de reflexão sobre a língua.

A respeito das atividades de leitura, constatou-se a prevalência de leitura realizada pela professora (episódios 2, 5, 11, 14 e 19). Todos os dias, ao iniciar as aulas, ela realizava uma leitura para fruição dos alunos. Pelas anotações no “Diário de campo”, foi possível relembrar que as leituras realizadas não foram devidamente planejadas, pois, em muitas ocasiões, a professora escolheu na hora o livro a ser lido. Esse tipo de prática foi recorrente nas outras turmas.

Em uma única oportunidade (episódio 15), os alunos puderam se colocar no papel de leitores, com a “Ida à Sala de Leitura”, onde escolheram livros para ler em casa e também onde puderam apreciar a contação de uma história, que foi discutida com os alunos (essa, sim, foi uma atividade planejada).

Os episódios observados também apontaram para uma concomitância de dois aspectos, a leitura e a escrita (episódios 3, 6, 8, 12 e 21). Cinco deles (ou seja, todos, exceto o

21) eram propostas de produção textual precedida de atividade de leitura. Um destaque coube ao episódio 12: a professora leu o conto “Chapeuzinho Vermelho” e, depois, os alunos ditaram o final dessa história para ela. Ao ditar o conto, os alunos buscaram a linguagem-que-se-escreve, tendo a professora como escriba. Ainda, no episódio 21, foi realizada uma atividade de reflexão ortográfica (“L” em final de sílaba).

Por fim, nos episódios 16 e 20, uma atividade revelou a congregação de três aspectos (leitura, escrita e oral), com uma proposta do livro didático para a interpretação de um texto: os alunos discutiram os questionamentos e depois os responderam no livro.

- Quanto à natureza da demanda

O Gráfico 7 mostra a representação percentual de cada um dos critérios observados quanto à “natureza da demanda”, em uma semana de trabalho na turma do 2º ano (2015):

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Gráfico 7 - Resultados relativos à Natureza da demanda na turma do 2º ano (2015)

O foco das atividades, assim como foi observado na turma do 1º ano (2015), também esteve em questões notacionais (43%), com o registro de: cinco cópias de cabeçalho e rotina (um no início de cada aula), outros três episódios de cópia (7, 8 e 17) e uma atividade de reflexão ortográfica (episódio 21).

Apesar da concentração das atividades de cópia, a turma do 2º ano (2015) apresenta um quadro diferente em relação ao 1º ano (2015), pois observou-se que houve mais atividades nas quais os alunos puderam realizar reflexões discursivas - até mesmo junto a reflexões

notacionais. Nessas atividades, percebeu-se a ocorrência de oportunidades nas quais eles foram colocados em situação de produtores de textos, podendo refletir sobre os mesmos de forma integral (episódios 3, 6, 12 e 16).

Especificamente no episódio 12, ficou registrada uma fértil reflexão discursiva: os alunos ditaram o final do conto para a professora, que, com eles, fez observações a respeito de aspectos discursivos (adequação à linguagem que se escreve e ao estilo de escrita apropriado ao gênero *conto*) e notacionais relacionados à pontuação, com destaque para a utilizada em diálogos.

- *Quanto à natureza linguística da proposta*

O Gráfico 8 mostra a representação percentual de cada um dos critérios observados quanto à “natureza linguística da proposta” em uma semana de trabalho na turma do 2º ano (2015):

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Gráfico 8 - Resultados relativos à natureza linguística da proposta na turma do 2º ano (2015)

Observou-se uma expressiva presença de dois aspectos (*o que* e *por que*) na maioria das atividades (62%). Cinco delas referiram-se à cópia do cabeçalho e rotina (episódios 1, 4, 10, 13 e 18). Em quatro atividades, houve propostas de reflexão ortográfica e interpretação de um texto (episódios 8, 9, 20 e 21).

Chamou a atenção a quantidade de propostas (episódios 3, 6, 12 e 16) que se referiam a atividades de projetos do Programa Ler e Escrever, realizadas sem que os alunos fossem

informados sobre o interlocutor dos textos que estavam produzindo. Mesmo com um produto final previsto e interlocutores determinados de acordo com indicações presentes no “Guia de Planejamento e Orientações Didáticas” do 2º ano, essa informação não foi passada aos os alunos.

Em outras duas atividades (episódios 7 e 17), foi registrado apenas o aspecto *o que*, de modo que os alunos sabiam o que estavam fazendo (duas atividades de cópia), sem saber *por que* faziam ou *para quem*.

- *Quanto à natureza interacional na dinâmica de produção da turma*

O Gráfico 9 mostra a representação percentual de cada um dos critérios relativos à “natureza interacional na dinâmica de produção da turma”, na turma do 2º ano (2015):

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Gráfico 9 - Resultados relativos à natureza interacional na dinâmica de produção da turma do 2º ano (2015)

Na turma do 2º ano (2015), 38% das atividades foram realizadas sem qualquer tipo de interação. Dentre as oito atividades realizadas sem interação, duas eram atividades de cópia, nas quais os alunos apenas copiavam, no caderno ou no livro, conteúdos da lousa / do livro. Um exemplo desse tipo de atividade foi o episódio 9, no qual os alunos fizeram uma cópia da lousa de um conteúdo dirigido pela professora. Apesar da indicação para que a atividade fosse

realizada em dupla, isso não ocorreu. Dessa maneira, a atividade resultou em simples cópia, sem interação.

Em outras cinco atividades, os alunos realizaram sozinhos, sem interação, a cópia do cabeçalho e da rotina (episódios 1, 4, 10, 13 e 18).

Nesse eixo de investigação, foi possível perceber que, para a professora do 2º ano (2015), havia apenas um canal de interação na turma: o dela com os alunos. Em anotações presentes no “Diário de Campo”, foi possível retomar que a turma, em algumas ocasiões, sentava em duplas (aproximando as carteiras), mas isso não resultou de uma intencionalidade da professora para que os alunos, por exemplo, partilhassem opiniões ou ainda, interagissem para compreender como o colega estava pensando sobre dada proposta.

Dois aspectos particularmente preocupantes merecem ser destacados justamente porque se complementam no cenário de “fragilidades pedagógicas”: em primeiro lugar, todas as atividades foram realizadas sem interação e com apelo somente notacional, supostamente como estratégia para ensinar a língua escrita. Em 2º lugar, quando os alunos estavam interagindo, só o faziam com a professora.

6.2.3 Turma do 3º ano (2015)

Durante o período de uma semana, a professora da turma propôs 20 atividades de ensino da língua escrita, nas aulas de Língua Portuguesa. Observou-se que em apenas dois episódios houve trabalho com projetos do Programa Ler e Escrever: no episódio 3, uma produção de textos coletiva a partir do projeto “Animais do Mar”; e no episódio 10, a cópia de um questionário sobre o texto “Terra, planeta água” do projeto “Astronomia”.

As atividades observadas estão descritas no Quadro 6:

Episódio e data	Descrição da atividade	Natureza da atividade	Natureza da demanda	Natureza linguística	Natureza interacional
1 31/8/2015	Cópia do cabeçalho e rotina - A professora escreve o cabeçalho e a rotina de trabalho na lousa. - Os alunos copiam no caderno.	E	N	OQ / PrQ	--
2 31/8/2015	Leitura inicial - Leitura literária feita pela professora para iniciar o dia de aula.	L	D	OQ / PrQ / PaQu	IPA

Episódio e data	Descrição da atividade	Natureza da atividade	Natureza da demanda	Natureza linguística	Natureza interacional
3 31/8/2015	<p>Leitura e Produção de texto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura, pela professora, de texto informativo sobre o animal <i>tartaruga marinha</i>. - Produção coletiva de ficha técnica sobre o animal: a professora passou na lousa os itens da ficha técnica e os alunos responderam oralmente, completando-a com as informações. - Cópia da ficha técnica na folha de sulfite. - Desenho da tartaruga marinha, ao lado da ficha técnica do animal. <p>(Projeto do Programa Ler e Escrever “Animais do mar”)</p>	O/L/E/M	N/D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
4 01/9/2015	<p>Cópia do cabeçalho e rotina</p> <ul style="list-style-type: none"> - A professora escreve o cabeçalho e a rotina de trabalho na lousa. - Os alunos copiam no caderno. 	E	N	OQ / PrQ	--
5 01/9/2015	<p>Leitura inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura literária feita pela professora para iniciar o dia de aula. 	L	D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
6 01/9/2015	<p>Leitura e produção de texto - Reconto oral da fábula "A formiga e a pomba"</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura da fábula "A formiga e a pomba", feita pela professora. - Leitura em voz alta, pelos alunos: cada aluno leu um trecho da fábula. - Reconto oral, coletivo, da fábula: para recontar a fábula, os alunos deveriam utilizar a linguagem que se escreve. 	O/L/E	N/D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
7 01/9/2015	<p>Reescrita de final de fábula (Continuação da atividade anterior)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura da fábula “A formiga e a pomba”, feita pela professora. - Escrita na lousa, pela professora, de um trecho parcial da história. - Escrita individual dos alunos: o final da história a partir do trecho da lousa. 	L/E	N/D	OQ / PrQ	IPA
8 02/9/2015	<p>Cópia do cabeçalho e rotina</p> <ul style="list-style-type: none"> - A professora escreve o cabeçalho e a rotina de trabalho na lousa. - Os alunos copiam no caderno. 	E	N	OQ / PrQ	--
9 02/9/2015	<p>Leitura inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura literária feita pela professora para iniciar o dia de aula. 	L	D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
10 02/9/2015	<p>Leitura e cópia de questionário</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura, pela professora, do texto "Terra, planeta água", (Programa Ler e Escrever). - Discussão coletiva sobre o texto. - A professora passou um questionário na lousa. - Cópia do questionário da lousa, pelos alunos. (Projeto “Astronomia”, do Programa Ler e Escrever). 	O/L/E	N/D	OQ / PrQ	IA / IPA

Episódio e data	Descrição da atividade	Natureza da atividade	Natureza da demanda	Natureza linguística	Natureza interacional
11 02/9/2015	Respostas ao questionário (Continuação da atividade anterior) - Os alunos deveriam responder individualmente às questões, podendo discutir com o colega da sua dupla.	O/L/E	N/D	OQ / PrQ	IA
12 02/9/2015	Atividade de gramática: singular/plural (Livro de Língua Portuguesa - Porta Aberta) - Leitura de um exemplo no livro didático de Língua Portuguesa. - Alunos deveriam passar para o plural duas frases escritas no singular.	L/E	N/D	OQ / PrQ	IPA
13 02/9/2015	Atividade de gramática: singular/plural e adjetivo (Livro de Língua Portuguesa - Porta Aberta) - Os alunos deveriam escrever o substantivo (atentando-se ao singular e ao plural), agregando a ele um adjetivo, conforme as imagens presentes na atividade.	E	N/D	OQ / PrQ	IPA
14 03/9/2015	Cópia do cabeçalho e rotina - A professora escreve o cabeçalho e a rotina de trabalho na lousa. - Os alunos copiam no caderno.	E	N	OQ / PrQ	--
15 03/9/2015	Leitura inicial - Leitura literária feita pela professora para iniciar o dia de aula.	L	D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
16 03/9/2015	Revisão do texto / cópia - Cópia de texto sobre o “Bumba meu boi”, produzido pelos alunos na semana anterior para o caderno, passando a limpo os erros indicados e corrigidos pela professora (ortografia, gramática, pontuação e paragrafação).	E	N/D	OQ / PrQ	--
17 03/9/2015	Cópia / Revisão de texto - Cópia do texto “A cigarra e as formigas”, da lousa para o caderno (o texto estava sem pontuação e paragrafação). - Discussão coletiva sobre as questões a serem corrigidas no texto. - Os alunos deveriam copiar o texto e realizar as correções necessárias.	O/L/E	N/D	OQ / PrQ	IA / IPA
18 04/9/2015	Cópia do cabeçalho e rotina - A professora escreve o cabeçalho e a rotina de trabalho na lousa. - Os alunos copiam no caderno.	E	N	OQ / PQ	--
19 04/9/2015	Leitura inicial - Leitura literária feita pela professora para iniciar o dia de aula.	L	D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
20 04/9/2015	Pontuar um texto dado / Cópia - Atividade coletiva de pontuação do texto “A cigarra e as formigas”. - A professora passou na lousa o mesmo	O/L/E	N/D	OQ / PQ	IPA

	texto do "episódio 17". Nessa ocasião, porém, escreveu-o com letra cursiva e paragrafação. - Coletivamente, a professora chamou alguns alunos para pontuarem o texto a fim de discutir sobre a pontuação e seus usos. - Cópia do texto pontuado coletivamente.				
--	---	--	--	--	--

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Quadro 6 - Episódios do 3º ano (2015)

Na Tabela 5 é possível observar o resumo quantitativo dos aspectos observados nas atividades descritas no quadro anterior, contabilizados a partir de sua classificação, de acordo com os eixos de investigação selecionados neste estudo:

Tabela 5 - Resumo dos aspectos observados 3º ano (2015)

Eixos de investigação		Quantidades	%
Natureza da atividade	Oral	0	0%
	Leitura	5	25%
	Escrita	7	35%
	Oral / Escrita	0	0%
	Leitura / Escrita	2	10%
	Oral / Leitura / Escrita	5	25%
	Escrita / Outras linguagens	0	0%
	Leitura / Escrita / Outras linguagens	0	0%
	Oral / Escrita / Outras linguagens	0	0%
	Oral / Leitura / Escrita / Outras linguagens	1	5%
	Outras linguagens	0	0%
Natureza da demanda	Notacional	5	25%
	Discursiva	5	25%
	Notacional / Discursiva	10	50%
Natureza linguística da proposta	O que	0	0%
	Por que	0	0%
	Para quem	0	0%
	O que / Por que	13	65%
	O que / Por que / Para quem	7	35%
	Nenhum dos aspectos	0	0%
Natureza interacional na dinâmica	Sem interação	6	30%
	Interação entre os alunos	1	5%
	Interação professor e aluno	11	55%

de produção da turma	Interação entre os alunos e entre professor e alunos	2	10%
-----------------------------	--	---	-----

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

A partir dos aspectos observados em relação aos eixos de investigação, foi possível fazer a seguinte análise:

- *Quanto à natureza da atividade*

O Gráfico 10 mostra a representação percentual de cada um dos aspectos observados quanto à “natureza da atividade” em uma semana de trabalho na turma do 3º ano (2015):

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Gráfico 10 - Resultados relativos à natureza da atividade na turma do 3º ano (2015)

Na turma do 3º ano (2015) foi possível perceber, diferentemente das turmas anteriores, uma maior articulação entre as atividades quanto à sua natureza. Propostas que envolviam mais de um aspecto eram o tom escolhido pela professora. Com isso, em cinco atividades (episódios 6, 10, 11, 17 e 20), as propostas congregavam três diferentes modalidades da língua (oral, escrita e leitura).

No episódio 3 registrou-se uma proposta na qual a professora fez a leitura de um texto, combinada com a produção coletiva de um outro texto, a partir do texto-fonte lido. Os alunos registraram em uma folha o texto produzido e complementaram a produção com um desenho.

Além desse momento, as atividades de escrita foram registradas em sete outras ocasiões (episódios, 1, 4, 8, 13, 14, 16 e 18). E, seguindo tendência apontada no 1º ano e no 2º ano (ambos 2015), essas atividades constituíram-se como a maioria das propostas: cinco foram cópia do cabeçalho e rotina, da lousa. As outras duas (episódios 13 e 16) referiram-se a uma atividade gramatical e outra à cópia de um texto que havia sido corrigido pela professora.

As atividades de leitura (episódios 2, 5, 9, 15 e 19) foram relativas à leitura inicial feita pela professora. Propostas de outras leituras feitas pelos alunos não foram registradas. Na semana observada, os alunos não compareceram à Sala de Leitura, seja para entregar ou retirar livros, seja para participar de sessões de contação de histórias.

Outros dois episódios, 7 e 12, constituíram-se de atividades de leitura e escrita combinadas, com a reescrita do final de uma fábula. Elas também tiveram foco gramatical (singular e plural). Esse tipo de “combinação” leitura / escrita ocorreu com certa frequência na turma do 2º ano (2015), mas foi pouco utilizada na do 3º ano (2015).

- Quanto à natureza da demanda

O Gráfico 11 mostra a representação percentual de cada um dos aspectos observados quanto à “natureza da atividade” em uma semana de trabalho na turma do 3º ano (2015):

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Gráfico 11 - Resultados relativos à natureza da demanda da turma do 3º ano (2015)

Os episódios registram o equilíbrio entre reflexões notacionais e discursivas (50% das propostas).

Cabe retomar que, nessa turma, no mês de agosto de 2015, apenas um aluno ainda se encontrava com escrita pré-silábica, os outros 36 escreviam alfabeticamente. Essa pode ser uma explicação para o fato de a professora ter proposto atividades nas quais foram possíveis reflexões discursivas junto às notacionais, já que é comum o pensamento de que, uma vez compreendido o funcionamento do sistema de escrita alfabética, é possível que os alunos produzam textos.

Atividades de produção textual foram registradas em 6 episódios (3, 6, 7, 16, 17 e 20), incidindo sobre diferentes “operações da produção textual”, como a textualização com o reconto, a revisão e a reescrita.

Além disso, reflexões discursivas com foco em questões gramáticas (singular e plural; pontuação e paragrafação) estiveram presentes. Pela primeira vez, pôde-se observar também o ensino de um outro tipo de letra, além da letra de imprensa maiúscula. Nesse caso, a professora estava fazendo a introdução da letra cursiva. Como se sabe, o uso da maiúscula no início da alfabetização é uma diretriz dada aos professores da rede estadual paulista, deixando-se para depois o ensino da letra cursiva.

Os episódios analisados com foco apenas na discursividade (2, 5, 9, 15 e 19) eram os relativos à leitura inicial feita pela professora, para começar as aulas. Sendo assim, não houve outras oportunidades de realização de leitura pelos alunos.

As cinco atividades registradas com foco notacional, que se revelaram como 25% das propostas (episódios 1, 4, 8, 14 e 18), foram relativas à cópia do cabeçalho e da rotina, da lousa para o caderno.

- Quanto à natureza linguística da proposta

O Gráfico 12 mostra a representação percentual de cada um dos aspectos observados quanto à “natureza linguística da atividade” em uma semana de trabalho na turma do 3º ano (2015):

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Gráfico 12 - Resultados relativos à natureza linguística da proposta na turma do 3º ano (2015)

Em 35% das propostas (sete atividades), os alunos as realizaram a partir de condições adequadas de produção linguística (sabendo o que fazer, sabendo por que estavam realizando aquela tarefa e para quem a estavam fazendo). Isso ocorreu nos episódios 2, 5, 9, 15 e 19, com a leitura inicial feita pela professora, e em outras duas atividades de produção textual (episódios 3 e 6). Aqui cabe um destaque para o fato de que em apenas duas das seis atividades realizadas (episódios 3 e 6), todas as condições de produção foram garantidas. Quatro episódios (7, 16, 17 e 20) foram realizados sem que os alunos soubessem qual era o interlocutor daquele texto.

Em treze das vinte e uma atividades propostas para a turma do 3º ano (2015) foram observados os aspectos *o que* e *porque* na natureza linguística. Cinco deles se constituíram de cópias de cabeçalho e de rotina da lousa para o caderno.

- *Quanto à natureza interacional na dinâmica de produção da turma*

O Gráfico 13 mostra a representação percentual de cada um dos aspectos observados quanto à “natureza interacional” na dinâmica de produção em uma semana de trabalho na turma do 3º ano (2015):

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Gráfico 13 - Resultados relativos à natureza interacional na dinâmica de produção da turma 3º ano (2015)

Em seis dos vinte episódios observados, não houve interação (episódios 1, 4, 8, 14 e 18), demarcando esse aspecto em 30% das atividades. Tais propostas foram relativas à cópia e uma produção textual (16).

Pela primeira vez, nas observações do ano de 2015, registrou-se uma atividade de interação entre os alunos (episódio 11), na qual os alunos discutiram em duplas sobre as respostas do questionário dado pela professora. As outras onze atividades (55%) foram as realizadas a partir de uma interação entre os alunos e a professora. Esse fato - o de que o canal de interação professor-aluno é o mais utilizado - constituiu-se uma tendência de ensino nas três turmas do Ciclo de Alfabetização até então analisadas.

Por fim, na turma do 3º ano (2015) foi possível observar, no ensino da língua escrita, uma diversidade de propostas que incluiu o reconto oral de texto, a reescrita coletiva, a revisão e a preocupação com vários aspectos gramaticais, como o singular e plural, adjetivação e o uso da pontuação.

6.2.4 Turma do 1º ano (2016)

Iniciando a análise das turmas que foram observadas no ano de 2016, cabe retomar

que o 2º ano (2016) foi o 1º ano (2015) e o 3º ano (2016) foi o 2º ano (2015).

Na turma do 1º ano (2016), durante o período de uma semana, a professora propôs 18 atividades de língua escrita. Como o observado nas outras turmas, como registro da realização de propostas de projetos ou sequências didáticas do Programa Ler e Escrever, dos sete episódios observados, em apenas um houve o uso de um projeto desse Programa, com os alunos participando de uma sessão de vídeo, assistindo ao filme “Tainá, a origem” e escrevendo uma lista de animais que foram vistos no filme. Esse projeto era intitulado “Cultura Indígena”.

As atividades observadas estão registradas no Quadro 7:

Episódio e data	Descrição da atividade	Natureza da atividade	Natureza da demanda	Natureza linguística	Natureza interacional
1 22/8/2016	Cópia do cabeçalho e rotina - A professora escreve o cabeçalho e a rotina de trabalho na lousa. - Os alunos copiam no caderno.	E	N	OQ / PrQ	--
2 22/8/2016	Leitura inicial - Leitura literária feita pela professora para iniciar o dia de aula.	L	D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
3 22/8/2016	Ida à Sala de Leitura - Devolução, pelos alunos, do livro emprestado na semana anterior.	L	N/D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
4 22/8/2016	Jogo de força - Rodada de jogo de força para as meninas e para os meninos descobrirem uma palavra. - Rodada de jogo de força para as meninas e para os meninos descobrirem uma frase.	O/L/E	N	OQ / PrQ	IA / IPA
5 23/8/2016	Cópia do cabeçalho e rotina - A professora escreve o cabeçalho e a rotina de trabalho na lousa. - Os alunos copiam no caderno.	E	N	OQ / PrQ	--
6 23/8/2016	Leitura inicial - Leitura literária feita pela professora para iniciar o dia de aula.	L	D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
7 23/8/2016	Leitura, desenho e escrita de legenda - Leitura pela professora do livro de literatura “Eu vi por aí”. - Desenho de uma “brincadeira” com base na leitura realizada. - Escrita de legenda nos desenhos, que ficariam expostos na mostra cultural da escola para a qual os pais estavam convidados	L/E/M	N/D	OQ / PrQ / PaQu	IPA

Episódio e data	Descrição da atividade	Natureza da atividade	Natureza da demanda	Natureza linguística	Natureza interacional
8 24/8/2016	Cópia do cabeçalho e rotina - A professora escreve o cabeçalho e a rotina de trabalho na lousa. - Os alunos copiam no caderno.	E	N	OQ / PrQ	--
9 24/8/2016	Leitura inicial - Leitura literária feita pela professora para iniciar o dia de aula.	L	D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
10 24/8/2016	Escrita de letra de música - A professora escreve uma lista de 12 títulos de música com a colaboração dos alunos. - Professora e alunos cantam as músicas. - Escolha de uma música para escrever a sua letra no caderno, em dupla.	L/E/M	N/D	OQ / PrQ	IA / IPA
11 25/8/2016	Cópia do cabeçalho - A professora escreve o cabeçalho e a rotina de trabalho na lousa. - Os alunos copiam no caderno.	E	N	OQ / PrQ	--
12 25/8/2016	Leitura inicial - Leitura literária feita pela professora para iniciar o dia de aula.	L	D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
13 25/8/2016	Escrita de bilhete - Escrita coletiva de bilhete com o intuito de informar aos pais e responsáveis o que os alunos fariam no dia de hoje.	E	N/D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
14 25/8/2016	Cópia de bilhete (Continuação da atividade anterior) - Os alunos copiam o bilhete no caderno.	E	N	OQ / PrQ / PaQu	--
15 26/8/2016	Cópia do cabeçalho e rotina - A professora escreve o cabeçalho e a rotina de trabalho na lousa. - Os alunos copiam no caderno.	E	N	OQ / PrQ	--
16 26/8/2016	Leitura inicial - Leitura literária feita pela professora para iniciar o dia de aula.	L	D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
17 26/8/2016	Escrita coletiva de lista de animais - Escrita coletiva de lista de 11 animais observados no filme “Tainá, a origem”. (Projeto Cultura Indígena, do Programa Ler e escrever)	E	N/D	OQ	IA / IPA
18 26/8/2016	Cópia da lista de animais produzida e desenho - Os alunos copiam a lista em seus cadernos, fazendo desenhos correspondentes.	E/M	N	OQ	--

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Quadro 7 - Episódios do 1º ano (2016)

Na Tabela 6 é possível observar o resumo quantitativo dos aspectos observados nas atividades descritas no quadro anterior, contabilizados a partir de sua classificação, de acordo com os eixos de investigação selecionados neste estudo:

Tabela 6 - Resumo dos aspectos observados na turma do 1º ano (2016)

Eixos de investigação		Quantidades	%
Natureza da atividade	Oral	0	0%
	Leitura	6	33,3%
	Escrita	8	44,4%
	Oral / Escrita	0	0%
	Leitura / Escrita	0	0%
	Oral / Leitura / Escrita	1	5,6%
	Escrita / Outras linguagens	1	5,6%
	Leitura / Escrita / Outras linguagens	2	11,1%
	Oral / Escrita / Outras linguagens	0	0%
	Oral / Leitura / Escrita / Outras linguagens	0	0%
	Outras linguagens	0	0%
Natureza da demanda	Notacional	8	44,4%
	Discursiva	5	27,8%
	Notacional / Discursiva	5	27,8%
Natureza linguística da proposta	O que	2	11,1%
	Por que	0	0%
	Para quem	0	0%
	O que / Por que	7	38,9%
	O que / Por que / Para quem	9	50,0%
	Nenhum dos aspectos	0	0%
Natureza interacional na dinâmica de produção da turma	Sem interação	7	38,9%
	Interação entre os alunos	0	0%
	Interação professor e aluno	8	44,4%
	Interação entre os alunos e entre professor e alunos	3	16,7%

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

A análise a seguir foi feita por eixo de investigação. Dos gráficos apresentados na sequência constam apenas os aspectos observados em cada eixo.

- *Quanto à natureza da atividade*

O Gráfico 14 mostra a representação percentual de cada um dos aspectos observados quanto à “natureza da atividade” em uma semana de trabalho na turma do 1º ano (2016):

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Gráfico 14 - Resultados relativos à natureza da atividade na turma do 1º ano (2016)

É possível observar no Gráfico 14 que, com 44% do total, as atividades de escrita perfazem a maioria das propostas didáticas de ensino da língua escrita. Dentre essas atividades, cinco são de cópia, da lousa para o caderno, do cabeçalho e da rotina (episódios 1, 5, 8, 11 e 15), outras três se referem à produção textual e registro da produção (episódios 13, 14 e 17), com a escrita de bilhete (e o seu registro no caderno) e a escrita de lista. Cabe aqui a observação de que as atividades de produção textual ocorriam sempre de forma coletiva. Provavelmente a centralização da escrita na professora se devia à concepção de que alunos não alfabetizados são incapazes de escrever qualquer coisa. Dessa forma, não se observou incentivo ao esforço do aluno em escrever por si só.

As propostas de leitura também tiveram presença na semana de observação. Tal qual as iniciativas de escrita, porém, elas estiveram sempre centralizadas na professora, como nos episódios da leitura inicial. Essa atividade se constituiu como um momento em que os alunos tiveram acesso à linguagem escrita por meio da leitura da professora (episódios 2, 6, 9, 12 e 16). Considerando essa tendência como fortemente ancorada nas concepções da docente, não

parece surpresa constatar que apenas um único episódio (3) marcou a leitura feita pelos alunos na Sala de Leitura.

Foi possível observar também a congregação de diferentes modalidades da língua em quatro situações:

- no episódio 4, com a presença da oralidade, da leitura e da escrita em um “Jogo de Força”;
- no episódio 18, com uma atividade que conjugou a escrita e o desenho, na cópia de uma lista de nomes de animais e, posteriormente, o desenho de um deles;
- nos episódios 7 e 10, quando as atividades de leitura, escrita e desenho ou música estavam articuladas entre si.

Esse tipo de combinação parece ser bastante eficiente em turmas de 1º ano, pois ela dá margem para as crianças se expressarem de diversas formas, e pode proporcionar, inclusive, uma reflexão sobre as relações entre o desenho e a escrita.

- *Quanto à natureza da demanda*

O Gráfico 15 mostra a representação percentual de cada um dos critérios observados quanto à “natureza da demanda”, em uma semana de trabalho na turma do 1º ano (2016):

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Gráfico 15 - Resultados relativos à natureza da demanda na turma do 1º ano (2016)

Oito das dezoito atividades observadas trataram de reflexões notacionais, perfazendo quase a metade das propostas (44%). Essa foi uma tendência observada também no 1º ano (2015), que teve doze atividades notacionais entre as vinte e uma registradas ao todo. Isso dá indícios da concepção de que os alunos só poderiam produzir textos ao final de um longo caminho de reflexões notacionais, como se uma situação comunicativa real não pudesse ser uma boa oportunidade e aprendizagem. Mesmo assim, vale destacar que, em dois episódios, os alunos produziram um texto em uma situação comunicativa real; foram os episódios 13 e 14, com a escrita coletiva de um bilhete aos pais e sua posterior cópia para registro.

Das oito atividades notacionais, cinco (episódios 1, 5, 8, 11 e 15) foram referentes à cópia, da lousa para o caderno, do cabeçalho e da rotina. Outras duas se referiram ao registro de textos produzidos coletivamente, no caderno (episódios 14 e 18) e ao Jogo de Força (4).

Em relação às atividades discursivas, manteve-se a tendência da prevalência de atividades de leitura pela professora (episódios 2, 6, 9, 12 e 16) e poucas atividades - ou nenhuma - de leitura feita pelos alunos.

Quanto à articulação entre notação e discursividade, foram registradas cinco propostas, em sua maioria de leitura de texto em conjunto com uma produção textual. Houve, também, empréstimo de livros na Sala de Leitura.

- Quanto à natureza linguística da proposta

O Gráfico 16 mostra a representação percentual dos critérios observados quanto à “natureza linguística da proposta” em uma semana de trabalho na turma do 1º ano (2016):

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Gráfico 16 - Resultados relativos à natureza linguística da proposta na turma do 1º ano (2016)

Nesse eixo de investigação, observou-se também uma tendência registrada no 1º ano (2015), com a prevalência de atividades com todas as condições de produção linguística garantidas (*o que*, *por que* e *para quem*). Isso pôde ser observado nas leituras iniciais, realizadas pela professora (episódios 2, 6, 9, 12 e 16), na ida à Sala de Leitura, na escrita coletiva de bilhete e no registro do mesmo no caderno. Essa tendência também apareceu no episódio 7, em que os alunos produziram uma lista a partir da leitura da professora e, depois, fizeram um desenho.

Os alunos pareciam saber por que estavam realizando a atividade. Por exemplo, no episódio 7, sabiam que o desenho que produziram seria exposto na mostra cultural da escola, o que justificava a necessidade da escrita de legenda.

Ainda que a maioria das atividades tivesse sido realizada com a garantia de que os alunos estavam esclarecidos sobre seus propósitos, muitas ainda estavam sendo realizadas sem essas indicações. Foi o caso dos episódios 17 e 18: nesses, os alunos sabiam apenas o que estavam fazendo - escreviam uma lista -, sem que houvesse um propósito para tal. A esse respeito, vale lembrar que o ensino da língua, conforme foi apresentado nos pressupostos desta pesquisa, deve ocorrer a partir de situações comunicativas reais, de uso efetivo e, não, como um exercício de escrever.

Deve-se dar também destaque às atividades em que se pôde observar o objeto e o propósito da comanda feita aos alunos. Isso ocorreu nas atividades de cópia do cabeçalho e da rotina do dia (episódios 1, 5, 8, 11 e 15), no Jogo de Forca (4) e na escrita de letra de música

(10). Apesar dessa situação ocorrer principalmente nas atividades de cópia, os alunos sabiam por que a estavam realizando (registro do início de mais um dia de trabalho e da listagem do que iriam realizar). A ênfase na atividade de cópia tornou clara a intenção da professora de que os alunos aprendessem sobre a língua, copiando-a de alguma fonte.

- Quanto à natureza interacional na dinâmica de produção da turma

O Gráfico 17 mostra a representação percentual dos critérios relativos à “natureza interacional na dinâmica de produção da turma”, na turma do 1º ano (2016):

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Gráfico 17 - Resultados relativos à natureza interacional na dinâmica de produção da turma 1º ano (2016)

Dos dezoito episódios registrados, sete foram realizados sem que houvesse qualquer tipo de interação. Foram os relativos às atividades de cópia do cabeçalho e da rotina do dia (episódios 1, 5, 8, 11 e 15), como também às do registro (cópia) de textos produzidos coletivamente (14 e 18).

Em três episódios (4, 10 e 17) foi possível observar a interação dos alunos com a professora e também dos alunos com seus colegas, seja com a escrita de letra de música, quando então puderam cantá-las, seja com a escrita coletiva de uma lista de animais ou com

a produção de um desenho. Percebeu-se que, nas três situações, com o jogo, a música e o desenho, houve uma interação verdadeira entre os colegas da turma, provocada pelo caráter lúdico dessas atividades.

Reforçando a tendência de trabalho centrado na interação com o professor e na quase ausência de interação entre colegas - apesar de, na maioria dos dias, os alunos estarem sentados em duplas -, na maioria das propostas (44%) observou-se a utilização de um único canal de interação, estabelecido entre professora e alunos. Isso aconteceu com os episódios relativos à leitura inicial feita pela professora (2, 6, 9, 12 e 16), e também com outros três: ida à Sala de Leitura (3), leitura, desenho e escrita de lista (7) e escrita coletiva de bilhete (13).

6.2.5 Turma do 2º ano (2016 – progressão do 1º ano de 2015)

Durante o período de uma semana, a professora da turma do 2º ano (2016) propôs 21 atividades de ensino da língua escrita. Sobre a utilização das propostas contidas no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Programa Ler e Escrever, foi observado que, em quatro episódios, as atividades desenvolvidas foram relativas a propostas previstas em Projetos ou Sequências Didáticas do Programa, como no episódio 21, com a escrita de três títulos de contos, e nos episódios 6, 7, 11 e 12, relativos ao projeto “Animais do Pantanal”.

Antes de se fazer a análise dos eixos de investigação, é importante registrar, em relação ao conhecimento do sistema de escrita alfabética, a evolução dessa turma (2º ano, em 2016), comparando-a ao ano anterior (1º ano, em 2015). Os avanços nesse sentido podem ser observados na Tabela 7, a seguir:

Tabela 7 - Evolução da aprendizagem dos alunos em relação ao conhecimento a respeito do sistema de escrita alfabética, segundo o mapa da classe das turmas acompanhadas

Turmas / Nível de conceitualização a respeito da escrita	Escrita pré- silábica	Hipótese silábica sem valor sonoro convencional	Hipótese silábica com valor sonoro convencional	Escrita silábico- alfabética	Escrita alfabética	Total de alunos na turma
1º ano (2015)	8	2	14	6	5	36
2º ano (2016)	0	1	3	8	17	29

Fonte: Escola Estadual Amintas Rocha Brito.

O número de alunos passou de 36 para 29 e nenhuma criança, em agosto de 2016, escrevia de forma pré-silábica. É possível observar, pela leitura da Tabela 7, que houve um avanço na aprendizagem dos alunos, com mais de 50% deles já com escrita alfabética.

O Quadro 8 mostra os episódios observados na turma do 2º ano (2016):

Episódio e data	Descrição da atividade	Natureza da atividade	Natureza da demanda	Natureza linguística	Natureza interacional
1 22/8/2016	Cópia do cabeçalho e rotina - A professora escreve o cabeçalho e a rotina de trabalho na lousa. - Os alunos copiam no caderno.	E	N	OQ / PrQ	--
2 22/8/2016	Leitura inicial - Leitura literária feita pela professora para iniciar o dia de aula.	L	D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
3 22/8/2016	Cópia e leitura de cantiga - A professora escreveu na lousa a cantiga "A barata". - Alunos copiaram a cantiga. - A professora ditou algumas palavras da cantiga e pediu aos alunos que as circulassem no texto.	L/E	N	OQ / PrQ	IPA
4 23/8/2016	Cópia do cabeçalho e rotina - A professora escreveu o cabeçalho e a rotina de trabalho na lousa. - Os alunos copiaram no caderno.	E	N	OQ / PrQ	--
5 23/8/2016	Leitura inicial - Leitura literária feita pela professora para iniciar o dia de aula.	L	D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
6 23/8/2016	Leitura e produção de texto, em dupla, a partir de um texto-fonte. - Leitura de texto informativo do animal <i>anta</i> (Coletânea de atividades do Programa Ler e Escrever). - Produção de resumo informativo sobre o animal, a partir do texto-fonte lido.	L/E	N/D	OQ / PrQ	IA
7 23/8/2016	Produção coletiva de texto (Texto ditado à professora em continuidade à atividade anterior). - Produção coletiva de resumo, a partir da produção, em dupla, de informações destacadas no texto-fonte sobre a <i>anta</i> .	O/E	N/D	OQ / PrQ	IPA
8 23/8/2016	Texto com hipossegmentação - A professora passou na lousa a parlenda "Lá na Rua 24", em um texto contínuo, sem espaço entre as palavras. - Os alunos escreveram o texto, com a devida segmentação em palavras, no livro de Coletânea de atividades do Programa Ler e Escrever. - A professora corrigiu a produção textual, coletivamente, na lousa.	L/E	N/D	OQ / PrQ	IPA

Episódio e data	Descrição da atividade	Natureza da atividade	Natureza da demanda	Natureza linguística	Natureza interacional
9 24/8/2016	Cópia do cabeçalho e rotina - A professora escreveu o cabeçalho e a rotina de trabalho na lousa. - Os alunos copiaram no caderno.	E	N	OQ / PrQ	--
10 24/8/2016	Leitura inicial - Leitura literária feita pela professora para iniciar o dia de aula.	L	D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
11 24/8/2016	Produção coletiva de texto (Ditado ao professor, em continuação da atividade do dia anterior). - Produção coletiva de texto informativo sobre a <i>anta</i> , com base nos resumos feitos no dia anterior.	O/L/E	N/D	OQ / PrQ	IPA
12 24/8/2016	Cópia do texto produzido - Os alunos copiaram o texto da atividade anterior em seus cadernos.	E	N	OQ	--
13 24/8/2016	Leitura, recitação e escrita de parlenda, em dupla - Leitura, pela professora da parlenda "Hoje é domingo". - Alunos recitaram a parlenda. - Escrita, em dupla, da parlenda no caderno.	O/L/E	N/D	OQ / PrQ / PaQu	IA / IPA
14 25/8/2016	Cópia do cabeçalho e rotina - A professora escreveu o cabeçalho e a rotina de trabalho na lousa. - Os alunos copiaram no caderno.	E	N	OQ / PrQ	--
15 25/8/2016	Leitura inicial - Leitura literária feita pela professora para iniciar o dia de aula.	L	D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
16 25/8/2016	Cruzadinha "R" e "RR" (Livro didático de Língua Portuguesa "Porta Aberta"). - Leitura das pistas escritas na atividade, para que se pudesse completar a cruzadinha. - Preenchimento da cruzadinha.	L/E	N	OQ / PrQ	IPA
17 25/8/2016	Escrita de parlenda - Os alunos recitaram várias vezes, a parlenda "Um, dois, feijão com arroz...". - Escrita, em dupla, da parlenda.	O/E	N/D	OQ / PrQ	IA / IPA
18 26/8/2016	Cópia do cabeçalho e rotina - A professora escreveu o cabeçalho e a rotina de trabalho na lousa. - Os alunos copiaram no caderno.	E	N	OQ / PrQ	--
19 26/8/2016	Leitura inicial - Leitura literária feita pela professora para iniciar o dia de aula.	L	D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
20 26/8/2016	Recitação e cópia de parlenda - Alunos recitaram várias vezes, a parlenda "A casinha da vovó". - Ditado, à professora, da parlenda. - Cópia da parlenda registrada na lousa pela professora. - Desenho sobre a parlenda.	O/E/M	N/D	OQ / PrQ	IPA

21 26/8/2016	Escrita de três títulos de contos preferidos - Escrita de três títulos de contos de fadas preferidos. - Desenho dos três títulos de contos escritos. (Atividade do Programa Ler e Escrever)	E/M	N	OQ	IPA
-----------------	--	-----	---	----	-----

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Quadro 8 - Episódios do 2º ano (2016)

Na tabela 8, é possível observar o resumo quantitativo dos aspectos observados nos eixos de investigação analisados neste estudo.

Tabela 8 - Resumo dos aspectos observados na turma do 2º ano (2016)

Eixos de investigação		Quantidades	%
Natureza da atividade	Oral	0	0%
	Leitura	5	23,8%
	Escrita	6	28,6%
	Oral / Escrita	2	9,5%
	Leitura / Escrita	4	19,0%
	Oral / Leitura / Escrita	2	9,5%
	Escrita / Outras linguagens	1	4,8%
	Leitura / Escrita / Outras linguagens	0	0%
	Oral / Escrita / Outras linguagens	1	4,8%
	Oral / Leitura / Escrita / Outras linguagens	0	0%
	Outras linguagens	0	0%
Natureza da demanda	Notacional	9	42,9%
	Discursiva	5	23,8%
	Notacional / Discursiva	7	33,3%
Natureza linguística da proposta	O que	2	9,5%
	Por que	0	0%
	Para quem	0	0%
	O que / Por que	13	61,9%
	O que / Por que / Para quem	6	28,6%
	Nenhum dos aspectos	0	0%
Natureza interacional na dinâmica de produção da turma	Sem interação	6	28,6%
	Interação entre os alunos	1	4,8%
	Interação professor e aluno	12	57,1%
	Interação entre os alunos e entre professor e alunos	2	9,5%

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

A partir dos aspectos observados em relação aos eixos de investigação, foi possível fazer a seguinte análise:

- *Quanto à natureza da atividade*

O Gráfico 18 mostra a representação percentual de cada um dos aspectos observados quanto à “natureza da atividade” em uma semana de trabalho na turma do 2º ano (2016):

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Gráfico 18 - Resultados relativos à natureza da atividade no 2º ano (2016)

Na turma do 2º ano (2016) foi possível observar a articulação entre diferentes modalidades da língua, com as seguintes combinações: leitura e escrita (episódios 3, 6, 8 e 16); oralidade, leitura e escrita (episódios 11 e 13); escrita e outras linguagens (episódio 21); oralidade, escrita e desenho (episódio 20); e, por fim, oralidade e escrita (episódios 7 e 17).

Analisando as características dessas atividades, foi possível destacar que: das seis atividades de escrita, cinco se referiram à cópia, da lousa para o caderno, do cabeçalho e da rotina (episódios 1, 4, 9, 14 e 18); uma, à cópia de um texto que foi produzido, funcionando aqui, como registro do que os alunos produziram (12). Outras cinco propostas realizadas no

início de cada aula foram de leitura (episódios 2, 5, 10, 15 e 19), destacando-se, entretanto, que não houve leitura autônoma realizada pelos alunos durante a semana observada. As atividades que conjugavam leitura e escrita (episódios 3, 6, 8 e 16) foram de tal maneira diversificadas que não foi possível colocá-las em uma única categoria. Foram, por isso, registradas como a combinação de diferentes modalidades linguísticas: cópia com leitura de cantiga; leitura e produção de texto; leitura de texto hipossegmentado para ser reescrito com as corretas separações entre as palavras; e, por fim, cruzadinha com foco na ortografia de palavras escritas com “r” e “rr”.

Em relação à oralidade, foram registrados 4 episódios: dois combinando oralidade e escrita: escrita, em dupla, de parlenda (17) e produção coletiva de texto por meio de ditado ao professor (7); dois com a articulação entre oralidade, leitura e escrita: leitura, récita e escrita de parlenda (11 e 13); e uma com articulação entre oralidade, escrita e outras linguagens: recitação e cópia de parlenda (20).

A figura a seguir apresenta um exemplo de registro feito no caderno de um aluno: mostra a escrita de uma parlenda produzida com os alunos organizados em dupla (episódio 17). Essa proposta também foi utilizada pelas professoras das outras turmas observadas.

Fonte: Escola Estadual Amintas Rocha Brito - Imagem registrada pela pesquisadora.

Figura 7 - Atividade de escrita de parlenda, em dupla

Esse tipo de atividade é comum nas turmas pesquisadas, pois oportuniza aos alunos escreverem textos que já sabem recitar de memória, com o desafio de pensar em como escrever as palavras para compor a parlenda. O exemplo da Figura 7 mostra a escrita de uma dupla que já escreve alfabeticamente.

- *Quanto à natureza da demanda*

O Gráfico 19 mostra a representação percentual dos critérios observados quanto à “natureza da demanda”, em uma semana de trabalho na turma do 2º ano (2016) / 1º ano (2015):

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Gráfico 19 - Resultados relativos à natureza da demanda na turma do 2º ano (2016)

É possível observar no Gráfico 19, elaborado de acordo com os registros da observação, que as atividades de cunho notacional foram a maioria (43%). Em todas as cinco turmas analisadas até aqui, essa é a tendência: predominância de atividades de escrita como mera reprodução, nos episódios de cópia do cabeçalho e cópia da rotina, da lousa para o caderno (1, 4, 9, 14 e 18), nos outros dois, agora de cópia de textos (episódios 3 e 12). Em outra perspectiva, aparece a análise e reflexão sobre a língua (episódios 16 e 21), com a escrita de títulos de contos e da cruzadinha de treino ortográfico do “r” e “rr”.

Embora a maioria das atividades notacionais apresentadas seja de cópia, destaca-se uma (21) com a escrita da lista de títulos de contos (Figura 8), que possibilitou aos alunos a utilização de uma escrita autônoma, independentemente do grau de conhecimento que tinham sobre a língua. Cabe aqui a ressalva de que a atividade não estava colocada em uma situação comunicativa real, pois não foram dadas aos alunos todas as condições de produção: eles não sabiam por que estavam escrevendo a lista e para quem a estavam escrevendo.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR 7

NOME _____ DATA ____/____/____

VOCÊ JÁ OUVIU MUITAS HISTÓRIAS. QUAIS SÃO AS TRÊS DE QUE VOCÊ MAIS GOSTA? ESCREVA O NOME DELAS NAS LINHAS ABAIXO.

CHAVEUZINHO VERMELHO

ABELA DO MERSEDA

O SETE ANOS

Fonte: Imagem registrada pela pesquisadora

Figura 8 - Escrita de lista de títulos de contos – atividade em dupla (2º ano, 2016)

No episódio 21, fica claro que a professora se utiliza de uma proposta do “Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Programa Ler e Escrever”, mas não tem muita clareza de seu propósito, tampouco de como conseguir maior êxito na aprendizagem dos alunos.

As atividades que traziam um misto de reflexões notacionais e discursivas (35%) são as que, em tese, colocariam os alunos em situações comunicativas interessantes para a aprendizagem da escrita. Dentre elas, destacam-se: episódio 6: leitura e produção textual; episódio 7: produção textual coletiva; episódio 8: leitura de texto hipossegmentado com a escrita do texto corretamente; episódio 11: produção textual; episódio 13: leitura, récita e escrita de parlenda, em dupla; episódio 17: escrita, em dupla, de parlenda; e episódio 20: recitação e cópia de parlenda.

As atividades puramente discursivas (episódios 2, 5, 10, 15 e 19) diziam respeito às leituras literárias, feitas pela professora no início das aulas. Não foram registradas atividades de leitura realizadas pelo aluno.

- *Quanto à natureza linguística da proposta*

O Gráfico 20 mostra a representação percentual dos critérios observados quanto à “natureza linguística da proposta” em uma semana de trabalho na turma do 2º ano (2016):

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Gráfico 20 - Resultados relativos à natureza linguística da proposta 2º ano (2016)

No eixo de investigação “Natureza linguística”, buscou-se registrar se as propostas que as professoras ofereceram aos alunos, visando ensinar a eles a língua escrita, estavam em conformidade com situações comunicativas reais de uso da língua, e se, dessa forma, asseguravam a resposta a três perguntas: O que está sendo feito? Por que está sendo feito? Para quem está sendo feito?).

De acordo com o que aponta a classificação realizada, em 62% das propostas, foi possível que os alunos soubessem o que estavam fazendo e por que faziam tais atividades, conforme registrado nos episódios 3, 6, 7, 8, 11, 16, 17 e 20. Dessas atividades, três se referiram à produção textual. Outros cinco episódios foram registrados como a cópia do cabeçalho e a da rotina, ambas sendo cópias da lousa para o caderno (episódios 1, 4, 9, 14 e 18).

As propostas com todas as condições de produção linguística foram as de leituras realizadas pela professora, no início das aulas (episódios 2, 5, 10, 15 e 19) e uma (13) que conjugava leitura, récita e escrita de uma parlenda.

Em dois registros (12 e 21) foram realizadas atividades só com os alunos “fazendo o que a professora pediu”, pois só sabiam o que fazer e não tinham conhecimento do propósito da escrita, tampouco do interlocutor pressuposto.

- *Quanto à natureza interacional na dinâmica de produção da turma*

O Gráfico 21 mostra a representação percentual dos critérios relativos à “natureza interacional na dinâmica de produção da turma”, na turma do 2º ano (2016):

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Gráfico 21 - Resultados relativos à natureza interacional na dinâmica de produção da turma do 2º ano (2016)

Mais uma vez, observa-se a centralidade em propostas com o canal de interação estabelecido entre a professora e os alunos. Isso ocorreu em 57% das propostas (episódios 3, 5, 7, 7, 11, 16 e 21), além de ter ocorrido também nos episódios de leitura inicial feita pela professora (2, 5, 10, 15 e 19). Essa foi uma tendência constante em todas as turmas até aqui analisadas, revelando uma concepção tradicional de ensino, centrada no professor como o

único detentor do saber.

Seis atividades foram realizadas sem interação alguma. Cinco delas referiram-se a cópias do cabeçalho e da rotina de trabalho, todas elas sendo cópias da lousa para o caderno (episódios 1, 4, 9, 14 e 18). Houve também uma outra cópia, a de um texto produzido (12).

Um pouco rara de ocorrer, entre todas as turmas já analisadas, a interação entre os alunos foi observada em uma atividade (episódio 6), com a leitura e a produção de um texto em duplas. Em complemento, outras duas atividades ocorreram com interações entre os alunos e também com a professora, no episódio 13, com a leitura, récita e escrita em duplas; e, no 17, com a escrita em dupla de uma parlenda.

6.2.6 Turma do 3º ano (2016 – progressão do 2º ano de 2015)

Durante o período de uma semana, a professora da turma do 3º ano propôs 22 atividades de ensino da língua escrita. Como registro a respeito da realização das atividades do Programa Ler e Escrever, destaque-se que, das vinte e duas atividades realizadas, quatro (3, 4, 18 e 22) faziam parte das propostas contidas no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor do 3º ano do Programa. Eram atividades do projeto “Animais do mar” e uma (8) do projeto “Animais da Mata Atlântica”.

Observando a Tabela 9, é possível perceber que houve uma diminuição no número total de alunos, considerando a condição de que o 2º ano (2015) passou a ser o 3º ano (2016). No que diz respeito à evolução na hipótese sobre o sistema de escrita alfabética, enquanto no 2º ano (2015) havia apenas três alunos com escrita não-alfabética, no 3º ano (2016) havia cinco. Nesse estágio da escolaridade esse é um quadro preocupante, explicado pelo fato de o 3º ano (2016) ter recebido alunos transferidos de outras unidades escolares e, ainda, de outras turmas da mesma escola.

Tabela 9 - Evolução da aprendizagem dos alunos em relação ao conhecimento a respeito do sistema de escrita alfabética, segundo o mapa de classe das turmas acompanhadas

Turmas / Nível de conceitualização a respeito da escrita	Escrita pré- silábica	Hipótese silábica sem valor sonoro convencional	Hipótese silábica com valor sonoro convencional	Escrita silábico- Alfabética	Escrita alfabética	Total de alunos na turma
2º ano (2015)	1	0	2	0	30	33
3º ano (2016)	0	1	1	3	25	30

Fonte: Escola Estadual Amintas da Rocha Brito.

No Quadro 9, é possível observar a descrição das atividades da turma do 3º ano (2016):

Episódio e data	Descrição das atividades	Natureza da atividade	Natureza da demanda	Natureza linguística	Natureza interacional
1 29/8/2016	Cópia do cabeçalho e rotina - A professora escreveu o cabeçalho e a rotina de trabalho na lousa. - Os alunos copiaram no caderno.	E	N	OQ / PrQ	--
2 29/8/2016	Leitura inicial - Leitura literária feita pela professora para iniciar o dia de aula.	L	D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
3 29/8/2016	Leitura e produção coletiva de texto por meio de ditado ao professor - Leitura de texto informativo sobre o <i>tubarão azul</i> . Ao longo da leitura, os alunos foram grifando trechos com informações sobre o animal. - Produção coletiva de texto, com a professora como escriba. (Projeto “Animais do mar” do Programa Ler e Escrever)	O/L/E	N/D	OQ / PrQ	IPA
4 29/8/2016	Cópia do texto produzido (Continuação da atividade anterior) - Cópia do texto na mesma folha em que os alunos haviam registrado outras informações sobre o animal, pois eles o utilizariam em outro momento, no projeto.	E	N	OQ / PrQ	--
5 29/8/2016	Leitura, cópia e desenho de um poema - Um aluno leu em voz alta o poema “A porta” (Coletânea de textos do Programa Ler e Escrever). - Leitura individual e silenciosa do mesmo poema. - Discussão sobre o poema; complementação do assunto com informações sobre o autor, Vinícius de Moraes.	O/L/E/M	N/D	OQ / PrQ	IPA

	- Cópia e desenho do poema em folha de sulfite.				
Episódio e data	Descrição da atividade	Natureza da atividade	Natureza da demanda	Natureza linguística	Natureza interacional
6 30/8/2016	Cópia do cabeçalho e da rotina - A professora escreveu o cabeçalho e a rotina de trabalho na lousa. - Os alunos copiaram no caderno.	E	N	OQ / PrQ	--
7 30/8/2016	Leitura inicial - Leitura literária feita pela professora para iniciar o dia de aula.	L	D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
8 30/8/2016	Leitura e produção de texto informativo - Os alunos leram um texto informativo sobre a <i>onça pintada</i> . - Produção individual de texto sobre o animal, a partir do texto-fonte.	L/E	N/D	OQ / PrQ	IPA
9 30/8/2016	Leitura e interpretação de texto (Livro didático de Língua Portuguesa “Porta Aberta”) - Os alunos leram fichas técnicas sobre os dinossauros. - A professora leu as comandas do livro e fez perguntas de interpretação dos textos; os alunos foram respondendo. - Registro individual das respostas.	O/L/E	N/D	OQ / PrQ	IPA
10 31/8/2016	Cópia do cabeçalho e da rotina - A professora escreveu o cabeçalho e a rotina de trabalho na lousa. - Os alunos copiaram no caderno.	E	N	OQ / PrQ	--
11 31/8/2016	Leitura inicial - Leitura literária feita pela professora para iniciar o dia de aula.	L	D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
12 31/8/2016	Revisão, coletiva, de texto - A professora passou na lousa um texto informativo escolhido por ela dentre as produções de texto do dia anterior. - Leitura coletiva do texto da lousa. - Correção de questões de diversas naturezas (ortográficas, gramaticais e discursivas).	L/E	N/D	OQ / PrQ	IPA
13 31/8/2016	Roda literária - A professora selecionou alguns livros literários do acervo da classe e os apoiou na lousa. - Os alunos foram chamados, um a um, para escolherem um livro para leitura. - Os alunos leram os livros que escolheram.	L	N/D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
14 31/8/2016	Ficha do livro lido - Preenchimento de “Ficha do livro” (informações sobre a obra) lido na “Roda Literária”. - Em uma folha de sulfite, produção de desenho sobre a história lida.	E/M	N/D	OQ / PrQ	IPA

Episódio e data	Descrição da atividade	Natureza da atividade	Natureza da demanda	Natureza linguística	Natureza interacional
15 31/8/2016	Ida à Sala de Leitura - Os alunos escolheram e retiraram, para leitura em casa, um livro a ser devolvido na semana seguinte.	L	N/D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
16 01/9/2016	Cópia do cabeçalho e rotina - A professora escreveu o cabeçalho e a rotina de trabalho na lousa. - Os alunos copiaram no caderno.	E	N	OQ / PrQ	--
17 01/9/2016	Leitura inicial - Leitura literária feita pela professora para iniciar o dia de aula.	L	D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
18 01/9/2016	Leitura e produção de ficha técnica de animal marinho - Leitura de texto informativo sobre o animal <i>golfinho</i> . - A professora passou na lousa algumas informações. - Produção, pelo aluno, de uma ficha técnica, em uma folha de sulfite, com os dados que a professora havia passado na lousa (e que os alunos deveriam retirar do texto informativo): nome, peso, comprimento, onde vive, alimentação, gestação, filhotes, peso do filhote, tempo de vida de um golfinho. - Desenho do golfinho. (Projeto “Animais do Mar”, do Programa Ler e Escrever)	L/E/M	N/D	OQ / PrQ	IPA
19 02/9/2016	Cópia do cabeçalho e da rotina - A professora escreveu o cabeçalho e a rotina de trabalho na lousa. - Os alunos copiaram no caderno.	E	N	OQ / PrQ	--
20 02/9/2016	Leitura inicial - Leitura literária feita pela professora para iniciar o dia de aula.	L	D	OQ / PrQ / PaQu	IPA
21 02/9/2016	Leitura de poema - Uma aluna leu o poema “O pato”, de Vinícius de Moraes.	L	N/D	OQ / PrQ	IPA
22 02/9/2016	Leitura e produção de texto informativo sobre o <i>golfinho</i> (Continuação da atividade do dia anterior) - Retomada da leitura de texto informativo sobre o <i>golfinho</i> : cada aluno leu, em voz alta, um trecho do texto. - Escrita individual de outro texto informativo sobre o <i>golfinho</i> . - Ao final, a professora leu, em voz alta, alguns textos produzidos.	L/E	N/D	OQ / PrQ	IPA

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Quadro 9 - Episódios do 3º ano (2016)

Na Tabela 10, é possível observar o resumo quantitativo dos aspectos observados nas atividades descritas no quadro anterior, contabilizados a partir de sua classificação, de acordo com os eixos de investigação selecionados neste estudo:

Tabela 10 - Resumo dos aspectos observados na turma do 3º ano (2016)

Eixos de investigação		Quantidades	%
Natureza da atividade	Oral	0	0%
	Leitura	8	36,4%
	Escrita	6	27,3%
	Oral / Escrita	0	0%
	Leitura / Escrita	3	13,6%
	Oral / Leitura / Escrita	2	9,1%
	Escrita / Outras linguagens	1	4,5%
	Leitura / Escrita / Outras linguagens	1	4,5%
	Oral / Escrita / Outras linguagens	0	0%
	Oral / Leitura / Escrita / Outras linguagens	1	4,5%
	Outras linguagens	0	0%
Natureza da demanda	Notacional	6	27,3%
	Discursiva	5	22,7%
	Notacional / Discursiva	11	50,0%
Natureza linguística da proposta	O que	0	0%
	Por que	0	0%
	Para quem	0	0%
	O que / Por que	15	68,2%
	O que / Por que / Para quem	7	31,8%
	Nenhum dos aspectos	0	0%
Natureza interacional na dinâmica de produção da turma	Sem interação	6	27,3%
	Interação entre os alunos	0	0%
	Interação professor e aluno	16	72,7%
	Interação entre os alunos e entre professor e alunos	0	0%

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

A partir dos aspectos observados em relação aos eixos de investigação, fez-se a seguinte análise:

- *Quanto à natureza da atividade*

O Gráfico 22 mostra a representação percentual de cada um dos aspectos observados quanto à “natureza da atividade” em uma semana de trabalho na turma do 3º ano (2016):

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Gráfico 22 - Resultados relativos à natureza da atividade na turma do 3º ano (2016)

A turma do 3º ano (2016) tem peculiaridades em relação às outras turmas observadas. Apesar de a professora do 3º ano (2015) ser a mesma do 3º ano (2016), a natureza das propostas é diferente em cada turma, possivelmente por conta do nível de aprendizagem dos alunos. Em função disso, no 3º ano (2016) há uma diversidade de combinações de diferentes modalidades da língua, em atividades não encontradas no 3º ano (2015). Na turma de 2016 ocorreu um fenômeno que não foi observado em nenhuma outra: a maior quantidade de atividades de leitura em comparação com as de escrita.

As propostas de leitura perfizeram 36% do total de atividades e foram registradas nos episódios 2, 7, 11, 17 e 20, com a leitura inicial realizada pela professora em todo começo de aula, e nos episódios 13, 15 e 21.

Os episódios trazem propostas diferenciadas de leitura em relação às outras turmas: participação dos alunos em uma “Roda literária” (episódio 13), ida à Sala de Leitura (15) para

escolha e retirada de um livro para leitura em casa, leitura de um poema feito por um aluno (21).

A Figura 9 retrata a “Roda literária” (13). Para a sua realização, a professora selecionou alguns livros de literatura do acervo da classe e os apoiou na lousa para que os alunos escolhessem um livro para ler. Como dinâmica da atividade, a professora foi chamando os alunos para escolherem o livro para leitura. Depois disso, eles foram para suas respectivas carteiras para lerem os livros escolhidos.

Fonte: Escola Estadual Amintas da Rocha Brito - Imagem registrada pela pesquisadora (2016).

Figura 9 - Roda literária

Após 15 minutos, com a finalização do tempo dado pela professora para a leitura dos alunos, foi entregue aos alunos uma folha de sulfite para que eles fizessem algumas anotações sobre o livro lido. A professora, então, passou na lousa os itens que essa ficha de leitura (Figura 10) deveria conter. Os alunos copiaram na folha de sulfite a ficha e a preencheram.

NOME: _____ RODA LITERÁRIA: NOME DO LIVRO: AUTOR: ILUSTRAÇÃO: *CORES DA CAPA *O QUE TEM NA CAPA *ASSUNTO *DESENHE

Fonte: Registro da pesquisadora.

Figura 10 - Ficha de Leitura

A proposta da ficha instiga o preenchimento de algumas características da obra lida, como o autor, o ilustrador (chamado de *Ilustração* na ficha), a capa e o assunto do livro. Essas características básicas podem ser um tanto rudimentares para uma turma de terceiro ano, que poderia ir além disso. Por exemplo, a participação em uma “Roda literária” poderia servir para instigar a turma a fazer e ouvir recomendações e indicações de leitura, discutir impressões sobre os livros, posicionar-se sobre a trama etc.

Em relação às atividades de escrita, que diziam respeito a 27% das propostas, em sua maioria eram as cópias do cabeçalho e da rotina de trabalho. Eram cópias da lousa para o caderno (episódios 1, 6, 10, 16 e 19). Houve outra atividade de cópia, a de um texto produzido (4).

Com a combinação de leitura e escrita, os episódios 8, 12 e 22 apresentaram propostas de produção textual, individual e coletiva, em diferentes “estágios” da produção, como a textualização ou a revisão.

As peculiaridades dessa turma ficaram patentes no uso de diferentes combinações entre as modalidades da língua (oralidade, escrita, leitura, outras linguagens) que aparecem em diversos episódios, descritos a seguir:

- oral / leitura / escrita: no episódio 3, com a leitura e produção textual com ditado ao professor; e no episódio 9, com a leitura e interpretação de texto;
- escrita / outras linguagens: no episódio 14, com a cópia e preenchimento da ficha do livro lido na “Roda literária” e o desenho da história;

- leitura / escrita / outras linguagens: no episódio 18, com a leitura, produção textual e desenho;

- oralidade / escrita / leitura / outras linguagens: no episódio 5, com a leitura, cópia, discussão e desenho de poema.

Todas essas atividades, em diferentes combinações, trazem a ideia de certa variedade no trabalho com a turma, com boas oportunidades de aprendizagem, sobretudo quando os outros eixos de investigação estão voltados para a construção de uma situação comunicativa real de uso da língua escrita.

Nos demais eixos de investigação, observa-se:

- *Quanto à natureza da demanda*

O Gráfico 23 mostra a representação percentual dos critérios observados quanto à “natureza da demanda”, em uma semana de trabalho na turma do 3º ano (2016):

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Gráfico 23 - Resultados relativos à natureza da demanda na turma do 3º ano (2016)

As propostas observadas na turma do 3º ano (2016) são representadas por 27% de atividades de cunho notacional. Nos episódios 1, 6, 10, 16 e 19 aconteceram as cópias do cabeçalho e da rotina de trabalho – cópias da lousa para o caderno. Além dessas, houve uma outra cópia de texto produzido (episódio 4).

Os registros discursivos, relativos à 23% das propostas, são os representados pelas leituras literárias realizadas pela professora no início de cada aula (episódios 2, 7, 11, 17 e

20).

Em relação aos episódios que combinam reflexões notacionais e discursivas, e que constituem a maioria das propostas (50%), alguns pontos merecem destaque:

- em seis episódios (3, 5, 8, 9, 18 e 22), observou-se que a combinação entre leitura e produção textual resultou num bom apoio para a articulação entre as reflexões sobre como se escrevem as palavras e a textualidade;

- em um episódio de revisão textual (12), foi possível observar que os alunos mobilizaram conhecimentos notacionais e também discursivos para produzir uma segunda versão, melhorada, do texto;

- em quatro episódios (13, 14, 15 e 21), foram realizadas atividades relativas à leitura: “Roda literária”; produção da ficha informativa do livro lido; ida à Sala de leitura para empréstimo de um livro e participação de uma sessão de contação de histórias; e a leitura de um poema por um aluno para a apreciação dos colegas. Esses episódios representam que atividades de leitura possibilitaram reflexões notacionais e discursivas.

Em síntese, é possível afirmar que nesse grupo houve um bom equilíbrio entre as atividades discursivas e notacionais.

Como ilustração das práticas registradas no episódio 22, destaque-se a “reescrita de texto” - como foi chamada pela professora - com a produção de texto informativo sobre o *golfinho*, a partir de um texto-fonte. Na Figura 11, como exemplo, pode-se observar a produção de um aluno da turma:

REESCRITA DO GOVFINHO
 TUDO MUNDO PESOU QUE O GOVFINHO É
 UM PEIXE MAS NÃO É ELE É UM MAMÍFERO
 ASSIM COMO A BALEIA VIVE NOS
 OCEANOS EM MARES DO MUNDO DO DO:
 PERTO OU LONGE DOS CONTINENTES
 ALIMENTA GOSTA PRINCIPALMENTE DE
 PEIXES E LULAS Mede de 1,5 a 3,5
 METROS DE COMPRIMENTO E PODE PESAR
 ATÉ 170 kg O PERÍODO DE GESTAÇÃO
 É DE 10 A 14 MESES OS FILHOS NASCEM
 COM UM MENOS DE 1 METRO E SÃO
 AMAMENTADOS DURANTE CERCA DE 14 MESES
 AS FÊMEAS TEM FILHOS A CADA 2 OU 3
 ANOS ESSE ANIMAL VIVE EM MÉDIA DE 20 A 35-
 ANOS FICANDO EMBAIXO DA ÁGUA POR
 CERCA DE 8 MINUTOS DEPOIS ELE TEM DE SUBIR
 PARA SUPERFÍCIE PARA RESPIRAR DEPOIS
 ELE VOLTAR.

Fonte: Escola Estadual Amintas da Rocha Brito – Imagem da pesquisadora.

Figura 11 - Reescrita de texto informativo, produzida por um aluno do 3º ano (2016)

A reescrita observada na Figura 11 foi uma primeira versão do texto de um aluno de 3º ano, com escrita alfabética. O texto é representativo de como os demais alunos da turma estavam produzindo, no final do mês de agosto de 2016. Essa versão apresenta muitos aspectos a serem revisados quanto a textualidade, escrita das palavras, pontuação, paragrafação, tópicos gramaticais etc. e necessitaria de um trabalho intenso de revisão em várias etapas. O trabalho de revisão textual foi observado em um episódio na semana em que o registro ocorreu (12), o que indica que essa possa ser uma prática recorrente no ensino da língua escrita nessa turma.

- *Quanto à natureza linguística da proposta*

O Gráfico 24 mostra a representação percentual dos critérios observados quanto à “natureza linguística da proposta” em uma semana de trabalho na turma do 3º ano (2016):

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Gráfico 24 - Resultados relativos à natureza linguística da proposta na turma do 3º ano (2016)

O Gráfico 24 traz duas únicas indicações de como as propostas do 3º ano (2016) foram classificadas: 68% das atividades incorporaram em sua comanda o que os alunos deveriam fazer e por que, como no caso das cópias do cabeçalho e da rotina de trabalho, em que os alunos sabiam o que tinham que fazer (copiar da lousa para o caderno) e por que fazer (para marcar o início de um novo dia de trabalho e para registrar o que iriam fazer naquele dia). O propósito que estava “por trás” dessa prática recorrente em todas as turmas era o de que a cópia auxilia na aprendizagem da língua escrita.

Os episódios com essa característica são os seguintes: 3, 4, 5, 8, 9, 12, 14, 18, 21 e 22. Em sua maioria, eram relativos à produção de texto (que os alunos realizaram, mesmo sem saber quais seriam os interlocutores dos textos produzidos) e também a uma atividade de cópia.

As propostas que continham todas as condições de produção (*o que, por que e para quem*) eram as referentes à leitura literária inicial realizada pela professora (episódios 2, 7, 11,

17 e 20), à “Roda literária” (13) e à ida à Sala de leitura (15), situações nas quais havia um leitor interagindo com interlocutores, com o propósito de partilhar contos e textos.

- *Quanto à natureza interacional na dinâmica de produção da turma*

O Gráfico 25 mostra a representação percentual dos critérios relativos à “natureza interacional na dinâmica de produção da turma”, na turma do 3º ano (2016):

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Gráfico 25 - Resultados relativos à natureza interacional na dinâmica de produção da turma 3º ano (2016)

Mais uma vez foi registrada uma dualidade de canais de interação. Na turma do 3º ano (2016), a situação parece extrema, pois a grande maioria das interações foi realizada somente entre a professora e os alunos (73% das propostas) e houve propostas sem qualquer interação. É importante salientar que os alunos estavam sempre sentados em fileiras e as atividades em agrupamentos não ocorriam.

As atividades sem qualquer tipo de interação, como nas outras cinco turmas, foram as de cópia do cabeçalho e de cópia da rotina, da lousa para o caderno (episódios 1, 6, 10, 16 e 19); houve também uma outra cópia, a de um texto produzido (3).

Mais uma vez, registra-se uma dicotomia entre, de um lado, uma concepção tradicional de ensino e aprendizagem, com a centralidade do processo de ensino na figura da professora e, de outro lado, propostas de ensino baseadas em perspectivas construtivistas, como era o caso do Programa Ler e Escrever.

6.3 O ensino da língua escrita no Ciclo de Alfabetização: um retrato

No tópico anterior, foram apresentados todos os episódios registrados durante a observação das seis turmas do Ciclo de Alfabetização. A partir do estudo do *corpus* de cento e vinte e três atividades de ensino da língua escrita em aulas de Língua Portuguesa na escola observada, foi possível, fazendo-se uma análise mais geral desse ciclo, depreender algumas tendências de ensino.

Para isso, partiu-se de uma análise do Ciclo em cada um dos eixos de investigação, observando as tendências de ensino predominantes, com o intuito de se compreender como o ensino da língua escrita ocorreu em dois momentos da vida escolar (2015 e 2016). Além disso, nesse item serão discutidas as implicações desse ensino.

Com a Tabela 11, pretendeu-se apresentar a síntese dos eixos de investigação em cada um dos seus aspectos, em quantidade de ocorrências e em termos percentuais:

Tabela 11 - Resumo dos aspectos observados no Ciclo de Alfabetização

Eixos de investigação		Quantidades	%
Natureza da atividade	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%
Natureza	Notacional	49	39,8%

da demanda	Discursiva	30	24,4%
	Notacional / Discursiva	44	35,8%
Natureza linguística da proposta	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%
Natureza interacional na dinâmica de produção da turma	Nenhum dos aspectos	0	0%
	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%

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Em continuidade, foi possível fazer uma análise para cada eixo de investigação e seus aspectos, observando as tendências do Ciclo de Alfabetização.

- Quanto à natureza da atividade

O Gráfico 26 mostra a representação percentual de cada um dos aspectos observados quanto à “natureza da atividade” nas turmas do Ciclo de Alfabetização:

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Gráfico 26 - Resultados relativos à natureza da atividade – Ciclo de Alfabetização

No eixo de investigação “natureza da atividade”, dois princípios nortearam a análise feita neste estudo: 1- nas propostas didáticas, o ensino da língua escrita deve se fazer presente nas diversas modalidades da língua; 2- a articulação entre a língua escrita e as outras dimensões da linguagem - como a oralidade, a leitura, a música e o desenho – também deve ser trabalhada em sala de aula.

Concorda-se aqui com o fato de que o trabalho com a língua escrita deve ser tratado de maneira ampla, conjugando as diversas dimensões da linguagem, entendendo-se o desenvolvimento da língua como um processo integrado. Nas turmas do Ciclo de Alfabetização estudadas aqui, entretanto, essa conjugação ficou desequilibrada, pois as professoras deram ênfase à modalidade escrita da língua.

A partir do que o Gráfico 26 revela, foi possível fazer as seguintes considerações:

a) Prevalência da escrita: a cópia e as possibilidades de reflexão linguística

As atividades de escrita predominaram sobre as outras modalidades da língua e da linguagem como um todo. Essa tendência foi observada em cinco das seis turmas

acompanhadas (a exceção foi a turma do 3º ano - 2016). Das quarenta e seis atividades, quarenta e uma foram referentes a atividades de cópia.

Considerando o emprego da cópia como proposta didática com a finalidade de se ensinar algo e, sendo essa metodologia uma prática muito difundida nas classes de alfabetização, cabe o questionamento: o que ela ensina? Ao contrário do que é defendido em muitas escolas, não ensina a ler e escrever, como colocado pelo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA, 2001, p. 272):

A cópia ensina a escrever

Não é verdade. 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.

Em palavras elucidativas, Chartier (s/d) convida-nos a refletir sobre as origens da cópia e, em que ocasiões, ela pode ser considerada uma boa situação de aprendizagem:

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. Na *cópia*, o conteúdo do texto é dado e o aprendiz pode se concentrar nos problemas postos pela escrita (a grafia). Pode-se evidentemente fazer os alunos copiarem textos compostos em classe: um relato de experiência, um resumo de história ou uma história produzida coletivamente.

As atividades de *cópia* foram muito utilizadas nas escolas primárias e secundárias até as décadas de 1960 e 1970, quando passaram a ser consideradas um trabalho “mecânico”, “passivo”. Essa percepção já se estendia também à leitura, por muito tempo considerada apenas um trabalho de recepção passiva.

De fato, algumas propostas de cópia observadas nas diversas turmas estavam relacionadas ao registro de textos produzidos de forma coletiva, mas esse tipo de atividade não representou a maioria das realizadas pelos alunos. Nas turmas estudadas, as cópias estavam ligadas ao ato mecânico de se copiar o cabeçalho e a rotina de trabalho, da lousa para o caderno, e, em alguns casos, do próprio livro do aluno para o caderno.

Cabe aqui, então, uma ressalva, pois a cópia pode ser uma boa estratégia de ensino quando colocada a partir de outra perspectiva, como apresentado pelo PROFA (2001, p. 272), reafirmando as palavras de Chartier:

A cópia pode ser uma atividade significativa na escola
Verdade. A cópia pode ser uma atividade escolar interessante, se estiver relacionada aos interesses dos alunos ou fizer sentido para eles – quando, por exemplo, copiam letras de músicas ou poemas de que gostam, receitas de guloseimas, nomes, endereços e telefones dos amigos, nomes de canções de um cantor preferido etc. Por meio dessas atividades os alunos podem aprender de maneira significativa o procedimento de copiar.

Os alunos, em especial os de 1º ano, demoraram sempre muito tempo para copiar o cabeçalho e a rotina de trabalho. Cabe aqui outro questionamento a respeito do uso do tempo didático, que já é restrito, com atividades que pouco ou nada acrescentam no processo de aprendizagem da língua pelos alunos. Questiona-se, então, se o emprego dessa modalidade representa uma opção consciente do professor ou se ela se propaga na escola por força de uma cultura já instituída e pouco questionada.

Para se contrapor a essa prática, reafirmam-se os pressupostos que indicam que a língua escrita se aprende ao mesmo tempo em que constitui o sujeito e que essa situação de aprendizagem deve ocorrer com a vivência da língua, em situações comunicativas reais e, não, na artificialidade ou na ausência de usos.

Diretamente relacionada ao problema da cópia, destaca-se outra perspectiva das atividades de escrita: as propostas de análise e reflexão sobre a língua. Como exemplo, retome-se o acontecido com a turma do 1º ano (2016), que participou de uma diversidade de atividades nas quais seriam possíveis a análise e reflexão sobre a língua, tão necessárias nesse período de alfabetização: a escrita de nomes (o próprio e o dos colegas), de listas, de legenda, de bilhete ou ainda de música (texto que se sabe de cor). Todos esses gêneros textuais são indicados para essa fase, pois têm uma estrutura simples e permitem que os alunos possam centrar esforços na escrita das palavras, além de se preocupar com as questões textuais e discursivas.

Esse seria um cenário muito positivo se os alunos tivessem realizado a análise e reflexão sobre a língua, fazendo escolhas e pensando, por exemplo, a respeito de quais e quantas letras utilizariam para escrever cada palavra (entre tantas outras possibilidades de

reflexão). O que ocorreu nesse exemplo é que, na maioria das atividades, eles participavam de forma oral, com a professora como escriba e depois só copiavam o “produto” da atividade no caderno. A Figura 12, com a lista de animais já pronta na lousa para os alunos copiarem, ilustra essa situação.

Fonte: Escola Estadual Amintas Rocha Brito – Imagem da pesquisadora.

Figura 12 - Alunos do 1º ano (2016) copiando a lista de animais da lousa

Essa prática poderia ser potencializada se os alunos escrevessem, ao invés de copiar. Tal como assumida pela professora, a atividade parece indicar que ela partia do princípio de que a escrita de lista pode ser uma boa proposta de alfabetização, pois permitiria que os alunos refletissem sobre a escrita das palavras. Esse potencial fica, no entanto, comprometido quando a escrita está centralizada na professora, fazendo os alunos assumirem uma postura mais passiva, de mera reprodução, ao copiarem no caderno o que ela escreveu na lousa.

b) Leitura como prática centralizada nas professoras

As propostas de leitura ocorreram no início das aulas e estiveram, em sua maioria,

centralizadas nas professoras, com os alunos em uma postura mais passiva, isto é, como expectadores da linguagem escrita. Foram poucas as oportunidades de leitura realizadas pelo aluno, como foi o caso da ida à Sala de Leitura, com empréstimo e devolução de livros ou, ainda, o da Roda Literária.

Todas as aulas foram iniciadas com um ritual que conciliava a cópia do cabeçalho e da rotina de trabalho. Na sequência, acontecia a leitura literária feita pela professora. De alguma forma essa leitura contribuiu para aproximar os alunos da linguagem escrita e também proporcionou momentos de fruição estética. O problema incidiu sobre o fato de que o acesso à leitura ficou largamente restrito a esse momento.

Para além disso, vale registrar que outras práticas de leitura foram observadas, com a programação de ida à “Sala de Leitura”, local parecido com uma biblioteca, onde os alunos podiam permanecer durante o período de uma aula de cinquenta minutos, uma vez na semana, para ler livros, interagir com os colegas na escolha de livros e ouvir uma leitura, no estilo de uma contação de histórias, feita pela responsável pela sala.

Na observação da ida à “Sala de Leitura”, foi possível compreender que não havia um ensino sistemático de comportamentos leitores aos alunos. Por exemplo, não ensinaram a eles os mecanismos para procurar um livro dentre todos os dispostos nas prateleiras da sala, nem ensinaram que eles poderiam ler sumário de uma obra para ver se a mesma servia aos propósitos da leitura intencionada. A profissional encarregada da sala parecia estar mais preocupada com a integridade dos livros, vigiando para que as crianças não os estragassem ou perdessem e também para que não fizessem bagunça durante a permanência na sala. De qualquer forma, a atividade funcionava como um momento a mais para oportunizar a leitura na escola e em casa, dada a possibilidade de empréstimo de livros.

O desafio de colocar as crianças em contato com livros para que realizassem leituras pareceu prejudicado pela frágil mediação da professora responsável, pelo seu precário planejamento e pela pouca sistematização dessas oportunidades. A esse respeito, vale lembrar a necessidade de se compreender a leitura e a escrita como objetos de ensino. Assim,

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; na sala de aula, espera-se que as

crianças produzam textos num tempo muito breve e escrevam diretamente na versão final, enquanto que fora dela produzir um texto é um longo processo que requer muitos rascunhos e reiteradas revisões... Escrever é uma tarefa difícil para os adultos – mesmo para aqueles que o fazem habitualmente -; no entanto, espera-se que as crianças escrevam de forma rápida e fluente... 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? (LERNER, 2002, p. 33)

Cabe destacar que, em todas as classes, havia um acervo de livros literários e não literários, como revistas de generalidades e histórias em quadrinhos. Os professores, em sua maioria, davam acesso a esse acervo nos momentos em que os alunos terminavam atividades e poderiam então “distrair-se” e “ocupar-se” com a leitura, como se essa atividade fosse apenas uma alternativa secundária às propostas diárias. Cabe aqui questionar se o acesso aos livros estaria efetivamente marcado por uma intencionalidade de ensino da língua escrita. A observação dessas práticas faz com que se acredite que a resposta a esse questionamento seja “não”. Segundo Colomer (2007, p. 117), [...] “é imprescindível dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente povoado de livros, no qual a relação entre suas atividades e o uso da linguagem escrita seja constante e variada”.

O resgate dessas práticas se faz importante, pois o ensino da língua escrita compreende também a leitura, uma via por onde as crianças também podem ter acesso à linguagem escrita, a diferentes estilos de escrita a partir de autores diversos e a um sem fim de gêneros textuais.

Contrariando a tendência da prática da leitura como atividade secundária ou alternativa, em um dos episódios registrados na turma do 3º ano (2016), houve uma iniciativa de incentivo à leitura, com a realização de uma “Roda literária”. A atividade caracterizou-se como um momento de leitura no qual os alunos puderam ler de forma autônoma, ou seja, um momento no qual tiveram acesso à outra modalidade de leitura, que não a realizada pela professora no início das aulas.

c) Prioridade para a língua verbal escrita

A articulação entre diferentes manifestações da linguagem ocorreu em 33,4% das propostas, sendo a combinação mais utilizada, a da leitura e da escrita (13%), o que coloca em evidência a valorização da linguagem verbal em detrimento de outras possíveis.

Propostas didáticas com a combinação entre oralidade e escrita são interessantes no processo de alfabetização, pois as crianças que ainda não sabem grafar as palavras podem, por meio do discurso oral, produzir textos com a linguagem-que-se-escreve. Um exemplo dessa prática pode ser a produção oral de um texto tendo o professor, ou um colega do aluno, como seu escriba. Ainda que pouco explorada, essa prática foi observada em todas as seis turmas acompanhadas.

A respeito da diferenciação entre a fala e a escrita, Barthes (2004, p. 7) afirma que “a escrita não é a fala, e essa separação recebeu nestes últimos anos uma consagração teórica; mas ela não é tampouco o escrito, a transcrição; escrever não é transcrever”, por isso o cuidado da criança, com a linguagem-que-se-escreve, ao ditar seu texto para a professora.

Não foram registradas 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, pp. 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, a todo momento, interagindo com diversas dimensões da linguagem.

- *Quanto à natureza da demanda*

O Gráfico 27 mostra a representação percentual de cada um dos critérios observados quanto à “natureza da demanda” nas turmas do Ciclo de Alfabetização:

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Gráfico 27 - Resultados relativos à natureza da demanda – Ciclo de Alfabetização

No eixo de investigação “natureza da demanda”, tomou-se como essencial que o ensino da língua pode ocorrer envolvendo dois aspectos diferentes e complementares: a notação e a discursividade. Embora nas propostas essas dimensões possam ter foco ou ênfases separadas parece que a articulação delas favorece a compreensão da língua escrita e a inserção do sujeito no universo letrado.

A partir do que o Gráfico 27 revelou, foi possível fazer as seguintes considerações:

a) Predomínio do aspecto notacional

As propostas didáticas de cunho notacional perfizeram a grande maioria dos episódios registrados. Essa tendência evidenciou a preferência das professoras por atividades de

escrita. Conforme já se disse, as modalidades de escrita, como o caso da cópia, estiveram mais centradas nas atividades de reprodução e na postura mais passiva dos alunos.

Propostas centradas na notação representaram 40% das registradas, indicando o tempo investido, pelas professoras, em atividades com apenas um foco (a aquisição do sistema). Essa tendência foi observada em todas os anos, com exceção do 3º ano (2015), em que os aspectos notacionais estavam em equilíbrio com os aspectos discursivos.

A despeito da relevância das atividades notacionais como estratégia para se compreenderem as regras do sistema, confrontando-se hipóteses de ortografia ou de fonetização, não se pode descuidar do equilíbrio entre notação e discursividade, sob pena de se corromper a natureza da língua escrita (GERALDI, 2006).

b) Tímida integração entre os aspectos notacionais e discursivos

A articulação entre propostas que mobilizavam reflexões notacionais e discursivas representou 36% dos episódios registrados.

É interessante destacar que as propostas didáticas em que foram combinadas as reflexões notacionais e as discursivas ocorreram em 44 das 123 atividades de Língua Portuguesa observadas. O dado parece particularmente preocupante porque a articulação das dimensões notacional e discursiva é essencial em ocasiões de produção textual, em especial as que, no Ciclo de Alfabetização, misturam oralidade e escrita, em produções “orais com destino escrito”, com o intuito de “mediar” a linguagem-que-se-escreve entre os alunos e as professoras.

Para Geraldi (2006, p. 32), em explanação a partir dos pressupostos vygotksyanos,

Aprender a escrever traz consigo suas dificuldades específicas. Escrever nunca é só um processo simples de transcrever a fala para a escrita ou traduzir as palavras faladas. Escrever difere do falar em muitos aspectos. Os objetos referidos não estão presentes, a situação concreta não existe, com todos os aspectos de emoção e de entonação, faltam as possibilidades de apontar. No processo de falar, a atenção da criança está concentrada naquilo que ela está falando e não nas estruturas gramaticais de falar. Essas últimas, ela já domina de maneira implícita. O principal problema da escrita é tornar-se consciente de seus próprios atos. Em suma, escrever significa, para a criança, *conscientizar-se da sua própria fala*. (grifo do autor)

c) Fragilidade dos apelos discursivos

Atividades puramente discursivas foram as menos realizadas, reforçando a tendência de que, no Ciclo de Alfabetização, a ênfase fica no notacional, como se o domínio do sistema fosse uma fase preliminar para o uso da língua na sua perspectiva discursiva. Em outras palavras, tal constatação marca a tendência da alfabetização focada em questões da notação, por exemplo, como se escrevem as palavras, com quais e quantas letras, pouco se preocupando, nesse primeiro momento, com os propósitos e as funções da escrita na esfera social. O caminho escolhido parece conformar-se com a lógica de que é preciso primeiramente ensinar os aspectos ligados ao funcionamento do sistema de escrita alfabética e só depois disso, com a aprendizagem garantida, propor que os alunos produzam seus textos (Colello, 2012). Uma contradição, pois ainda assim, os alunos estavam produzindo textos, mas não faziam discussões sobre eles.

A esse respeito, vale lembrar que é necessário tomar o texto como uma possibilidade do “*desenvolvimento da textualidade, isto é, das construções linguísticas que constituem a linguagem-que-se-escreve*” (TEBEROSKY, 1992, p. 63).

Dentre os episódios observados, houve atividades de produção de textos, mas realizadas de forma um tanto mecanizadas, pouco exigindo a reflexão por parte do aluno, uma produção protocolar e tipicamente escolarizada. Nesta pesquisa, em oposição ao “texto produzido para a escola”, concorda-se com Geraldi (2013) sobre a necessidade de se produzirem “textos na escola”, entendendo-se o texto como “*produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém*” (e não como o cumprimento de tarefas).

No processo de produção textual, aspectos discursivos devem sempre ser incentivados e essa prática deve ocorrer em diferentes momentos da produção, como a definição do propósito, o planejamento, a revisão etc. Segue um exemplo de produção textual – a reescrita do texto *Golfinho* feita por um aluno do 2º ano (2016) -, já apresentada neste trabalho. É interessante destacar que essa é a primeira versão do texto, que foi escrito a partir de um texto-fonte (prática que a professora chamava de reescrita), do qual os alunos puderam extrair informações para “compor” o seu próprio texto.

Fonte: Escola Estadual Amintas da Rocha Brito – Imagem da pesquisadora.

Figura 13 - Trecho da reescrita de texto informativo: Golfinho

No texto, é possível observar a escrita alfabética ainda com aspectos notacionais a serem revisitados. Caso ao aluno tivessem sido proporcionadas algumas oportunidades de reescrita, cada uma com um foco diferente, o texto poderia ter sido “lapidado”. A reescrita constitui uma rica oportunidade de se refletir sobre pontos discursivos e gramaticais, nesse caso, por exemplo, agregando reflexões notacionais.

- *Quanto à natureza linguística da proposta*

O Gráfico 28 mostra a representação percentual de cada um dos critérios observados quanto à “natureza linguística da proposta” nas turmas do Ciclo de Alfabetização:

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Gráfico 28 - Resultados relativos à natureza linguística da proposta – Ciclo de Alfabetização

No eixo de investigação “natureza linguística da proposta”, o foco direcionou-se para as observações relativas às condições de produção em que os alunos foram colocados pela contextualização das tarefas, ou seja, se sabiam o que estavam realizando, por que estavam realizando e para quem estavam realizando.

A partir do que mostra o Gráfico 28, foi possível fazer as seguintes considerações:

a) A prioridade do objeto sobre a interlocução

Das propostas didáticas de ensino da língua escrita, 55% foram realizadas com os alunos sabendo o que estavam fazendo e o porquê disso, mas não sabiam para quem estavam dirigindo a sua produção, ou seja, não havia um perfil de interlocutor previsto (embora as atividades escolares tenham, em geral, o pressuposto de que as atividades devem ser entregues ao professor para que possam ser registradas como tarefas cumpridas). Em síntese, é possível afirmar que a maioria das propostas, em todas as turmas observadas, indica que os alunos não tinham clareza sobre os interlocutores de suas produções, ou seja, estavam “operando no escuro”, realizando atividades para a escola, tarefas para fins escolares a serem corrigidas pelas professoras.

Nessa perspectiva, é possível apontar para a correlação desse eixo com os anteriores: quando as atividades de ensino aparecem concentradas na escrita, privilegiando a dimensão notacional e a postura mais passiva do aluno (como no caso da cópia), elas tendem a perder sua força como instrumento de interação e comunicação circunscrito por um determinado

propósito.

Tal constatação remete-nos ao princípio apresentado por 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, ao invés de distorcer seu propósito eminentemente interativo:

A transposição didática é inevitável, mas deve ser rigorosamente controlada. É inevitável porque o propósito da escola é comunicar o saber, porque a intenção de ensino faz com que o objeto não possa aparecer exatamente da mesma forma, nem ser utilizado da mesma maneira que é utilizado quando essa intenção não existe, porque as situações que se apresentam devem levar em conta os conhecimentos prévios das crianças que estão se apropriando do objeto em questão. 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).

A partir do pensamento de Lerner (2002), cabe aqui um questionamento: estariam as professoras garantindo a integridade do objeto de conhecimento (a língua escrita como instrumento social de comunicação), para que os alunos pudessem aprender a partir de seus lugares como usuários da língua e partícipes do universo letrado? Se quem escreve tem algo a escrever a alguém, como é possível escrever sem saber ao certo para quem se está escrevendo?

Esse é um questionamento que deveria permear o planejamento (e também a reflexão sobre as práticas realizadas com a turma) de ações didáticas de todos os professores, pois, se as práticas de produção textual na escola estão muito afastadas das práticas sociais que ocorrem fora da escola, perde-se não só o significado da tarefa, mas também - e principalmente - o sentido da aprendizagem da língua. A esse respeito, nesta pesquisa concorda-se com Colello (2012, p. 91), quando afirma:

No contexto da escola, a língua escrita é, a um só tempo, meta e meio de aprendizagem. É exatamente nessa condição de eixo privilegiado do trabalho pedagógico que ela se constitui em um exemplo relevante para a compreensão das relações entre a escola e a vida e, particularmente, do divórcio entre o ensino e a realidade do aluno.

Na mesma direção apontada por Geraldi (2013), chamamos a atenção para a importância de o exercício da linguagem na escola passar pela sua presença “na escola e não para a escola”. Para tanto, é preciso que os alunos participem de situações comunicativas reais, que, mesmo realizadas na escola e entregues a um professor e, por isso, com risco de serem um tanto escolarizadas, deveriam servir a um propósito real.

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.

- *Quanto à natureza interacional na dinâmica de produção da turma*

O Gráfico 29 mostra a representação percentual de cada um dos critérios relativos à “natureza interacional na dinâmica de produção da turma”, nas turmas do Ciclo de Alfabetização:

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Gráfico 29 - Resultados relativos à natureza interacional na dinâmica de produção – Ciclo de Alfabetização

Outro aspecto a ser discutido está nas observações registradas nos episódios do eixo de investigação “natureza interacional”, no qual se considera essencial que o ensino da língua ocorra de maneira a envolver todos os participantes - nesse caso, professoras e alunos -, para que, na e pela interação, aprendam uns com os outros.

A partir do que mostra o Gráfico 29, foi possível fazer as seguintes considerações:

a) Prevalência das interações entre professores e alunos

A maioria das atividades foi realizada somente com interações dos alunos diretamente com as professoras, o que comprova a centralização na figura do docente.

Como a interação funciona como catalizadora do desenvolvimento e da aprendizagem (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. Na escola observada, porém, poucos foram os episódios em que os alunos puderam interagir com seus pares, de criança para criança, para confrontar suas hipóteses a respeito da escrita, para discutir a adequação do trecho de um texto, para vislumbrar outras possibilidades do dizer ou perceber seus próprios erros.

A esse respeito, Geraldi (2013, p. 112) afirma que é preciso fazer do aluno um interlocutor, usuário e produtor da língua escrita:

É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula. Cada um sendo um outro, portanto uma possível medida, 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 diretivos 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 construções colaborativas capazes de subsidiar reflexões mais profundas sobre a língua.

Essa tendência, que aqui aparece com bastante intensidade, permite correlacionar dois eixos de análise: a natureza da atividade (em grande parte escrita) e a natureza interacional na dinâmica de produção (predominantemente pela interação professor-aluno). Na convergência desses dois eixos, o que se observa é a prevalência de uma relação diretiva e hierárquica, que deixa pouco espaço para o fazer conjunto e a criação em parcerias.

b) Poucas oportunidades desafiadoras ou reflexivas

De forma geral, as observações realizadas sugerem o pouco reconhecimento do potencial interativo entre alunos. Em oposição a esse princípio concordamos com Teberosky (1992) que, assim como os autores sociointeracionistas, aponta a necessidade da interação como catalisadora de aprendizagens, especialmente em uma instituição escolar,

No processo de aprendizagem, os indivíduos não podem deixar de levar em consideração que a escrita e a linguagem escrita obedecem a regras ou convenções de funcionamento. Nem todas as regras e convenções, porém, são evidentes por si mesmas, compartilhada com outros, isto é, requerem o ensino. Por isso, grande parte da aprendizagem normativa é frequentemente realizada em situações institucionais, particularmente na escola.

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 (TEBEROSKY, 1002, p. 70).

O trabalho em agrupamentos produtivos deve ser incentivado, pois a reflexão, a discussão e a troca de ideias entre os pares pode ser rica pelo fato de esses parceiros terem a oportunidade de apresentar seus conhecimentos e hipóteses sobre dado objeto de conhecimento e/ou situação, comparando diferentes ideias e reconstruindo conhecimentos.

A diversidade em relação aos níveis de aprendizagem, a desconsideração dos conhecimentos já construídos pelos alunos (dentro e fora da escola) e a possibilidade de aprender com o outro que não seja o professor podem levar o docente a temer o planejamento de propostas em grupos. A esse respeito, recorre-se a Colello (2017, pp. 171 – 172), que afirma:

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. Tal concepção remete-nos à histórica dificuldade da escola de lidar com a diversidade dos alunos e, ao mesmo tempo, chama a atenção para a necessidade de encontrar alternativas para isso, tendo em vista tanto o atendimento ao aluno como a conformação de um grupo-classe produtivo.

Especialmente para o ensino da língua escrita, a interação se faz essencial, já que a linguagem é constitutiva do sujeito. De acordo com Colello (2017, p. 171) e a partir dos pressupostos apresentados por Bakhtin (1988),

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 (COLELLO, 2017, p. 171).

Diante disso, uma única possibilidade de interação (professor-aluno) diminui as chances de diálogo e de construção de conhecimento a partir da realização de atividades em sala de aula.

c) Predomínio das atividades individuais

Em um terço das atividades registradas não houve interação. Essa foi uma tendência presente em todas as turmas acompanhadas (interações centradas na relação professora-alunos ausentes). Em geral, prevaleciam o pouco compromisso social nas atividades propostas aos alunos e as tentativas incipientes de se reproduzir, na escola, práticas sociais de uso da escrita, na quais os alunos pudessem interagir, discutir, trocar opiniões, defender hipóteses etc. Das 123, 41 (33,3%) ocorreram sem qualquer interação. Segundo Colello (2017, p. 172),

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.

As práticas realizadas em sala de aula pautaram-se em concepções de ensino e de aprendizagem tradicionais, que guiaram o planejamento e moldaram os procedimentos adotados. Notadamente, as propostas observadas carregavam consigo uma visão individualista, centrada no conhecimento do professor, em práticas que se fixaram ao longo da história da educação e ainda prevalecem em pleno século 21 (*cf* COLELLO, 2017). De acordo com Colello (2017, pp. 173 e 174),

Entre as concepções que costumam evitar as práticas interativas na escola, é possível mencionar Colello (2012): a) a postura empirista, que vê o professor como o único informante em sala de aula; b) a mesma postura, que entende a aprendizagem como processo controlado, partindo de um “estágio zero” de conhecimento; c) a certeza de que a centralidade do professor é a melhor forma de controlar o processo de aprendizagem, garantir o cumprimento do programa e evitar o desperdício de tempo com situações imprevisíveis; d) a ideia de que essa centralidade pode evitar a dispersão dos alunos e até mesmo as situações de indisciplina; e) a convicção de que é impossível aprender com os colegas, isto é, com quem ainda não tem conhecimento formal; f) a desconsideração da diversidade entre os alunos e dos conhecimentos prévios (a pressuposição ou a meta de grupos homogêneos), justificando a intervenção pedagógica centralizadora, única e padronizada; g) o planejamento pedagógico feito com base em um “aluno médio” ou, no extremo oposto, o ideal de um ensino individualizado, que possa trabalhar, separadamente, as especificidades de cada aluno; h) o receio de que as parcerias homogêneas de alunos possam promover uma estagnação na aprendizagem ou de que os agrupamentos heterogêneos prejudiquem os

alunos mais adiantados; i) a concepção do objeto de conhecimento como um corpo instituído de saberes ancorado em uma base inflexível; j) a expectativa de que o aluno deve chegar, por si só, ao nível de desempenho previsto, medido por avaliações objetivas e critérios prefixados de certo e errado.

Em contrapartida a todas essas concepções que subscrevem as propostas sem interações realizadas em sala de aula, há ainda que se compreender que o equilíbrio entre atividades com e sem interação deve ser preservado e que as realizadas de forma individual também são importantes. Por isso, o interesse em oportunizar atividades interativas e colaborativas não se coloca em oposição ao trabalho individual, mas como um complemento a ele. Assim, 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.

A busca por um equilíbrio nas propostas de ensino é um desafio da transposição didática, pois as diversas modalidades de interação são importantes e podem criar uma perspectiva diversificada para o trabalho com as crianças.

6.4 A progressão do ensino no Ciclo de Alfabetização

Em duas das turmas observadas foi possível o acompanhamento das práticas de ensino da língua escrita de um ano escolar para o outro. Isso correu com as turmas do 2º ano (2016) / 1º ano (2015) e do 3º ano (2016) / 2º ano (2015)²⁹.

Como pressuposto sobre a progressão do ensino, neste estudo foram tomadas as indicações de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal. Partindo do princípio de que a ZDP “é um diálogo entre a criança e o seu futuro – nunca é um diálogo entre a criança e o passado de um adulto, de um professor ou de uma sociedade” (GERALDI, 2006, p. 37), o

²⁹ Cf Quadro 2.

aproveitamento desse princípio no planejamento dos docentes para a progressão das turmas poderia ser considerado. No entanto, a partir dos registros das atividades, pouco se pôde observar a respeito da diferenciação e da progressão entre um ano e outro de escolaridade, em relação às práticas de ensino.

A evolução das atividades poderia ser marcada, por exemplo, na escrita de gêneros textuais diferentes, partindo-se de bilhetes para o resumo e textos informativos, ainda que esses últimos tivessem acontecido via ditado ao professor, como se pôde observar no Quadro 10.

De maneira geral, nas duas turmas em questão, os mesmos aspectos levantados como problemáticos nos episódios registrados no primeiro ano de coleta (2015) repetiram-se em 2016.

Do ponto de vista qualitativo, os alunos desse grupo realizaram, por dois anos, praticamente as mesmas tarefas e com o mesmo grau de dificuldade, apesar de o *Mapa de Classe* dessas turmas indicar que a quantidade de alunos com escrita alfabética passou de 5 para 17 de um ano para outro. Esse cenário deixou transparecer a ideia de que, como parte da turma ainda estava em processo de aprendizagem em relação ao sistema de escrita alfabética, para a professora fazia sentido repetir as mesmas atividades para todos, abrindo poucas perspectivas de novos desafios e de avanço. Essa constatação pode ser observada no Quadro 10 a seguir, que sintetiza as atividades da mesma natureza e grau de dificuldade (com a indicação dos episódios entre parênteses):

Natureza das atividades	Atividades – 1º ano (2015)	Atividades – 2º ano (2016)
Produção Textual	- Escrita de bilhete (8 e 9)	- Produção de texto informativo, em dupla, a partir de um texto fonte (6) - Produção coletiva de texto – resumo e texto informativo (7 e 11)
Cópia	- Cópia do cabeçalho e rotina de trabalho (1, 5, 11, 15 e 19) - Cópia do bilhete produzido (10) - Cópia de texto "A raposa e as uvas" (13)	- Cópia do cabeçalho e rotina de trabalho (1, 4, 9, 14 e 18) - Cópia do texto produzido (12) - Cópia (3 e 20)
Leitura	- Leitura inicial (2, 6, 12, 16 e 20) - Ida à Sala de Leitura (7)	- Leitura inicial (2, 5, 10, 15 e 19) - Leitura de cantiga (3 e 6)
Análise e reflexão sobre a	- Enigma com o nome (3) - Escrita de lista de palavras (4) - Exercício "Complete as palavras com	- Texto com hipossegmentação (8) - Leitura, recitação e escrita de parlenda em dupla (13)

língua	R ou RR" (14) - Confecção de cartela de bingo (17) - Jogo de bingo (18 e 21)	- Cruzadinha "R" e "RR" (16) - Escrita, em dupla, de parlenda (17) - Escrita de três títulos de contos preferidos (21)
---------------	--	--

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Quadro 10 - Comparação entre as atividades das turmas 1º ano (2015) e 2º ano (2016)

Na observação do quadro, chamou atenção o número reduzido de propostas de produção textual nos dois anos consecutivos. Além disso, pôde-se perceber o mesmo tipo de atividade com grau de dificuldade compatível com a alfabetização inicial, como a escrita de parlendas e de títulos de contos (destaque no quadro para as propostas de análise e reflexão sobre a língua). Além disso, persistiram, de um ano para outro, as atividades de cópia, o que parece inadequado para uma perspectiva de progressão.

É importante ressaltar que não houve atividades diferenciadas para alunos em diferentes níveis de aprendizagens: todos realizaram as mesmas propostas, a despeito dos avanços conquistados pelo grupo. Isso indica que, para as professoras, o nível de conceitualização dos alunos sobre a escrita talvez não importasse tanto para o planejamento de propostas de ensino.

Em relação ao planejamento de atividades para alunos em diferentes níveis de aprendizagem, Lerner (2002, p. 35) afirma ser importante manter a integridade do objeto de ensino ao cuidar da sua progressão para os alunos, considerando sua complexidade e função social:

Fragmentar assim os objetos a ensinar permite alimentar duas ilusões muito arraigadas na tradição escolar: contornar a complexidade dos objetos de conhecimento reduzindo-os a seus elementos mais simples e exercer um controle estrito sobre a aprendizagem. Lamentavelmente, a simplificação faz desaparecer o objeto que se pretende ensinar, e o controle da reprodução das partes nada diz sobre a compreensão que as crianças têm da língua escrita nem sobre suas possibilidades como interpretes e produtores de texto.

Claro está que as características mais finas de cada atividade podem transformar seu grau de dificuldade e uma proposta de escrita de nome próprio pode ser dificultada ao se pedir ao aluno que, por exemplo, escreva uma lista de nomes e sobrenomes de colegas da turma. Porém, esse não foi o cenário tipicamente observado ao longo da semana estudada nesta pesquisa.

Sobre a progressão do ensino entre o 2º e o 3º ano, pode-se observar o Quadro 11, comparativo das atividades realizadas pela turma ao longo de sua jornada no Ciclo de Alfabetização, em 2015 quando estava no 2º ano e, em 2016, já frequentando o 3º ano. As atividades da mesma natureza estão agrupadas e com a indicação de seus respectivos episódios:

Natureza das atividades	Atividades – 2º ano (2015)	Atividades – 3º ano (2016)
Produção Textual	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de texto - ficha técnica (6 e 16) - Reescrita de trecho do final do conto Chapeuzinho Vermelho (12) 	<ul style="list-style-type: none"> - Produção coletiva de texto por meio de ditado ao professor (texto informativo) (3) - Produção individual de texto informativo (8) - Revisão, coletiva, de texto informativo (12) - Produção de ficha do livro lido (14) - Produção de ficha técnica de animal marinho (18 e 22)
Cópia	<ul style="list-style-type: none"> - Cópia do cabeçalho e rotina de trabalho (1, 4, 10, 13 e 18) - Cópia da ficha técnica de animal (7 e 17) - Cópia de questionário (8) 	<ul style="list-style-type: none"> - Cópia do cabeçalho e rotina de trabalho (1, 6, 10, 16 e 19) - Cópia de texto produzido (4 e 5)
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura inicial (2, 5, 11, 14 e 19) - Leitura de texto (3, 6, 8, 12 e 16) - Ida à Sala de Leitura (15) - Interpretação de texto (20) 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura inicial (2, 7, 11, 17 e 20) - Leitura (3, 8, 18 e 22) - Ida à Sala de Leitura (15) - Leitura e interpretação de texto (9) - Leitura de poema (5 e 21) - Roda literária (13)
Análise e reflexão sobre a língua	<ul style="list-style-type: none"> - Escrita de lista (3) - Atividades de ortografia - L em final de sílaba (21) 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenho de um poema (5)

Fonte: Registro da pesquisadora – Dados da pesquisa.

Quadro 11 - Comparação entre as atividades das turmas 2º ano (2015) e 3º ano (2016)

No 2º ano (2015), trinta alunos já escreviam alfabeticamente (90%), sendo que apenas três ainda possuíam uma escrita não alfabética (10%). Na evolução para o 3º ano (2016), a quantidade total de alunos diminuiu. A turma ficou, então, com vinte e cinco alunos com escrita alfabética (83%) e cinco com escrita não alfabética (16%).

Quanto à progressão das atividades, do 2º para o 3º (que marca o final do Ciclo de Alfabetização), foi possível observar que, mais uma vez, a prática da cópia com o mesmo grau de desafio permaneceu ao longo dos anos. Outro destaque foi que, em atividades que

ocorreram em ambos os anos, como as de interpretação textual, essenciais para a compreensão e fruição leitoras, predominaram as questões de localização de informações explícitas em textos lidos, com raríssimas oportunidades de realizar inferências textuais com os alunos.

A prática do professor como escriba é muito comum em turmas de alfabetização inicial, nas quais a questão discursiva é o foco e se pretende que os alunos produzam textos com a linguagem escrita, mesmo antes de saber grafá-la. No entanto, esse tipo de prática ocorreu em turmas de 3º ano, quando poderia ser aos poucos substituída por produções em duplas ou individuais, de forma autônoma.

Em uma tentativa para explicar a permanência de atividades semelhantes e com o mesmo grau de dificuldade, em anos diferentes e para um mesmo grupo, quatro hipóteses não excludentes poderiam ser aventadas. Em primeiro lugar, é possível que as professoras tivessem considerado que, enquanto houvesse alunos com escrita não alfabética no grupo, seria preciso manter o foco na alfabetização inicial. Em segundo lugar, é possível considerar que as professoras não concebesssem a possibilidade de atividades diferenciadas para a turma, devendo as tarefas estarem sempre centralizadas em uma única consigna e sob o controle docente. Em terceiro lugar, é possível supor que as professoras estivessem de tal forma centradas na concepção de determinadas atividades para os anos iniciais de alfabetização que não vislumbrassem possibilidades de variação. Nesse caso, o fazer escolar estaria fragmentado por atividade e não por nível de dificuldade. Por fim, em quarto lugar, com base nessas observações, percebeu-se que a progressão na escola observada não está bem demarcada e que as mesmas práticas (com maior ou menor grau de aproveitamento) se repetiam ao longo dos anos. Essa repetição pode se dar devido ao esforço de imprimir uma unidade ao Ciclo de Alfabetização, com a leitura literária feita pela professora para iniciar cada aula e ainda com o trabalho por meio de projetos com ênfase na dupla leitura-produção textual. A padronização poderia até ser interessante se fossem respeitados os princípios de diversificação e de progressão de atividade, mas conforme dito, pouca foi a preocupação com o ajustamento ao perfil de aprendizagem da turma.

Com base no conjunto das análises feitas, as considerações finais que se seguem bem poderiam ser o convite para muitos outros estudos que mereceriam ser feitos sobre o tema: tecnicamente, o fim de um trabalho; na prática, a possibilidade de novos questionamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar os alunos como cidadãos da cultura escrita é um dos principais objetivos educativos da escola.

TERESA COLOMER

Levando em consideração o objetivo educativo da escola postulado por Colomer (2007), retomam-se os pressupostos desta pesquisa, que afirmam ser a instituição escolar o lugar onde as crianças podem ampliar a sua imersão nas culturas do escrito, por meio de interações com seus pares e pessoas mais experientes, como seus professores, para ressignificar seus conhecimentos sobre a língua (afinal são usuários dela), testando suas hipóteses e avançando em suas aprendizagens. Na mesma linha de argumentação, podem-se considerar os objetivos mais amplos da escola:

A escola tem a finalidade de comunicar às novas gerações o conhecimento elaborado pela sociedade. Para tornar realidade este propósito, o objeto de conhecimento – o saber científico ou as práticas sociais que se tenta comunicar – se transforma em “objeto de ensino”. Ao se transformar em objeto de ensino, o saber ou a prática a ensinar se modificam: é necessário selecionar-se algumas questões em vez de outras, é necessário privilegiar-se certos aspectos, há que se distribuir as ações no tempo, há que se determinar uma forma de organizar os conteúdos. *A necessidade de comunicar o conhecimento leva a modificá-lo.* (LERNER, 2002, p. 34, grifos da autora)

Mas, afinal, as escolas estão conseguindo cumprir com essas indicações?

A presente pesquisa, um estudo de caso baseado na observação de seis turmas do Ciclo de Alfabetização em uma escola da rede pública estadual paulista de ensino no município de São José dos Campos, procurou compreender como o ensino da língua escrita estava ocorrendo. A partir de quatro eixos de investigação (natureza da atividade, natureza da demanda, natureza linguística da proposta e natureza interacional na dinâmica de produção da turma), o estudo pretendeu mapear as características de cada proposta didática. Para tanto, foram registrados cento e vinte e três episódios ao longo de uma semana em cada turma e, por meio da análise deles, foi possível delinear tendências do ensino da língua escrita no Ciclo de Alfabetização. Sem a pretensão de generalizar os dados ou as tendências deste estudo, o

propósito da investigação foi apresentar uma amostra da realidade, um retrato das práticas pedagógicas de língua portuguesa.

Com o foco nas propostas e intervenções docentes, partiu-se da hipótese de que, no contexto escolar, há nas propostas de ensino uma oscilação pedagógica que pode dar origem a diferentes práticas e ter diferentes implicações para as perspectivas 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 sugestão 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 acima 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).

Na análise dos dados coletados, é possível destacar os seguintes pontos:

- a) Prevalência da escrita (cópia e possibilidades de reflexão linguística): as atividades de escrita predominam sobre as outras modalidades da língua e da linguagem.
- b) Leitura como prática centralizada nas professoras: as propostas de leitura estão, em sua maioria, centralizadas nas professoras, realizadas por elas no início da aula, colocando os alunos como expectadores da linguagem escrita.
- c) Prioridade para a língua verbal escrita: a articulação entre as diferentes manifestações da linguagem ocorreu de modo discreto, em 33,4% das propostas, sendo mais utilizada

a combinação da leitura com a escrita (13%), o que demonstra a prioridade atribuída à linguagem verbal escrita.

- d)** Predomínio do aspecto notacional: as propostas didáticas de cunho notacional constituíram a grande maioria dos episódios registrados (40%).
- e)** Tímida integração entre os aspectos notacionais e discursivos: a articulação entre propostas que mobilizavam reflexões notacionais e discursivas foram tímidas, representando 36% dos episódios registrados.
- f)** Fragilidade dos apelos discursivos: atividades puramente discursivas foram as menos realizadas, reforçando a tendência de que as atividades de escrita de aquisição do sistema alfabético são as preferenciais para a o Ciclo de Alfabetização.
- g)** Prioridade do objeto sobre a interlocução: 55% das propostas didáticas de ensino da língua escrita foram realizadas com os alunos sabendo o que estavam fazendo e o porquê daquilo que estavam fazendo; mas eles não sabiam para quem estavam realizando tal proposta. Esse dado compromete o princípio básico de se tratar a escrita como efetivo instrumento de comunicação.
- h)** Prevalência das interações entre professores e alunos: a maioria das atividades foi realizada em interações dos alunos diretamente com as professoras, o que demonstra pouca convicção sobre a possibilidade de se aprender na relação entre pares.
- i)** Poucas oportunidades desafiadoras ou reflexivas: as professoras pouco reconhecem como uma possibilidade a reflexão por parte dos alunos, razão pela qual muitas atividades caracterizaram-se pelo teor reprodutivo, como a cópia.
- j)** Predomínio das atividades individuais: das cento e vinte e três atividades, 41 (33,3%) ocorreram sem qualquer interação do aluno com outro colega ou com a professora.

Essas constatações demarcam a realidade e a identidade do Ciclo de Alfabetização na escola observada que, em relação à qualidade do ensino no processo de alfabetização, tem atingido resultados medianos. É importante compreender em que medida as práticas de ensino analisadas cumprem os objetivos escolares quanto à aprendizagem dos alunos, especificamente e de forma sistemática, no ensino da língua escrita e na interação dos alunos com as culturas do escrito.

Cabe aqui outro destaque, que é o monitoramento que as professoras realizam, por meio do *Mapa de Classe*, sobre o nível de conceitualização da escrita pelos alunos. Na prática, esse monitoramento não influencia o planejamento de atividades diferenciadas para

alunos com hipóteses de escrita diversas. As professoras parecem compreender que o objetivo seria que todos escrevessem alfabeticamente, mas o caminho a ser percorrido (quais propostas didáticas são indicadas em quais situações) para que os alunos cheguem a essa aprendizagem não está claro para elas.

Faz-se necessário que esse tipo de discussão seja realizado com as professoras, e a coordenação da escola pode ser a proponente disso. Uma possibilidade seria a proposta de tematização da prática (WEISZ, SANCHEZ, 2002; LERNER, TORRES, CUTER, 2007), que diz respeito a reflexões baseadas na análise das suas próprias práticas ou ainda de outras professoras, com o intuito de se tomar consciência do potencial de cada proposta didática.

A partir da conscientização sobre a constituição e o planejamento de cada proposta didática, de forma intencional, seria possível também a discussão sobre a progressão do ensino. A esse respeito, vale destacar as seguintes tendências encontradas:

- a) Raras atividades de produção textual antes que todos os alunos estejam com escrita alfabética.
- b) Pouca diversificação das propostas para alunos com diferentes níveis de aprendizagem.
- c) As professoras praticamente não planejam variações das ações, como se tivessem certa convicção de que algumas atividades são insubstituíveis para determinados propósitos.
- d) A padronização do Ciclo de Alfabetização está marcada pelo ensino por meio de propostas similares entre os anos.

Por fim, chamou a atenção a falta de “ligação” ou de “sequência das atividades” entre os episódios registrados; eles pareciam desconectados entre si, não se constituindo como uma efetiva sequência didática. Pode-se depreender que as atividades foram propostas para que houvesse uma “tarefa a ser feita”, justificada por si só e sem intencionalidade explícita.

Os aspectos mencionados sugerem a necessidade de se repensar o plano de progressão das turmas, buscando alternativas para lidar com a diversidade de saberes e de estratégias em sala de aula. Ao longo dos anos de escolaridade, em especial para o Ciclo de Alfabetização, é preciso garantir a previsão de boas situações de aprendizagem, isto é, situações que façam sentido a partir da aprendizagem real dos alunos, o que amplia as chances de intervenção na zona de desenvolvimento proximal de cada um.

Dessa maneira seria possível balancear as propostas entre as diversas modalidades da língua e as diferentes dimensões da linguagem, em níveis requeridos de desafios para cada

grupo de aluno e dentro de uma progressão sistemática ao longo dos anos de escolaridade.

Apesar de a escola ser um espaço privilegiado para as práticas articuladas de várias dimensões da linguagem, o planejamento de poucas propostas dessa natureza evidencia 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.

Cabe aqui defender uma escola que se constitua como um espaço flexível para a aprendizagem da língua escrita, em uma perspectiva acolhedora e transformadora da linguagem, permitindo aos alunos que a reflexão linguística, na sua extensão e complexidade, seja o motor para a aprendizagem, a partir de suas produções autorais e na interação com o outro.

Entendendo-se a sala de aula como campo favorável para a interação verbal, a língua como meio e meta na conquista de saberes e o ensino como um exercício de interação e reflexão para a conquista do conhecimento (COLELLO, 2012; FERREIRO, 2009; GERALDI, 2013; VAL, ROCHA, 2008; COELHO, 2009), é possível defender uma escola vinculada às práticas sociais e em sintonia com os apelos do mundo contemporâneo.

Na busca de um ensino de qualidade, neste estudo priorizou-se a ideia de compreender o que se apresenta na escola para que, por essa via, se possa superar o desafio de alfabetizar todos os alunos.

Após ampla discussão sobre as propostas de ensino da língua escrita das seis turmas observadas e compreendendo quais são suas principais marcas, tendências e quais implicações subjazem às especificidades das práticas, vale lembrar o apontamento feito por Teberosky (1992) que, longe de ser uma receita de planejamento de atividades, é um guia sobre como refletir a respeito da constituição das propostas. Intitulado como “Quinze possíveis variações: instruções de uso”, o texto é assim apresentado:

Se introduzirmos uma ou mais das seguintes variações numa atividade, obteremos uma combinação que nos permitirá desenvolver um amplo programa de leitura e escrita. Nessa lista tenta-se contemplar tanto os aspectos de ler, escutar ou reproduzir linguagem escrita como os de produzir, copiar ou ditar textos para serem escritos. A repetição também é incorporada, já que, ao ser aplicada ao longo do tempo, pode originar variações.

- a. Material; instrumento (lápis, caneta; manual ou máquina); suporte (em papel comum ou especial, na lousa).
- b. Tipo de atividade linguístico-cognitiva (e portanto ordem): escutar, ler, escrever, recitar, ditar, copiar, etc.

- c. Unidade linguística (palavra, frase, texto) e gênero.
- d. Modalidade (oral, escrito) e tipo de registro ou instrumento (com ou sem gravador, vídeo ou escrita).
- e. Conteúdo temático (sobre o quê).
- f. Estratégia didática (com ou sem preparação prévia, com maior ou menor participação do adulto, etc.).
- g. De gênero (de descrição a narração).
- h. Duração e frequência (mais curto, mais comprido; pela primeira vez, pela terceira vez).
- i. Tamanho gráfico (menor, ainda menor, maior).
- j. Momento do tempo (no início, ao final do curso).
- l. Repetição (voltar à mesma coisa).
- m. Circunstâncias e destino (quem, onde, quando, de que modo, a quem, e objetivo: “para...”, etc.).
- n. Tipo de desenho (letra, disposição, impressão, papel).
- o. Tipo de agrupamento (individual, em dupla, em grupo).
- p. Alguma restrição explícita (sem erros, com pontuação, com letra bonita, com separação entre as palavras, etc.). (TEBEROSKY, 1992, p. 184)

Como observado, são muitas as variantes que devem ser pensadas ao se planejar uma proposta de ensino para que ela seja uma boa situação de aprendizagem. Mas é ao pensar em todas essas variantes que se pode refletir sobre o quão transformadora cada uma pode ser, e mensurar o impacto na aprendizagem dos alunos a partir de escolhas didáticas que são feitas.

A esse respeito, Weisz e Sanchez (2002) discutem sobre as características de uma boa situação de aprendizagem proposta a partir da resolução de uma situação-problema. Ela pode ser a escrita de um bilhete, mas esse bilhete tem que ter sido a demanda de uma efetiva necessidade social incorporada pela escola e colocada com um problema a ser resolvido pelas crianças a fim de se comunicarem por escrito, ou na linguagem que se escreve, cumprindo sua função comunicativa.

Mas por que ensinar a língua para crianças que já são usuárias dela? Se as crianças já se comunicam, por que há a necessidade de intervenção da escola? Uma possível resposta a esse questionamento seria a importância de se desenvolver a competência da comunicação. Segundo Marcuschi (2008, p. 55),

Em primeiro lugar, há aqui um deslocamento da função da escola como voltada exclusivamente para o ensino da escrita. Seu papel exorbita essa fronteira e se estende para o domínio da comunicação em geral. Envolve também o trabalho com a oralidade. Evidente que não se trata de ensinar a falar, mas de usar as formas orais em situações que o dia-a-dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas. Além da escrita e da oralidade, estão

ainda envolvidas, no trato de língua materna, questões relativas a processos argumentativos e raciocínio crítico.

Em segundo lugar, deve-se ter muito cuidado com a noção de *competência comunicativa* que não se restringe a uma dada teoria da informação ou da comunicação, mas que deve levar em conta os parâmetros mais amplos de uma etnografia da fala, uma análise das interações verbais, produções discursivas e atividades verbais e comunicativas em geral sem ignorar a cognição. É nesse contexto que se situa a questão gramatical e todo trabalho com língua. Trata-se de valorizar a reflexão sobre a língua, saindo do ensino normativo para um ensino mais reflexivo. (grifo do autor)

Nessa perspectiva, investir na competência comunicativa dos alunos e na formação do sujeito leitor e escritor não são apenas deveres da escola, mas compromissos políticos que merecem ser travados na proposição de cada atividade em sala de aula e na progressão daquilo que trazemos aos alunos: a língua como um constante aprendizado e o ensino como um permanente desafio.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M., FIAD, R. S., MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com texto**. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 1997. (Coleção Leituras no Brasil).

ANDRÉ, M. E. D. A., LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

ARAÚJO, U. F. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologia e da inclusão social. In: **Educação 455 - Temática Digital**, v. 12, n. esp. Campinas, São Paulo, mar/2011. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/index.php/etd/article/view/2279>>. Acesso em: 4 set. 2014.

BAGNO, M. Os objetivos do ensino de língua na escola: mudança de foco. 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.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009, 13. Ed.

_____. “Para uma refeitura do livro sobre Dostoiévsky” (1961)/ “Toward a Reworking of Dostoiévsky Book”. In: BAKHTIN, M. **Problems of Dostoiévsky’s Poetics**. Appendix II, p 283-302.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. [1. ed. 1929].

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

BRAGANÇA, A., CARPANEDDA, I. **Porta Aberta: letramento e alfabetização**. FTD, 2013 (PNLD, 2013). Disponível em: <<http://www2.ftd.com.br/hotsite/pnld/2013/pdf/catalogos/1.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Artigo 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2015.

_____. 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: 18 ago. 2015.

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

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Programa Pró-letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação**. 2005. Disponível em:

< <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento> > Acesso em 28 jan. 2018.

_____. Diretoria de pesquisas, coordenação de trabalho e rendimento. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2007. **IBGE em síntese**. Disponível em:

<<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades**. Disponível em:

<<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=354990&search=sao-paulo|sao-jose-dos-campos>>. Acesso em: 09 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Parecer Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica nº 4/2008**. Orientação sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf > . Acesso em: 08 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Resolução Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 7/2010**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf >. Acesso em: 08 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 482 de 7 de junho de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica –SAEB. Brasília, 2013a.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2013b.

_____. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação (MEC). Diretoria de Avaliação da Educação Básica, Coordenação-Geral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Apresentação dos resultados ANA 2013-2014**. 2013d. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 nov. 2015.

_____. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a. 86 p. (Série Legislação; n. 125). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

_____. **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014b. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Didática Anísio Teixeira. Boletim de resultados Ideb. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 09 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** versão final. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 12 maio 2017.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. **BNCC: parecer homologado.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>> Acesso em: 28 jan. 2018.

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: 15 dez 2017.

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.

_____. Org.). **Textos em contextos: reflexões sobre o ensino da língua escrita.** São Paulo: Summus, 2011.

_____. **A escola que (não) ensina a escrever.** São Paulo: Summus, 2012 (2. ed.).

_____. **A escola e as condições de produção textual:** conteúdos, formas e relações. Tese de livre-docência – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

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

_____, LUIZE, A., DUTRA, É., CASTALDO, M. Da educação infantil ao ensino fundamental: desafios e perspectivas da língua escrita. Biblioteca Digital da Produção Intelectual da Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/43999?show=full>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

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

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

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

_____. **Cultura escrita e educação:** conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldín e Rosa María Torres. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001b.

_____. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez, 2007a.

_____. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 2007b.

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

_____. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito:** seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013a.

_____. As inscrições da escrita. In: **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito:** seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013b.

_____. Alfabetização digital: do que estamos falando? In: **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito:** seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013c.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: ArtMed, 1999. [1. ed. 1984].

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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.

_____. **Transgressões convergentes:** Vygotsky, Bakhtin, Bateson. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____. 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. (Coleção Linguagem).

GOOGLE MAPS. Mapa do município de São José dos Campos. Disponível em: <https://goo.gl/Gj9aNu>. Acesso em: 13 mar. 2017.

GUTIERREZ, F. **Linguagem total.** São Paulo: Summus, 1978.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KAUFMAN, A. M. (Coord.). **Leer y escribir en las aulas.** Buenos Aires: Aique, 2009.

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

LERNER, D., TORRES, M., CUTER, M. E. A tematização da prática na sala de aula. In: CARDOSO, B., LERNER, D., NOGUEIRA, N., PEREZ, T. **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: EDUSP, 1988, p. 143-189.

MARCUSCHI, L. A. (1946). **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

OLIVEIRA, M. K de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2011 (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

PALFREY, J., GASSER, U. **Nascidos na era digital** – Entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

SALDAÑA, P. Maioria dos estudantes de oito anos não sabe ler nem fazer conta direito. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 25 out. 2017. Educação. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/10/1930040-metade-dos-alunos-de-8-anos-tem-nivel-insuficiente-de-leitura-e-matematica.shtml>>. Acesso em: 25 out. 2017.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS (MUNICÍPIO). **A cidade de São José dos Campos**. Fonte: sítio da cidade de São José dos Campos. Disponível em: <http://www.sjc.sp.gov.br/sao_jose.aspx>. Acesso em: 09 jun.2016.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS (MUNICÍPIO). **A cidade de São José dos Campos: região zona leste**. Fonte: sítio da cidade de São José dos Campos. Disponível em: <http://www.sjc.sp.gov.br/sao_jose/regiao_leste.aspx>. Acesso em: 12 mar. 2017.

SÃO PAULO. Estado. Secretaria de Estado da Educação. Documento Programa Ler e Escrever. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. Estado. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Qualidade da Escola – nota técnica. Disponível em: < <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2013.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2017.

_____. **Resolução SE 3, de 16-1-2014**. Altera dispositivos da Resolução SE 81, de 16-12-2011, que estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/03_14.HTM?Time=08/11/2015%2011:04:4>. Acesso em: 08 nov. 2015.

_____. **Resolução SE 73, de 29-12-2014.** Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais, 2014a. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/73_14.HTM?Time=08/11/2015%2017:08:1>. Acesso em: 08 nov. 2015.

_____. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1o ano** / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge... [e outros]; concepção e elaboração, Claudia Rosenberg Aratangy... [e outros]. - 4. ed. rev. e atual. - São Paulo: FDE, 2014b. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas – 2o ano** / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge... [e outros]; concepção e elaboração, Claudia Rosenberg Aratangy... [e outros]. - 4. ed. rev. e atual. - São Paulo: FDE, 2014c. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas – 3o ano** / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge... [e outros]; concepção e elaboração, Claudia Rosenberg Aratangy... [e outros]. - 4. ed. rev. e atual. - São Paulo: FDE, 2014d. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. Estado. Secretaria de Estado da Educação. Boletim Idesp. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 09 jun. 2016.

_____. Estado. Secretaria de Estado da Educação. Programa Escola da Família. Disponível em: <<http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Subpages/sobre.html>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

SÃO PAULO. Município. **Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013.** Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11102013D%20544520000>. Acesso em: 08 nov. 2015.

SÃO PAULO. Estado. **Plano de gestão da escola Amintas Rocha Brito: quadriênio 2015 – 2018.** No prelo.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999. (Coleção Passando a limpo).

TAILLE, Y. de La. O lugar da interação social na concepção e Jean Piaget In: **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

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

_____. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. (13. ed.). [1. ed. 1984].

_____, COLOMER, T. **Aprender e ler e escrever – Uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____, RIBERA, N. “Contextos da alfabetização na aula” In: TEBEROSKY, A., GALLART, M. S. (Orgs.) **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. (13. ed.). [1. ed. 1984].

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

ZACCUR, E. (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

VIDAL, E. **Projetos didáticos em salas de alfabetização**. Curitiba: Appris, 2014.

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.