



## PRÁTICAS DE ENSINO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: O foco em atividades notacionais

*Renata Rossi Fiorim Siqueira<sup>1</sup>*

*Silvia M. Gasparian Colello<sup>2</sup>*

*Eixo temático: Alfabetização e modos de aprender e de ensinar*

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

**Palavras-chave:** Alfabetização. Ciclo de alfabetização. Práticas pedagógicas.

### 1. Introdução

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

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

### 2. Fundamentação teórica

Em uma perspectiva interacionista de educação e discursiva de linguagem, *o que ensinar, como, para quem e para quê* são aspectos importantes que devem guiar o processo

<sup>1</sup> Mestra em Psicologia e Linguagem pela Faculdade de Educação da USP e atual membro da assessoria pedagógica da Saber Educação. Contato: [renatarossi@alumni.usp.br](mailto:renatarossi@alumni.usp.br)

<sup>2</sup> Professora doutora e livre-docente pela Faculdade de Educação da USP. Contato: [silviacolello@silviacolello.com.br](mailto:silviacolello@silviacolello.com.br)

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

### **3. Metodologia**

Como recurso metodológico, optou-se por um estudo de caso com o foco nas práticas docentes no ciclo de alfabetização (na época, compreendido entre o 1º e 3º ano) em uma escola da rede estadual paulista, perseguindo quatro eixos de investigação: natureza das atividades, natureza das demandas feitas aos alunos, natureza linguística das propostas e natureza interacional nas dinâmicas de produção da turma.

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

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

---

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

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

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

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

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

Entendendo que a aprendizagem da língua deve atentar simultaneamente para o polo fechado (notacional) e o polo aberto (discursivo) da língua, o eixo foca as atividades em classe como possibilidades de desenvolvimento da textualidade – a “linguagem-que-se-escreve” (TEBEROSKY, 1992).

Para fins do estudo de caso, acompanhamos, durante uma semana e pelo período de durante dois anos, seis turmas representantes do ciclo de alfabetização: 1º, 2º e 3º anos de 2015 e de 2016. Nomes de professores e outros dados da instituição foram mantidos em sigilo.

#### 4. Resultados e discussão

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

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

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

<sup>4</sup> A linguagem kinésica diz respeito aos aspectos corporais, gestuais, movimentos etc.

	Leitura / Escrita / Outras linguagens	3	2,4%
	Oral / Escrita / Outras linguagens	1	0,8%
	Oral / Leitura / Escrita / Outras linguagens	2	1,6%
	Outras linguagens	0	0%
<b>Natureza das demandas</b>	Notacional	49	39,8%
	Discursiva	30	24,4%
	Notacional / Discursiva	44	35,8%

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

#### 4.1 Natureza das atividades

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

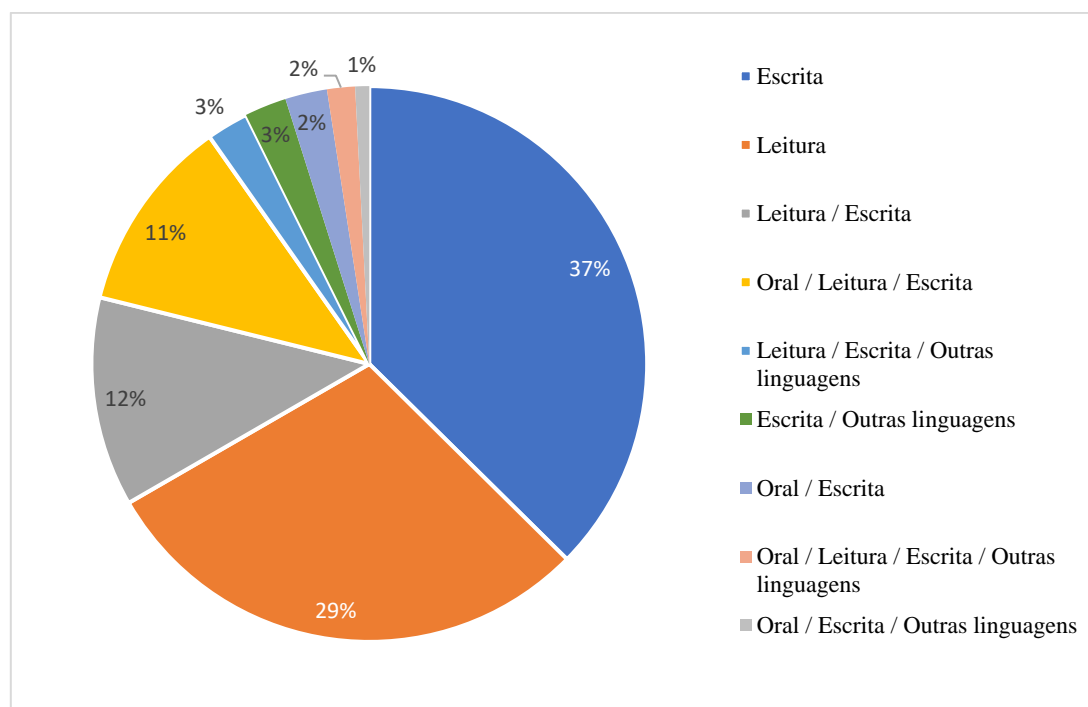


Gráfico 1 - Resultados relativos à natureza da atividade – Ciclo de Alfabetização

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

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

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

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

A cópia 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.

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

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

De fato, algumas propostas de cópia observadas nas diversas turmas estavam relacionadas ao registro de textos significativos produzidos coletivamente, mas esse critério não representou a maioria das solicitações de cópias.

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

As propostas de leitura costumavam ocorrer no início das aulas e estiveram, em sua maioria, centralizadas nas professoras, com os alunos em uma postura mais passiva (expectadores da linguagem escrita).

Para além disso, vale registrar que outras práticas de leitura foram observadas, como a ida à “Sala de Leitura”, onde os alunos permaneciam, durante cinquenta minutos por semana, para ler livros, interagir com os colegas na escolha de livros e ouvir uma leitura, no estilo de uma contação de histórias. Nessas situações, foi possível observar que não havia um ensino sistemático de comportamentos leitores aos alunos, o que comprometia o tratamento da leitura e da escrita como efetivos objetos de ensino.

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.

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

A articulação entre diferentes manifestações da linguagem ocorreu em 33,4% das propostas, sendo a combinação mais utilizada, a da leitura e 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”.

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

## **4.2 Natureza da demanda**

O eixo de investigação “natureza da demanda”, pautou-se pelo princípio do ensino diferenciado articulando aspectos notacionais e discursivos, o que favorece a compreensão da língua escrita e a inserção do sujeito no universo letrado. O Gráfico 2 mostra a distribuição percentual dos critérios observados nas turmas observadas:

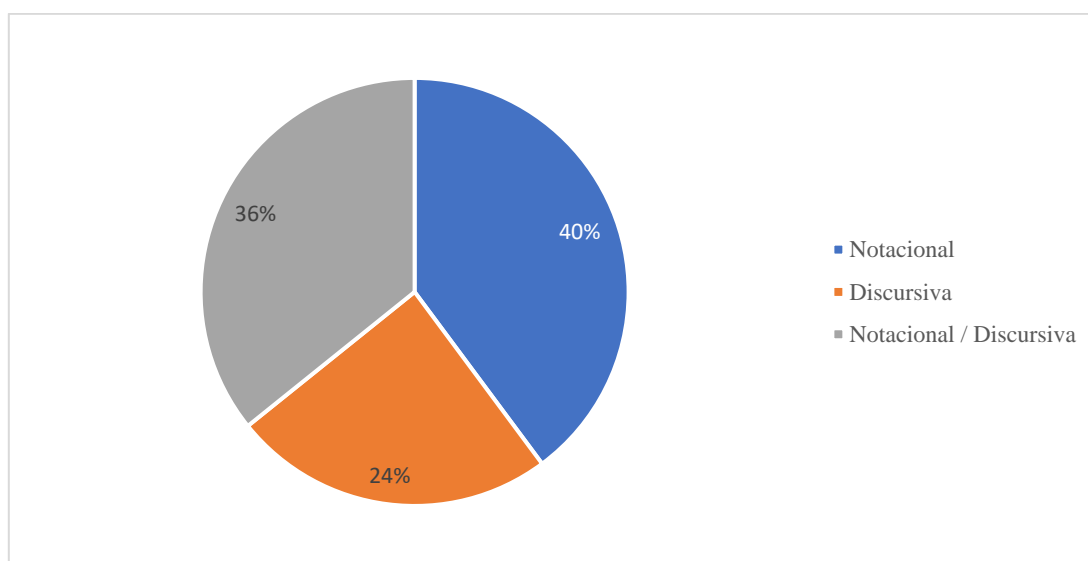


Gráfico 2 - Resultados relativos à natureza da demanda – Ciclo de Alfabetização

A análise dos dados permitiu delinear as seguintes tendências interdependentes:

**a) Predomínio do aspecto notacional**

As propostas didáticas de cunho notacional perfizeram a grande maioria dos episódios observados. Essa tendência (com exceção do 3º ano de 2016, em que os aspectos notacionais estavam em equilíbrio com os aspectos discursivos) evidenciou a preferência das professoras por atividades de escrita. Propostas centradas na notação representaram 40% das atividades registradas, indicando o tempo investido em atividades com apenas um foco: a aquisição do sistema.

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

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

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



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

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

As atividades discursivas foram pouco realizadas, reforçando a tendência de que, no Ciclo de Alfabetização, a ênfase fica no notacional (domínio do sistema, ortografia e gramática), uma evidência do falso pressuposto de que o domínio do sistema é uma fase preliminar ao efetivo uso língua na esfera social (COLELLO, 2012). Ainda que os alunos estivessem produzindo alguns textos, não havia, propriamente, discussões sobre eles ou reflexões sobre os mecanismos de construção discursiva. Em outras palavras, foram atividades mecânicas, tratadas como mero ativismo escolar.

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

## **5. Considerações finais**

Com o foco nas propostas e intervenções docentes, partiu-se, nesta pesquisa, da hipótese de que, no contexto escolar, há nas propostas de ensino uma oscilação pedagógica que pode dar origem a diferentes práticas com diferentes implicações para 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 sugestões de estratégias de trabalho, evidencia movimentos de avanço. Nesse sentido, foram observadas iniciativas para tornar as salas de aula um “ambiente alfabetizador” (LERNER, 2002), 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 adequada transposição didática (no sentido de formar sujeitos autores e intérpretes) é ainda um desafio a ser alcançado, um foco premente que merece ser repensado.

Apesar de a escola ser um espaço privilegiado para as práticas articuladas de várias dimensões da linguagem, o planejamento centrado em práticas reducionistas 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.

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, 2017, 2021; FERREIRO, 2009; GERALDI, 2013; ROCHA, VAL 2003; COELHO, 2009), é possível defender uma escola vinculada às práticas sociais e em sintonia com os apelos do mundo contemporâneo.

## Referências

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2023.

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

CHARTIER, A. Cópia (verbete). In: Glossário CEALE - Termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), Faculdade de Educação – UFMG. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/home?busca=c%C3%B3pia>>. Acesso em: 30 mai 2023.

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. **Alfabetização: o quê, por quê e como.** São Paulo: Summus, 2021.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** São Paulo: Cortez, 2009.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos In: CITELLI, B.; GERALDI, V. (Coord.)

**Aprender e ensinar com textos de alunos.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

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

Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

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

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

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

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

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

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

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