

INTERVENÇÃO DOCENTE: POR UM ENSINO CONTEXTUALIZADO E REFLEXIVO

TEACHING INTERVENTION: TOWARDS CONTEXTUALIZED AND REFLECTIVE TEACHING

INTERVENCIÓN DOCENTE: HACIA UNA ENSEÑANZA CONTEXTUALIZADA Y REFLEXIVA

Giovana Cristina Zen¹ 0000-0001-6405-9843

¹Universidade Federal da Bahia – Salvador, Bahia, Brasil; giovanacristinazen@gmail.com

RESUMO:

O artigo apresenta uma reflexão sobre as intervenções docentes ancoradas na perspectiva construtivista psicogenética e reitera a proposição de um ensino contextualizado e reflexivo. Inicialmente retoma as críticas aos métodos de alfabetização suscitadas a partir da compreensão sobre a intensa atividade intelectual de crianças, jovens e adultos ao longo do processo de apropriação da escrita. Na sequência, ressalta a importância das contribuições das pesquisas didáticas, realizadas a partir do marco psicogenético, para compreender que as situações didáticas para ensinar a ler e a escrever devem ser planejadas tomando como ponto de partida sua função precípua de possibilitar às crianças que coloquem em jogo suas próprias formas de produzir conhecimento. A partir da análise de uma situação didática, na qual as crianças foram desafiadas a escrever por elas mesmas, reitera a defesa de um ensino contextualizado e reflexivo, no qual as intervenções docentes estão comprometidas com a problematização e não com o ensino explícito e diretivo da relação grafema-fonema. Por esta razão, conclui que as intervenções docentes não devem estar baseadas em evitar ou corrigir o erro, mas em assumir o compromisso de problematizar o que as crianças pensam e oferecer as condições didáticas necessárias para que possam seguir aprendendo sobre os usos e funcionamento da escrita.

Palavras-chave: alfabetização; ensino contextualizado e reflexivo; intervenção docente; perspectiva construtivista psicogenética

ABSTRACT:

The article presents a reflection on teaching interventions anchored in the constructivist psychogenetic perspective and reiterates the proposition of contextualized and reflective teaching. Initially, it takes up the criticisms of literacy methods based on an understanding of the intense intellectual activity of children, young people and adults throughout the process of appropriating writing. It then highlights the importance of the contributions of didactic research, based on the psychogenetic framework, to understanding that didactic situations for teaching reading and writing should be planned taking as their starting point their primary function of enabling children to put into play their own ways of producing knowledge. Based on the analysis of a didactic situation in which children were challenged to write for themselves, she reiterates the case for contextualized and reflective teaching, in which teacher interventions are committed to problematization and not to explicit and directive teaching of the grapheme-phoneme relationship. For this reason, she concludes that teaching interventions should not be based on avoiding or correcting errors, but on taking on the commitment to problematize what

children think and offer the didactic conditions necessary for them to continue learning about the uses and functioning of writing.

Keywords: literacy; contextualized and reflective teaching; teaching intervention; constructivist psychogenetic perspective.

RESUMEN:

El artículo presenta una reflexión sobre las intervenciones docentes ancladas en la perspectiva constructivista psicogenética y reitera la propuesta de una enseñanza contextualizada y reflexiva. Inicialmente, retoma las críticas a los métodos de alfabetización a partir de la comprensión de la intensa actividad intelectual de niños, jóvenes y adultos a lo largo del proceso de apropiación de la escritura. Luego, destaca la importancia de los aportes de la investigación didáctica, basada en el marco psicogenético, para comprender que las situaciones didácticas de enseñanza de la lectura y la escritura deben ser planificadas tomando como punto de partida su función primordial de posibilitar que los niños pongan en juego sus propias formas de producir conocimiento. A partir del análisis de una situación didáctica en la que los niños fueron desafiados a escribir por sí mismos, reitera la necesidad de una enseñanza contextualizada y reflexiva, en la que las intervenciones de los docentes estén comprometidas con la problematización y no con la enseñanza explícita y directiva de la relación grafema-fonema. Por ello, concluye que las intervenciones docentes no deben basarse en evitar o corregir errores, sino en asumir el compromiso de problematizar lo que los niños piensan y ofrecer las condiciones didácticas necesarias para que puedan seguir aprendiendo sobre los usos y el funcionamiento de la escritura.

Palabras clave: alfabetización; enseñanza contextualizada y reflexiva; intervención docente; perspectiva psicogenética constructivista.

Introdução

Ao longo da década de 1970, Emilia Ferreiro, em parceria com Ana Teberosky, Susana Fernández, Ana Maria Kaufman, Alicia Lenzi e Liliana Tolchinsky, realizou significativas investigações sobre como as crianças falantes do espanhol compreendem as características, o valor e a função da escrita. Tais descobertas provocaram uma verdadeira revolução conceitual no modo como compreendemos a criança, a escrita e o próprio processo de alfabetização.

As contribuições das pesquisas psicolinguísticas, realizadas a partir do marco psicogenético, colocaram em questão as práticas alfabetizadoras daquele momento, definidas exclusivamente sob a perspectiva do adulto alfabetizado. O debate à época não levava em consideração o que pensavam as crianças sobre o sistema de escrita e se concentrava apenas em definir entre métodos analíticos e sintéticos, fonéticos e globais.

A compreensão sobre a intensa atividade intelectual de crianças, jovens e adultos ao longo do processo de apropriação da escrita fomentou contundentes críticas aos métodos de alfabetização, cujos conteúdos e atividades seguem etapas rígidas, baseadas na relação sistemática entre letras e sons, sem considerar o que os estudantes efetivamente pensam sobre

a escrita. Como afirma Ferreiro (1981, p. 67), “[...] o propósito de manter o processo de aprendizagem sob controle traz implícita a suposição de que os procedimentos de ensino determinam os passos da aprendizagem”, ou seja, a aprendizagem resulta do que é apresentado de forma explícita e direta aos estudantes. Nessa perspectiva a alfabetização não é um processo que acontece dentro do sujeito, a partir das relações que estabelece com as coisas escritas que estão no mundo.

Se aceitarmos que a criança não é uma tábula rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método; se aceitarmos que o ‘fácil’ e o ‘difícil’ não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto mas de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como sequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições (Ferreiro, 1981, p.29-30).

Os métodos de alfabetização desconsideram o esforço intelectual do sujeito que aprende ao propor as mesmas atividades para todas as crianças, independente do que pensam sobre a escrita. Ainda que alguns métodos se apropriem da ludicidade para transmitir um suposto respeito à infância, “[...] o ensino continua apegado às práticas mais envelhecidas da escola tradicional, aquelas que supõem que só se aprende algo através da repetição, da memorização, da cópia reiterada de modelos, da mecanização” (Ferreiro, 1992, p.22).

No entanto, a crítica aos métodos de alfabetização, realizada principalmente na década de 1980 e 1990, provocou um entendimento equivocado sobre a perspectiva construtivista psicogenética de que o processo de apropriação do sistema de escrita aconteceria de maneira incidental e natural. Se isso fosse verdade, certamente não teríamos homens e mulheres que não sabem ler em nossa sociedade. É evidente que a construção da escrita por crianças, jovens e adultos não é um processo “espontâneo” e exige muito mais do que a mera inserção nas culturas escritas presentes no contexto social.

Ainda que se dedicasse a realizar investigações psicolinguísticas com o firme propósito de compreender cada vez mais os processos de apropriação dos usos e funcionamento da escrita, a própria Emilia Ferreiro ressaltou reiteradas vezes a relevância de práticas pedagógicas de fato comprometidas em considerar e problematizar as conceitualizações infantis. Destaca-se a publicação do artigo “Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese”, em 1986, no qual apresenta recomendações pedagógicas que explicitam a importância de fazer algo com o que pensam as crianças sobre a escrita.

A primeira recomendação explícita que “[...] o conhecimento da evolução psicológica do sistema de escrita por parte dos professores, psicólogos e avaliadores é incomensurável para avaliar os progressos das crianças e, mais importante ainda, para ‘ver’ sinais de alfabetização

ainda não observados” (Ferreiro, 1995, p.32). De fato, para compreender o que as crianças pensam é preciso levar em conta as pesquisas realizadas a partir do marco construtivista psicogenético. Sobre esta recomendação, Ferreiro (1995, p.33) afirma que “[...] muitas coisas não são observáveis quando não dispomos de uma teoria confiável para interpretá-las”.

Na segunda recomendação a autora destaca que “[...] conhecer a evolução psicológica do sistema de escrita não resolve nenhum dos problemas vividos pelos professores na organização das atividades da sala de aula” (Ferreiro, 1995, p.33). Ou seja, conhecer a psicogênese da língua escrita é imprescindível, mas não é suficiente para pensar em um trabalho pedagógico que considere o que as crianças pensam e os conflitos que precisam enfrentar para avançar em suas conceitualizações. Sobre essa recomendação, Ferreiro (1995, p. 33-34) afirma que:

Levar a sério as consequências do desenvolvimento psicogenético significa colocar as crianças, com seus esquemas de assimilação, no centro do processo de aprendizado - percebendo-se que as crianças aprendem dentro de marcos sociais, não no isolamento. Significa aceitar que todos na sala de aula tem a capacidade de ler e escrever - cada um em seu próprio nível, inclusive o professor. Significa, ainda, entender o significado, desde o ponto de vista do desenvolvimento, de respostas ou perguntas estranhas, e agir de acordo com os problemas enfrentados pelas crianças em momentos cruciais de seu desenvolvimento.

Dessa forma, é imperativo reconhecer que Ferreiro declarava desde 1986 que respeitar as crianças pressupõe identificar o que sabem e fazer algo com o que elas pensam. Isso justifica a sua terceira e última recomendação nesse artigo: “[...] conhecer a psicogênese da alfabetização não implica, portanto, permanecer estático, à espera do aparecimento do próximo nível” (Ferreiro, 1995, p.34). Ao longo da sua vida, em momento algum Emilia Ferreiro afirmou que a apropriação da escrita era algo espontâneo e que respeitar crianças, jovens e adultos significava aguardar que aprendessem sozinhas, sem a intervenção do professor. Ferreiro (1981, p. 30-31) afirmava que

É útil se perguntar através de que tipo de práticas a criança é introduzida na língua escrita, e como se apresenta este objeto no contexto escolar. Há práticas que levam a criança à convicção de que o conhecimento é algo que os outros possuem e que só se pode obter da boca dos outros, sem nunca ser participante na construção do conhecimento. Há práticas que levam a pensar que ‘o que existe para se conhecer’ já foi estabelecido, como um conjunto de coisas fechado, sagrado, imutável e não modificável. Há práticas que levam a que o sujeito (a criança nesse caso) fique de ‘fora’ do conhecimento, como espectador passivo ou receptor mecânico, sem nunca encontrar respostas aos ‘porquês’ e aos ‘para quês’, que já nem sequer se atreve a formular em voz alta. Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem.

A apropriação de práticas de leitura e escrita com vistas à plena participação no contexto social, exige do sujeito coragem e ousadia para aprender. Não se trata de obediência para

receber passivamente informações oferecidas pelos adultos alfabetizados, mas uma intensa atividade intelectual e política para experimentar e transformar a escrita, um objeto cultural da maior importância para a nossa sociedade, do qual todos nascemos herdeiros. Por esse motivo, tornar-se imperativo que crianças, jovens e adultos estejam autorizados a manipular a escrita para compreender seus usos e funcionamentos.

A importância da intervenção docente em um ensino contextualizado e reflexivo

A crítica à definição de um método para alfabetizar, realizada no âmbito das discussões em torno da perspectiva construtivista psicogenética, se fundamenta no argumento de que atividades ordenadas e pré-determinadas não permitem um diálogo efetivo com o que pensam crianças, jovens e adultos. O estabelecimento de uma sequência de tarefas a serem realizadas pelo sujeito, sem que suas conceitualizações sobre a escrita sejam consideradas, compromete sobremaneira a possibilidade de respeitar o seu esforço intelectual e político para apropriar-se das práticas sociais da leitura e da escrita. Mais uma vez, isso não significa desconsiderar o papel fundamental que os professores possuem no processo de alfabetização. Como afirma Ferreira (2002, p. 8):

Eu disse insistentemente que ‘um novo método não resolve os problemas’. Mas a reflexão didática é outra coisa. E uma vez que conseguimos restituir o direito pleno ao ator principal de seu processo de aprendizagem, que é a própria criança, é necessário conceitualizar as mudanças que ocorrem no âmbito escolar quando se torna complexa a noção de ‘língua escrita’, quando não se confundem ensinamentos com aprendizagens e quando se aceita (mediante evidências) que o sujeito da aprendizagem assimila, cria, constrói, e que gera suas assimilações, suas criações intelectuais, suas construções cognitivas têm um extraordinário potencial pedagógico.

A reflexão sobre o potencial pedagógico das criações intelectuais e das construções cognitivas acerca da língua escrita impulsionou, desde a década de 1980, a elaboração de uma teoria didática ancorada no marco epistêmico da perspectiva construtivista psicogenética. As contribuições de Lerner (2002) foram determinantes para essa produção, principalmente pelo reconhecimento do conhecimento didático como um saber estruturante do processo de formação de professores alfabetizadores. Para a autora,

o saber didático é construído para resolver problemas próprios da comunicação do conhecimento, é o resultado do estudo sistemático das interações que se produzem entre o professor, os alunos e o objeto de ensino; é produto da análise das relações entre o ensino e a aprendizagem de cada conteúdo específico; é elaborado através da investigação rigorosa das situações didáticas (Lerner, 2002, p. 105).

Desde a década de 1980, um conjunto significativo de pesquisadores tem realizado incursões investigativas no campo didática com o propósito de aproximar cada vez mais o ensino à aprendizagem¹. A partir dessas contribuições foi possível reafirmar que as intervenções docentes realizadas a partir da perspectiva construtivista psicogenética assumem, em primeiro lugar, um compromisso com os estudantes, ou seja, com os desafios imprescindíveis para a produção de conhecimento. Como afirma Lerner (1997, p. 120),

ensinar é promover a discussão sobre os problemas colocados, é oferecer a oportunidade de coordenar diferentes pontos de vista, é orientar para a resolução cooperativa das situações problemáticas. Ensinar é incentivar a formulação de conceitualizações necessárias para o progresso no domínio do objeto de conhecimento, é propiciar redefinições sucessivas até atingir um conhecimento próximo ao saber socialmente estabelecido. Ensinar é - finalmente - fazer com que as crianças a coloquem novos problemas que não teriam levantado fora da escola.

No caso da apropriação do sistema de escrita é fundamental que as intervenções didáticas realizadas pelos professores desafiem os estudantes a colocar em jogo o que pensam sobre a escrita. Alfabetizar significa problematizar o que os estudantes já sabem e oferecer as condições didáticas necessárias para que comparem escritas semelhantes, revisem as próprias produções e ampliem o repertório de informações sobre como se escreve. Para isto, é inquestionável que os professores conheçam, à luz do marco psicogenético, o que pensam sobre a escrita e os desafios que precisam enfrentar para avançar em suas conceitualizações.

Por esta razão, rechaçamos um ensino explícito e diretivo, comprometido apenas em estabelecer relações lineares entre letras e sons. A partir das contribuições da perspectiva construtivista psicogenética, consideramos que a atuação reflexiva e contextualizada do estudante é uma condição didática a qual não se pode renunciar. Para isto, é preciso que a problematização sobre o que se pensa seja a tônica principal da intervenção docente. Para Castedo (2019, p.55)

no ensino contextualizado e reflexivo, se entende que ler e escrever são práticas culturais, cognitivas, linguísticas e discursivas, diversas e em constante transformação. Se aprende praticando e refletindo sobre os modos de fazê-las e sobre os produtos da ação.

O ensino contextualizado e reflexivo não se confunde com práticas pedagógicas espontaneístas. Ao contrário, propor um ensino com tais características pressupõe um planejamento comprometido com os saberes dos estudantes. Ainda que algumas atividades

¹ Em entrevista para Siete3Siete, Mirta Castedo apresenta um panorama detalhado das principais pesquisas realizadas na perspectiva construtivista psicogenética até 2021. Disponível em: <https://revista.suteba.org.ar/2021/05/14/la-alfabetizacion-inicial-en-la-perspectiva-constructivista-psicogenetica/>

sejam planejadas previamente, é fundamental que sejam ajustadas ao que os estudantes já sabem e precisam aprender. A atividade por si só, não tem o poder de produzir conhecimento. A aprendizagem depende da interação realizada pelo sujeito com o mundo e com as coisas. Desta forma, reiteramos a importância da intervenção didática realizada pelos professores como um ato disruptivo, que considera os estudantes como sujeitos que pensam e que precisam ser constantemente desafiados.

Quando se reconhece que a aprendizagem resulta da ação do sujeito sobre o objeto, a intervenção docente consiste em encorajar os estudantes a realizarem ações que permitam a reflexão sobre esse objeto, de acordo com as suas conceitualizações. Por esta razão, não se trata de impedir ou evitar supostos “erros”, mas reconhecê-los como espaços férteis para a intervenção docente porque se constituem em pistas valiosas sobre o que pensa o sujeito sobre o objeto sobre o qual se debruça (Kaufman *et al.*, 1998)

Contexto e reflexão são dois aspectos a serem privilegiados nas práticas pedagógicas ancoradas nas contribuições da perspectiva construtivista psicogenética. Contexto porque a apropriação da escrita é um processo que ganha sentido no cenário social, ou seja, a escrita como objeto cultural não existe fora das práticas sociais. Reflexão porque tal apropriação depende da significativa atuação do sujeito nesse contexto, transformando e sendo transformado por ele.

A contextualização do ensino a partir das práticas sociais

A contextualização das situações didáticas cuja intenção é ensinar a ler e a escrever está diretamente relacionada ao propósito de assumir as práticas sociais de leitura e escrita como objeto de ensino. A leitura e a escrita realizada pelo próprio estudante, tal como a leitura e a escrita realizada por meio do professor, se configuram como situações fundamentais que oferecem às crianças a oportunidade de participar de diferentes práticas sociais e apropriar-se de diferentes conteúdos. Cada uma dessas situações fundamentais possui propósitos didáticos específicos que se potencializam quando incorporadas na prática pedagógica de forma articulada, tendo em vista que algumas podem e devem se configurar como condição necessária para o desenvolvimento de outras (Lerner, 2023).

As situações fundamentais devem estar à serviço da possibilidade de participar das práticas sociais reais de leitura e escrita porque, como afirma Lerner (2002, p.55-56), “[...] o grande propósito educativo do ensino da leitura e da escrita no curso da educação obrigatória é

o de incorporar as crianças à comunidade de leitores e escritores, é o de formar os alunos como cidadãos da cultura escrita”. Por esta razão, atividades planejadas com o único propósito de ensinar a língua escrita, sem que sua função comunicativa se faça presente, impossibilitam a efetiva participação dos estudantes nas culturas do escrito.

Nessa perspectiva, ainda há muito o que ser ressignificado nas práticas alfabetizadoras. É o caso, por exemplo, de atividades de leitura e escrita de listas de um mesmo campo semântico, cujo único propósito consiste em escrever palavras de um mesmo tema ou identificar onde estão escritas. Ainda que o professor tome o texto como unidade mínima de sentido da língua, que defina um campo semântico, que agrupe as crianças considerando o que sabem, que problematize aspectos quantitativos e qualitativos da escrita, a situação didática de leitura e escrita de listas fica comprometida pela ausência de um propósito comunicativo.

O objeto de ensino são as práticas sociais de leitura e escrita. Fora do âmbito escolar lemos e escrevemos com determinados propósitos. Por exemplo, lemos uma receita para fazer uma comida, uma novela para entretermos, um jornal para saber o que está acontecendo no mundo etc. Nossa proposta pretende preservar o sentido dos atos de leitura e de escrita, propondo desde o início situações similares às que existem na sociedade, situações que estão muito além do mero ensino das letras e uma suposta correspondência com unidades sonoras da linguagem oral. Falamos de ensinar práticas sociais de leitura e escrita quando habilitamos espaços para compartilhar interpretações sobre um conto ou recomendar o que mais se gostou. Quando convidamos a escrever a lista de utensílios que necessitaremos ou a lista de colegas que farão aniversário em determinado mês. Ler e escrever com sentido desde o início, sabendo que as crianças podem escrever e ler, embora ainda não tenham descoberto as características do nosso sistema de escrita (Kaufmann, 2023, p.12).

Uma lista de comidas para o aniversário faz todo o sentido se de fato for produzida para organizar a festa de aniversário. Fora desse contexto a lista de comidas do aniversário não existe como prática social. Uma lista de animais faz todo o sentido se de fato for produzida, por exemplo, para organizar o que será investigado durante um determinado período. Uma lista de animais sem uma função comunicativa não existe como prática social. As pessoas estão sempre lendo e escrevendo para alguma coisa, nem que seja para elas mesmas. Por isso assegurar um significado social é uma condição que não se pode prescindir quando se pretende contextualizar as situações didáticas para ensinar a ler e a escrever. Quando as crianças são submetidas a situações cujo único propósito é identificar uma palavra em um texto, sem uma função comunicativa, não estão ocupando efetivamente o lugar de leitoras e escritoras, estão apenas aprendendo a identificar palavras em uma lista e isso não se configura como uma prática social de leitura e de escrita. Como nos ensina Lerner (2002, p. 58), “[...] sustentar que o objeto de ensino se constrói tomando como referência fundamental a prática social da leitura e da escrita supõe, então, incluir os textos, mas não reduzir o objeto de ensino a eles”.

Um ensino contextualizado e reflexivo pressupõe a organização das situações didáticas a partir das práticas sociais. Isto significa enfrentar o “[...] desafio de que as salas de aula se constituam em um espaço propício para que as práticas sociais de leitura e escrita atravessem suas paredes e as crianças comecem a ser membros de uma comunidade de leitores e escritores” (Kaufmann, 2023, p.11).

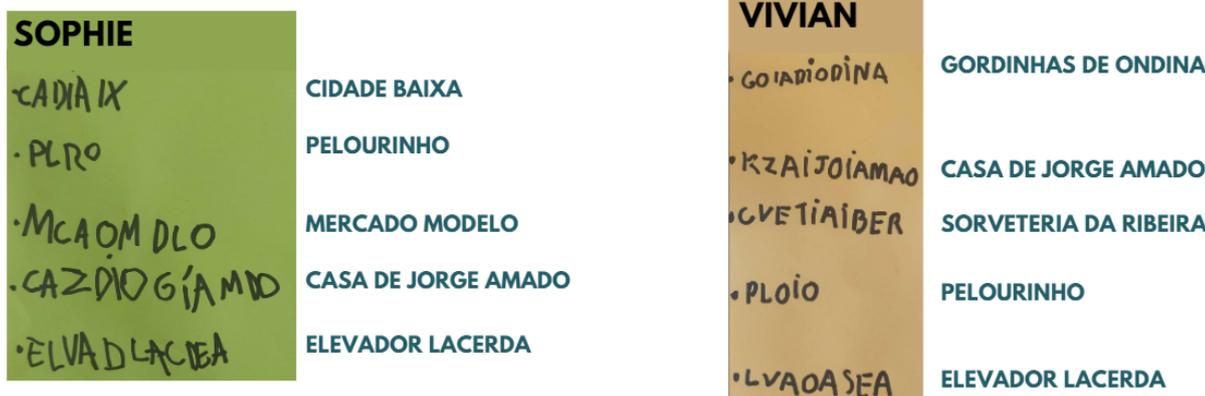
As situações didáticas para ensinar a ler e a escrever devem ser planejadas tomando como ponto de partida sua função precípua de possibilitar às crianças que coloquem em jogo suas próprias formas de produzir conhecimento. Nesse sentido, torna-se imperativo que as intervenções docentes dialoguem de maneira efetiva com o que as crianças pensam sobre os usos e funcionamento da escrita, ao invés de ignorá-las.

A reflexão sobre a escrita no contexto de uma situação de escrita pelo estudante

Para ampliar a reflexão sobre o ensino contextualizado e reflexivo, compartilhamos um registro de classe de uma situação didática realizada pela Professora Karina Oliveira, em uma turma do 1º ano, no contexto do projeto “A Salvador que não conheço”, na qual as crianças tinham a tarefa de procurar na internet imagens dos contextos históricos mais importantes para os soteropolitanos. As imagens seriam utilizadas para organizar um mural que tinha o propósito de compartilhar com as outras turmas o que estavam pesquisando e pedir sugestões para o projeto.

A proposta de pesquisar imagens para o mural toma como ponto de partida a situação didática anterior na qual as crianças leram por meio da professora um texto sobre os principais contextos históricos de Salvador e tomaram notas, escrevendo por si mesmos, aquelas que gostariam de pesquisar. Sophie e Vivian produziram a seguinte lista (Figura 1):

Figura 1- Produção escrita de Sophie e Vivian



Fonte: Acervo das autora

PROFESSORA: Sophie e Vivian! Vamos ver aqui os contextos históricos que as duas escreveram. Tem Pelourinho, Elevador Lacerda e Casa de Jorge Amado. Por qual desses três lugares vamos começar a procurar as imagens?

VIVIAN: Pelourinho

PROFESSORA: Tudo bem pra você Sophie? (a menina concorda com a cabeça). Ok, então combinado. Vocês lembram como é o Pelourinho?

VIVIAN e SOPHIE: (as duas confirmam)

PROFESSORA: Sophie escreveu Pelourinho aqui (apontando para PLRO de Sophie) e Vivian escreveu Pelourinho aqui (apontando para PLOIO de Vivian). As duas escreveram Pelourinho, mas cada uma escreveu de um jeito. Podemos escrever Pelourinho de dois jeitos diferentes?

VIVIAN e SOPHIE: (balançam a cabeça que não)

PROFESSORA: Então vocês vão analisar o que cada uma fez e vão escrever uma única versão de Pelourinho para depois copiar na Internet. (professora se afasta para orientar outras duplas). Como fazemos para revisar a nossa própria escrita? Vocês lembram?

SOPHIE: A gente precisa ver se tá escrito certo, se tá sobrando letra, se tá faltando letra.

VIVIAN: Tem que fazer com o dedo assim (aponta o dedo para cada parte da palavra).

PROFESSORA: Isso meninas. E se vocês tiverem alguma dúvida? O que vocês podem fazer?

SOPHIE: A gente procura nas coisas escritas aqui da sala onde tem uma palavra que ajuda a escrever.

PROFESSORA: Em que coisas escritas?

SOPHIE: Nos livros da biblioteca, na chamada, na rotina que está no quadro. E nas outras coisas também.

PROFESSORA: Ok. Então agora vocês vão começar a revisar e daqui a pouco eu volto. (a professora se afasta mas a estagiária segue filmando a realização da atividade pelas meninas)

SOPHIE: Nós duas escrevemos essa (apontando para o P). Pelourinho começa com 'pe'.

VIVIAN: (Vivian coloca o P e diz pe-lo)

SOPHIE: Agora é o 'ele', igual que eu coloquei aqui. (apontando para o L em PLRO)

VIVIAN: (acrescenta o L) Mas também tem 'o'.

SOPHIE: Mas não precisa colocar.

VIVIAN: Precisa sim. Precisa de duas. Como eu coloquei aqui (aponta para o LO em PLOIO e escreve O).

(Sophie só observa)

VIVIAN: Agora é o I, como eu fiz no meu também (apontando para o I em PLOIO e escreve I).

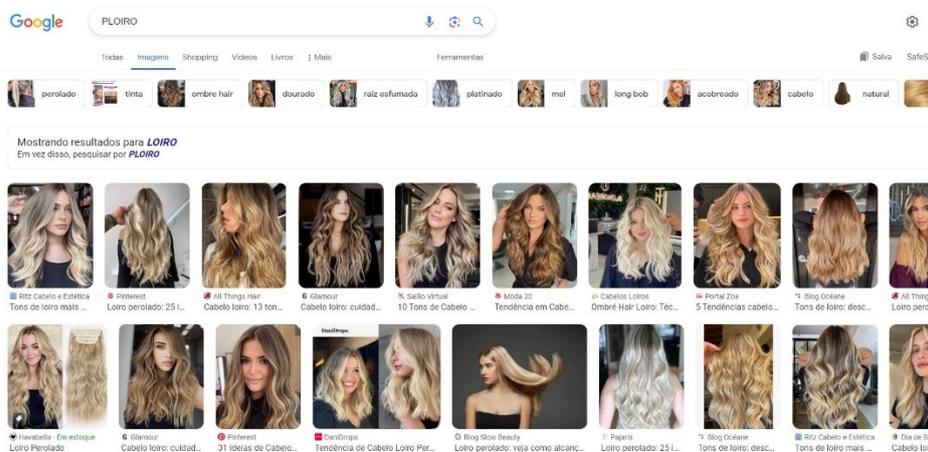
SOPHIE: Mas eu coloquei ‘erre’. Pelourinho tem ‘erre’. Precisa colocar.

VIVIAN: (escreve o R e em seguida o O sem questionar)

PROFESSORA: (se aproxima da dupla e identifica que há uma nova versão da escrita) Tô vendo que vocês produziram outra versão para Pelourinho. Vamos fazer a pesquisa então? Copiem aqui o que vocês produziram (apontando para o espaço no qual era preciso escrever Pelourinho no buscador de imagens).

(Sophie copia no buscador PLOIRO, [Figura 2])

Figura 2 - PLOIRO - Primeira pesquisa Pelourinho



Fonte: Acervo da autora

(as meninas dão risada)

PROFESSORA: O que aconteceu aqui? Pelo jeito ainda não está escrito Pelourinho. Mostrem pra mim o que vocês fizeram.

VIVIAN: (PLOIRO - aponta para o P e diz ‘pe’, para LO e diz ‘lo’, para IR e diz ‘ri e para O e diz ‘nho’)

PROFESSORA: Nessa e nessa parte de Pelourinho (apontando para LO e IR) vocês usaram duas letras. As outras partes de Pelourinho só precisam de uma? Por que em algumas só precisa de uma letra e em outras de duas letras?

VIVIAN: Eu acho que a gente precisa colocar mais uma aqui (apontando para o último O) mas eu não sei que letra é.

SOPHIE: ‘Nho’, ‘nho’, como escreve ‘nho’?

PROFESSORA: Lembram que falamos antes que era preciso buscar dicas nas coisas escritas da sala? Na nossa biblioteca tem um livro que vocês adoram e que pode ajudar vocês. O Menino Maluquinho.

SOPHIE: Ah, Pelourinho é igual Maluquinho. Eu vou pegar o livro do Menino Maluquinho pra gente ver.

(Sophie pega o livro)

PROFESSORA: Muito bem Sophie. Onde vocês acham que está escrito Maluquinho aqui?

SOPHIE: Aqui (apontando para Maluquinho) porque tem a mesma de Maria, e Maria tem ‘a’. Aqui tem o ‘e’ (apontando para Menino). Não é Maluquinho, é Menino.

PROFESSORA: Vivian, você concorda com Sophie?

VIVIAN: (balança a cabeça que sim)

PROFESSORA: Qual é a parte de Maluquinho que ajuda a escrever o ‘nho’ de Pelourinho?

VIVIAN: Essa porque aqui tem ‘o’ (apontando para O).

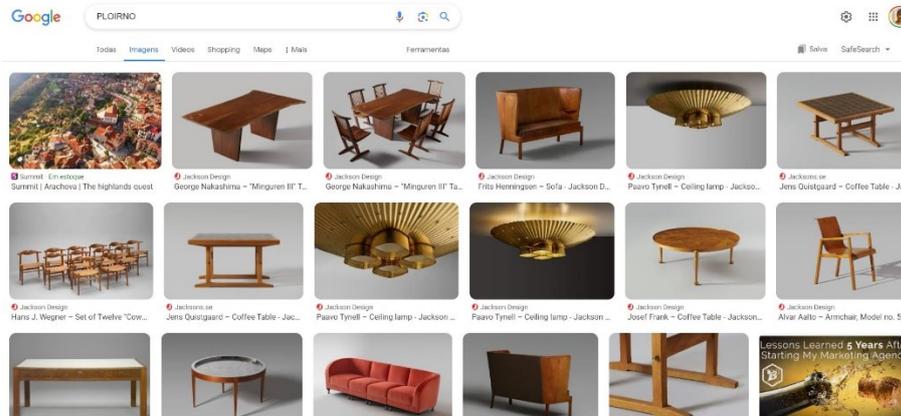
PROFESSORA: Certo, meninas! Continuem trabalhando (e se afasta)

SOPHIE: Eu acho que é essa (apontando para o N) porque em Pelourinho não tem ‘ga’ (apontando para o H).

(Vivian concorda e Sophie inclui um N antes do último O)

(Sophie copia no buscador PLOIRNO [Figura 3])

Figura 3: PLOIRNO - Segunda pesquisa Pelourinho



Fonte: Acervo da autora

VIVIAN: Não deu certo de novo. Tem alguma coisa errada. Vamos ver. (PLOIRNO – aponta para P e diz ‘pe’; para LO, ‘lo’; para IR, ‘ri’; e para NO, ‘nho’)

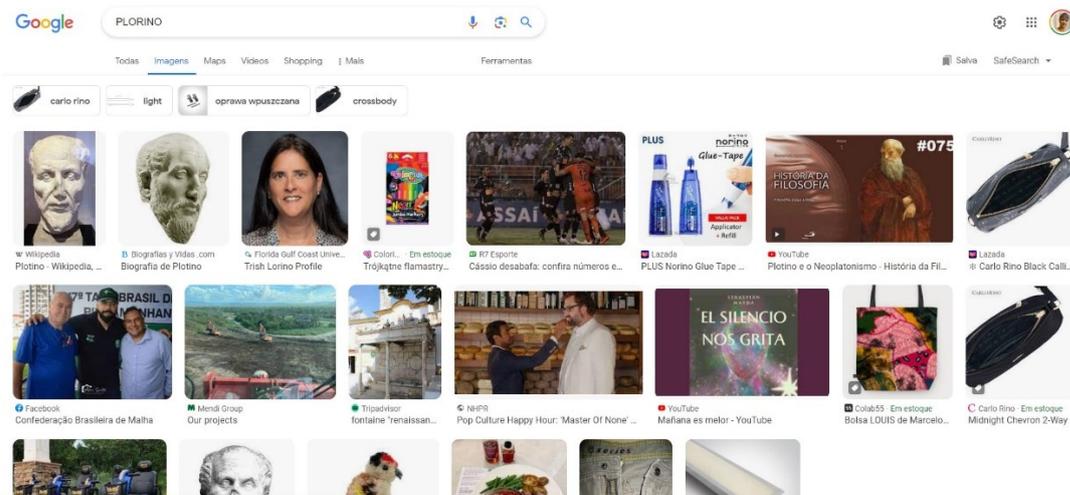
SOPHIE: Eu acho que aqui tá trocado (apontando para IR).

VIVIAN: Eu vou ver como João e Leticia escreveram Ribeira. (se afasta e vai até a mesa dos colegas)

VIVIAN: (Ao voltar compartilha com Sophie a informação) Eles colocaram primeiro a ‘erre’ e depois a ‘i’. Eles disseram que a pró escreveu Richarlison pra eles e que é igual.

(Sophie faz esse ajuste no buscador de imagens [Figura 4])

Figura 4 - PLORINO - Terceira pesquisa Pelourinho



Fonte: Acervo da autora

PROFESSORA: (a professora percebe as meninas irritadas e se aproxima) O que foi meninas?

SOPHIE: A gente não consegue encontrar as imagens de Pelourinho porque sempre aparece outra coisa.

PROFESSORA: Calma, eu vou ajudar vocês. Eu acho que só precisa mais uma coisa e aí vocês já vão conseguir encontrar as imagens de Pelourinho. Olhem aqui. Vocês colocaram duas letras em todas as partes de Pelourinho, menos aqui (apontando para o P). Será que não é isso?

VIVIAN: Ah, eu já sei! É como Pedro.

PROFESSORA: Isso. É igual de Pedro. Eu vou escrever Pedro aqui pra vocês.

SOPHIE: Chupeta também.

PROFESSORA: Isso Sophie. Chupeta, do livro que lemos nessa semana, não é?! O Balde das Chupetas.

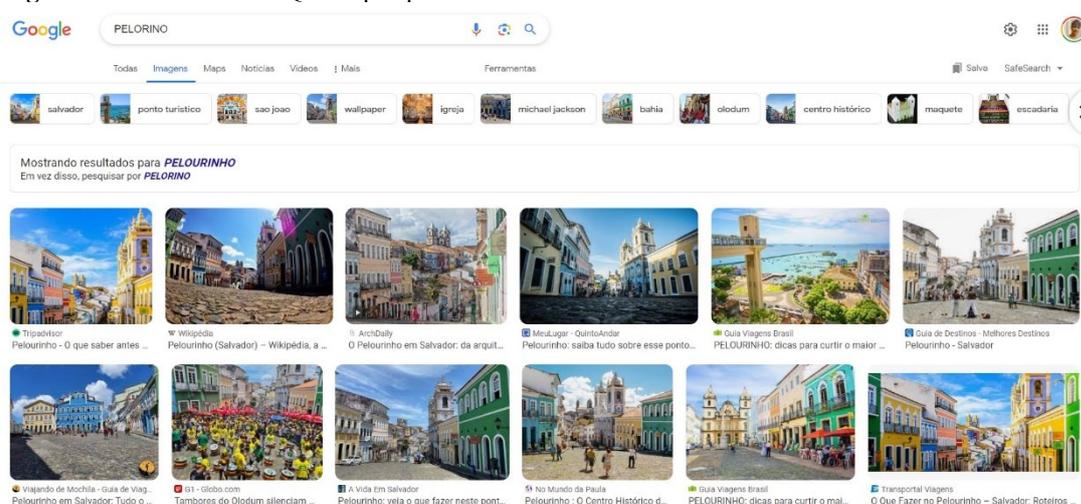
SOPHIE: Isso pró!

PROFESSORA: (a professora escreve PEDRO e CHUPETA). Agora vejam aqui qual é a parte de Pedro e chupeta que podem ajudar vocês a escrever o 'pe' de Pelourinho.

VIVIAN: Tem o 'e' depois do 'pe'.

SOPHIE: (imediatamente coloca E depois do P no buscador [Figura 5])

Figura 5 - PELORINO - Quarta pesquisa Pelourinho



Fonte: Acervo da autora

(as três comemoram juntas)

PROFESSORA: Pronto! Agora escolham uma imagem bem bonita para o nosso mural.

Planejar e realizar uma situação didática é tarefa cotidiana de professores alfabetizadores. No entanto, por trás de cada proposta há um conjunto de concepções que orientam as decisões sobre como ensinar as crianças a ler e a escrever. Como afirma Weisz (2009, p.55), “[...] mesmo quando ele (o professor) não tem consciência dessas ideias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes”. Por essa razão, é preciso explicitar o que sabe a Professora Karina quando propõe que Vivian e Sophie busquem imagens do Pelourinho em um buscador na Internet.

Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que está explícita a compreensão em torno do que se ensina. Nessa situação didática a escrita é concebida como um complexo objeto cultural, da maior importância para a nossa sociedade, e a compreensão de seus usos e funcionamento pressupõe a efetiva participação nas diversas práticas sociais de leitura e de escrita. Isso quer dizer que a professora compreende que as crianças se interessam pelo funcionamento do sistema de escrita porque desejam se comunicar pela linguagem escrita, porque desejam ampliar as formas de relações sociais que se realizam através da linguagem escrita.

Nessa situação didática, Vivian e Sophie não estavam apenas escrevendo a palavra Pelourinho. Elas estavam participando de um esforço coletivo para produzir um mural, cujo objetivo era compartilhar informações e solicitar sugestões sobre o que estavam pesquisando. A escrita de Pelourinho tinha uma função comunicativa, ou seja, encontrar imagens de um

contexto histórico da maior importância para os soteropolitanos. Não era uma palavra retirada do seu contexto de produção apenas para cumprir uma finalidade didática.

Karina também reconhece que as crianças são seres pensantes, sujeitos que se colocam problemas cognitivos sobre o que estão aprendendo e assim elaboram soluções originais sobre como a escrita representa a linguagem. A professora considera que a resposta para os problemas que as crianças enfrentam está nas coisas escritas no mundo e que repetir oralmente reiteradas vezes algumas sílabas de Pelourinho não é suficiente para encontrar as informações sobre como elas são escritas.

Apropriar-se do sistema de escrita implica coordenar informações sobre o seu funcionamento e para isto é preciso ensinar as crianças a consultarem fontes confiáveis de forma autônoma. A professora Karina sabe que sua responsabilidade é ensinar e por isso entende que oferecer informações sobre onde é possível encontrar informações sobre ‘nho’ de Pelourinho se constitui em uma intervenção extremamente adequada.

No entanto, isso não significa dizer que não pode oferecer informações em determinados momentos. Ao contrário, é fundamental que a professora se constitua em uma fonte importante para as crianças, como fez Karina, que não se limitou a comparar oralmente Pedro e chupeta com Pelourinho e escreveu as duas palavras para que as crianças pudessem, de fato, analisar aspectos comuns próprios da escrita.

Vale desatacar também que Karina não realiza intervenções sistemáticas e explícitas de letra por letra, porque considera que todas as informações sobre o sistema de escrita estão disponíveis nos diferentes textos presentes na sala de aula. A professora está convencida que as crianças realizam uma reflexão apurada sobre as unidades menores da língua quando são desafiadas a enfrentar os problemas que suas próprias produções colocam, em um processo de tomada de consciência. Isto porque Karina se apoia no entendimento de que as crianças estabelecem relações dialéticas entre o oral e o escrito, entre o escrito e o oral, quando estão diante do desafio de resolver problemas próprios do ato de ler e escrever.

Se o objeto língua, como objeto conceitual, não está dado (apesar do conhecimento inconsciente do falante) tampouco o objeto escrita, como objeto conceitual, está dado pela mera existência das marcas, já que é preciso compreender as regras de composição das marcas, entrar nas entranhas do sistema para poder operar com ele e a partir dele. No processo de aquisição da escrita, as unidades de análise da língua e da escrita redefinem-se continuamente, até corresponder àquelas que o sistema de representação define (Ferreiro, 2003, p.154).

A proposta de revisar diversas vezes o nome de um dos contextos históricos importantes de Salvador, até chegar a uma versão que seja razoável para cumprir a tarefa de encontrar

imagens para o mural, pressupõe entrar nas entranhas do sistema de escrita para operar com ele e a partir dele. As condições didáticas oferecidas pela professora revelam que ela entende a escrita como um objeto conceitual e que sua apropriação depende de sucessivas reconceitualizações, ou seja, ressignificar a própria produção escrita pressupõe problematizá-la, questionando-se sobre quantas e quais letras utilizar e em que ordem se deve colocá-las.

Nesse registro de classe é possível observar uma intensa reflexão entre Vivian e Sophie sobre a escrita de Pelourinho e nem sempre a professora esteve presente. Isso não significa dizer que as crianças foram abandonadas à própria sorte, ao contrário, isso revela que esse tipo de intercâmbio entre os estudantes já havia sido incorporado à rotina da sala de aula e que os procedimentos para levar a tarefa a termo também eram conhecidos. No início da atividade, a professora solicitou que as meninas explicitassem os procedimentos de revisão da própria escrita e alternou momentos em que as crianças trabalharam sozinhas e outros em que ela participou da interlocução, questionando algumas decisões da dupla. A intervenção docente foi fundamental para que as crianças aprendessem, inclusive, a não depender exclusivamente dos questionamentos da professora para que pudessem refletir de forma autônoma sobre o que estavam produzindo.

A busca de imagens de um dos contextos históricos de Salvador, em um buscador na Internet, se configurou como uma situação didática na qual as crianças atribuíram sentido ao que estavam realizando porque tratava-se de uma prática social de leitura e escrita. A intervenção realizada pela professora não tinha a intenção de fazer com que Sophie e Vivian chegassem à escrita convencional da palavra Pelourinho, mas oferecer as condições necessárias para que assumissem o compromisso de colocar em jogo tudo que sabiam para participar de uma comunidade de leitores e escritores comprometidos com a sua produção.

É certo que o ensino que propomos não é direto nem explícito, porque é reflexivo e aproximativo. Ao mesmo tempo, é evidente que não se reduz à imersão na língua escrita. [...] Não ensinamos direta e explicitamente aquilo que esperamos que as crianças reconstruam sobre o sistema de escrita, mas geramos as situações para que as ideias infantis se manifestem a fim de propor às crianças argumentos e contra-argumentos que as coloquem em discussão e permitam a todos avançar a partir das suas próprias conceitualizações (Castedo, 2022, p. 118).

A professora Karina também não esperou que as reflexões sobre a escrita aparecessem de forma natural ou incidental, mas propôs intervenções de forma intencional e sistemática, pautadas na compreensão de que sua interlocução deve levar em conta os saberes que as crianças possuem sobre a escrita para problematizá-los. Dessa forma, tomou como ponto de partida o que as meninas já sabem para de fato ajudá-las a avançar em suas conceitualizações.

No âmbito de um ensino contextualizado e reflexivo as intervenções docentes estão comprometidas com a problematização e não com o ensino explícito e diretivo da relação grafema-fonema. Isto pressupõe compreender que “[...] a reflexão se baseia na apresentação de problemas cuja resolução as crianças têm esquemas para enfrentá-los, mas necessitam de novas coordenações para superá-los” (Castedo, 2022 p.118). Problematizar, portanto, não significa apenas perguntar ou informar, mas possibilitar que as crianças coloquem em jogo o que pensam sobre os usos e funcionamento da escrita e oferecer as condições didáticas necessárias para que possam superar os desafios impostos pela situação didática.

Considerações finais

A pertinência e adequação das intervenções docentes está diretamente relacionada com a possibilidade de coordenar diversos aspectos inerentes às práticas alfabetizadoras. O ensino contextualizado e reflexivo, proposto no âmbito da perspectiva construtivista psicogenética, pressupõe uma intrínseca relação entre quem ensina, quem aprende e o conteúdo em questão. Contextualizado, porque entendemos que a reflexão sobre os usos e funcionamento da escrita deve acontecer no contexto das práticas sociais de leitura e escrita. Reflexivo, porque consideramos crianças, jovens e adultos como sujeitos que pensam sobre a escrita e que atuam sobre esse objeto para compreendê-lo e ressignificá-lo.

Todas as quatro situações fundamentais precisam ser pensadas na perspectiva das práticas sociais de leitura e escrita, ainda que a leitura e a escrita pelo estudante privilegiem a reflexão sobre o sistema de escrita. A produção da palavra Pelourinho, por exemplo, estava contextualizada em uma prática social que consistia em pesquisar imagens para organizar um mural. Nessa situação didática, a reflexão sobre a escrita aconteceu em função de uma situação comunicativa. As crianças precisavam tomar decisões sobre quantas, quais e em que ordem deveriam colocar as letras porque estavam participando de uma atividade própria das culturas do escrito. Isso se difere radicalmente de propostas em que as palavras são isoladas de seu contexto comunicativo com uma finalidade que se encerra exclusivamente na tarefa de refletir sobre o sistema de escrita.

O contexto das práticas sociais de leitura e de escrita é um aspecto imprescindível quando são propostas situações de leitura e escrita pelo estudante com o objetivo de potencializar a reflexão sobre o sistema de escrita, assim como acontece nas situações de leitura e escrita por meio do professor. No entanto, vale destacar que a reflexão sobre o sistema de escrita exige das crianças maior controle sobre o que estão produzindo, e por isso convém

propor práticas de leitura e de escrita com menor volume textual, como a produção de legendas, a organização do cotidiano através de listas, a produção de jogos de memória, o controle dos empréstimos dos livros de literatura com as fichas de empréstimo e tantas outras possibilidades.

No âmbito da perspectiva construtivista psicogenética, a efetiva participação nas culturas do escrito se constitui pela atividade construtiva do sujeito. É o sujeito que, a partir das interações com o objeto, reorganiza o mundo para compreendê-lo. O conhecimento produzido pela criança não é uma cópia fiel e linear da realidade, mas reorganizações lógicas e originais sobre as marcas impressas no papel. Por esse motivo, as intervenções didáticas realizadas pelos professores precisam assumir o compromisso de problematizar o que as crianças pensam, o que implica reconhecer o que sabem sobre os usos e funcionamento da escrita e fazer algo com esses saberes.

Referências

- CASTEDO, Mirta; DÁVALOS, Amira; MÖLLER, María Angélica; SOTO, Arizbeth. **Enseñar a leer y escribir en contextos diversos**. Aportes para la formación docente. Córdoba: Dirección General de Educación Superior/Desarrollo Profesional Docente, 2022. Disponível em: https://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2022/09/Enseniar_a_leer_y_escribir_Apuntes_para_la_FD_DGES_2022.pdf Acesso em: 10 nov. 2023.
- CASTEDO, Mirta. Alfabetización inicial: teorías, investigaciones y prácticas de enseñanza. Un campo de complejas interrelaciones. In: C. Bazerman *et al.* (org.). **Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Jveriana, 2019. p. 47-70. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1071/pm.1071.pdf> Acesso em: 10 nov. 2023.
- FERREIRO, Emilia. Escrita e Oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalinguística. In: FERREIRO, Emilia (org.). **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERREIRO, Emilia. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta (org.) **Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 22 - 35.
- FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. Tradução Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a Alfabetização**. Tradução Horacio Gonzales *et al.* São Paulo: Cortez/Editores Associados, 1981.
- KAUFMAN, Ana Maria; CASTEDO, Mirta; TERUGGI, Lilia; MOLINARI, Claudia. **Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio – experiências pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental**. Tradução Carolina Burnier. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KAUFMAN, Ana Maria; GALLO, Adriana A. **Lectura y escritura: 31 preguntas y respuestas**. Cidade Autônoma de Buenos Aires: El Ateneo, 2023.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LERNER, Délia. Articular las situaciones didácticas fundamentales: ¿cómo y para qué? *In: Seminário Internacional de Alfabetização*. Canal no YouTube: Instituto Vera Cruz, 7 de outubro de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bYxg894Da0E> Acesso em: 10 nov. 2023

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2009.

SOBRE A AUTORA

Giovana Cristina Zen

Doutorado em Educação (UFBA) e Pós-Doutorado em Alfabetização (CINVESTAV - México). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Vice-Líder do Grupo de estudos e pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade (GEPEL). Presidente da Rede Latino-americana de Alfabetização. Membro da diretoria da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE).

Contribuição de autoria: autora - <https://lattes.cnpq.br/6443852511866889>

Como citar

ZEN, Giovana Cristina. Intervenção docente: por um ensino contextualizado e reflexivo. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.14121