

**TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EM ALFABETIZAÇÃO:
UMA APROXIMAÇÃO A PARTIR DE CADERNOS ESCOLARES**

***TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN ALFABETIZACIÓN: UNA
APROXIMACIÓN A PARTIR DE CUADERNOS ESCOLARES***

***LITERACY DIDATIQUE TRANSPOSITION: ANALYZE NOTEBOOKS
FROM FIRST YEAR ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS***

Gladys ROCHA¹
Alicia BONAMINO²
Erisson Viana CORREA³

RESUMO: Este texto apresenta algumas reflexões sobre ênfases de práticas de ensino da palavra escrita no processo de alfabetização, apreendidas a partir de cadernos escolares de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. Orienta o trabalho a compreensão de que os cadernos escolares podem se constituir em instrumento privilegiado na identificação de aspectos que indiciam dimensões da prática docente. Trata-se, portanto, de um estudo que concebe os cadernos como documentos que, apesar de não abrangerem toda a escrita organizada na sala de aula, traduzida a partir da interação com outros suportes que vão desde a folha solta até a tela do computador, informam sobre uma parcela do que nela ocorre e remetem, ainda que parcialmente, a interpretações de práticas de ensino de alfabetização em língua portuguesa, nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Cadernos escolares. Transposição didática.

RESUMEN: *Este texto presenta algunas reflexiones sobre énfasis de prácticas de enseñanza de la palabra escrita en el proceso de alfabetización, aprehendidas a partir de cuadernos escolares de alumnos del primer año de la Enseñanza Fundamental. Guía el trabajo la comprensión de que los cuadernos escolares pueden constituirse en instrumento privilegiado en la identificación de aspectos que muestran dimensiones de la práctica docente. Se trata, por lo tanto, de un estudio que concibe los cuadernos como documentos que, aunque no abarquen toda la escritura organizada en sala de clase, traducida a partir de la interacción con otros soportes como hojas de papel sueltas y pantallas de ordenadores, informan sobre una parte de lo que en ella ocurre y remiten, aunque parcialmente, a interpretaciones de práctica de enseñanza de alfabetización en lengua portuguesa, en los primeros años de la Enseñanza Fundamental.*

¹ Professora de Didática. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – Faculdade de Educação, FAE/UFMG, Belo Horizonte, Brasil. E-mail: gladysrocha1@gmail.com.

² Doutora em Educação. Professora Associada. Departamento de Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC. Centro de Teologia e Ciências Humanas, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: alicia@puc-rio.br.

³ Doutorando em Educação. Departamento de Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC. Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: erisson@cp2.g12.br.

PALABRAS CLAVE: *Alfabetización. Cuadernos escolares. Transposición didáctica.*

ABSTRACT: *This text examines approaches to teach writing, especially words, in the context of early literacy education. In order to that, we analyze notebooks from first year elementary school students. The analysis is guided by the understanding that school notebooks are a rich source for identifying various dimensions of teaching processes. The notebooks do not represent all the writing that goes on the classroom (e.g. separated copies of exercise, writing in the computer). However, students' notebooks are seen as documents that give a glimpse to the ways teachers conceive how writing should be thought in the first years of elementary school.*

KEYWORDS: *Didactic transposition. Literacy. School notebooks.*

Introdução⁴

Este artigo apresenta análises de cadernos escolares de Língua Portuguesa, de um conjunto de alunos que cursou o Ensino Fundamental 1, em três escolas públicas, com perfis socioeconômicos muito similares — duas da Cidade do Rio de Janeiro/RJ e uma do município de Belo Horizonte/MG. O objetivo é discutir aspectos relacionados ao processo de transposição didática em alfabetização em Língua Portuguesa, naquilo em que pode ser dele apreendido a partir de cadernos escolares. Focalizam-se elementos do fazer docente relacionados aos tipos de atividades privilegiadas em um conjunto de cadernos e, posteriormente, de um exercício em particular e possíveis inter-relações com dada concepção de alfabetização.

A configuração do caderno como objeto de estudo originou-se de pesquisa qualitativa mais ampla, delineada a partir dos dados de desempenho e sociofamiliares coletados junto a um mesmo conjunto de alunos do 2º, 3º, 4º e 5º ano de escolarização do Ensino Fundamental. Como já tinham se passado cinco anos desde a primeira coleta de dados longitudinais, eram necessárias estratégias que viabilizassem a apreensão prospectiva de dados, o que levou à delimitação do caderno escolar como fonte de pesquisa. Orientamo-nos pela premissa de que ele poderia constituir-se, ainda que parcialmente, como elemento de aproximação do currículo real.

A opção pelo caderno decorre de sua importância como dispositivo escolar, no qual imperativos institucionais como exercícios e suas tipificações, organização da rotina, entre outras variáveis se fazem presentes, embora represente, na vida social, um

⁴ Este texto foi produzido a partir de uma pesquisa mais ampla, de caráter interinstitucional, com financiamento do CNPq, no período 2011-2014.

objeto de curta duração, usualmente descartado. O caderno constitui, portanto, um dispositivo de transposição didática, um instrumento que permite inferências sobre uma parte do currículo real, através das “criações didáticas” que contém (atividades).

A transposição didática é um modo da “tradução” dos conhecimentos produzidos socialmente em objetos de ensino. Ela se relaciona às condições em que o sistema didático se constitui que, como tal, traz em si um limite de sua receptividade e das apreciações que permite produzir (CHEVALLARD, 2000, p.51). Nas palavras do autor:

*Todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de saberes como contenidos a enseñar. [...] Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van hacerlo apto para ocupar un lugar entre los **objetos de enseñanza**. El ‘trabajo’ que transforma de un objeto de saber a enseñar em un objeto de enseñanza, es denominado **la transposición didáctica**. (CHEVALLARD, 2000, p.45, grifos do autor).*

Nessa direção, Perrenoud (1993, p.24) se refere ao processo de transposição didática como uma dimensão do processo de “organização” do ensino, uma tentativa de mediação dos saberes doutos ou das práticas sociais para o contexto escolar. Segundo o autor, no processo de ensino os saberes doutos pouco se relacionam aos seus modos de apropriação no contexto escolar, uma vez que para ser ensinado, adquirido e avaliado, o saber sofre transformações como segmentação, cortes, tradução em lições, aulas e exercícios, organização a partir de materiais pré-construídos. Assim, neste artigo, detemo-nos naquilo que é traduzido a partir de lições e exercícios disponibilizados nos cadernos obtidos.

Os cadernos escolares e seu significado na pesquisa

Como mencionado, o caderno é aqui entendido como instrumento de pesquisa porque constitui um dispositivo escolar significativo, quando o que se pretende é a aproximação de práticas escolares já vivenciadas. Hébrard (2001, p.115), ao abordar esse assunto, chama a atenção para o fato de que embora a aprendizagem se efetive através de outros suportes que não os cadernos, eles permitem “[...] fazer aparecer entre os exercícios, todo um *memorandum* da vida escolar, informações sobre as lições do dia

que não foram acompanhadas de exercícios ou, simplesmente, um título.” (HEBRARD, 2001, p.134). Nessa direção, acreditamos que o caderno escolar é um suporte privilegiado para a apreensão de dimensões da prática pedagógica, que contribui na aproximação do currículo real, pois mesmo em um contexto histórico-social de ampliação do acesso e uso de novas tecnologias, os cadernos são, ainda hoje, objetos bastante característicos da sala de aula que, embora não reproduzam a atividade escolar e, de *per si*, não traduzam o currículo real, permitem delinear indícios que remetem, ainda que parcialmente, a interpretações de práticas.

Essa investigação concebe os cadernos como documentos tipicamente escolares que, apesar de não abrangerem toda a escrita organizada na sala de aula, traduzida a partir da interação com outros suportes que vão desde a folha solta até a tela do computador, informam sobre uma parcela do que nela ocorre. O termo documento, nesse contexto, é usado em sentido amplo, tal como definido por Le Goff ([S.d.]), um *monumento* decorrente do esforço das sociedades históricas de impor, prospectivamente, dada imagem de si mesmas. O documento é, segundo o autor, produto da sociedade que o produziu segundo as relações de forças, resultado (ainda que não consciente) da história, da época da sociedade que o produziu e, também daquela(s) que o manipula(m); ele é uma coisa que fica, que dura e, enquanto tal, “pode ser um documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, pela imagem, ou de qualquer outra maneira” Assim, nossa incursão aos cadernos orienta-se pelo entendimento de que eles não refletem o currículo real, mas possibilitam dele nos aproximarmos. Obviamente estão silenciados os gestos, as interações entre os sujeitos, ou mesmo o que os estudantes fazem enquanto escrevem.

Para o estudo das atividades e das concepções a elas subjacentes, utilizou-se a análise de conteúdo, o que implica dizer que se trabalha “[...] a palavra, a prática da língua realizada por emissores identificáveis.” (BARDIN, 1977, p.43). Toma-se a análise de conteúdo em sua aproximação com o paradigma indiciário, na medida em que trabalha com vestígios, indícios, em que a seleção do objeto é mediada pelo que chama a atenção, “causa espanto” seja por sua peculiaridade, seja por sua regularidade. Para Ginzburg (1991), o traço característico da abordagem indiciária é o de permitir saltar de fatos aparentemente insignificantes, que podem ser observados, para uma realidade complexa, a qual, pelo menos diretamente, não é dada à observação.

Ao lado disso, procurou-se não perder de vista a importância de considerar aspectos discursivos da interação, das condições de produção e/ou do contexto em que o

fenômeno discursivo ocorreu. Isso implica em dizer que subsidia a apreciação dos cadernos a ideia de que eles viabilizam certa aproximação do fazer docente que se “materializa” a partir da proposição de determinados exercícios com e/ou a partir do texto e de tratamento da letra (forma e cursiva, por exemplo), estratégias de correção, entre outras variáveis. Os cadernos são, portanto, um tipo de documento a partir do qual é possível inferir concepções ensino de língua portuguesa, em anos iniciais do Ensino Fundamental. O que se propõe é a produção de uma interpretação dos discursos escolares presentes nos cadernos, um estudo de seus significados, através da identificação de seu conteúdo e da percepção de seus implícitos, do que está simbolicamente dito, conotações, representações figurativas; ou seja, os indícios, os sinais. Para isso, não se pode desconsiderar, por exemplo, que, à apreciação dos cadernos subjazem dois recortes: [1] aquele estabelecido pelo locutor, no caso, o professor, que delimita o que e o como deve ser registrado, visando estruturar, através de exercícios, habilidades ou conjuntos de habilidades que espera, seus destinatários apreendam e/ou respondam satisfatoriamente, e [2] aquele estabelecido pelo próprio movimento de delimitação temática desse estudo. No caso dos cadernos, guardadas suas singularidades, há que se considerar o processo vivenciado no exame dos conteúdos e sua organização, pois eles acabam por conferir, ao pesquisador, o lugar da locução, a delimitação de enunciados e enunciadores a serem destacados, apresentados, relacionados — percurso profundamente relacionado à análise de conteúdo e, em certa medida, indiciário.

Esse movimento interpretativo é, por sua vez, orientado pelo entendimento da **alfabetização** como apropriação da mecânica da leitura e da escrita, das habilidades iniciais do ler e do escrever, da “tecnologia” da leitura e da escrita, que deve ocorrer num contexto de letramento e por meio do letramento, isto é, de práticas sociais de leitura e de escrita, que visem a ampla inserção do indivíduo no contexto letrado, tornando-o, ele mesmo, letrado, para além de alfabetizado. O termo **letrado** caracteriza o indivíduo que **usa e vivencia** práticas sociais de leitura e de escrita, enquanto o termo **alfabetizado** caracteriza o indivíduo que adquiriu a “tecnologia” necessária para usar e vivenciar essas práticas. Como explicita Soares (1999), o letramento

[...] não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e a escrita, em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 1999, p.72).

Para a pesquisadora, o letramento refere-se ao conjunto de práticas socialmente construídas estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita; que sabe fazer uso da leitura e da escrita como “[...] práticas sociais mediadas pelo por que, para quê, como e em que situações essas práticas se constituem”. (SOARES, 1999, p.18).

É a partir desses paradigmas que tomamos os cadernos escolares como instrumento que permite uma aproximação de organização didática do saber, tanto no que concerne a uma parte do que é privilegiado no ensino, quanto a uma parte do modo como se faz. Tentamos a partir deles, delimitados nossos horizontes de visibilidade, obter elementos que possibilitem reflexões sobre estratégias de transposição didática, relacionadas ao ensino da palavra escrita, expressas nos cadernos por meio de “criações didáticas”. (CHEVALLARD, 2000, p.48).

Embora se tenha a clareza de que essas concepções teórico-metodológicas circunscrevem, em certa medida, nosso lócus de observação, procuramos não configurar previamente o objeto de investigação ou as possibilidades de vê-lo, a fim de não negligenciar, sobretudo, a importância de compreender, desvelar, apreender significados, regularidades ou idiosincrasias. A seção seguinte explicita os modos de interlocução com os cadernos, identificação dos itens e sua organização em “categorias” (ou eixos).

Construindo uma possibilidade de aproximação a partir dos cadernos

Obtidos os cadernos (em número aquém ao de nossas expectativas), fizemos uma leitura visando identificar os diferentes tipos de exercícios, discuti-los e registrá-los, em forma de lista. À leitura e interpretação das atividades contidas nos cadernos, subjazia a compreensão de que elas representam uma “[...] tentativa de tradução do saber para situação didática”. (CHEVALLARD, 2000, p.27).

Com essa premissa, ao elaborar as listas, procuramos “decifrar” cada proposta, inferindo seu propósito, sua finalidade e concepções. Finalizada essa primeira interlocução com o material, procuramos estruturar as diferentes modalidades de atividades em categorias (ou eixos), segundo sua ênfase. A partir desse material

produzimos planilhas, que passaram a auxiliar na organização do que era observado. Nesse percurso, houve a reformulação de tipificações e/ou eixos, segundo o que era percebido na interação. Naquele momento, a cada caderno correspondia uma planilha, cujo rótulo identificava o aluno, o ano escolar e a instituição. Procuramos interagir com os documentos pautados na aceção de que itens e categorias podem e devem emergir no percurso, ou mesmo serem reagrupados, revistos. O esforço foi o de não tornar as análises preliminares como algo imutável, um a priori, mas de (re)dimensioná-las nos e a partir dos dados empíricos, materializados no conjunto de atividades. Nos poucos casos em que se dispunha de cadernos de mais de um estudante referentes à mesma turma e ano escolar, comparou-se as informações compiladas, retomou-se os documentos e selecionou-se como representativo(s) daquela turma, o(s) caderno(s) com maior abundância de dados. Embora o número de cadernos não seja quantitativamente expressivo, o propósito era permitir diferentes possibilidades de aproximação, visualizando as atividades quer individualmente ou a partir de um pequeno conjunto delas, quer por categoria, quer por caderno e/ou ano escolar. Vejamos a seguir, as categorias constituídas e seus componentes (ou itens):

— **Aquisição do Sistema de Escrita:** lacuna ou complemento; recorte de palavras com base **na escrita**; recorte de palavras com base **no som**; formação de palavras; formação de frases; escrita do alfabeto; ordem alfabética; diferentes tipos de letras (cursiva, de imprensa); palavras (tamanho, número de letras, com que letra começa [...]); identificação de letras e palavras (circule, risque a letra [...]); separação de sílabas; escrita de palavras (nome do desenho; de objetos, cruzadinhas); relacionar (desenho à palavra, à frase, ligar [...]).

— **Leitura:** palavras; frases; fábula; conto; poema; bilhete; carta; cartão; convite; cantiga; peça infantil; pseudotexto; texto informativo; música.

— **Interpretação de Texto:** localização da informação explícita; integração de informações; formação de palavras; constituição de frases; inserir palavras no texto tendo em vista o contexto; interdisciplinar; desenho interpretativo.

— **Cópia:** letras e/ou sílabas; palavras; frases ou outros pequenos textos; enunciados de questões do livro didático; texto; quadro.

— **Ditado:** palavras do mesmo campo semântico; palavras de campos semânticos diferentes; frases/outras pequenos textos.

— **Categorias Gramaticais:** ortografia; tonicidade; pontuação; classe de palavras; tempo e modos verbais; tipos de frases.

Se se observar os componentes de cada categoria percebe-se que elas se desenharam a partir de dimensões distintas, aqui circunscritas fundamentalmente a tipo de exercício e/ou ao seu conteúdo. Isso aconteceu porque houve várias ocorrências, notadamente nos cadernos de 2º e de 3º ano, em que o reconhecimento desse tópico se dava indiciariamente, a partir da natureza da atividade e não somente de seu conteúdo, como se pode ver em “Aquisição do Sistema de Escrita” (recorte de palavras, questões de lacuna ou completamento, formação de palavras). Geralmente, nas demais categorias os exercícios eram mais claramente “referenciáveis” a certos conteúdos o que permitiu, nos limites da interpretação, distinguirmos questões voltadas à alfabetização das demais.

Paralelamente procurou-se, com base em indícios, desvelar ênfases das atividades relacionadas à concepção de ensino que a orientava: se se tratava de explicitação de um conceito; identificação / memorização; ou manipulação / compreensão. Finda a tabulação, dadas as ambiguidades percebidas no processo interpretativo, julgamos adequado abandonar essa abordagem, fato não comprometeu o trabalho porque do ponto de vista formal, demandava apenas uma nova integralização dos componentes de cada categoria. Vejamos as tabelas 1 e 2, a seguir, que expressam as modificações realizadas, no eixo “Categorias Gramaticais”.

Tabela 1 - Exemplificação de Eixo da Planilha, sem revisão

CATEGORIAS GRAMATICAIS	
.1	A – CONCEITO
.1.1	Ortografia
.1.2	Tonicidade
.1.3	Pontuação
.1.4	classe de palavras
.1.5	tempos e modos verbais
.1.6	tipos de frases
.2	B- IDENTIFICAÇÃO / MEMORIZAÇÃO
.2.1	Ortografia

CATEGORIAS GRAMATICAIS	
.2.2	Tonicidade
.2.3	Pontuação
.2.4	classe de palavras
.2.5	tempos e modos verbais
.2.6	tipos de frases
.3	C-MANIPULAÇÃO / COMPREENSÃO
.3.1	Ortografia
.3.2	Tonicidade
.3.3	Pontuação
.3.4	classe de palavras
.3.5	tempos e modos verbais
.3.6	tipos de frases

Fonte: Elaboração própria.

Observando os tópicos 7.1, 7.2 e 7.3 e respectivos subtítulos verificamos que seus seis itens são os mesmos. Como não foi possível essa “leitura” dos exercícios, o número de ocorrências de cada categoria foi indicado uma vez somente, como mostra a Tabela 2, abaixo.

Tabela 2 - Exemplificação de Eixo da Planilha, sem revisão

CATEGORIAS GRAMATICAIS	
.1	Ortografia
.2	Tonicidade
.3	Pontuação
.4	classe de palavras
.5	tempos e modos verbais
.6	tipos de frases

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, a Tabela 3, a seguir, mostra o número de atividades identificado no caderno representativo de cada turma. Esse número corresponde à soma do conjunto de variáveis que integra cada categoria, que pode ser visualizados por turma e ano escolar, segundo nossa percepção, em três escolas distintas, ora denominadas “Azul”, “Amarela” e “Verde”.

Tabela 3 - Total de atividades por Categoria, Ano Escolar e Escola

Turma	AZUL				AMARELA				VERDE		
	2°	3°	4°	5°	2°	3°	4°	5°	2°	3°	5°
ANO ESCOLAR											
CATEGORIA											
Aquisição do sistema de escrita	78	112	32	1	20	36	5	0	32	122	72
Leitura	24	26	18	19	10	8	5	3	12	26	89
Interpretação de texto	24	44	66	23	4	21	2	3	20	126	173
Cópia	34	65	85	1	0	3	1	0	26	67	41
Ditado	17	10	1	2	8	18	0	0	0	0	4
Produção de texto	3	2	3	2	3	10	0	1	6	5	7
Categorias gramaticais	53	65	112	57	5	18	1	4	55	48	322
Atividade não identificada	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	27
Desenho	3	4	3	1	0	0	0	0	3	8	10
Colorido	7	3	0	3	8	3	1	2	14	21	3
TOTAL	256	344	320	109	58	117	15	13	168	423	748

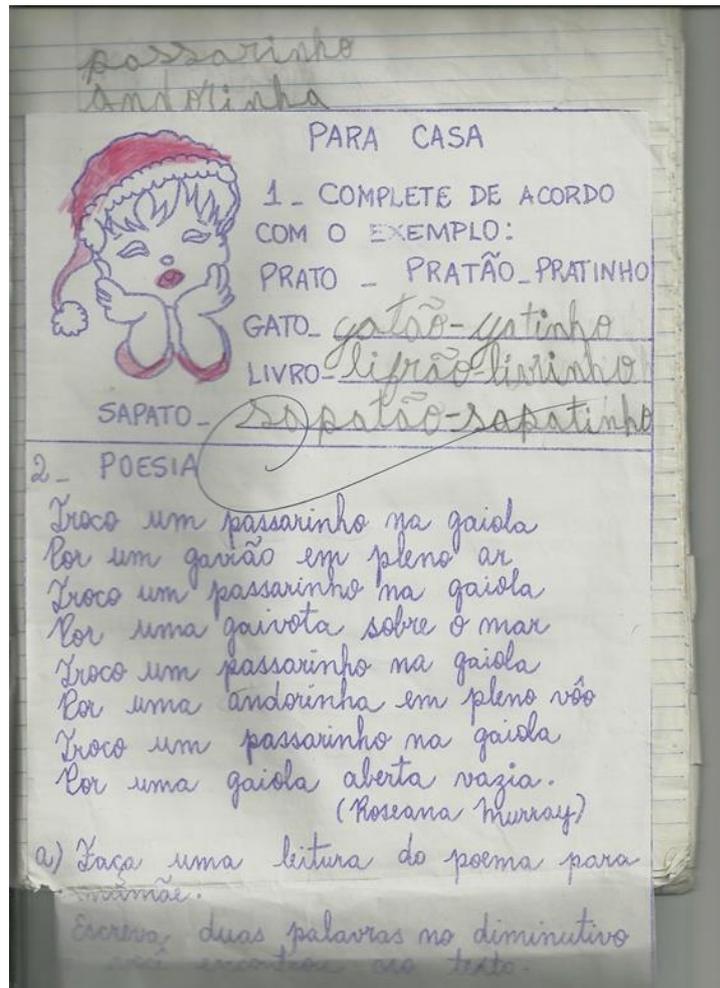
Fonte: Elaboração própria.

Já na primeira linha dessa tabela, chama a atenção a intensificação do trabalho voltado à “Aquisição do sistema de escrita” no 3° ano, comparativamente ao 2° e seu decréscimo nos anos escolares seguintes. Esse decréscimo poderia, em parte, se explicar, em função de o 3° ano escolar representar um marco, uma delimitação de meta, segundo a qual todo aluno deveria estar alfabetizado até esse momento de sua formação. Nos períodos subsequentes, parece haver uma grande redução de exercícios nesse eixo. Embora se tenha a clareza de que esses indícios são singulares e se originam do olhar sobre um objeto que não reflete toda a dinâmica da sala de aula, consideramos essa “ausência” numérica não como falta, ou mudança de abordagem, mas como algo passível de se relacionar à alteração do suporte ou da tecnologia privilegiada em sala de aula — que pode variar desde “folhas soltas” até a tela do smartphone. Diferentemente,

nos causou espanto já durante a categorização, a alta incidência de “Leitura” em uma das onze turmas às quais correspondem os cadernos. Vale dizer que esse estranhamento, maximizado pelo contraponto entre turmas decorria, por um lado, do fato de não se esperar que houvesse grande número de atividades relacionadas à “Leitura”, já que, além da diversidade de suportes destinados a essa tarefa, o caderno é, na escola, um objeto destinado eminentemente à escrita. Também, pelo fato de a escrita nele contida não prever, necessariamente, um possível leitor, mas constituir-se, sobretudo, como estratégia de transposição didática.

Uma possível explicação para esse fato seria a presença de um grande número de atividades reproduzidas em papel A4 e coladas no caderno. Observa-se, ainda, que os quantitativos de registros nos cadernos da Escola Verde são maiores que os da Azul e os da Amarela. Isso parece indiciar uma utilização mais frequente do caderno na Escola Verde que, por seu turno, pode relacionar-se à percepção, pelo professor, do caderno como instrumento de acesso ao que foi trabalhado, como uma espécie de registro do fazer docente. Se essa inferência é verdadeira, ela não estaria restrita a um professor, já que identificada em três anos escolares diferentes, com professores também distintos. Nessa perspectiva, a Escola configuraria os pais e/ou familiares como prováveis destinatários dos cadernos. Essa hipótese poderia estender-se à Escola Azul, mas não se aplicaria à Amarela.

Feita essa breve incursão sobre os dados gerais que, sem a intenção de generalizar o singular auxiliam na percepção de regularidades e singularidades, focalizamos dois exercícios do Eixo “Categorias Gramaticais”, ilustrados por uma atividade com classes de palavras (aumentativo e diminutivo), 3º ano (Figura 1).

Figura 1 – Atividade com Classes de Palavras

Fonte: Atividade reproduzida a partir de um caderno escolar.

Começamos a discussão dos exercícios por sua apresentação visual, passível de ser feita antes mesmo da leitura de toda a folha que propõe tarefas, ora com letra de forma (ou de imprensa), ora com letra cursiva. Curiosamente, a letra cursiva aparece no registro do poema, que em sua versão original, na vida social, circula com letra de forma, em caixa alta e baixa. O uso aparentemente aleatório de fontes em sua versão cursiva ou de imprensa indiciava uma prática que desconsidera, ao menos de modo consciente, a perspectiva da alfabetização visando ao letramento, na medida em que não contempla os usos que se faz da leitura e da escrita na vida social. Ou seja, a didatização do ensino da palavra escrita se faz sem que se estabeleça uma efetiva interlocução com os modos como ela circula na vida social. Corrobora essa interpretação o fato de, ao longo do caderno, o uso de letra cursiva e/ou de forma não permitir a construção de hipóteses acerca da adoção de um critério para seu uso, já que não é possível apreender

sua intencionalidade. Pode-se abduzir que o uso das duas formas é tido como importante, porém, aleatoriamente. Essa forma de conceber o acesso à escrita indicia que as novas demandas sociais colocadas pelas práticas sociais de leitura e de escrita, que suscitam novas formas de pensar e conceber o fenômeno da alfabetização e, em decorrência, seu processo de transposição didática não foi efetivamente incorporado. A seleção de diferentes tipos de letras parece decorrer de uma noção de que é preciso incorporar certos “padrões” na produção de exercícios, mas sem a clareza da imbricação entre a palavra escrita que se aprende e se ensina na escola e aquela que se utiliza fora dela.

Outro motivador para a discussão da página foi a singularidade do trabalho com diminutivo. Na questão 2 solicita-se ao aluno que localize na “poesia” e depois, escreva duas palavras no diminutivo. O texto, no entanto, tem apenas uma palavra com essa classificação – passarinho. A outra palavra, supostamente no diminutivo, foi assim “entendida” por sua terminação com NHA — andorinha. Como não há, no poema, outra ocorrência com diminutivo, o exercício apresenta um erro conceitual e induz o aprendiz, também, a cometê-lo, como se qualquer substantivo cuja sílaba final apresenta o encontro consonantal “NH” denotasse diminuição de tamanho, dimensão ou intensidade. Delineamos neste episódio, entre outras possíveis, a hipótese de que esse erro não reside, necessariamente, na falta de domínio desse conhecimento por parte da professora, mas à própria organização do cotidiano docente, às condições de trabalho, que negligenciam o tempo necessário ao planejamento e à produção de atividades. Esses elementos, embora sejam reconhecidamente componentes da ação pedagógica e, portanto, do processo de transposição didática, requerem grande parte do tempo e do esforço do professor, mas não são tratados efetivamente como parte do ofício, ou mesmo como uma condição para seu exercício, mas como algo de menor valor, ou “sobrecarga”, como elementos “quase invisíveis” inerentes à profissão. Em decorrência a “materialização” da ação didática através da proposição de atividades acaba sendo naturalizada e efetivada de modo pouco reflexivo. Essa aposta interpretativa sobre o erro na “criação didática” remete, como mencionado, a variados aspectos como formação continuada, condições de trabalho, modos de organização dos espaços e tempos vivenciados no interior da escola e às relações de trabalho que ali se estabelecem; à falta de apoio e ao isolamento no qual o professor acaba se encontrando no exercício cotidiano de seu ofício, entre outros.

Um último aspecto que merece atenção na interlocução com esse conjunto de exercícios é o uso do texto como pretexto para a discussão de questões sobre a linguagem. Isso se consubstancia na ausência de proposições perceptíveis sobre o texto, ou seus possíveis “significados”. Embora o poema seja autêntico, original, não há indícios de que ele tenha sido explorado, que seu “sentido” tenha sido evidenciado. Parece pouco importar o que diz o texto, as estratégias utilizadas no dizer, quem disse, em que contexto, ou a abordagem da sonoridade e expressividade, fundamentais na interação com o gênero poesia. Essa ausência parece subjacente a uma visão de que o ensino sistemático e sistematizado não se estenderia às estratégias de leitura, à noção de que o “comportamento leitor” é uma construção, é “ensinável” e “aprendível” (SOLÉ, 1998). A essas abduções alia-se o fato de que a organização das tarefas na página é iniciada e finalizada com o tema “diminutivo” e, ainda o fato de elas comporem um “Para Casa”.

Em linhas gerais, não parece subjacente a esse “Para Casa” a compreensão da necessidade de considerar na didatização da palavra escrita, suas dimensões social e individual, de alfabetizar visando ao letramento e de conceber esse último como a apropriação por um indivíduo ou por um grupo social da tecnologia da escrita e, indissociavelmente, de práticas sociais que se constituem em torno da leitura e da escrita, numa dada sociedade, em certo momento histórico, num determinado contexto. Vale lembrar que esse modo de conceber os processos de ensino e de aprendizagem já se delineavam no primeiro ensaio de Paulo Freire — **Educação como prática da liberdade** — onde ele aponta para a necessidade de se optar para a formação do **homem-sujeito** ou do **homem-objeto** e chama a atenção para o significado da alfabetização. Numa acepção muito próxima do que hoje denominamos letramento, Freire (1999) já dizia que a alfabetização

[...] é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial — coisas mortas ou semimortas — mas uma atitude de criação e recriação. (FREIRE, 1999, p.119).

Considerações finais

Em uma aproximação de caráter mais “panorâmico”, a interlocução com os cadernos permitiu apreender algumas regularidades. Regularidades essas que acabaram por revelar possíveis diferenças sobre o que é importante registrar, na perspectiva de quem ensina e/ou de onde se ensina. Os dados indiciam que os cadernos analisados assumem diferentes “lugares” na ação pedagógica que parecem de algum modo, relacionados ao tipo de interlocução que se espera fazer, através desse objeto escolar, com as famílias. Se se deseja, a partir dos cadernos, expressar o fazer que ocorre e transcorre na sala de aula, esse objeto ganha contornos que vão além do espaço de escrita, configurando-se como uma espécie de fichário, onde se “coleccionam”, guardam os exercícios, especialmente os de leitura.

A interação mais detida com uma atividade singular nos remeteu a aspectos que se relacionam ao fazer docente no que tange à produção e proposição de atividades, que se relacionam não apenas a concepções de ensino, mas também a condições de trabalho.

No que concerne ao processo de transposição didática, as apostas interpretativas remetem-nos à necessidade de desnaturalização das formas como nos aproximamos de “criações didáticas”, porque próprias do ensino. Essa desnaturalização passa pelo entendimento de que a “transformação dos saberes doutos” em objeto de ensino precisa ser tratada de modo reflexivo e guarda estreitas relações, não necessariamente conscientes, com modos de aproximação e “atualização” dos saberes valorizados socialmente que, por seu turno, se relacionam à área disciplinar, à visão que dela se tem e a concepções de ensino e de aprendizagem. Passa, também, pela compreensão de que quando realizado apenas como “bricolagem”, ou como parte de uma ação “rotineira”, esse percurso está sujeito à produção e/ou reificação de erros, decorrentes da apropriação equivocada de determinado saber científico ou de seu ensino.

Por fim, é oportuno dizer que o diálogo presente neste artigo constitui um, entre outros possíveis recortes circunscritos na interação, a cada reaproximação dos dados. Para além das questões a que se deu relevo já se coloca a importância de aprofundamentos em algumas das categorias identificadas e/ou em conjuntos mais amplos de atividades, ou a delimitação de outros recortes, quer de um mesmo aluno, quer de turmas diferentes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica del saber sábio ao saber enseñado**. 3.ed. Buenos Aires: Aique, 2000.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GINZBURG, C. Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: ECO, U.; SEBEOK, T. (Org.). **O signo de três**. São Paulo: Perspectiva, 1991. p.89-129.

HÉBRARD, J. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, p.115-141, jan./jun.2001.

LE GOFF, J. Documento / monumento. In: ROMANO, R.(Org.). **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, [S.d]. p.95-105.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Como referenciar este artigo

ROCHA, Gladys; BONAMINO, Alícia; CORREA, Erisson Viana. Transposição didática em alfabetização: uma aproximação a partir de cadernos escolares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.11, n. esp. 4, p. 2379-2394, 2016. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp4.9199>>. E-ISSN: 1982-5587.

Submetido em: agosto/2016

Aprovado em: outubro/2016