

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**

Sirlene Barbosa de Souza

CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR...



**O “savoir-faire” dos professores dos anos iniciais no ensino da língua
escrita e nos usos do escrito no Brasil e na França**

Recife

2016

SIRLENE BARBOSA DE SOUZA

CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR...

O “savoir-faire” dos professores dos anos iniciais no ensino da língua escrita e nos usos do escrito no Brasil e na França

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Andréa Tereza Brito Ferreira

Recife
2016

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S729c	Souza, Sirlene Barbosa de. Cenas do cotidiano escola... o "savoir-faire" dos professores dos anos iniciais no ensino da língua escrita e nos usos do escrito no Brasil e na França / Sirlene Barbosa de Souza. – 2016. 426 f. : il. ; 30 cm. Orientadora: Andréa Tereza Brito Ferreira. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016. Inclui Referências e Anexos. 1. Ensino fundamental. 2. Escrita. 3. Leitura. 4. Letramento. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Ferreira, Andréa Tereza Brito. II. Título. 372 CDD (23. ed.) UFPE (CE2017-02)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**

CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR...

**O “savoir-faire” dos professores dos anos iniciais no ensino da língua
escrita e nos usos do escrito no Brasil e na França**

Aprovada em 24/08/2016.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Andrea Tereza Brito Ferreira
1º Examinador/Presidente

Profª. Drª Ana Lúcia Guedes Pinto
2º Examinador

Profª. Drª Carmi Ferraz Santos
3º Examinador

Profª Drª Eliana Borges Corrêa de Albuquerque
4º Examinador

Prof. Drª Magna Carmo Souza Cruz
5º Examinador

Recife, agosto de 2016.

Sandra Paula (in memorian)

*A quem SEMPRE me incentivou, torceu e acreditou em mim e
nesse trabalho...*

*A quem sempre demonstrava tanto interesse pelo que eu
estava estudando, que riu, chorou e vibrou com as minhas
conquistas...*

*A quem nunca duvidou que eu chegaria a esse momento
quando, muitas vezes, nem eu mesma acreditava que chegaria...*

*A quem sempre me abraçou forte e com o seu olhar carinhoso,
o seu sorriso sereno, suas orações e mensagens de fé enchia os
meus dias de esperança...*

*A quem, repetidamente, me dizia: você nasceu com uma
estrela!!!*

***À minha querida irmã e amiga, dedico esse trabalho. Você é parte
da história dele!! Te amarei... para SEMPRE!!***

AGRADECIMENTOS

Dedico este espaço a todos que estiveram comigo durante a trajetória do curso de Doutorado e que de forma “singular”, contribuíram para a produção dessa tese. Agradeço...

A Deus, meu “grande amigo” de todas as horas, de todas as situações...

principal responsável por este trabalho. Obrigada pela companhia constante no percurso da escrita dessa tese e de toda a minha vida. Em todos os momentos sempre soube que NUNCA estava sozinha. Sem TI, eu nada faria. A Deus toda honra e toda glória!

A minha querida orientadora Andréa Brito...

quatro anos rapidinho se passaram e ainda posso escutar você me dizendo no nosso primeiro encontro de orientação: “Sirlene, o que eu mais desejo para os meus orientandos é que eles sejam felizes, que eles se sintam felizes na realização do seu trabalho e nele se encontre”! Hoje, posso dizer que seu objetivo maior foi alcançado... Nesse momento, procuro palavras para expressar o quanto fui/sou feliz por ter tido você como minha orientadora, mas elas me faltam, acho mesmo que elas não seriam suficientes para expressar os meus sentimentos, então, resta-me dizer-te “MUITO OBRIGADA” por tudo que me ensinastes, pelos ricos momentos de trocas de experiências, pelo interesse e respeito aos meus saberes, por se “entusiasmar” juntamente comigo cada vez que eu voltava das escolas e conversava sobre os dados coletados, pela disponibilidade em escutar as minhas inquietações, pelo apoio e cuidado antes e durante o período do doutorado-sanduíche (você esteve comigo diariamente, mesmo quando um oceano naquele momento nos separava...), pela paciência mesmo quando eu te dava “muito trabalho” (rsrsrs). Obrigada, pelos sorrisos frouxos, pelos momentos de descontração, mesmo se estávamos discutindo assuntos “sérios”, obrigada, principalmente, por me ensinar TANTO sobre a vida!! Te gosto DEMAIS!!

A Roland Goigoux (meu orientador no doutorado-sanduíche na França)...

pela gentileza que me recebeu em Clermont Ferrand e no ESPè. Obrigada pela atenção, pelo cuidado, pela presteza com a qual sempre atendeu as minhas solicitações, pela disponibilidade em me ouvir e me ensinar, pelos ricos momentos de trocas de experiências e conhecimentos, por abrir as portas das escolas clermontoises para a realização dessa pesquisa... e ainda, pelos momentos descontraídos durante as orientações e fora deles, os quais tornavam os meus estudos mais felizes e evidenciavam a pessoa “tão humana” que é você. Merci par tout... Toujours!!

A minha mãe...

que embora nem sempre compreendesse o “porquê” de eu querer estudar um pouco mais, torcia e orava pra que conseguisse realizar mais um dos meus sonhos. Obrigada pelo amor incondicional e por me ensinar a ser exatamente quem eu sou! Te amo, mãe... para SEMPRE!

Às minhas irmãs, Sirleide e Simone...

pela paciência, por entenderem as minhas ausências, por darem sempre “um jeitinho” para que eu pudesse ter mais tranquilidade para estudar. Obrigada pela torcida e por acreditarem, sempre, que eu tinha nascido com uma estrela. Vocês já podem soltar os fogos (rsrsr). Amo muito vocês!

Ao meu cunhado Fábio e a minha sobrinha Amanda...

pela torcida, pelas contribuições na parte gráfica desse trabalho e por compreenderem a minha ausência. Vocês são muito importantes pra mim!!

A Livia Suassuna e Katia Melo...

pelas contribuições para a minha formação enquanto pesquisadora.

As professoras da pesquisa Sílvia e Liliane...

pela disponibilidade em participar desse estudo, por terem me recebido em suas classes e pela confiança em compartilhar momentos tão ricos de aprendizagem.

A Françoise Lalot...

por todo carinho que me recebeu em sua cidade durante a realização do doutorado-sanduíche, por abrir não somente as portas da sua classe para que eu pudesse coletar os dados dessa pesquisa, mas, principalmente, por abrir as portas da sua casa e da sua família, pelas felizes conversas regadas a um bom café, por me acolher de tal forma, que parecia que já nos conhecíamos há muitos anos. Guardarei você em meu coração, sempre!

Aos professores da pós-graduação...

pelos ricos momentos de discussão e reflexão. Pelas trocas de experiências e de conhecimentos. Vocês foram fundamentais para o meu crescimento enquanto pesquisadora.

A Eliana Borges, Magna Cruz e Ana Lúcia Guedes...

pela leitura desse trabalho e pelas valiosas contribuições na ocasião qualificação do mesmo.

Aos funcionários da pós-graduação, especialmente Carla, Morgana, Luci e Belinha...

pela gentileza com que sempre atenderam às minhas solicitações e o cuidado para que tudo se resolvesse, “sempre”, da melhor forma possível.

A minha amiga Marília Coutinho-Monnier...

por ter acreditado em mim SEMPRE (desde a graduação quando era minha professora) e por, repetidas vezes me dizer que eu era capaz, que se você tinha conseguido, eu também conseguiria, se o Doutorado era pra você, também o era pra mim... Suas palavras ressoaram em meus ouvidos e até hoje falam fortemente ao meu coração. Obrigada por nunca desistir de mim, pelo incentivo para fazer o doutorado-sanduíche, pelo abraço acolhedor e cheio de carinho nos dias frios de inverno no seu “novo” país, pelos conselhos, pelos ouvidos atentos, pelas “broncas”... Obrigada, ainda, por me ensinar tanto e sobre tudo!

Aos diretores e coordenadores das escolas investigadas...

pela disponibilidade em atender as minhas solicitações e me explicar o contexto e o funcionamento das escolas nas quais coletamos os dados dessa tese.

Às professoras Verônica, Cláudia, Patrícia, Silvana, Estelle, Ana Cristina...

que embora não tenham participado diretamente dessa pesquisa, me receberam em suas salas de aula com muita disponibilidade, ajudando-me a conhecer melhor os seus cotidianos, cujas práticas de ensino muito contribuíram para que eu pudesse ver com “olhos mais amplos” os dados dessa tese.

A Maria José, minha amiga e irmã...

pela companhia constante durante todo o curso de doutorado, pela leitura e sugestões no meu texto, pelas momentos de discussões acerca de questões postas nesse trabalho, pela força, pelo ombro amigo nos momentos de agruras, pelo sorriso largo e pela vibração nos momentos de conquistas, pelo amor, por cuidar de mim aqui e além-mar e, sobretudo, pelas orações e por trazer sempre à minha memória, as palavras de Deus, as quais renovavam as minhas esperanças. Obrigada por estar SEMPRE comigo e por ser bênção em minha vida! Amo tu!!

A Leila Britto, amiga que se tornou irmã...

Obrigada por estar comigo durante totó o percurso dessa tese de forma tão presente e especial! Pelas leituras e valiosas contribuições nesse trabalho, pelos momentos felizes de discussão acerca dos assuntos abordados nessa tese e pelos momentos de “terapias” via celular e ao vivo em cores regados a muitos cafés nas padarias, pelas sugestões, pelas trocas de conhecimentos... Obrigada, principalmente, pelo seu cuidado, pela atenção, por me emprestar os seus ouvidos, seu ombro amigo nos momentos de dificuldades, por SEMPRE

acreditar em mim e por vibrar com cada uma das minhas conquistas... Leiloca, como sempre te disse: você é uma bênção na minha vida!

À Abda Alves, minha amiga muito querida,

pela leitura e sugestões no meu texto, por me ajudar na organização desse trabalho e por SEMPRE acreditar em mim. Obrigada por me ouvir nos momentos de desabafo, de angústias, por se alegrar com as minhas conquistas, pelo incentivo, por todo amor a mim dispensado, pela certeza que eu conseguiria chegar a esse momento!

A Viviane Dourado e a Fabiana Cristina...

pelo ombro amigo, pelos conselhos, pelas sugestões, pelo cuidado, pelas contribuições neste trabalho, sobretudo, pela “incansável” torcida. Vocês são uma bênção em minha vida! Amuuuuu vocês!!!

A Cecile Tricot...

minha “professora” tão especial que me acompanhou durante todo o processo do doutorado-sanduíche no Brasil e na França, me ensinando não somente sobre a língua francesa, mas, principalmente, sobre a cultura do seu país para que, assim, eu pudesse me sentir “em casa” durante a temporada que passei no seu país. Você me ajudou a tornar aquele ano mais leve (mesmo quando eu chorava), mais feliz, mais tranquilo... como sempre te disse: Tu nem sabias que estavas recebendo uma aluna tão trabalhosa, né? (rsrs). Muito obrigada por tudo!!

A Gustavo Lima

pela “grande” disponibilidade em revisar o meu texto e pelas conversas (via Leila) sobre o meu objeto de estudo. Você é demais!!

Ao meu amigo Sébastien Monnier...

pelo carinho, pela atenção, pelo cuidado e pela disponibilidade em me ajudar no processo do doutorado-sanduíche, ora através das “aulas” que me dava explicando sobre o contexto escolar e cultural francês, ora na parte logística da minha instalação no seu país. Você é muito especial pra mim!

À Anaclécia...

por estar comigo durante toda a trajetória desse curso, dispondo-se sempre, para organizar os meus horários na escola, pela torcida constante, pelo amor, pelo cuidado. Difícil encontrar uma palavra que defina a minha gratidão! Gosto DEMAIS de você, mina Sub favorita!!

À minha “Nana”, Andréa Mota...

Por sempre acreditar em mim a despeito de qualquer circunstância. Por toda torcida e pelo cuidado SEMPRE! Te amo, miga!!

À minha “Nana” Ana Paula Mota...

Pela torcida, pelo carinho e pelas palavras de encorajamento durante o período do Doutorado-sanduíche. Te lovo!

As minhas queridas amigas Suzani Rodrigues, Ana Paula Mota, Andréa Mota, Priscila Angelina, Suzani Rodrigues, Sulanita Bandeira, Diana Guimarães, Karla Karoline, Silvana Santos e Judite Mota...

por sempre acreditarem em mim. Pelas palavras de incentivo, de coragem, de ânimo, pelos ouvidos atentos nos momentos de desabafos, de alegrias... Amooo muito vocês!

A Cristiana Vasconcelos...

por me acompanhar na minha trajetória do doutorado, quando na França, “separava” um tempinho pra conversar e cuidar de mim à distância me fazendo, assim, me sentir mais pertinho de casa.

A Euda Coutinho...

pela torcida “constante” para que eu realizasse esse trabalho com êxito e, principalmente, para que eu vivesse outras experiências “além-mar”. Suas palavras e as suas experiências comigo compartilhadas foram muito importantes para que eu acreditasse que tudo daria certo. Te amo, amie!

A Secretaria de Educação de Olinda...

pela licença concedida durante o período do curso, que possibilitou ausentar-me do trabalho e dedicar-me com mais profundidade aos estudos.

A Carmita Vasco...

pela disponibilidade em atender as minhas solicitações e, assim, ser possível o meu afastamento das minhas atividades profissionais para a realização trabalho. MUITO OBRIGADA!

A Rosecler Machado...

pelas constantes orações e por me lembrar sempre que “Deus” estava no controle de tudo!

A Karla Maria...

pela compreensão nos momentos de ausência na Escola, pela disponibilidade em atender às minhas solicitações e pela torcida SEMPRE!!

À Hérica Karina...

Pelo carinho, pela torcida e pelo incentivo para que eu realizasse o Doutor sanduíche com êxito. Obrigada pelas orientações e pela disponibilidade em ajudar com a parte burocrática da minha inscrição. Obrigada amiga!

A Ewerton Luna...

pela tradução do resumo dessa tese em inglês e pela “feliz” companhia nas aventuras pelos países europeus durante o doutorado-sanduíche.

A Luciana Pimentel...

pela leitura de parte dos meus textos no período da qualificação. O seu olhar, o olhar de uma pessoa de outra área do conhecimento foi muito importante para que eu pudesse avaliar a coerência das ideias que eu estava me propondo defender.

A Bernadete Carvalho, minha “professora-maninha” paulista...

que mesmo tão distante, sempre me acompanhou na produção desse trabalho em Recife ou na França com tanto carinho, disponibilidade e torcida. Você é muito querida!!

A Adalberto Martins...

pelo carinho e pela torcida SEMPRE!! Te amo, amigo!!

A Edilene Barreto...

pela disponibilidade em resolver os meus horários na escola, para que eu pudesse cursar as disciplinas do doutorado com mais tranquilidade. Muito obrigada por tudo!

*A todos que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização des
trabalho, **MUITO OBRIGADA!***

RESUMO

A pesquisa pretendeu investigar as práticas pedagógicas de professoras que lecionavam em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de conhecer como elas estavam “fabricando” as suas práticas de ensino da língua escrita e os usos que faziam do escrito nas suas salas de aula. Nessa proposição, buscamos refletir sobre os movimentos, os saberes e os conhecimentos por elas mobilizados na “construção” e na “condução” de suas aulas, bem como os fatores internos e externos à escola que influenciavam e, por vezes, determinavam o seu “fazer-docente”. No tocante ao ensino da língua escrita, mais especificamente, refletimos sobre as atividades que as mestras propunham para os seus alunos que oportunizavam aos mesmos aprenderem as finalidades e funcionalidades da língua escrita, a partir das relações que buscavam estabelecer com os diferentes usos que os indivíduos fazem dela em contextos extraescolares. Participaram do nosso estudo duas professoras que lecionavam em duas escolas distintas da rede pública de ensino da cidade do Recife/PE, no Brasil, e uma professora da cidade de Clermont-Ferrand, na França, perfazendo um total de três docentes investigadas. Adotando uma abordagem metodológica qualitativa e etnográfica, para coletar os dados fizemos uso dos seguintes procedimentos: observações nas classes das docentes com gravações em áudio e registros no diário de campo durante o período compreendido entre os anos de 2013 a 2015, entrevistas semiestruturadas e minientrevistas inspiradas nas entrevistas de autoconfrontação desenvolvidas por Goigoux (2002). Os dados apontaram que, embora todas as professoras comungassem dos mesmos objetivos – levar os seus alunos a se tornarem leitores e escritores proficientes – elas recorriam a diferentes caminhos metodológicos para atingi-los e que as suas escolhas sobre “o quê” e “como” ensinar estavam pautadas nas suas vivências enquanto alunas (suas trajetórias pessoais), nas suas experiências no exercício do magistério (os saberes da prática docente) e, ainda, nos saberes construídos nos encontros de formação inicial e continuada dos quais haviam participado. A análise dos dados também evidenciou que dentro das salas de aula quase não existiram momentos em que a língua escrita não se fizesse presente e que as docentes promoveram vários eventos e práticas de letramento revelando, assim, os esforços constantes dessas profissionais em aproximar as práticas de leitura e de escrita escolares daquelas vistas, vividas e praticadas pelos seus aprendizes fora dessa instituição, oportunizando-lhes adentrarem, de forma mais efetiva e ativa, nos diferentes espaços marcados pelo escrito. Por fim, os dados chamaram a atenção para a necessidade de os pesquisadores que desejam conhecer como se dá a fabricação das práticas docentes, irem em “lócus” e mergulhar no universo da escola e da sala de aula onde, cotidianamente, os professores constroem e reconstroem as suas táticas de sobrevivência, em um cotidiano marcado por muitas contradições.

Palavras-chave: Fabricação das práticas docentes. Ensino da língua escrita. Cultura do escrito. Eventos de letramento. Práticas de letramento.

RÉSUMÉ

La recherche visait à enquêter sur les pratiques pédagogiques des professeurs qui enseignaient dans des classes de premières années de l'École Primaire, dans le but de savoir comment elles « élaboraient » leurs pratiques d'enseignement de la langue écrite et les usages, elles faisaient de l'écriture dans leurs salles de classe. Pour cela, nous avons réfléchi sur les mouvements, les savoirs et les connaissances qu'elles ont déployés lors de la « construction » et de la « conduite » de leurs classes, ainsi que les facteurs internes et externes à l'école qui influençaient et parfois, déterminaient leur « faire-professeur ». Lors de l'enseignement de la langue écrite, mais surtout, nous avons réfléchi sur les activités que les maîtresses proposaient à leurs élèves qui leur donnaient l'opportunité d'apprendre les finalités et les caractéristiques de la langue écrite à partir des relations qu'ils cherchaient à établir avec les différentes utilisations que les individus en font dans des contextes extrascolaires. Ont participé à notre étude deux enseignantes de deux écoles distinctes du réseau d'écoles publiques de la ville de Recife-PE au Brésil et une enseignante de la ville de Clermont-Ferrand en France, soit un total de trois enseignantes accompagnées. Nous avons adopté une approche méthodologique qualitative et ethnographique, pour collecter les données nous avons utilisé ce qui suit : des observations des classes des enseignantes avec des enregistrements audios et écrits dans le journal de bord, pendant la période 2013-2015, des entretiens semi-structurés et des minis entretiens inspirés par les interviews d'autoconfrontation développées par Goigoux (2002). Les données ont montré que, même si toutes les enseignantes avaient les mêmes objectifs – faire de leurs élèves des lecteurs et des écrivains qualifiés – elles utilisaient différents chemins méthodologiques pour les atteindre et leurs choix concernant le « quoi » et « comment » enseigner reposaient sur leurs expériences en tant qu'étudiantes (leurs trajectoires personnelles), leurs expériences dans l'exercice du magistère (les savoirs de la pratique d'enseignant) et aussi sur les connaissances acquises lors des réunions de formation initiale et continue auxquelles elles avaient participé. L'analyse des données a aussi montré que dans les salles de classe il n'existait pratiquement pas de moments où la langue écrite n'était pas présente et que les enseignantes réalisaient diverses activités et pratiques d'alphabétisation, montrant ainsi les efforts constants de ces professionnelles à rapprocher les pratiques de lecture et d'écriture scolaires de celles vues, vécues et pratiquées par leurs apprentis hors de cette institution, leur permettant d'entrer de forme plus effectives et actives dans les différents espaces marqués par l'écrit. Enfin les données ont attiré l'attention sur la nécessité pour les chercheurs qui voudraient savoir comment se fait la fabrication des pratiques d'enseignement, d'aller sur « le terrain » et de chercher dans le monde de l'école et de la salle de classe où, quotidiennement, les enseignants construisent et reconstruisent leurs tactiques de survie dans un quotidien marqué par plusieurs contradictions.

Mots clés: Fabrication de pratiques d'enseignement. Enseignement de la langue écrite. Culture de l'écrit. Événements de l'alphabétisation. Pratiques d'alphabétisation.

ABSTRACT

This research investigated pedagogical practices of teachers who act in the first years from Fundamental Education aiming to know how they were “fabricating” their practices of teaching writing and how writing language was being used in their classrooms. We reflected about movements, knowledge and understandings mobilized by teachers for “constructing” and “conducting” their classes. We also reflected how internal and external factors to school influenced and sometimes determined “teacher’s practice”. In relation to teaching of writing, more specifically, we reflected about activities that teachers proposed to their students as an opportunity to learning finalities and functionalities of written language through relations which aimed to established different usages that people do in extra school contexts. Two teachers that work in two different schools from Recife/PE, in Brazil, and one from Clermont Ferrand city, France, participated of the study, totalizing three teachers investigated. Adopting a qualitative and ethnographic approach as methodology, we collected data using the following procedures: observation of classes with audio recordings and registers in a field dairy from 2013 to 2015, semi-structured interviews and mini interviews based on auto confrontation interviews developed by Goigoux (2002). Data revealed that, although all teachers shared the same objectives – making their students proficient readers and writers – they used different theoretical and methodological ways to reach them, and their choices about “what” and “how” to teach were based in their experiences as students (their personal trajectory), as teachers (teaching knowledge) and knowledge learned and understood in moments of initial and continued formation. Data analysis pointed out that almost did not exist moments when written language was not present in classroom and that teachers provided several literacy events, revealing their effort to approximate school reading and writing practices from those seen, experienced and practiced by their students in extra school contexts, contributing to pupils’ entrance in different places marked by writing in an effective and active way. Finally, data calls attention to the need of researchers, who want to know how teachers’ practices occurs, going to “locus” and diving in school and classroom universe, place where teachers build and rebuild, daily, their survival tactics in a reality with many contradictions.

Keywords: Fabrication of teaching practices. Teaching of writing. Written culture. Literacy events. Literacy practices.

LISTA DE FOTOS

FOTO 1: O contexto escolar 1	23
FOTO 2: Os cenários da pesquisa.....	89
FOTO 3: A sala de aula de Sílvia.....	114
FOTO 4: A sala de aula de Liliane	116
FOTO 5: A sala de aula de Françoise.....	120
FOTO 6: O contexto escolar 2	123
FOTO 7: O contexto escolar 1	132
FOTO 8: Biblioteca da Escola A.....	164
FOTO 9: o contexto escolar 2	210
FOTO 10: O contexto escolar 3	287
FOTO 11: O espaço da sala de aula.....	387
FOTO 12: O contexto escolar 3	395
FOTO 13: O contexto escolar 2	404

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Os cenários da pesquisa.....	110
QUADRO 2: Período das observações nas salas de aula das mestras	125
QUADRO 3: Rotina - Professora Sílvia – 3º Ano	140
QUADRO 4: As atividades de leitura vivenciadas na classe de Sílvia.....	170
QUADRO 5: As atividades de escrita vivenciadas na classe de Sílvia.....	188
QUADRO 6: Rotina - Professora Liliane – 2º Ano	220
QUADRO 7: As atividades de leitura vivenciadas na classe de Liliane	254
QUADRO 8: As atividades de escrita vivenciadas na classe de Liliane	272
QUADRO 9: Rotina - Professora Françoise – CE1 (2º Ano).....	294
QUADRO 10: As atividades de leitura vivenciadas na classe de Françoise	328
QUADRO 11: As atividades de escrita vivenciadas na classe de Françoise	342
QUADRO 12: Quadro 12: Elementos constituintes do “saber ser” e do “saber fazer” das práticas docentes	368

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: A fabricação das práticas docentes.....	29
FIGURA 2: As oito metas para o milênio - ONU	146
FIGURA 3: Atividade coletiva de produção de texto	148
FIGURA 4: Atividade do Livro de Português.....	160
FIGURA 5: Livro de literatura – “A menina, o cofrinho e a vovó”	172
FIGURA 6: Tarefa xerocada – “O pato”	179
FIGURA 7: Livro produzido pelos alunos para o projeto anual da escola.....	185
FIGURA 8: Livro de literatura – “O homem que espalhou o deserto”	200
FIGURA 9: Livro de literatura – Ideias que contam as histórias das ideias do Zé....	206
FIGURA 10: Cartaz com diferentes tipos de moradia	230
FIGURA 11: Livro de literatura – “O grande e maravilhoso livro das famílias”	231
FIGURA 12: Atividade do Livro de Português – o uso do “ch”	242
FIGURA 13: Atividade xerocada - SEA.....	250
FIGURA 14: Atividade xerocada – o emprego do “g” e do “j”	250
FIGURA 15: Cartaz coletivo – “Tipos de moradia”	262
FIGURA 16: Atividade do Livro de Ciências – “O ambiente”	264

FIGURA 17: Atividade do Livro de Ciências – Cantiga “A janelinha”	265
FIGURA 18: Livro de literatura – “Os dez amigos”	268
FIGURA 19: Livro de literatura – “O dragão comilão”	275
FIGURA 20: Panfleto “Os jogos da Coa do Mundo de 2014”	281
FIGURA 21: Livro de literatura japonês - mangá	321
FIGURA 22: Cartaz – Os animais no inverno	322
FIGURA 23: Ardoise escolar	325
FIGURA 24: Programação do Festival Internacional de Cinema	332
FIGURA 25: As linguagens dos filmes	332
FIGURA 26: Os tipos de filmes	334
FIGURA 27: A apresentação dos filmes	335
FIGURA 28: Lista com as regras para a realização do trabalho em grupo	335
FIGURA 29: Livro de literatura – “Le secret de la grue blanche”	338
FIGURA 30: Produção escrita sobre verbos	346
FIGURA 31: Os animais no inverno	351
FIGURA 32: Cartaz com o pseudônimo do poeta Ito Naga	362
FIGURA 33: O “dizer” sobre a sua profissão das mestras	364

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Os eixos de ensino da língua materna abordados pela professora Sílvia.....	149
GRÁFICO 2: Os eixos de ensino da língua materna abordados pela professora Liliane	234
GRÁFICO 3: Os eixos de ensino da língua materna abordados pela professora Françoise.....	308

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Materiais e recursos didáticos - Professora Sílvia – 3º Ano.....157

TABELA 2: Materiais e recursos didáticos - Professora Liliane – 2º Ano 239

TABELA 1: Materiais e recursos didáticos - Professora Françoise – CE1 (2º
Ano) 308

SUMÁRIO

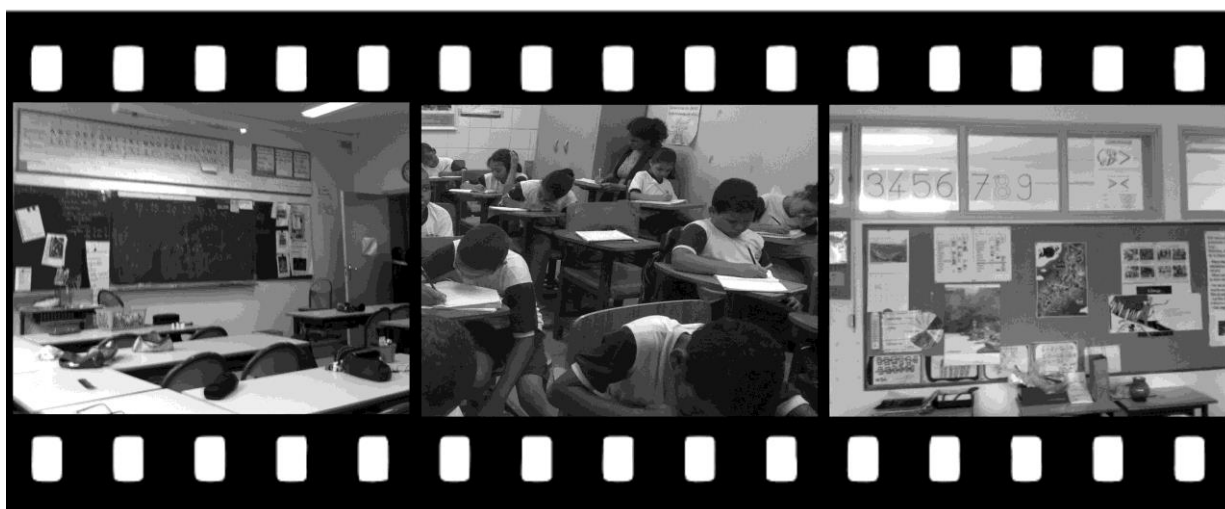
1	APAGANDO AS LUZES... A SESSÃO VAI COMEÇAR!	23
2	SEÇÃO 1 - ENSAIANDO O ROTEIRO, PASSANDO O TEXTO!	29
2.1	O cotidiano como campo de análise	32
2.2	A fabricação do cotidiano escolar	39
2.3	A fabricação das práticas docentes: o “ser” e o “fazer-se” professor	43
2.3.1	As trajetórias pessoais	43
2.3.2	A formação profissional – a relação entre a teoria e a prática	47
2.3.3	Os saberes dos professores – os conhecimentos mobilizados no exercício da docência	55
2.4	Entrando nos “mundos da escrita e do escrito”: tecendo a rede	60
2.4.1	O “mundo da escrita”... o ensino da língua escrita na sala de aula	61
2.4.2	O “mundo do escrito”... o ensino da língua escrita no contexto das práticas sociais	70
2.4.2.1	O que dizem os novos estudos sobre o letramento?	79
3	SEÇÃO 2- PREPARANDO O CENÁRIO... OS CAMINHOS PERCORRIDOS EM BUSCA DE RESPOSTAS	89
3.1	Uma inquietação, uma razão, um “por quê”... As motivações e os objetivos da pesquisa	91
3.2	Abordagem investigativa	95
3.3	Percurso metodológico – os instrumentos da coleta dos dados	96
3.3.1	Questionário	96
3.3.2	As observações das aulas	96
3.3.3	As entrevistas	100
3.4	Os “atores protagonistas” da pesquisa	102
3.4.1	O encontro com as professoras brasileiras	104
3.4.1.1	Quem era a professoras Sílvia?	104
3.4.1.2	Quem era a professoras Liliane?	105
3.4.2	O encontro com a professora francesa	107
3.4.2.1	Quem era a professora Françoise?	107
3.5	Os cenários da pesquisa	110
3.5.1	A escola da professora Sílvia	111
3.5.1.1	A sala de aula de Sílvia?	113

3.5.2 A escola da professora Liliane	115
3.5.2.1 A sala de aula de Liliane?	115
3.5.3 A escola da professora Françoise	117
3.5.3.2 A sala de aula de Françoise?	119
3.6 Análise dos dados	121
4 SEÇÃO 3 – OS “MUNDOS DA ESCRITA E DO ESCRITO”:	123
4.1 No processo de coleta dos dados	124
4.1.1 Entrando nos “mundos da escrita e do escrito”: as atividades de ensino e os usos da língua escrita na sala de aula	128
4.2 A professora Sílvia – as práticas de ensino e os seus usos na sala de aula.....	132
4.2.1 <i>Conhecendo os bastidores...</i> a relação entre as dimensões individual e social na construção do “savoir-faire” de Sílvia	133
4.2.2 <i>Em cena, a professora Sílvia...</i> a rotina e as proposições das atividades para o ensino da língua escrita	139
4.2.3 Os recursos e os materiais didáticos usados no ensino da língua escrita	156
4.2.4 Os “mundos da escrita e do escrito” na sala de aula: as atividades de ensino e os usos da língua escrita.....	168
4.2.4.1 O quê, quem, como, para quê se lia na sala de aula de Sílvia?.....	170
4.2.4.2 O quê, quem, como, para quê se escrevia na sala de aula de Sílvia?	188
4.3 A professora Liliane – as práticas de ensino e os seus usos na sala de aula	210
4.3.1 <i>Conhecendo os bastidores...</i> a relação entre as dimensões individual e social na construção do “savoir-faire” de Liliane	211
4.3.2 <i>Em cena, a professora Liliane...</i> a rotina e as proposições das atividades para o ensino da língua escrita	220
4.3.3 Os recursos e os materiais didáticos usados no ensino da língua escrita	239
4.3.4 Os “mundos da escrita e do escrito” na sala de aula: as atividades de ensino e os usos da língua escrita.....	252
4.3.4.1 O quê, quem, como, para quê se lia na sala de aula de Liliane?	253
4.3.4.2 O quê, quem, como, para quê se escrevia na sala de aula de Liliane? ..	273
4.4 A professora Françoise – as práticas de ensino e os seus usos na sala de aula.....	288

4.4.1	<i>Conhecendo os bastidores... a relação entre as dimensões individual e social na construção do “savoir-faire” de Françoise</i>	289
4.4.2	<i>Em cena, a professora Françoise... a rotina e as proposições das atividades para o ensino da língua escrita.....</i>	294
4.4.3	Os recursos e os materiais didáticos usados no ensino da língua escrita	319
4.4.4	Entrando nos “mundos da escrita e do escrito”: as atividades e os usos da língua escrita na sala de aula	327
4.4.4.1	O quê, quem, como, para quê se lia na sala de aula de Françoise?.....	329
4.4.4.2	O quê, quem, como, para quê se escrevia na sala de aula de Françoise?	343
4.5	Rebobinando a fita... As semelhanças e as singularidades no “ser” e no “fazer” das professoras no ensino da língua escrita e nos usos do escritos nas salas de aula.....	366
4.5.1	A fabricação das práticas docentes: o “saber ser” e o “saber fazer” das professoras – a constituição do “Gênero Profissional”	368
4.5.2	Os “mundos da escrita e do escrito” no espaço da sala de aula	376
5	ACENDENDO AS LUZES... FINALIZANDO (POR ENQUANTO) A SEÇÃO!	390
6	REFERÊNCIAS	396
7	APÊNDICES	405
8	ANEXOS	417

CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR...

Foto 1: O contexto escolar 1.



Fonte: Sirlene Barbosa de Souza

1- APAGANDO AS LUZES...

A sessão vai começar!

***Quais as cenas dos próximos capítulos? Ops! Ainda não foram escritas...
não estavam no script!***

Ao longo dos anos, temos assistido a mudanças tanto no que diz respeito às formas de apresentação e de circulação dos textos escritos em contextos extraescolares, como, também, na maneira de praticar e de ensinar a língua escrita no contexto escolar. Os diversos “olhares” que os indivíduos têm lançado sobre ela (a escrita), em ambos os espaços mencionados, ou seja, a forma de concebê-la e as suas próprias necessidades apresentam-se como fatores preponderantes que explicam os usos que dela fazem.

No campo da educação escolar, o ensino da língua escrita tem se constituído como o principal objetivo dos professores que atuam, principalmente, nos Anos Iniciais. Esses profissionais, em um movimento constante, buscam criar e recriar situações de aprendizagem em suas salas de aula para que os seus alunos dela se apropriem. No entanto, ao longo dos anos, estudos têm revelado que o ensino da língua escrita não é uma tarefa simples (ROCKWELL, 1985; MORAIS, 2005; SOUZA 2010). Pelo contrário!

Na escola, assim como em outros espaços externos a ela, a língua escrita está relacionada aos vários processos que “com” e “a partir” dela se desenvolvem, tais como a transmissão, a socialização, a reprodução, a destruição ou a resistência cultural, etc. Nesse sentido, [...] “a escrita tem um duplo valor social, por um lado, como meio para o exercício da autoridade, do poder; do outro, como jogo de linguagem, a ficção literária ou poesia” (FERREIRO, 2013; p.31). Rockwell (1985) esclarece que, ao analisar o que da língua escrita é feito no espaço escolar, enfatiza que dentro de cada um dos processos anteriormente mencionados, acontece algo diferente e, portanto, se faz necessário analisá-los, também, de forma diferente.

Assim como a autora supracitada, Soares (2016), discorrendo sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita no contexto escolar, ressalta que esses processos sofrem influências de fatores diversos, internos e externos a ele, os quais condicionam e, por vezes, determinam as formas de ensinar e de aprendê-la. Em outros termos, as autoras referendadas pontuam que tanto os fatores sociais, culturais, como os políticos e econômicos, influenciam e, por vezes determinam o que é feito com e a partir da língua escrita, na sala de

aula. É nesse contexto que lançar o olhar para o cotidiano da escola, espaço onde são fabricadas práticas singulares de ensino, pode ajudar a desvelar e a compreender os fatores que influenciam e, por vezes, determinam a “fabricação” das táticas utilizadas pelos professores ao construírem as suas práticas de ensino com a língua escrita (CERTEAU, 1994; FERREIRA, 2005).

Como bem assinala Tardif (2008), “O que os professores ensinam (os “saberes a serem ensinados”) e a sua maneira de ensinar (o “saber-ensinar”) evoluem com o tempo e com as mudanças sociais. No campo da Pedagogia, o que era “verdadeiro”, “útil” e “bom” ontem, já não o é mais hoje” (p.13).

Alguns autores, tais como Ferreira (2013), Soares (1998, 2008, 2016), Albuquerque (2002), Rockwell (1985), Bakhtin (2000) e Kleiman (2001), nos ajudam a refletir sobre o ensino da língua escrita no contexto escolar. Esses estudiosos enfatizam que ao se propor o seu ensino, é de fundamental importância considerar que os educandos, sujeitos da aprendizagem, são seres pensantes, ativos e possuidores de “múltiplos saberes” sobre a escrita, o que os levam a colocar questões legítimas em relação aos usos que se faz dela, mesmo quando ainda estão iniciando o seu processo de escolarização.

Nessa mesma linha de pensamento, Tardif (2008), Chartier (2010), Ferreira (2003 e 2005), entre outros estudiosos, discorrendo sobre a fabricação das práticas docentes, acrescentam que as experiências vivenciadas pelos professores, tais como as suas trajetórias pessoais e profissionais e, ainda, os seus ideias de escola, de educação e de sociedade, também “imprimem” às suas práticas pedagógicas elementos singulares que os levam a, em determinados momentos, tomarem diferentes “caminhos”, no processo de ensino e de aprendizagem.

Diante dessa conjuntura, a nossa motivação para a realização desse estudo estava diretamente relacionada ao interesse em saber como estava acontecendo o ensino da língua escrita na escola e os usos que dela faziam os professores na sala de aula. Tal interesse estava vinculado, também, ao que, a partir dos anos 1990, passou a ser bastante enfatizado nos discursos acadêmicos, nas propostas curriculares, nos programas de formação continuadas, nos textos do saber e, ainda, nas falas dos próprios professores: a perspectiva do “alfabetizar letrando”, ou seja, o ensino da língua escrita no contexto das práticas sociais.

Tomando por base as ideias de Soares (1998), a qual defende que uma vez que se tenha como proposição analisar o ensino de língua materna é particularmente relevante considerar tanto a perspectiva sociopolítica que evidenciam os fatores externos (sociais, políticos, econômicos, culturais), como as perspectivas linguísticas que englobam as ciências linguísticas e as concepções de linguagem que subjazem à proposta pedagógica de ensino da mesma.

Nós buscamos conhecer, analisar e refletir sobre os fatores internos e externos à escola que ora influenciavam, ora determinavam o fazer pedagógico dos seus “atores protagonistas” que atuavam diretamente no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Assim, não estávamos em busca “somente” daquilo que nos dizem “que é”, mas, sobretudo, daquilo que nos dizem que “não é”, dos eventos ocorridos no cotidiano escolar, mais precisamente na sala de aula e que, por vezes, são deixados de lado. Adentramos, portanto, nos “cenários” do cotidiano escolar com o objetivo de conhecer como acontecia o ensino da língua escrita e os usos que os professores dela faziam nesse espaço. Certos de que as “cenas” as quais estávamos assistindo não podiam ser entendidas como retratos, resultantes apenas de situações construídas “no aqui e agora”, nós também fomos à procura de conhecer o que se encontrava por detrás delas, ou seja, do que ocorria nos seus “bastidores”.

Conforme Berreman (1975), a construção de um trabalho de pesquisa requer uma interação mútua do pesquisador e do pesquisado, em que ambos os atores representem, um diante do outro, “papeis”. Assim como no teatro há bastidores (“região interior”) e o palco (“região exterior”), as pessoas tendem a comunicar-se na interação apenas por meio do palco, ou seja, das regras sociais legitimadas e permitidas; a relação pesquisador-pesquisado dá-se num jogo de cenas em que ambos tendem a preservar a “região interior” de sua identidade como pessoa e grupo. O conhecimento tanto das regiões interiores (os segredos de bastidores) da vida de um grupo como também da encenação exterior é componente essencial para o processo de pesquisa e deve ser buscado pelo sujeito pesquisador.

Nessa ótica, em busca de desvendar os elementos constituintes das práticas docentes em relação ao ensino da escrita e ao pensarmos na

problemática que deu origem a essa pesquisa, lançamos mão, inicialmente, de algumas indagações:

- Como os professores têm convivido com as rupturas, mudanças e transformações teórico-metodológicas no tocante ao ensino e aos usos da língua escrita na sala de aula?
- Quais fatores influenciam a construção das suas práticas em relação ao trabalho com a leitura e a escrita?
- De quais recursos e materiais didáticos os docentes têm lançado mão, ao propor o ensino das habilidades supracitadas? E, ainda,
- Quais relações os professores têm buscado estabelecer entre as práticas de ensino da língua escrita vivenciadas na sala de aula e aquelas por eles praticadas fora desse espaço?

Numa abordagem qualitativa e fazendo uso dos conceitos e procedimentos de coleta da pesquisa etnográfica, tais como observações das dinâmicas da sala de aula e entrevistas semiestruturadas, tivemos como objetivo investigar as práticas de três professoras, duas no Brasil e uma na França, que lecionavam em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no tocante **ao ensino da língua escrita e os seus usos** na sala de aula.

Desse modo, organizamos a nossa tese em três grandes seções, nas quais apresentaremos ao leitor os caminhos por nós percorridos na escolha do marco teórico, as nossas opções em relação aos aspectos metodológicos para a construção e análise dos dados empíricos e, por fim, a análise e a reflexão acerca do que por nós foi observado nas salas de aula e nos depoimentos das mestras investigadas.

Na primeira seção, refletiremos sobre a “invenção” do cotidiano e a fabricação do cotidiano escolar, tomando como objeto de investigação as situações que nele ocorrem, as quais trazem implicações diretas na/para na fabricação das práticas docentes. Em seguida, refletiremos sobre o ensino da língua escrita na escola e as práticas de leitura e de escrita vivenciadas e praticadas pelos indivíduos nessa instituição e, também, em contextos extraescolares.

Na segunda seção do trabalho, explicitaremos os objetivos que possuíamos ao realizarmos essa pesquisa e os caminhos que percorremos

para a coleta dos dados. Apresentaremos, também, a abordagem metodológica, os procedimentos e os instrumentos utilizados durante as nossas investigações e o plano que nós traçamos para a análise dos mesmos.

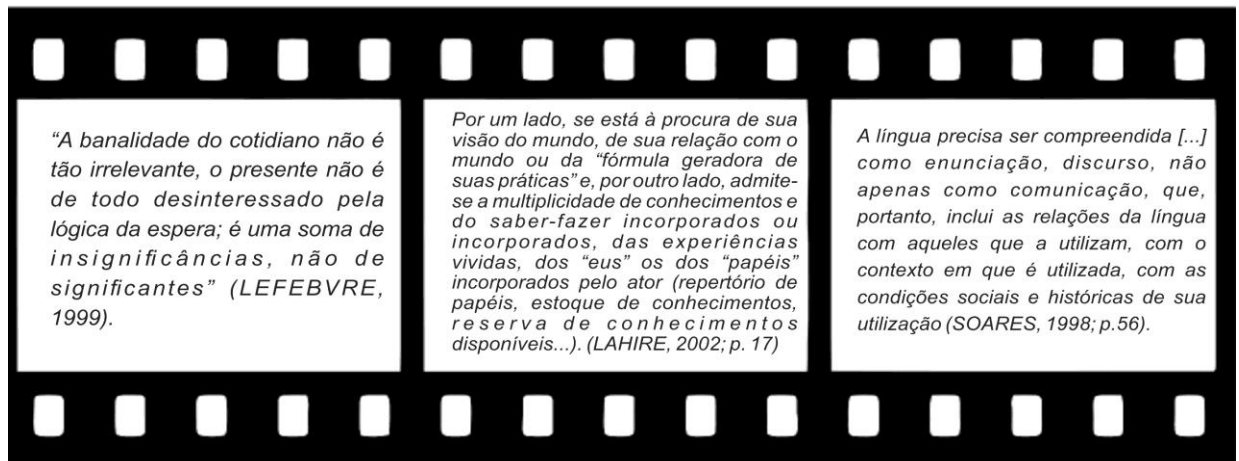
Na terceira seção, analisaremos os dados coletados refletindo, inicialmente, sobre a fabricação das práticas pedagógicas das professoras ao ensinarem a língua escrita em suas salas de aula e, após, traçaremos um paralelo entre as suas práticas, em busca de evidenciar as semelhanças e as singularidades encontradas entre essas práticas, à luz do arcabouço teórico construído no capítulo inicial desse estudo.

Por fim, teceremos as nossas considerações finais apresentando uma síntese dos resultados por nós encontrados nesse estudo, evidenciando, assim, que as práticas docentes e o que acontece nos seus bastidores não são uniformes e nem se constroem e se materializam exatamente da forma como se apresentam nos roteiros programados.

Assim, diante da multiplicidade de problemas que temos enfrentado a respeito do ensino da língua escrita e, certos de que a aprendizagem não se dá por um único caminho nem é igual para todos os indivíduos, visto que os fatores históricos, sociais e culturais exercem influências significativas nesse processo, defendemos a importância de se criar espaços onde professores e academia possam, conjuntamente, refletir e pensar em "estratégias" de ensino que permitam ao educando adquirir o "estado ou condição" de sujeito alfabetizado no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita e, assim, responder adequadamente, às demandas sociais dos diferentes espaços nos quais circula.

CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR...

Figura 1: A fabricação das práticas docentes.



2- SEÇÃO 1

ENSAIANDO O ROTEIRO, PASSANDO O TEXTO...

Escrever, reunir palavras, dar-lhes significados e delas fazer uso com fins os mais diversos – informar, expressar, comunicar, registrar ideias, pensamentos, sentimentos e opiniões – são algumas das inúmeras funções da escrita e dos textos que nos cercam. Escrever é interagir. Desse modo, interage aquele que tem o que dizer, a quem dizer, o porquê e o para quê dizer. Assim, uma vez que a escrita configura-se como a materialização de atividades próprias, comuns e peculiares do ser humano, pode-se dizer que estas são atividades simples, que acontecem da mesma forma, com os mesmos objetivos e finalidades, em grupos sociais e épocas diferentes? A história tem nos mostrado que não!

Pesquisas realizadas por historiadores (DARTON, 1990; OLSON, 1997; CAVALLO & CHARTIER, 1998; CHARTIER, 2000) e estudiosos da língua (BAKHTIN, 2000; CHARTIER, 2010; BURKE & PORTER, 1993; SOARES, 1998; 2006 e 2016) têm evidenciado que, ao longo dos anos e em todo o mundo, as práticas de leitura e de escrita vêm passando por transformações decorrentes de mudanças ocorridas tanto no contexto político, como econômico e social. Tais mudanças têm alterado as formas de ler e de escrever dos indivíduos em cada sociedade, sendo essas “praticadas” e “ensinadas” em diferentes espaços, com fins os mais diversos.

Embora não haja registros suficientes que deem conta de resolver a ausência de materiais que apresentem testemunhos diretos daquelas que foram as primeiras práticas de leitura e de escrita realizadas pelo homem (DARTON, 1990), alguns estudiosos, em busca de entender como estas têm sido vivenciadas por diferentes grupos sociais e em diferentes épocas, têm demonstrado que é possível reconstruir um retrato dessas práticas a partir de registros significativos deixados pelos próprios sujeitos que nelas encontravam-se inseridos. Tais registros incluem desde a análise e interpretação dos desenhos rupestres feitos pelos homens pré-históricos, os quais revelavam os seus modos de viver e o seu cotidiano, passando pelos registros feitos em pranchetas de madeira denominadas “tabulae”, nos livros-rolos de papiro (volumen), até a chegada do “codex” e do “códice” na Antiguidade e da imprensa, na Idade Moderna, instrumentos esses que foram surgindo ao longo dos anos, a fim de atender às necessidades dos “novos leitores”.

Por entendermos que a língua encontra-se em um constante processo de evolução, é preciso, pois, considerar seu processo de elaboração e transformações sociohistóricas, bem como as implicações dessas transformações para/na forma de ensinar e de praticar a leitura e a escrita em diversos espaços escolares e extraescolares.

Antes de serem escritores, fundadores de um espaço próprio, herdeiros dos lavradores de outrora, porém, no solo da linguagem, escavadores de poços e construtores de casas, os leitores são viajantes; circulam pelas terras alheias, nômades caçando furtivamente pelos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para deles gozar. A escrita acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um espaço e multiplica sua produção pelo expansionismo da reprodução. A leitura não se previne contra o desgaste do tempo (esquecemo-nos dele e de nós próprios), ela não conserva ou conserva mal o que adquiriu e cada um dos lugares por onde ela passa é a repetição do paraíso perdido. (CERTEAU; v.1; p. 247; 1994)

Uma vez que nos propomos, nesse estudo, investigar as práticas de ensino da língua escrita na escola e os usos que dela fazem os professores dos anos iniciais em suas classes, pensamos ser importante iniciar a nossa “conversa” discutindo, ainda que brevemente, sobre o processo pelo qual se dá a fabricação do cotidiano escolar, tomando por base os pressupostos que “guiam” o olhar da Sociologia do Cotidiano e, dentro dela, algumas teorias de Michel de Certeau propostas em sua obra “A invenção do Cotidiano” (1994). Assim, a partir dos movimentos que ocorrem nesse espaço, refletiremos sobre os elementos que influenciam e, por vezes, determinam as práticas de ensino dos professores, já que compartilhamos da ideia de que as táticas por eles fabricadas não são resultados apenas de seus pontos de vista acerca do seu papel enquanto docentes ou, ainda, da visão que possuem acerca da língua materna, mas também das condições em que estas são exercidas.

Dando continuidade às nossas reflexões, apoiando-nos nos estudos e nas discussões propostas por Schön (2000), Tardif (2008), Chartier (2007), Perrenoud (1997 e 2002), Goigoux (2007a, 2007b), Goigoux & Vergnaud (2005), Ferreira (2004, 2005 e 2008), entre outros estudiosos, discutiremos sobre a “construção dos saberes na/da ação”, buscando um diálogo com outras pesquisas que também tiveram como intenção investigar a “fabricação” das práticas docentes.

2.1. O cotidiano como campo de análise

“A banalidade do cotidiano não é tão irrelevante, o presente não é de todo desinteressado pela lógica da espera; é uma soma de insignificâncias, não de significantes” (LEFEBVRE, 1999).

Nas últimas décadas, temos assistido a um interesse crescente dos pesquisadores das Ciências Sociais em geral pelo estudo do cotidiano. Na observação das questões mais rotineiras que ocorrem no dia a dia, busca-se compreender como os indivíduos (re) significam os acontecimentos diários da vida e “fabricam” as suas táticas de sobrevivência em um cotidiano tão carregado de contradições. No entanto, mesmo defendendo que os indivíduos apresentam formas singulares de apropriarem-se dos rituais e representações que lhes são impostos pelas instituições, faz-se mister entender que elas, as Ciências Sociais, apesar de possuírem a capacidade de estudar as tradições, a linguagem, as religiões, os símbolos, a arte e os artigos de troca que compõem uma cultura, não são capazes, contudo, de explicar, na sua totalidade, a maneira pela qual o indivíduo se (re) apropria destas culturas no seu dia a dia.

Assim, embora cientes de que a Sociologia do Cotidiano¹ é um campo que se encontra em construção e em expansão e que não possui ainda um objeto unificado por qualquer sistema conceitual e teórico coerente e próprio, em nossa tese fizemos a opção por direcionar o nosso “olhar” para os estudos realizados nesse campo do saber por entendermos que estes têm como foco principal o sujeito individual, formado também na coletividade, bem como os acontecimentos que ocorrem na vida diária e os fatores que os permeiam. Nessa direção, os estudos do cotidiano podem nos ajudar a compreender e a analisar as questões por nós suscitadas nesta pesquisa, incitando-nos, assim, a buscar o que está por detrás do evidenciado por muitos estudos de formas de vida cotidiana.

Para Michel de Certeau (1994), o cotidiano é,

[...] aquilo que nos é dado a cada dia (ou que nos cabe partilhar), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no

¹Cf. Estudos importantes que se debruçaram a pesquisar o cotidiano na perspectiva da Sociologia do Cotidiano foram realizados por Balandier (1983), Certeau (1994), Elias (1995), Lefebvre (1961 e 1991), Pais (1986), Sirota (1988), Tedesco (1999), Hoffman (1985), entre outros mais contemporâneos.

presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. (p.31)

Pais (1986), discorrendo sobre o que se tem entendido sobre o termo *cotidiano*, enfatiza que o mesmo não deve ser encarado apenas como um conceito tomado no sentido vulgar ou no senso comum. Antes, esclarece-nos essa autora, o cotidiano deve ser entendido como o fio condutor do conhecimento da sociedade, situado no histórico-original-significativo e não apenas no banal-insignificante, pois, que, nele exprimem-se tensões, conflitos, posições ideológicas, mudanças, crises, que a sociologia geral e as diversas sociologias parciais tomam ordinariamente como seus objetos. Para a autora supracitada, o “cotidiano” é o cruzamento de múltiplas dialéticas entre o “rotineiro” e o “acontecimento”.

Nessa mesma perspectiva, Tedesco (1999) acrescenta que o cotidiano pode ser entendido, também, como objeto de interrogação e debate, um espaço que, pela doxa (opinião), poderá chegar à reflexão e ser uma semente promotora de superação e de suspensões. Nessa conjuntura, o cotidiano não se constitui apenas como espaço de realização de atividades repetitivas, mas, também, como um lugar de inovação durante os períodos de tempo disponível, inovação e criação, começando com aquelas qualificadas como “concertos”.

Sob esse entendimento, a sociologia da vida cotidiana² tem o seu foco voltado para dois pontos fundamentais:

- 1- Analisar as práticas e representações, por meio das relações que se dá entre o indivíduo e a sociedade, cultura e evento;
- 2- Concentrar o seu olhar no sujeito individual, suas relações próximas e regulares e não apenas nas características macrosociais.

²A Sociologia do cotidiano encontra-se frente a 2 grandes desafios: (1) estabelecer uma ligação entre os grandes dispositivos sociais e os dispositivos microssociais que regulam ou informam a vida social. Ou seja, harmonizar a “microssociologia do cotidiano” com a “macrossociologia clássica”, buscando uma vertente na perspectiva de uma teoria e médio alcance; (2) acionar paradigmas que entrelacem os planos da micro e da macroanálise sociológica. Nesse contexto, a sociologia da vida cotidiana move-se por dois campos paradigmáticos: ela conjuga paradigmas sociológicos oriundos tanto de abordagens macrossociológicas como microssociológicas – faz-se necessário, portanto, discutir sobre o campo de ação em que se pode/deve mover-se a sociologia da vida cotidiana.

Assim, se o cotidiano pode ser entendido como um fato social, logo os detalhes de cada instante que nele se efetuam (visíveis ou ocultos), a banalidade, a repetitividade de todos os dias (a rotina), o sentido e a força que os grandes eventos que cristalizam os pontos de inflexão dos itinerários sociais se tornam pontos-chave indispensáveis para se refletir sobre a constituição e funcionamento do mesmo; as sociologias do trabalho, política do estado, urbana, a mobilidade social, a institucionalização de sistemas de poder, os movimentos sociais e culturais, dentre outros, portanto, formam a trama das dimensões interpretativas da sociologia da vida cotidiana (TEDESCO, 1999; BALANDIER 1983; SIROTA, 1988).

É nesse sentido, pois, que Certeau (1994) nos alerta que se constitui uma omissão perigosa por parte das Ciências Sociais não considerar as questões mais rotineiras que ocorrem no dia a dia, se o que se deseja é compreender, como os indivíduos (re) significam os acontecimentos diários da vida e como estes “fabricam” as suas táticas de sobrevivência em um cotidiano tão carregado de contradições e que eles (os indivíduos) apresentam formas singulares de apropriarem-se dos rituais e representações que lhes são impostos pelas instituições. Ao contrário disso, corre-se o risco, nesse sentido, de se criar apenas um retrato das situações e dos indivíduos, concebendo-os como pessoas passivas e sujeitas às culturas, vindo a desconsiderar, desse modo, o fato de que o cotidiano é resultado de ações praticadas pela sociedade e da influência de fatores externos, os mais diversos.

Bernard Lahire (2002), dialogando com as ideias desse teórico, enfatiza que nenhum assunto deve ser excluído a priori do seu campo de estudo, pois que, só assim, elas (as Ciências Sociais) podem conseguir um progresso de fato efetivo, em direção a uma maior autonomia científica. E acrescenta:

Como para a literatura mais “pura” que, para manifestar a sua ruptura com as demandas externas, defende a primazia do modo de representação sobre o objeto representado, as ciências sociais têm que mostrar que não há nenhum limite empírico àquilo que podem estudar, isto é, que não há objetos mais sociológicos, mais antropológicos ou mais históricos do que outros, mas que o essencial está no modo *científico* (*sociológico, antropológico, histórico*) de *tratamento* do tema. (LAHIRE, 2005; pp.11-12)

Cabe ressaltar, como pontua Sirota (1988), que a sociologia do cotidiano não desconsidera os fenômenos identificados no nível macrossociológico, pois

entende que estes têm, em seu favor, demonstrações estatisticamente provadas. Tal aspecto é importante para que também se compreenda esse fenômeno e o papel desempenhado pelos “atores sociais” envolvidos nesse “todo”, o que não impede, contudo, a eles “conjugarem” um olhar microssociológico, o qual possibilita ao pesquisador ser, ao mesmo tempo, mais prudente em relação à legitimidade dos procedimentos e ao valor dos resultados.

Lahire (2002), apoiando-se em uma teoria sociológica da “ação e do ator”³, ao discutir sobre as teorias da ação que privilegiam a “unicidade” dos sujeitos, nos esclarece que, ao mesmo tempo em que ela pode ser útil para ilustrar modelos macrossociológicos, pode apresentar um retrato “enganoso e caricatural quando não tem mais o status de exemplo, mas é tomada como um caso particular do real” (p.18). Além disso, acrescenta ele, embora esse sujeito esteja inserido em um grupo social ou pertença a uma determinada categoria social, o mesmo não reúne a totalidade, ou sequer, a maior parte das propriedades do(s) grupo(s) a que pertence:

[...] a realidade social encarnada em cada ator singular é sempre menos lisa e menos simples que aquele. [...] os cruzamentos das grandes pesquisas nos indicam as propriedades, atitudes, práticas, opiniões, etc., estatisticamente mais ligadas a este grupo social ou àquela categoria social, não nos dizem que cada indivíduo que compõe o grupo ou a categoria, nem sequer a maioria deles, reúne a totalidade, nem mesmo a maioria, dessas propriedades. (LAHIRE, 2002; p. 18)

Ainda em relação às pesquisas que buscam interpretar o sujeito nessa ótica, o autor referendado pontua que:

Há muita energia científica dedicada a aclarar as grandes cenas de poder, mas pouca para compreender aqueles que montam as cenas organiza o cenário ou fabricam seus elementos, varrem o palco e os bastidores, fotocopiam os documentos e digitam as cartas, etc., e que, às vezes, assistem aos espetáculos ou consomem os produtos dos produtores (leem romances, ensaios filosóficos, obras de ciências sociais, tiras desenhadas dos jornais... vão ao teatro ou ao museu, votam e veem os políticos na televisão, vão às casas de repouso ou levam para lá os seus pais, praticam esportes ou fazem uma denúncia, vão à igreja e enviam seus filhos ao catecismo ou ao estudo do Corão, assistem a desfiles de moda na televisão ou veem fotografias de manequins nas revistas, etc.); há pouco interesse

³Lahire (2002), ao usar o termo “ator” não o faz com a intenção de desenvolver uma metáfora teatral ou de propor uma enésima versão da teoria do ator livre e racional, ou das teorias românticas do homem “ator de seu destino”, mas de usá-lo “como e em” uma rede relativamente coerente de termos: “ator”, “ação”, “ato”, “atividade”, “ativar”, “reativar”. (Cf. p.10)

também para compreender a vida fora da cena ou fora de campo dos produtores do campo (LAHIRE, 2000; p. 34).

É nessa proposição que os seus estudos apontam para a necessidade de se buscar o apoio de pesquisas realizadas em diferentes campos do saber das diversas áreas das Ciências Sociais – Antropologia, História, Sociologia, Filosofia, Psicologia (as quais não são homogêneas ou dialogam sempre em relação aos mesmos aspectos) –, se o que se pretende é a busca pela compreensão sobre a forma pela qual se dá a fabricação das práticas cotidianas, pois que elas podem nos ajudar também a compreender as práticas pedagógicas, já que o professor, principal responsável pela fabricação e condução das atividades desenvolvidas na sala de aula, é alguém constituído/formado tanto na singularidade, como na pluralidade.

Sob o entendimento de que a vida cotidiana é, antes de tudo, um produto social e histórico, um espaço estratégico de usos e táticas, Certeau (1994), em sua obra “A invenção do Cotidiano”, afirma que não seria possível resumir as análises sociais ao determinismo econômico, pois, que, para ele, o sujeito, numa sociedade capitalista, não é um consumidor oprimido e passivo diante da atividade de produção, mas alguém que transforma o espaço que lhe é imposto para produzir algo que lhe seja próprio, que o identifique e que nele e por ele, também é transformado.

É nesse contexto que o autor supracitado entende as relações sociais como “práticas”, as quais são “fabricadas” a partir das diversas atividades exercidas pelos indivíduos no seu dia a dia (profissionais, sociais, políticas e culturais) e onde há, sempre, um elemento “ético”, que se sobrepõe a uma ordem que não pode ser mudada. Para ele, o conhecimento das práticas cotidianas deve ter o seu olhar focado, sobretudo, na busca da compreensão das estratégias e táticas das práticas cotidianas dos sujeitos sociais, em detrimento da identificação e da estruturação dos conceitos nas múltiplas realidades, assim como apontado por Ferreira (2003).

Assim, nessa proposição, a fim de superar o sentido pejorativo atribuído ao indivíduo e à sua forma de apreender e recriar a cultura que lhe é imposta, esse estudioso sugere a substituição dos termos “consumidor” e “consumo” pelos vocábulos “usuário” e “consumo”, definindo esses dois tipos de comportamentos como “estratégico e tático”. Essa sua proposição justifica-se

pelo fato de esse autor entender que os indivíduos manobram as situações nas quais se encontram imersos, manipulam os objetos, mesmo estando no “campo do outro” e modificam as regras que lhe são impostas, a partir daquilo que entendem como legítimo e que deem conta de satisfazer, sobretudo, as suas vontades, os seus desejos, sonhos, esperanças e anseios. É exatamente nesse momento que, segundo Certeau (1994), os indivíduos “fabricam” as suas táticas de sobrevivências para “burlar” as estratégias.

O “*estratégico*”, esclarece ele, diz respeito às instituições em geral, entidades essas reconhecidas como autoridade a qual se manifesta através das coisas que ela produz, podendo obter o status de ordem dominante ou ser imposta pelas forças dominantes, manifestando-se através dos seus sítios de operação (escritórios, matriz ou quartel-general) e nos seus produtos (leis, linguagens, rituais, produtos comerciais, literatura, arte, invenção, discurso). Ele a define, ainda, como sendo “[...] o cálculo ou a manipulação de relações que se tornam possíveis a partir do momento em que um sujeito de vontade ou poder é isolável e tem um lugar de poder ou saber (próprio)” (CERTEAU, 1994; p.15).

Ajudando-nos nessa compreensão, Ferreira (2005) nos explica que,

[...] as pessoas que se propõem a racionalizar sobre um determinado espaço, elaborando normas, leis ou conceitos, estão construindo estratégias de operacionalização de determinado espaço que serão “fabricadas” nas práticas cotidianas por meios das táticas de operacionalização. (p. 66)

As “*táticas*”, por sua vez, ao contrário das estratégias, surgem sutilmente e são criadas pelos indivíduos como forma de atender às necessidades que enfrentam constantemente no seu dia-a-dia, as quais são dependentes de uma economia de presentes, do tempo (espera por recursos que não possui), dos momentos, das oportunidades e da exploração dos furos no sistema (CERTEAU; 1994). Conforme o referido autor, a tática,

[...] opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Ai vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (op. cit.; pp. 100-101).

Ferreira (2004), dialogando com as ideias desse estudioso, acrescenta que as táticas também estão relacionadas à forma pela qual os indivíduos interpretam os enunciados de uma língua e as conversas que se realizam nos encontros, em função e a partir dela, e acrescenta: “cada ator impõe à sua maneira o que lhe foi dado a fazer, compreender ou viver”. Entretanto, “o ator não é dono do espaço no qual se move, ele divide as cartas com quem encontra” (p.12). Assim, enquanto as estratégias são capazes de produzir, mapear e impor regras, as táticas só podem utilizá-las, manipulá-las ou alterá-las. A autora referendada, endossando essa discussão, acrescenta ainda que as práticas cotidianas são frutos de uma “[...] rede operacionalização nas quais estão envolvidas as relações de força, que se constituem em construções de táticas e de ações “próprias”, desenvolvidas pelos sujeitos” (p.6).

Fazendo uma transposição desses conceitos diretamente para o contexto escolar, podemos entender a “estratégia” como uma “fabricante”, a quem pertence o poder de produzir, mapear e impor as regras de funcionamento dessa instituição, elaborando normas, leis, conceitos, saberes científicos, etc., a serem nela postos em prática e ensinados.

A “tática”, por sua vez, ao contrário do que pressupõem as estratégias, em que os indivíduos são tidos como sujeitos fortemente passivos à cultura que recebem e incapazes de criar, produzir e/ou reestruturar o que a eles lhes é imposto, envolveria as operacionalizações dos sujeitos que “atuam” nesse ambiente e que formam a comunidade escolar, os quais estão a todo instante construindo e reconstruindo, de forma sutil, ágil e flexível, vários agrupamentos, objetivando responder às necessidades que surgem nesse espaço, aproveitando os momentos e as oportunidades para, em um terreno alheio, explorar os “furos do sistema” e, assim, dar “um golpe”.

É, pois, nesse sentido, que se faz relevante pensar sobre a dinâmica que envolve a fabricação do cotidiano escolar, a fim de conhecer os fatores que influenciam e, por vezes, determinam as práticas de ensino desenvolvidas pelos docentes em suas salas de aula, pois, que, como coloca Ferreira (2004), falar da prática pedagógica e da construção de situações que oportunizem a aprendizagem é pensar também na fabricação do cotidiano.

2.2 A fabricação do cotidiano escolar

Ferreira (2008), ao fazer uma breve incursão pelos estudos da escola, apresenta três grandes abordagens pelas quais as principais correntes de estudo a caracterizam – a histórica, a pedagógica e a sociológica.

Ao discutir a escola pelo viés *histórico*, a referida autora pontua que os estudos referentes a ela geralmente são caracterizados pelo ponto de vista da história política de uma nação. Tal posicionamento permite que sejam analisadas as posições ideológicas de diferentes governos e partidos políticos que nela se situam e, ainda, lançar um olhar sobre as leis escolares, as políticas ministeriais em favor do ensino, a criação das instituições, as ações dos governantes no tocante ao desenvolvimento das escolas (do povo, da elite, profissionalizantes, das zonas urbanas e rurais, do ensino geral, etc.) e das condições de trabalho dos profissionais que atuam nas salas de aula (p. 242).

Em relação à perspectiva *pedagógica*, que embora tenha como principal foco analisar as inovações pedagógicas e o progresso da educação, os estudos da escola desenvolvidos por essa abordagem também se interessam pela dinâmica que envolve a fabricação do cotidiano da sala de aula, centrando suas análises nos conteúdos ensinados e na transmissão dos conhecimentos, na autoridade e na disciplina na classe e, portanto, encontram-se mais próximos das práticas dos professores (FERREIRA, 2008).

Já os estudos baseados numa abordagem *sociológica* veem a escola como uma instituição que tem uma função social independente do contexto histórico e político de cada época. Seus estudos se ocupam desde a análise do fracasso escolar e da escola enquanto reprodutora das desigualdades sociais, como também das atividades desenvolvidas nas salas de aula pelos professores, sua relação com o aluno, com os pais e comunidade escolar e a criação de políticas públicas a partir dos resultados dessas análises.

Essa autora ressalta que o estudo da escola, na perspectiva de qualquer uma dessas abordagens, pressupõe um conhecimento dessa instituição e que, dependendo da época e de determinadas conjunturas, certas correntes possuem mais importância que outras “na medida em que elas correspondem às maneiras pelas quais elas se ocupam da escola nos diferentes níveis (político, pedagógico) e ressentem os problemas mais urgentes” (p. 245).

Diante desses “contextos”, inúmeras têm sido as funções atribuídas à escola ao longo do tempo, entre as quais, destacam-se os olhares daqueles que a concebem, principalmente, como “o” espaço responsável pelo ensino e pela aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente e historicamente, como um instrumento de reprodução das desigualdades sociais, como a responsável pela transformação da sociedade e, ainda, como um meio de libertação e ascensão social para os indivíduos menos favorecidos que integram os modelos econômicos das sociedades modernas e estratificados.

Mas, de fato: *Qual o papel da escola? O que se passa no seu interior? Que fatores influenciam e/ou determinam o que nela acontece?*

Estudos que pretenderam investigar como se dá a fabricação do cotidiano escolar (SIROTA, 1998, PENIN, 1995; PINEL, 2004, ROCKWELL, 1995) comprovaram que uma série de fatores nele exerce influências, os quais nem sempre se apresentam de maneira explícita, mas ultrapassam as formas convencionais de sua organização, dos projetos elaborados e do currículo, o que vem a explicar o fato de cada realidade escolar ser “singular” (FERREIRA, 2003).

Desse modo, ao contrário do ponto de vista defendido por alguns autores sobre os tipos de relações que a escola mantém com a sociedade, influenciado por posições teóricas tais como o Positivismo, para quem a escola e a educação que nela se realiza seriam relativamente neutras diante da estrutura e da conjuntura social de um determinado país e época e, ainda, da posição conhecida como Crítico-construtivista, que reconhece que embora haja diferenças entre os estudiosos dessa abordagem, todos eles comungam da ideia de que a escola mantém uma estreita relação de dependência com o contexto social e que, portanto, reproduzem no seu âmbito as diferenças de classe que existem na sociedade, o cotidiano escolar sofre influências tanto dos determinantes sociais como do fenômeno educativo e, portanto, pode (e deve!), ser entendida, a partir de uma análise dinâmica do movimento histórico das contradições ocorridas em seu interior e fora desse espaço (PENIN, 1995).

Tomando a escola como um espaço de formação de pessoas e de construção de saberes, os quais envolvem os saberes relativos tanto à experiência social e cultural, do senso comum e científico, como da prática, é

de fundamental importância considerar que a rotina escolar é construída por sujeitos ativos, pensantes, que agem formando uma rede de relações que tem na sua própria cultura a sua base, entendendo-a como repleta de significados (FERREIRA, 2005).

É, pois, nessa direção, que a escola deve ser vista como um espaço de conflitos e tensões constantes, onde as relações que nela se estabelecem são construídas diariamente a partir de um “jogo” de resistências, de manifestações de diferentes ideologias e heterogeneidades socioculturais, de trocas de ideias e de experiências e de poder, elementos esses responsáveis pela construção da cultura escolar. O cotidiano escolar, nessa conjuntura, não pode, portanto, ser mudado sem uma mudança das estruturas sociais, das representações coletivas (suas significações) e das condições materiais que o condicionam e que o colonizam transformando-o em cotidianidade (TEDESCO, 1999; PAIS, 1986; BALANDIER, 1983; SIROTA, 1998; FERREIRA, 2003 e 2004).

Diante disso, podemos afirmar que a escola não pode ser concebida como uma simples “cumpridora” de orientações oficiais e acadêmicas, tampouco como uma mera reprodutora de desigualdades sociais, pois, que, “[...] uma parcela muito importante do processo de construção e realização da escola reside no desenvolvimento das práticas cotidianas sociais e profissionais que acontecem no seu interior, e não apenas fora do espaço escolar” (FERREIRA, 2003; p.10), o que vem a distanciá-la, assim, de uma visão tradicional de escola, quer seja do ponto de vista da sua organização, quer do processo de ensino e aprendizagem e, ainda, do seu papel social.

Ferreira (2003), em sua tese de doutoramento, buscou interpretar as práticas coletivas dos sujeitos profissionais que trabalhavam em escolas de Ensino Fundamental, fora da sala de aula e, para tal, tomou como espaço para a realização da sua pesquisa, três escolas inseridas em contextos distintos: uma escola situada na cidade do Recife (BR), a qual ela denominou como “principal”, durante um período de doze meses; uma escola situada nessa mesma cidade, e uma outra, localizada cidade de Órleans (FR), nas quais passou um período de tempo de três meses, em cada uma delas.

Partindo da hipótese de que o cotidiano escolar é historicamente “fabricado” pela associação dos fatores sociedade/política/vida/saber, que tornam cada escola uma realidade, a fim de melhor compreender e interpretar

as situações de participação dos atores da escola, Ferreira agrupou o seu estudo para análise, em três eixos: (1) as relações entre adultos e crianças; (2) as relações entre os adultos na escola e (3) as relações entre família/escola. Baseando-se nos pressupostos da “pesquisa qualitativa”, ela tomou os elementos da etnografia, como o registro e a interpretação das práticas cotidianas e da documentação que orienta as escolas, como instrumentos para o recolhimento e para a análise dos dados.

A análise das realidades por ela observadas apontou que a utilização das “táticas” em cada um das instituições por ela investigada era o que diferenciava uma escola da outra. Em outros termos, essa pesquisadora percebeu que a singularidade de cada escola estava pautada, principalmente, na fabricação das táticas que os sujeitos que nela se encontravam inseridos fabricavam, tendo por base a cultura nas quais se encontravam imersa esses sujeitos e essas escolas e que, mesmo estando mergulhadas em contextos diferentes, as “táticas” também se diferenciavam dentro do próprio espaço, como se estivessem caminhando para direções opostas.

Nesse sentido, Ferreira concluiu que é justamente a percepção da dinâmica contraditória do espaço escolar que favorece a desmistificação da organização das unidades escolares como um todo orgânico.

Assim, em consonância com essa pesquisadora, ao nos propormos nesta tese estudar as práticas de ensino da língua escrita e os seus usos na classe, estamos, na verdade, buscando “desvendar”, entre outros aspectos, as ações sociais dos sujeitos em movimento, ou seja, as representações que os professores construíram e continuam a construir diariamente, em relação ao meio social em que vivem, o seu pensamento em relação à atividade que exercem e às ações por ele postas em práticas no exercício do seu trabalho, captando, assim (e principalmente!), as lógicas dessas suas ações (LEFEBVRE, 1999). É nessa perspectiva, pois, que a invenção do cotidiano descrito por Certeau pode mais uma vez nos ajuda a compreender como os professores “apreendem e (re) criam” em suas salas de aula a cultura que lhes é imposta; pode nos ajudar, ainda, a desvelar os fatores que influenciam e, por vezes, determinam a “fabricação” das táticas utilizadas por eles ao construírem as suas práticas pedagógicas.

Pinel (2004), endossando essa discussão, acrescenta que não há outra maneira de compreender como se dá a fabricação do cotidiano sem vê-lo de “dentro pra fora”, sem assumir uma postura de pertencimento/envolvimento no universo vivido, já que o mesmo é tecido pelas necessidades cotidianas, pelos fazeres e saberes de todos os que dele compartilham. Assim, concordamos com o posicionamento dos autores anteriormente mencionados de que não há como descrever e compreender, com detalhes, o visto/sentido sem ir a campo e “viver” a fabricação desse cotidiano.

2.3. A fabricação das práticas docentes – O “ser” e o “fazer-se” professor

Por um lado, se está à procura de sua visão do mundo, de sua relação com o mundo ou da “fórmula geradora de suas práticas” e, por outro lado, admite-se a multiplicidade de conhecimentos e do saber-fazer incorporados ou incorporados, das experiências vividas, dos “eus” os dos “papéis” incorporados pelo ator (repertório de papéis, estoque de conhecimentos, reserva de conhecimentos disponíveis...). (LAHIRE, 2002; p. 17)

Como discutido até aqui, o cotidiano descrito por Certeau (1994) é um lugar revelador, por excelência, das práticas ordinárias dos sujeitos que nele atuam, os quais, com as suas “artes do fazer”, diariamente, fabricam e reconstroem as suas táticas de sobrevivência, em meio às estratégias que lhes são prescritas.

Nessa direção, objetivando conhecer e compreender como se dá o processo de fabricação das práticas docentes e a constituição dos professores enquanto profissionais, refletiremos sobre alguns fatores internos e externos que influenciam e, em alguns momentos, determinam o “fazer” dos mesmos, bem como os saberes e os conhecimentos que mobilizam no exercício do seu “métier”.

2.3.1. As trajetórias pessoais

“Quem são os sujeitos que atuam nas salas de aula”? “Como eles se constituem enquanto profissionais?”

Bernard Lahire (2002), nos ajuda a pensar sobre essas questões postas, esclarecendo-nos que, ao estudar “as ações” do sujeito, é preciso, antes de tudo, entendê-lo como um “homem plural”, o que implica ver/percebê-

lo a partir de dois polos, sem, contudo, situá-lo em um ou em outro extremo desses polos: o da unicidade e o da fragmentação interna.

Em outras palavras, para esse autor, é preciso conceber o indivíduo, por um lado, como um ser inserido numa esfera social, numa comunidade ou grupo social, a qual exerce influências sobre as suas atitudes, chegando, por vezes, a determinar as suas escolhas, as suas práticas, as suas opiniões, as suas tomadas de decisões, etc. E, por outro, como um ser “fragmentado”, constituído pelas experiências pelas quais passou no decorrer de sua existência, pelos vários papéis que assumiu e assume diariamente decorrentes dos vários contextos em que se insere, pelos conhecimentos que possui, pelas diferentes posições que ocupa nos diversos espaços onde se situa, etc., ou seja, como um homem “singular”.

Nessa perspectiva, Lahire (2002) nos chama a atenção para a necessidade de se atentar para o fato de que, sendo as experiências vividas por cada indivíduo “singular”, jamais um estudo que tenha como pretensão compreender a fórmula geradora de suas ações pode/deve ser analisado tão somente a partir de um retrato ou de retratos dos grupos a que esse sujeito pertence; o retrato apresentado do universo familiar, do contexto escolar que o indivíduo venha a pertencer, das associações políticas, religiosas e/ou culturais, de lazer ou do mundo da arte, que faça parte, não são capazes de evidenciar “quem” é esse sujeito e “de que forma” ele foi/é constituído. Para esse autor:

Estudar o social individualizado, ou seja, o social refractado num corpo individual que tem a particularidade de atravessar instituições grupos, campos de forças e de lutas ou cenas diferentes, é estudar a realidade social na sua forma incorporada, interiorizada (LAHIRE, 2005; p. 14).

Sirota (1998), discorrendo sobre o sujeito do cotidiano, reitera as colocações do autor referendado afirmando que, por ser o homem um “sujeito total”, o seu comportamento cotidiano, por conseguinte, é começo e final de toda a atividade humana: é nessa perspectiva, pois, que, enquanto ser “individual”, se constitui como ponto de partida do estudo cotidiano suas relações próximas, regulares, intensivas, adesivas, fixas e imutáveis; a vida cotidiana é, portanto, um atributo do “ator” individual que se realiza sempre

num quadro social e espacial, quer de modo individualista, quer sobre o modo estruturalista.

Certeau (1994), ao defender que o indivíduo é um sujeito “ordinário”, enfatiza a importância de se dar atenção à dinâmica que permeia e dá sentido à vida, já que é exatamente nessas situações que ele subverte os rituais e as representações que lhes impõe as instituições, manobrando-as e “fabricando” seu modo “próprio” de “fazer” a partir daquilo que entendem como relevantes e pertinente dentro do contexto onde ele se insere. Essas suas colocações coadunam com os dados apreendidos por Ferreira (2006) que, a partir dos estudos sobre o cotidiano escolar que realizou, também observou que, no interior das escolas, muitas ações realizadas pelos professores não são prescritas pelos documentos oficiais e que “existe uma margem de manobra entre o pensado e o vivido, o dito e o feito que favorece a uma criação própria das pessoas que fazem o seu dia-a-dia da escola” (p. 66).

Nessa linha de pensamento, Lahire (2002) ajuda-nos a refletir, também, sobre a constituição do “ser professor”, esclarecendo que só é possível compreender a origem das ações e saberes desse profissional se, em suas investigações, o pesquisador buscar estabelecer uma relação íntima com o que ele faz, pensa e diz nos seus espaços de trabalho cotidianos, pois que “o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores” (op. cit. p. 15-16). Ferreira & Leal (2010), em concordância com esse autor, nos esclarecem que a constituição do professor enquanto tal, ou seja, o “ser professor” está diretamente relacionado à sua história de vida, às suas memórias, ao seu engajamento no exercício da sua profissão e, ainda, à socialização desses seus saberes com os seus pares e com o seu grupo de alunos. É nesse sentido, portanto, que, em consonância com as ideias de Certeau (1985), Lahire (2002) e Ferreira (2004), nós podemos afirmar que, sendo os atores que fazem parte da instituição escolar sujeitos “únicos”, tanto nas suas maneiras de pensar e fazer, como de interpretar a realidade e nela agir, coabitando em um mesmo espaço e com objetivos em comum, essa é a razão que justifica o fazer singular de cada professor, mesmo quando esses se encontram sujeitos aos mesmos programas, às mesmas normas, às mesmas leis e prescrições, pertencentes a um mesmo contexto

social e com a mesma formação profissional.

Nessa conjuntura, Nóvoa (1995) chama a atenção para a importância de se investir em um trabalho, que considere os saberes dos quais o professor é portador, resultado das suas trajetórias de vida, a partir de um ponto de vista teórico e conceitual.

Ferreira & Cruz (2010), ao discorrerem sobre algumas pesquisas desenvolvidas mais recentemente em nosso país, na área de formação docente, as quais tiveram como proposição discutir o saber do professor como “algo em constante movimento”, destacaram que a abordagem utilizada nos encontros de formação continuada nas práticas formativas tem buscado dar “voz” e “ouvidos” aos professores, intencionando fazer um resgate, tanto as suas trajetórias pessoais, usando como pressupostos teóricos e metodológicos a história oral, a partir da constituição das suas histórias de vida, como, também, analisando as suas trajetórias profissionais, com o objetivo de estabelecer um diálogo mais próximo entre as realidades educativas e o cotidiano desses professores.

Essas autoras, citando as ideias de Goodson (1995), acrescentam que:

[...] deve-se analisar a história de vida dos professores circunscrita na história do seu tempo, permitindo, assim, as contingências, as escolhas e opções com as quais se deparou em um dado momento histórico e o constituiu como pessoa e como profissional (p.38).

Assim, entendendo o professor na perspectiva de um “sujeito plural”, que “passeia” por diversos campos e representa/ocupa diferentes papéis dentro e fora do espaço escolar, de acordo com o contexto no qual se encontra inserido e com as relações que estabelecem com os “meios” em que vive e com os sujeitos com os quais interagem, é importante precisar que, aliado aos saberes construídos no decorrer das suas trajetórias pessoais, a pluralidade de saberes advindo das mais variadas instâncias – saberes disciplinares, curriculares, experienciais – também (e principalmente!) constituem as práticas de ensino dos professores e com eles, esses profissionais estabelecem diferentes relações. Discorreremos sobre eles, a seguir:

2.3.2. A formação profissional – a relação entre teoria e prática

“Que conhecimentos e saberes são mobilizados pelos professores ao fabricarem as suas aulas? Conhecimentos teóricos bem organizados, modelos didáticos bem interiorizados e/ou métodos e/ou dispositivos que resultam em táticas de ensino?”

Pesquisas que buscam investigar a fabricação das práticas docentes e as mudanças que nelas vêm se dando no decorrer dos anos, têm revelado que estas práticas não se configuram como uma transposição do que é discutido no meio acadêmico, ou ainda do que é transposto no/para os textos do saber (ALBUQUERQUE, 2002; ALBUQUERQUE, MORAIS & FERREIRA, 2005; COUTINHO, 2004; FERREIRA 2005; COUTINHO-MONNIER, 2009; SOUZA, 2010; CRUZ, 2008; GAMA, 2014). Pelo contrário! Os resultados têm mostrado que, ao construírem as suas práticas de ensino, os docentes não aplicam em suas classes “exatamente” e “diretamente” aquilo que está sendo proposto pelas teorias e pelo discurso oficial, mas, antes, reinterpretem essas “orientações” e (re) constroem as suas práticas pedagógicas, tomando por base, também (e principalmente!), outras já existentes e/ou por eles experimentadas e validadas no decorrer do exercício da sua profissão.

Esses estudos também revelaram que a submissão das práticas de ensino dos professores a saberes que não foram por eles produzidos nem controlados parece instaurar uma relação problemática: a ausência de articulação e de diálogo nessas relações implicaria numa certa distância entre as várias instâncias dos saberes (social, institucional e pedagógico), provocando, assim, a separação e a desapropriação dos professores dos saberes produzidos e legitimados por pesquisadores que não os reconhecem como sujeitos possuidores de “saberes múltiplos” sobre a sua profissão, mas, precisamente, sobre as suas práticas de ensino (NÓVOA, 1999; SCHÖN, 2000; TARDIF, 2008).

Chartier (2007), ao discutir a relação entre teoria e prática na vida profissional dos docentes, apresenta dois modelos antagônicos dessa relação: O primeiro, segundo a referida autora, baseia-se na ideia de que uma boa difusão dos saberes teóricos é necessária (e por que não dizer, suficiente!) para orientar as escolhas didáticas e as realizações pedagógicas.

A autora supracitada, ao analisar a postura refletida pela maior parte dos pesquisadores, pontua que,

[...] como praticantes da pesquisa científica, eles próprios estão presos em redes de trocas institucionais, redes sociais de trabalho, de poder e de conflitos que lhes permitem articular seus saberes e seu saber-fazer, seus discursos e seus gestos profissionais. Eles encontram as mesmas dificuldades para se fazer compreender por pessoas de outro meio que os professores quando falam de suas práticas para não especialistas (pp. 200-201).

Tardif (2008), endossando essa discussão, chama a atenção para o fato de que os saberes, nesse sentido, passam a ter um caráter de “estoques” de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica. Dessa forma, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados à transmissão e à produção dos saberes sem haver sintonia.

Contrariando a perspectiva desse primeiro modelo, Schön (2000) argumenta que a construção dos “saberes na ação”⁴ só pode ser atingida se os dados coletados nas pesquisas apresentarem-se como resultados da ação e do pensamento do professor colhidos a partir da observação de sua prática, o que permitiria ao pesquisador compreender como ele constrói suas táticas, como se dá a aprendizagem e, ainda, como se melhora a eficácia do ensino.

Dialogando com Schön (2000), Chartier (2007) defende que os pesquisadores, ao conduzirem um trabalho reflexivo baseado nessa perspectiva, estariam dando ao professor a explicitação do domínio que possuem a respeito do que sabem fazer, até então, de forma implícita, pois, que, “se as práticas não sabem as teorias forjadas fora delas, elas poderiam, ao contrário, produzir sua própria teorização” (p. 187). Ademais, é preciso lembrar ainda, que toda prática docente é proveniente de uma teoria e, portanto, o professor ao fazer escolhas sobre o que ensinar, como ensinar, o quê e como avaliar, as faz embasadas em uma teoria, ainda que de forma inconsciente.

⁴Para Schön (2000), o ato de “conhecer-na-ação” ou os “saberes-na-ação” são sempre tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea. Nossas descrições são conjecturas que precisam ser testadas contra observações de seus originais, dos quais, pelo menos em certo aspecto, elas provavelmente distorcerão, porque o processo de conhecer-na-ação é dinâmico, e os “fatos”, os “procedimentos” e as “teorias” são estáticos. (Cf. p. 31)

O segundo modelo, por sua vez, compreende a fabricação das práticas docentes como sendo fruto, sobretudo, das situações experienciadas pelos professores no decorrer do exercício do magistério e das trocas de ideias com colegas de profissão, tomando como critério para a apreensão dos saberes construídos na academia, a sua pertinência para o trabalho na sala de aula.

Como apontaram as pesquisas aqui já referendadas, na maioria das vezes, os professores buscam ignorar as informações elaboradas pelos pesquisadores que estão distante do campo onde esses saberes validados cientificamente, “supostamente”, seriam colocados em prática, buscando entre as inovações didáticas aquelas que lhes sejam úteis no processo de ensino e aprendizagem e capazes de motivar as crianças. Desse modo, ao contrário das informações que procuram evidenciar o “por quê” e as “explicações ou modelos” do fazer, o “como fazer” e os “protocolos de ação” são as informações por eles privilegiadas (CHARTIER, 2007). Assim, pode-se afirmar que esses profissionais, de posse das bases teóricas e dos encaminhamentos oficiais para o ensino, “filtra-os” a partir daquilo que ele entende como pertinente trabalhar e, dentro de suas condições de trabalho, como possível de fazer.

Corroborando com essa discussão, Nóvoa (1999) destaca que nas últimas décadas tem se visto um crescente interesse da academia por estudos que buscam refletir sobre a ação pedagógica, tendo o professor como “referência” nas pesquisas desenvolvidas, visto que isso se constitui como a maneira mais eficaz de legitimar e valorizar o trabalho dos investigadores que atuam nesse campo. No entanto, na mesma medida em que busca uma reflexão sobre o fazer docente, tal ação, por vezes, traz consigo “uma recorrente “responsabilização” dos professores pelas “resistências” que opõem à razão científica tal como lhes é servida pelos investigadores” (op. cit.; p.15).

Contudo, o que acontece é que alguns pesquisadores, segundo o autor referendado, parecem ainda não reconhecer outro discurso que não seja a escrita teórica, esquecendo-se que suas construções acadêmicas de qualquer natureza (pura, aplicada ou de pesquisa-ação) são frutos das práticas profissionais (NÓVOA,1999).

Para esse autor, não há qualquer problema no fato da profissionalização do professor depender também da construção de um saber que seja também

instrumental, pois que esses saberes legitimam e afirmam os saberes desse profissional, mas reside no fato de que, ao fazer valer os conhecimentos construídos academicamente, os pesquisadores parecem desconsiderar os saberes produzidos pelos professores, não os concebendo, assim, como “produtores de saberes”. Desse modo, como pontua Nóvoa (1999), embora nos últimos anos tenhamos assistido a um discurso “inovador” dentro das Universidades no sentido de olhar a prática pedagógica na perspectiva de um “professor reflexivo”, de “uma investigação na ação”, de fato as coisas parecem andar ainda a passos lentos.

Ainda, discorrendo sobre a profissionalização docente, o referido estudioso pontua que a mesma não se restringe apenas à aquisição de um conjunto de conhecimentos e de técnicas a serem postos em ação no espaço da sala de aula, antes “conjuga”, também, um conjunto de normas e valores éticos que se encontram vinculados à sua profissão, já que os professores são “produtores” de um saber próprio, os quais são construídos socialmente na prática. É nesse sentido que Chartier (2007) propõe que seja feito o “caminho inverso”: para essa autora, a formação docente deveria ser pensada “das práticas desenvolvidas pelos professores na sala de aula para a construção das teorias”, cuja eficácia seria fruto da reflexão que eles pudessem fazer sobre as suas próprias ações, das quais não tinham ainda uma representação e, então, teorizá-las, no sentido de explicitar aquilo que já sabem e fazem no cotidiano de suas classes.

Nessa mesma perspectiva, Goigoux (2007b), dialogando com essa autora, nos explica que analisar a atividade docente implica, entre outras coisas, examinar como os professores interpretam as prescrições que lhes são endereçadas e a forma como redimensionam as tarefas que atribuem a si próprios. A atividade docente seria, portanto, segundo ele, o resultado de um compromisso com racionalidades múltiplas as quais reúne tanto os objetivos didáticos e pedagógicos, como também os objetivos subjetivos do professor e os recursos que seu meio de trabalho lhe oferece.

Nunes (2003) desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo era analisar “como” e “quando” a questão dos saberes docentes aparecia nas pesquisas sobre formação de professores na literatura educacional brasileira, identificando as diferentes referências e abordagens teórico-metodológicas que

os fundamentam e os enfoques e tipologias utilizadas e criadas por pesquisadores brasileiros.

Os estudos que tratam dessa temática, realizados por estudiosos, entre eles, Caldeira (1995), Borges (1996), Damasceno (1996) e Duran (1999), por exemplo, possibilitaram identificar, no âmbito brasileiro, um percurso de pesquisa relacionado aos saberes e à formação de professores desenvolvida com características próprias, porém em compasso com uma tendência internacional das pesquisas sobre o ensino e sobre os docentes, como aquelas realizadas por Tardif (1999) e Gauthier (1998). A análise empreendida pelos autores supracitados evidenciou que a concepção de formação de professores que tinha como objetivo capacitar esses profissionais através da transmissão de conhecimentos a serem postos em prática em suas classes vem sendo substituída por uma abordagem que parte de uma proposição inversa, ou seja, da análise da prática que os docentes desenvolvem em suas classes, enfatizando, assim, a necessidade de se discutir a temática do saber docente e de considerar os seus saberes experienciais.

Nunes também percebeu que, por ainda ser considerada uma área um tanto nova, as pesquisas que buscam investigar questões referentes à forma de constituição do saber da experiência e a relevância dos mesmos, em comparação aos demais saberes, como são transformados os saberes teóricos em saberes práticos, entre outras, ainda são poucas, carecendo, assim, de estudos empíricos que possam respondê-las a fim de contribuir de forma mais efetiva com a melhoria das práticas desses profissionais em suas salas de aula.

No Brasil, nas últimas décadas, mas precisamente a partir dos anos 2000, temos assistido a reformas e mudanças ocorridas no âmbito acadêmico em relação às formas de pensar e de propor as práticas formativas que são “ofertadas” aos docentes, pelas universidades. Tais mudanças, segundo Ferreira & Cruz (2010), têm sido marcadas, sobretudo, pela “visão” que, a partir de então, se passou a ter desse profissional: “o professor passa a ser visto como sujeito que possui uma história e cuja trajetória de vida está, de uma forma ou de outra, vinculada à sua profissão, caracterizando-se a profissionalização nessa perspectiva, por “uma construção individual e coletiva

pela qual o sujeito passa para se constituir como um profissional” (op. cit.; pp.38-39).

Goigoux (2009), corroborando com essa discussão, afirma que a academia, sem perder de vista a singularidade de cada prática docente, pode (e deve!) desempenhar um importante papel na construção de pistas que venham a auxiliar os professores a refletirem sobre as suas ações e, por conseguinte, melhorá-las, distanciando-se, desse modo, da visão que o concebe como um mero executor de modelos pré-elaborados, para “enxergá-lo” como um “mediador” no processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos historicamente e socialmente construídos.

Ferreira & Leal (2010), com o objetivo de compreender as práticas de formação continuada a partir da visão dos professores que delas participam, bem como identificar os aspectos por eles valorizados nesses encontros e os critérios que utilizam para avaliar as ações que neles se desenvolvem, analisaram os extratos de entrevistas coletadas após a realização de projetos de formação continuada ofertados pelo CEEL⁵. Entre esses projetos encontrava-se aquele que havia sido oferecido por meio de convênio, a 2000 docentes da rede municipal de ensino da cidade do Recife/PE que lecionavam em turmas do ciclo alfabetizador e o projeto Pró-Letramento⁶ que atendeu, entre outros, os professores dos Estados de Pernambuco e do Rio grande do Norte, no período de 2006 a 2009, os quais ficaram sob a responsabilidade do CEEL.

No tocante às contribuições do que era vivenciado nesses encontros para a sua formação e prática pedagógica, os professores destacaram como pontos positivos em seus depoimentos às pesquisadoras, os seguintes aspectos:

(1) A possibilidade de vivenciar em suas classes de forma prática, o que era discutido na formação e a oportunidade desses encontros acontecerem em seu próprio ambiente de trabalho;

⁵ CEEL- Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CE/UFPE.

⁶ O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios, atende a todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Cf. <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>.

(2) A oportunidade de, em um movimento inverso, “teorizar” os saberes por eles já postos em prática diariamente em suas salas de aula, entendendo que a teoria não é suficiente para subsidiar o trabalho docente, mas que ela é de fundamental importância para compreender determinadas práticas que se efetuem ou não, no cotidiano escolar;

(3) A oportunidade de compartilhamento de experiências reais e próximas das suas realidades cotidianas e a interação entre os pares se constituiu como um grande aliado ao aprendizado dos professores em formação, principalmente, daqueles que eram “debutantes” na carreira do magistério;

(4) A qualidade do material dos textos usados para a leitura e os vídeos apresentados para exemplificar os assuntos abordados, os quais não se encontravam “carregados” com excessiva exploração de abordagens teóricas subjacentes às prescrições feitas;

(5) A oportunidade de refletir sobre a eficácia e a ineficácia das suas ações na sala de aula, para a aprendizagem dos seus alunos e valorização dos seus saberes construídos a partir das suas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais.

Diante desses resultados evidenciados pelas pesquisadoras, podemos concluir que, ao privilegiarem o diálogo e a troca de experiências associadas às teorias acadêmicas explicativas, considerando, sobretudo, o que pensam e sugerem os professores, os seus múltiplos saberes e as condições sociais e culturais em que se inscrevem e se materializam as suas práticas pedagógicas, as formações continuadas pensadas e elaboradas no âmbito acadêmico, parecem estar conseguindo uma maior aproximação com aqueles que atuam nas salas de aula e contribuindo, de forma mais efetiva, para uma melhoria na e para a fabricação das suas práticas de ensino e, também, para a construção da identidade desses profissionais.

Cabe ressaltar que os próprios formadores dos professores efetuem mudanças ao discutirem com eles as teorias elaboradas no contexto acadêmico, a partir da avaliação que delas fazem e do que julgam pertinente discutir com o corpo docente, tomam com critério as contribuições práticas que estas podem oferecer para pensar o fazer pedagógico dos mesmos.

Goigoux (2007b), tomando por base a ergonomia da língua francesa, a qual se fundamenta na análise entre o trabalho prescrito e o trabalho real, estabelece uma diferença entre “prescrição primária” e “prescrição secundária”.

Para esse estudioso, a prescrição primária representa tudo que é definido pela instituição escolar (programas, instruções, avaliações, etc.) e que é comunicado ao professor para ajudá-lo no projeto, na organização e realização do seu trabalho, o que Certeau denomina como “estratégias”. A prescrição secundária, por sua vez, é elaborada pelos formadores dos professores que não só a reformulam, interpretam ou concretizam as recomendações oficiais, geralmente pouco operacionais, como também desenvolvem um conjunto de injunções autônomas, às vezes contraditórias com as prescrições primárias.

Nesse modelo de análise da atividade profissional proposta por Goigoux (2007b), a passagem do trabalho prescrito para o trabalho real passa pelos “filtros dos atos/ações” combinado e selecionado pela história que o professor escolhe. A essa intercalada social, Yves Clot (1999) nomeia de *gênero profissional*.

Para o autor referendado, o gênero profissional, de inspiração bakhtiniana, constitui-se como um repertório para a ação, formado por um conjunto de esquemas socialmente e historicamente construídos, os quais se encontram inscritos na memória impessoal (ou interpessoal) do coletivo profissional que marca o pertencimento do professor a um grupo que compartilha gestos da sua profissão e que patilha das mesmas dificuldades e questionamentos, mesmo quando se encontram em realidades escolares distintas. Em outras palavras, a memória do trabalho transpessoal e sedimentado dentro da história social se transforma em memória de trabalho, uma memória coletiva que se encontra disponível e que pode ser tomada como uma ferramenta para a ação em face também a uma realidade inesperada.

No entanto, é importante precisar que, de acordo com o autor supracitado, o conceito de gênero profissional não descarta o “modo próprio” de fazer do professor, pelo contrário! Antes, buscará o equilíbrio entre as suas convicções pessoais construídas a partir das suas experiências enquanto professor, os conhecimentos construídos e aprendidos nos cursos de formação inicial e continuada dos quais participou, das prescrições oficiais e convenções

genéricas. Nessa perspectiva, Certeau (1985) também chama a atenção para a questão da memória que está presente nas práticas cotidianas das pessoas, as quais, segundo ele, estão apoiadas tanto na circunstância como na memória coletiva ou individual das pessoas.

Exatamente por ser um conjunto de esquemas socialmente construídos, um corpo de classificações combinadas que regula a atividade pessoal tácita, o gênero profissional possui as propriedades assimiladoras de todos os esquemas juntos (cognitivos e sociais), não se limitando, portanto, a marcar a participação dos professores em um grupo. É nesse sentido que Goigoux (2007a) entende que esses esquemas sociais podem ajudar o professor a triar (selecionar), operacionalizar e reorganizar os elementos das múltiplas prescrições que lhe são adereçadas.

Diante do que aqui foi discutido, podemos compreender a “urgência” de continuarmos investindo em situações que viabilizem a formação dos professores de modo que esta venha, de fato, contribuir com a sua prática na sala de aula e com o seu crescimento profissional. Nesse sentido, acordamos com as colocações de Perrenoud (1997), Chartier (2007), Nóvoa (1999) entre outros estudiosos anteriormente mencionados, quando defendem que a profissão docente deve caracterizar-se pela justaposição de uma competência acadêmica (dominar os saberes) e de competências pedagógicas (dominar a transmissão dos saberes); segundo Chartier (2007), a ruptura entre “teoria e prática”, entre “o fazer e o dizer” é uma ficção teórica, pois que, existem discursos que são parte integrante da prática.

2.3.3. Os saberes dos professores – os conhecimentos mobilizados no exercício da docência

Que relações os professores estabelecem com os saberes historicamente construídos e com aqueles que adquiriram ao longo de suas vidas, frutos de suas experiências?

Tardif (2008), ao discutir as questões acima suscitadas, pontua que as respostas às mesmas não são tão claras, evidentes e definitivas como poderia se supor e que as mesmas sugerem a existência de uma relação problemática entre os “saberes sociais” e os “saberes dos professores”

construídos/aprendidos no decorrer dos anos de suas experiências, enquanto alunos e professores que são. Assim, ao pensarmos nas questões relacionadas à construção do “fazer docente”, é preciso considerar como ponto de partida que a prática pedagógica é constituída por uma série de saberes produzidos socialmente, os quais se modificam, permanecem e se reconstroem ao longo dos anos.

Sob o entendimento de que o saber do professor é essencialmente “social, embora a sua existência dependa de professores (mas não somente deles) enquanto atores individuais empenhados numa prática” (op. cit; p. 11), Tardif (2008) aponta alguns elementos que podem nos ajudar numa reflexão acerca da origem dos saberes desses profissionais e as implicações dos mesmos na/para a construção de suas práticas pedagógicas na sala de aula. Para ele⁷:

- *O saber do professor é social* porque é partilhado por um grupo de profissionais que possuem uma formação comum (embora nem sempre seja semelhante em relação aos níveis, ciclos e graus de ensino) e, ainda, porque, ao trabalharem numa mesma organização, estão sujeitos aos mesmos programas, às mesmas matérias a serem ensinadas, às mesmas regras de estabelecimentos, etc. É justamente nesse ponto que podemos pensar nas práticas/rotinas encontradas nas salas de aulas que apresentam características tão semelhantes, mesmo pertencendo a diferentes realidades escolares e estando situadas em diferentes contextos extraescolares;

- *O saber do professor é social* porque o que ele ensina (os saberes a serem ensinados) e a forma como ensina (o saber ensinar) evolue/muda no decorrer dos tempos como resultado advindo das mudanças sociais, pois que os conteúdos selecionados e abordados na sala de aula dependem da história das sociedades, de suas culturas, de seus poderes, das hierarquias que predominam tanto na educação formal como na informal, etc. Dependem, ainda, daquilo que esses

⁷(Cf. TARDIF, 2008; pp.11-16)

profissionais julgam relevante ensinar e da forma como abordam e enfatizam esses assuntos. Tais fatores podem nos ajudar a compreender as singularidades presentes nas práticas de ensino dos professores que, mesmo lecionando em uma mesma instituição e estando sujeitos às mesmas regras e formas de organização, não fazem exatamente as mesmas coisas que lhes são sugeridas ou que os seus colegas de profissão fazem em suas salas de aula; E, ainda,

- *O saber do professor é social* porque o professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional, mas, antes, esse é produzido socialmente e é resultado de negociações entre diferentes grupos. A posse e a utilização desse saber repousam sobre todo um sistema que vem a garantir a sua legitimidade. Nessa perspectiva, o que o professor deve saber ensinar na sala de aula não passa apenas por uma questão cognitiva e/ou epistemológica, mas também por uma questão social. É nesse sentido que podemos pensar nas escolhas que os professores fazem ao exercer a docência, ou seja, nas táticas, metodologias, dispositivos e esquemas que “acionam” ao fabricar as suas práticas pedagógicas.

Em suma, para esse estudioso,

No tocante à profissão docente, a relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação social: os professores não usam o “Saber em si”, mas sim saberes produzidos por esse ou aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social (formação, currículos, instrumentos de trabalho, etc.) (TARDIF, 2008; p.19).

É na constituição dessa rede de relações que os saberes da formação profissional, curriculares e disciplinares vão se incorporando às práticas dos professores e nela se efetivam, na maioria das vezes, sem terem sido produzidos e/ou legitimados por eles. Já os saberes que possuem, ou seja, seus saberes específicos, seriam um saber da pedagogia ou pedagógico relacionado com os procedimentos pedagógicos que deles fazem uso para transmitir os saberes escolares (TARDIF, 2008).

Nessa conjuntura, os saberes que os professores possuem e socializam com os seus alunos não se configuram como “seus” saberes e, muitas vezes,

se situam numa posição exterior às suas práticas pedagógicas, uma vez que a definição e a seleção dos saberes sociais que a escola e a universidade irão transformar em saberes a serem transmitidos nesses espaços não passam pelo crivo/controle/seleção dos docentes, mas antes são impostos a eles como modelo da cultura erudita – é o que Certeau (1994) chama de “estratégias”.

É justamente nesse ponto, então, que na impossibilidade de controlar os saberes da formação profissional, curriculares e pedagógicos, o professor tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina a sua prática, buscando distanciar-se, de certo modo, dos saberes exteriores a ela; ou seja, é nesse momento que ele utiliza as suas margens de manobra e cria as “táticas” que se materializam no seu modo “próprio” de fazer o cotidiano da sua sala de aula. É nesse contexto, também, que os saberes “práticos ou experienciais” dos professores, adquiridos através de suas práticas cotidianas da profissão, ou seja, resultantes das suas experiências profissionais e por eles validadas, constituem-se como fundamentos dos seus “fazer docentes”; a partir deles, os professores emitem juízos de valor em relação à sua formação, tanto anterior como aquela vivenciada ao longo de sua carreira, e a pertinência, ou não, das reformas introduzidas nos programas ou métodos.

Chartier (2000), ajudando nessa reflexão, nos explica que as mudanças nas práticas de ensino de professores podem ocorrer tanto nas definições dos conteúdos a serem ensinados (que constituem as mudanças de natureza didática), como também no que tange à mudanças relacionadas à organização do trabalho pedagógico (material pedagógico, organização dos alunos em classe, avaliação, etc.), as quais se configuram como partes constituintes da fabricação do cotidiano escolar.

Discutindo sobre os saberes postos em prática pelos professores na condução das suas aulas, Goigoux & Vergnaud (2005) elaboraram a teoria dos *esquemas profissionais*, a qual se debruça sobre a análise das condutas “em situação”, dos professores. Em outros termos, esses autores ressaltam que os esquemas cognitivos e sociais mobilizados pelos professores constituem-se como uma forma de eles organizarem, de modo estável, as suas atividades de ensino diante de um leque de situações vivenciadas por eles em uma mesma sala de aula.

Fazendo uma transposição direta desse conceito para as situações que ocorrem na sala de aula, Goigoux & Vergnaud (2005) esclarecem que, diante de uma situação nova, inesperada, de um elemento “surpresa”, os docentes recorrem ao seu repertório de esquemas construído ao longo do tempo, ou seja, aos seus esquemas antigos, em busca de uma assimilação destes a essa nova situação. Para esses autores, o estudo desses esquemas permite ao pesquisador ter uma melhor compreensão das diferenças observáveis entre as formas de fazer dos professores, bem como o que fundamenta as formas como estes conduzem as situações didáticas.

Esses teóricos enfatizam, ainda, que o conceito de esquema⁸ é “[...] uma ferramenta muito importante para descrever o processo de desenvolvimento profissional e as competências dos professores. Para o educador, ele é mais pertinente do que o conceito de competência, que se refere apenas à forma da prática do conhecimento” (GOIGOUX & VERGNAUD, 2005; p.4).

É nessa direção, pois, que Goigoux (2007b) assinala que o estudo dos esquemas profissionais contribui para uma melhor compreensão das diferenças observáveis entre as maneiras de fazer dos professores, sobre o que pensam (suas concepções) e o que fundamenta as suas formas de conduzir as situações didáticas em suas classes. Nesse sentido, configuram-se, pois como uma ferramenta útil para analisar o par “esquema-situação”, o que permite, segundo ele, entrar no detalhe das condutas profissionais e revelar as principais regularidades presentes nas rotinas profissionais, bem como a inventividade do professor diante de situações singulares.

Com base no que foi aqui apresentado e discutido, acreditamos que a definição de “homem plural” (LAHIRE, 2002), pode contribuir para pensar o professor no contexto escolar, dentro da sua sala de aula, a partir dos seus movimentos, das escolhas e dos esquemas que põe em ação no gerenciamento e no desenvolvimento da sua prática pedagógica, pois que o “ator plural” é “[...] o produto da experiência – amiúde precoce – de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos” (p. 36).

⁸Para o educador, ele é mais pertinente do que o conceito de competência, que se refere apenas à forma da prática do conhecimento: ainda é necessário analisar a organização da atividade para entender como se formam as competências. (Cf. GOIGOUX & VERGNAUD, 2005; p.4)

Nessa conjuntura, a partir das décadas de 1980 e 1990, vivemos no Brasil uma redefinição bastante marcante quanto aos objetivos para o ensino da língua materna na escola; a forma de concebê-la e de compreendê-la vem sendo transformada, gerando novas discussões acerca das suas finalidades e funcionalidades e mudanças no processo de ensino.

Diante desse quadro de rupturas e mudanças, poder-se-ia perguntar: *Como tem acontecido ao longo dos anos, o ensino da língua escrita na escola? Que “usos” têm sido feito dela nas salas de aula?*

Para refletirmos sobre essas questões, discutiremos sobre as ações e as mudanças que têm ocorrido nas práticas docentes no tocante ao ensino e aos usos da língua escrita, influenciadas pelas teorias da Psicogênese da língua escrita e do conceito de letramento adotado no Brasil e do Ilustrismo, na França, e as possíveis relações entre essas práticas com aquelas vivenciadas pelos indivíduos em espaços não escolares.

2.4. Entrando nos “mundos da escrita e do escrito”⁹: tecendo a rede...

Assim como já dito no início dessa seção, ao longo dos anos, as práticas de ensino da língua escrita têm passado por mudanças tanto de natureza didática como pedagógica. Tais mudanças trouxeram implicações diretas no que tange à forma de ler e de escrever na escola, refletindo, ao mesmo tempo, o cruzamento de vários aspectos: social, político, antropológico, histórico, linguístico e pedagógico.

Assim, apoiando-nos nas ideias de Soares (1998), por nós também compartilhadas, que defende que o acesso ao mundo letrado, ou seja, ao mundo da leitura e da escrita pode se dar por meio do aprendizado de uma técnica a qual “(...) refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”

⁹Inspirando-nos nas ideias de Magda Soares (2010), ao propor uma distinção em relação ao termos “alfabetização e letramento”, os quais, segundo ela, designam processos distintos, embora indissociáveis, nesse estudo nós faremos uso dos termos “mundo da escrita” para elucidar as atividades que tinham como proposição ensinar a “tecnologia da escrita” e, “mundo do escrito”, para discorrer sobre os usos sociais que dela fazem os professores e alunos nos contextos escolares e extraescolares. CF. As referências dos estudos das autoras mencionadas encontram-se na parte final dessa pesquisa.

(SOARES, 1998; p. 10) e do seu uso em situações em que as práticas sociais de uso as quais lhes exige, refletiremos nas seções a seguir, sobre as questões referentes ao **ensino** e ao **uso** da língua escrita na escola.

2.4.1. O “mundo da escrita”... o ensino da língua escrita na sala de aula

Certo de que são muitos os significados atribuídos ao termo “alfabetização”¹⁰ tanto no Brasil como em outros países ocidentais, antes de darmos início às nossas discussões acerca do ensino do sistema de escrita na escola, pensamos ser importante apresentar o conceito de “alfabetização” proposto por Soares, o qual nós estamos tomando por base nesse trabalho.

Soares, ao discorrer sobre os significados dos termos “alfabetização” e “letramento”, enfatiza que, embora se configurem como processos distintos, ambos são indissociáveis. Para essa pesquisadora, o termo “alfabetização” diz respeito à inserção do indivíduo no mundo da escrita por meio da aquisição da “tecnologia da escrita”, cujo processo refere-se ao aprendizado de técnicas (procedimentos e habilidades) e o uso de ferramentas necessárias para a prática da leitura e da escrita, tais como as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e vice-versa, ou seja, o domínio do sistema de escrita alfabético, a habilidade de manipular instrumentos para escrever, tais como lápis, borracha, régua, etc. e, também, equipamentos que possuem essa função (máquinas de escrever, computador...), a aquisição de diferentes modos de ler e de escrever, etc., a habilidade de ler e escrever seguindo a direção correta da escrita na página, etc.

¹⁰Soares (2010) esclarece que a restrição do termo “alfabetização” é tomada em seu sentido próprio da palavra para referir-se exclusivamente à aquisição da tecnologia da escrita, porque essa palavra vem sendo frequentemente utilizada em sentido ampliado, acompanhada de um “adjetivo caracterizador” para referir-se à aquisição de tecnologias de outras naturezas, como, por exemplo, alfabetização numérica, digital, musical, científica, etc. Cf. Soares, 2010, p. 91. No âmbito brasileiro, estudos como aqueles apresentados no livro intitulado “Letramento no Brasil”, organizado por Vera Masagão, cujo objetivo é oferecer à sociedade brasileira um conjunto de informações sobre habilidades e práticas relacionadas à leitura, à escrita e matemática da população brasileira, com o intuito de fomentar o debate público e subsidiar a formulação de políticas de educação e cultura, reúne uma coletânea de artigo de pesquisadores e especialistas em leitura, letramento e educação, nos quais todos eles comentam sobre os resultados do Indicador Nacional do Alfabetismo Funcional (INAF), 2001, encontra-se o histórico sobre os significados que ao termo “alfabetização” vem sendo a ele atribuído ao longo dos anos de escolarização no Brasil.

Em síntese, para essa autora, “[...] a alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e a ciência da escrita” (SOARES, 2010; p. 91). Essa estudiosa acrescenta, ainda, que a aquisição da tecnologia da escrita pressupõe o aumento do domínio da linguagem oral, da consciência metalinguística e repercute diretamente nos processos cognitivos envolvidos nas tarefas que enfrentam.

A partir de meados dos anos 1980, em uma proposição de ensino defendida por Ferreiro & Teberosky (1985), onde a aprendizagem se dá através da interação do aprendiz com o objeto de ensino, o aluno passou a ser entendido como um sujeito ativo que a todo tempo está elaborando, construindo e reconstruindo hipóteses acerca da natureza e do funcionamento da escrita; seus conhecimentos prévios sobre o objeto de conhecimento passaram a ser considerados e tomados como ponto de partida no processo de alfabetização e o professor, por sua vez, passou a exercer o papel de “mediador” dessa aprendizagem, cabendo ao mesmo organizar situações didáticas onde as crianças pudessem construir seus próprios conhecimentos acerca do objeto estudado, ou seja, criar, inicialmente, as suas próprias hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita.

Nesse contexto de rupturas e mudanças, o sistema de escrita alfabético (doravante SEA) passou a ser compreendido como um sistema notacional, ou seja, como um sistema de representações (MORAIS, 2005) e não mais como um conjunto de códigos a serem “decifrados”, os aspectos metodológicos para o ensino da leitura e da escrita passaram a ser alvo de discussões. Questões relacionadas ao fato de se ter uma teoria explicativa sobre a forma pela qual os alunos se apropriam do SEA¹¹, mas, em contrapartida, se ter poucas ou quase nenhuma referência metodológica de “como fazer” para que se apropriem desse sistema, tornaram-se pontos-chaves dessas discussões.

Uma “guerra” entre aqueles que defendiam a volta dos tradicionais métodos¹² para alfabetizar e àqueles que se colocavam na direção contrária a

¹¹SEA – Sistema de Escrita Alfabética.

¹²Magda Soares, no primeiro capítulo do seu livro intitulado “Alfabetização: a questão dos métodos”, ao dissertar sobre os métodos de alfabetização, esclarece que se trata de uma

eles, os quais, baseados na explicação psicológica de como se dá a aprendizagem pelas crianças, pressupunha, entre outros aspectos, o abandono dos mesmos, passou, então, a ser travada: estava em via de discussão a necessidade da “desmetodização” ou, como bem coloca Soares (1998), dava-se início ao processo da “desinvenção” da alfabetização.

Assim, por não se ter claro o entendimento de que a aprendizagem da tecnologia da escrita configura-se como um elemento imprescindível para que o indivíduo possa participar de forma efetiva dos vários eventos onde a língua escrita encontra-se presente, o seu ensino passou a ser renegado e fortemente criticado. Nesse contexto,

[...] os métodos viraram palavrões. Ninguém podia mais falar em método fônico, método silábico, método global, pois todos eles caíram no purgatório, se não no inferno. Isso foi uma consequência errônea da mudança de concepção de alfabetização (SOARES, 2003; p.17).

Diante desse quadro, os professores se viam agora em uma “encruzilhada”, uma vez que assumir fazer uso dos tradicionais¹³ métodos de alfabetização implicava em serem “rotulados” como profissionais antiquados e desinformados, os docentes passaram, então, a negar o uso deles na sala de aula e a assumir “erroneamente” uma postura “socioconstrutivista” para o ensino da escrita. É exatamente nesse ponto que, segundo Soares (1998), se dá a precariedade do domínio da leitura e da escrita, ou seja, a perda da especificidade do processo de alfabetização. Se antes os professores tinham um método materializado nas cartilhas ou nos manuais a eles destinados orientando o seu “fazer pedagógico” (embora sem uma teoria que o

“questão histórica”. Nesse sentido, segundo a autora, a palavra “questão” remete, nesse caso, mais especificamente, a um duplo sentido: (1) método de alfabetização como um assunto a discutir e/ ou a uma dificuldade a resolver – método de alfabetização como tema a esclarecer, um problema a elucidar e; (2) método de alfabetização como objeto de divergências, de desacordos. Salientamos que não tivemos, nesse estudo, a pretensão de discutir os métodos de alfabetização que vigoraram em nosso país, mas os citamos porque não seria possível falar sobre o ensino da língua escrita em nossas escolas, sem que fizéssemos menção aos mesmos, visto que, por ser uma questão histórica e, também social, algumas das práticas de ensino fabricadas pelas professoras, encontram-se “ancoradas” nas perspectivas por eles elucidadas. Para conhecer mais detalhadamente acerca dos métodos de alfabetização no contexto brasileiro, ver os estudos realizados por Soares (1999, 2003 e 2016), Mortatti (2000, 2006 e 2009), Frade (2003 e 2007), entre outros autores.

¹³Esclarecemos que o termo “tradicional” por nós empregado nesse texto, não está sendo tomado com um sentido pejorativo, antes o utilizamos baseado na definição apresentada por Mendonça (2006, p.201): “conjunto de práticas que se solidificaram com o passar do tempo, com regularidade de ocorrência, o que terminou por constituir uma tradição”.

embasasse), agora eles passaram a vivenciar uma situação inversa: têm-se uma teoria construtivista, mas, no entanto, há também uma “ausência” de métodos¹⁴ de ensino.

Soares, em artigo publicado nos anos de 1998, esclarece que o fato de se conceber que o ensino da leitura e da escrita se dá a partir da interação do sujeito com o objeto de conhecimento não significa descartar o uso de métodos para alfabetizar e, então, defende que sejam criadas “metodologias” de alfabetização, enfatizando que o acesso ao mundo letrado, ou seja, ao mundo da leitura e da escrita, se dá por meio de duas vias, estando a primeira delas, assim como já pontuamos anteriormente, relacionada, justamente, ao aprendizado de uma técnica, a qual “[...] refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem” (SOARES, 1998, p. 10). Chartier (2007), em conformidade com a referida autora, esclarece que o código alfabético precisa ser ensinado às crianças de forma sistemática, pois que é a partir do desse momento em que elas conseguem ler qualquer texto em sua língua materna e que o universo dos textos a serem lidos se amplia consideravelmente, o que faz com que as mesmas não mais se satisfaçam com a memorização de um pequeno conjunto de sílabas, palavras e textos impostos e vazios de significados.

Ainda argumentando em favor do ensino sistemático da tecnologia da escrita, a autora supracitada reitera:

Um ensino sistemático e precoce de todas as correspondências grafema/fonema parece ser o requisito necessário à uma oralização bem sucedida. É o virtuosismo da decodificação que vai permitir encontrar, sob os signos escritos, as palavras e as frases de uma língua oral já dominada (CHARTIER, 2000; p. 5).

“Desvencilhando” o ensino da língua escrita da perspectiva do ensino dos métodos tradicionais de alfabetização, cujo objetivo era “preparar” as crianças para a aprendizagem da escrita a partir de atividades de memorização de sons, letras e sílabas em um movimento constante e exaustivo de codificação e decodificação, materializadas em exercícios de treino e

¹⁴Esse termo aqui usado não está relacionado à criação de novos métodos de alfabetização, mas de “novas estratégias” para o ensino da leitura e da escrita, a partir das considerações sobre a forma como o aluno aprende.

memorização de letras, sílabas e palavras, de escrita de palavras através de ditados e de cópias de textos artificializados, vazios de significados e “adotando”, agora, um ensino centrado na forma “como a criança aprende”, o professor precisava considerar, segundo Ferreiro & Teberosky (1985), que os aprendizes elaboram uma série de ideias próprias ou hipóteses sobre a escrita enquanto aprendem a ler e a escrever, atribuindo aos símbolos da escrita alfabética significados diferentes daqueles transmitidos aos mesmos, pelos adultos.

Dito em outras palavras, era preciso compreender que, no processo de apropriação do SEA, as crianças estão em busca de duas respostas: “*o que a escrita representa/nota no papel e como ela cria essas representações/notações*”. Para as autoras referendadas, são as produções escritas dos alunos as “reveladoras” das etapas evolutivas pelas quais a criança passa durante o processo de aquisição/construção da escrita, etapas essas por elas classificadas em níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético¹⁵.

Vale salientar que, embora tenha se constituído um marco em relação à forma de se conceber a alfabetização, assim como qualquer teoria, a psicogênese da língua escrita, ela também apresenta algumas lacunas, estando uma delas relacionada à necessidade de se reconhecer a importância do conhecimento fonológico¹⁶ para se atingir o domínio da leitura escrita

¹⁵O *nível pré-silábico* compreende a etapa mais inicial das hipóteses de escrita da criança até avançar para uma hipótese silábica da escrita; já no *nível silábico*, a criança começa a perceber que a escrita tem relação com a pauta sonora da palavra, podendo demonstrar um avanço numa perspectiva tanto quantitativa, marcando uma letra qualquer para representar cada sílaba da palavra, como qualitativa, quando além de marcar uma letra para cada sílaba, já consegue estabelecer relações das letras com os sons representados. Vale salientar que é perfeitamente possível que a criança, ao ingressar nessa hipótese (silábica), já consiga fazer uma análise qualitativa na/da escrita. O *nível silábico-alfabético*, por sua vez, se caracteriza pelo fato de os alunos já terem suas hipóteses muito próximas da escrita alfabética, o que não significa dizer que não apresentem oscilações no momento de grafar as unidades menores do que a sílaba e, por fim; no *nível alfabético*, que corresponde à compreensão de “como” a escrita nota no papel a pauta sonora, a criança apresenta ainda, em algumas situações, problemas relacionados à transcrição de fala e erros ortográficos na escrita de algumas palavras. Cf. FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. A psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

¹⁶Esses autores referem-se ao termo “consciência fonológica¹⁶” como a representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala: ela é a consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e falamos. Cardoso-Martins (1991), dialogando com os autores referendados, acrescenta que, (...) ela é a consciência dos sons que compõem as palavras que falamos e ouvimos, permitindo a identificação de rimas, de

(MORAIS, 2005). Moraes & Leite (2005) nos esclarecem que o fato de assumir tal perspectiva, a qual não é uma condição determinante, ausente nessa teoria, não significa negar uma série de pressupostos por ela defendidos, pelo contrário! No entanto, ressaltam eles, é preciso que aliados a esses pressupostos sejam superados certos preconceitos em relação ao investimento em atividades que levem a criança a refletir sobre as partes sonoras das palavras, assumindo que tais atividades contribuem para que o aprendiz avance nas suas hipóteses acerca do funcionamento do sistema de escrita.

Conjuntamente com essas ideias, a partir de meados dos anos 1980 e início da década de 1990, mudanças também passaram a ocorrer em relação à concepção de língua, ganhando destaque os estudos realizados por Bakhtin (2000) e Soares (1998), os quais enfatizavam que a língua precisava ser entendida,

[...] como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização (SOARES, 1998; p. 59).

Pensar a língua enquanto um processo histórico e sociocultural também passou a trazer implicações diretas para as práticas docentes e o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, por sua vez, passaram a ser vinculados aos usos que os indivíduos fazem da língua em seu caráter dialógico, tanto em contextos escolares como também extraescolares; compreendeu-se que essas habilidades, “[...] não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2006; p.72).

Nesse contexto, a forma de explorar os eixos de ensino da língua – leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística – passou a ser vinculados não somente aos aspectos cognitivos, mas, também (e principalmente!) aos usos sociais que os indivíduos fazem da língua em seu caráter dialógico.

No tocante à leitura, passou-se a considerar que para formar leitores ativos, capazes de construir, através da leitura, o significado do texto partindo

palavras que terminam ou começam com os mesmos sons e ainda, de fonemas que podem ser manipulados para a criação de novas palavras (p. 103).

dos objetivos que tem ao fazer essa leitura, do seu conhecimento sobre o autor e de tudo que se refere à língua, era necessário pensar a leitura como um objeto de conhecimento a ser construído, a qual requer do indivíduo o engajamento e a mobilização de vários conhecimentos (ANTUNES, 2003; KLEIMAN, 1999; ORLANDI, 2001; SOLÉ, 1998). Era preciso pensar, ainda, não apenas em como “ensiná-la” (no sentido de transmissão), mas de usá-la, de fazê-la funcionar como interação, como interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades (KLEIMAN, 1999; p.65).

Orlandi, (2001), nessa proposição, pontua que toda leitura é produzida e produzida em um contexto sociohistórico que se deve levar em conta. “O leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com o outro (s) (leitor virtual, autor, etc.)” (p.9), logo, a construção do sentido do texto pelo leitor se dá a partir dos objetivos, dos conhecimentos sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a língua, entre outros aspectos, sobre a leitura que irá realizar. É a partir dos conhecimentos já construídos e da interação entre eles e o meio social em que vivem que o indivíduo consegue construir o sentido do texto Solé (1998) e Terzi (2006).

Seguindo essa mesma dinâmica, a proposta do trabalho de produção de textual na escola deve ser a de desenvolver no aluno uma competência discursiva, marcada por um bom domínio da modalidade escrita sem, no entanto, criar situações artificializadas. Como apontam Leal & Melo (2006), o ensino de produção de textos deve ser guiado por uma teoria sociointeracionista da linguagem, em que temos como objetivo didático fundamental levar os alunos a aprender a usar a escrita para interagir na escola e fora dela.

Bakhtin (2000) nos esclarece que o ouvinte que recebe e compreende a significação de uma mensagem, assume para com ela uma atitude “responsiva ativa”, pois que, ao recebê-la, ele a adapta, concorda, discorda de forma total e/ou parcial. Tal postura assumida pelo ouvinte está em elaboração já desde o momento e durante todo o processo de leitura /escuta da mensagem. Nesse sentido, a compreensão responsiva constitui-se como a fase inicial e a preparação para uma resposta manifestada de diferentes formas.

Assim, ao se produzir um texto é preciso ter em mente que esse processo não começa e termina com as primeiras e últimas palavras registradas e que se conheçam os elementos que o caracterizam, os quais fazem dele uma ocorrência linguística escrita ou falada, de qualquer extensão, dotada de uma unidade sócio comunicativa, semântica e forma (COSTA VAL, 1991; ROCHA, 1999). Nesse sentido, ao ensinar os alunos a produzirem textos, é de grande importância que o professor crie situações para que ele possa pensar refletir e coletar informações sobre o tema proposto... para então escrever, aumentando, através das práticas de leitura, o seu “repertório” de conhecimentos acerca do que se pretende escrever.

No tocante ao trabalho com a oralidade na escola, Antunes (2003) e Marcuschi (2005) enfatizam que há quase uma omissão quando se fala em explorar a língua oral como objeto de ensino. Supõe-se que a fala, por ser uma habilidade peculiar a todos os seres humanos e uma atividade central no cotidiano da maioria delas, ela não precisa ser ensinada. A questão que se põe é a seguinte: o que ensinar sobre a língua falada a um público que dela já faz uso de forma competente para se comunicar?

Kleiman (2001), discutindo sobre a dicotomização na relação escrita e oralidade, pontua que o fato de que nem toda escrita ser formal e planejada, não é coerente afirmar que toda oralidade é informal ou sem planejamento. Essa autora, apoiando-se em trabalhos de alguns autores que trabalham com a interface entre a oralidade e a escrita, esclarece que seria mais proveitoso trabalhar na perspectiva de um “contínuo” entre ambas, ao invés de situar essas modalidades em polos extremos. Nessa conjuntura, a oralidade partilharia de mais traços com a escrita quando o foco estivesse no conteúdo, enquanto que a escrita, apresentaria essa maior aproximação, quando o seu foco estivesse ligado à função interpessoal, ou seja, quando a identidade dos participantes e a relação que se quer estabelecer com o interlocutor são tomadas como os pontos principais para a comunicação.

Nessa mesma direção, Bakhtin (2000) destaca que é preciso compreender que a relação entre ouvinte e falante é um processo de interação “ativa”, onde ambos os sujeitos nela envolvidos assumem papel ativo na interlocução e cujos papéis assumidos pelos mesmos não são fixados à priori, mas são ações resultantes da própria mobilização discursiva no processo geral

da enunciação. Na reflexão bakhtiniana, “o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero discursivo” (2000, p.284), logo, um enunciado deve ser analisado levando-se em conta sua orientação para o outro, uma vez que o sujeito é o elemento constitutivo do próprio ato de produção da linguagem. Assim, compreender o caráter interacional da oralidade e a sua realização através da materialização de diferentes gêneros e registros textuais, traz implicações para a prática pedagógica.

Segundo Antunes (2003)¹⁷, é preciso investir em um trabalho em que a oralidade esteja, entre outros aspectos, orientada para a coerência global do texto e a articulação entre todos os aspectos da interação (tópicos e subtópicos), para as suas especificidades, para a variedade de tipos e gêneros do discurso oral, para o desenvolvimento da habilidade de escutar com respeito e atenção os mais diferentes tipos de interlocutores, para o reconhecimento do papel da entonação, das pausas e de outros recursos na construção do sentido do texto, para a apreciação das realizações estéticas próprias da literatura improvisada, dos cantadores e repentistas, bem como das obras literárias clássicas e, principalmente, para o convívio social.

Por fim, sob esse entendimento de que a língua é um organismo vivo, fruto de um contexto histórico-social, constitutiva dos sujeitos que a constroem e reconstrói em cada ato de enunciação, o objetivo principal do ensino da língua escrita nas escolas deve ser o de aumentar a capacidade de expressão oral e escrita desses usuários. Nesse sentido, o trabalho com a análise e a reflexão sobre a língua, se articulado à leitura e a produção de textos, possibilita ao aluno a reflexão sobre a linguagem e sobre como a escolha de certas palavras, expressões ou construções linguísticas contribuem para a construção de sentidos de cada texto. É preciso levar em consideração que as crianças, antes mesmo de frequentarem a escola, já fazem uso da gramática e que o falante usa as regras gramaticais, mesmo sem saber identificá-las, pois é capaz de operacionalizá-las ou pensar sobre elas. As crianças, uma vez expostas, sistematicamente, a situações de interação verbal, conseguem derivar regularidades presentes no sistema gramatical, o ensino da gramática

¹⁷Cf. ANTUNES, I. Aula de Português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. Pp. 100-105.

normativa numa perspectiva de ensino memorístico e descritivo, perde completamente a sua relevância.

Vale salientar que, ao propor o trabalho com o eixo da análise linguística, não significa banir o ensino da gramática normativa na sala de aula, no entanto, é preciso ter clareza que ela engloba tanto a aprendizagem dos princípios do SEA, os aspectos gramaticais e ortográficos, como os discursivos e textuais, sob o olhar de outro paradigma. Ignácio (1986), discutindo sobre o ensino da gramática normativa, pontua que nas primeiras séries do ensino fundamental as atividades didáticas devem estar focadas na reflexão sobre a língua em situações de leitura, compreensão e produção de textos, que ajudem os alunos a aprimorarem sua produção linguística. Só então, à medida que se fizer necessário, é que as atividades de metalinguagem deveriam ser introduzidas.

Assim, é imprescindível que alunos e professores vão em busca de textos que ampliem “o que se tem a dizer” e as “estratégias do dizer”, pois que, é mergulhada no texto que a criança naturalmente conhecerá a gramática, e é com criatividade que o professor fará com que ela encontre na leitura e na prática do texto escrito o prazer de aprender e dominar o idioma (SOUZA, 2010).

Diante dessa conjuntura, os professores, mais uma vez, se viam diante de outro desafio: Como articular, na prática, o ensino da língua escrita de forma que o aluno se apropriasse da tecnologia da escrita e dela fizesse uso em situações reais do seu cotidiano? Ou seja, como ensiná-la na sala de aula de modo que os discentes se tornassem, ao mesmo tempo, alfabetizados e letrados?

2.4.2. O “mundo do escrito” – o ensino da língua escrita no contexto das práticas sociais

Que fatores suscitaram a necessidade de se cunhar um novo termo que pudesse explicar os usos da língua escrita em situações vivenciadas pelos indivíduos no seu cotidiano?

Assim como no Brasil, o termo “letramento” surgiu nos países desenvolvidos e nos chamados Primeiro Mundo ao se detectar que mesmo os

indivíduos que haviam adquirido a condição de sujeitos alfabetizados, não conseguiam fazer uso das habilidades de leitura e de escrita para realizar atividades do seu cotidiano, o que vinha a dificultar, assim, a sua participação nas práticas sociais e profissionais em que a língua escrita encontrava-se presente (BENTOLILA, 1999; SOARES, 2003).

Embora se presumindo que toda a população se encontrava alfabetizada, já que nesses países a escola, como pontua Marinho (2010), ela é realmente obrigatória e universal, o interesse voltou-se para a avaliação dos níveis de letramento da população, ou seja, para as práticas sociais de leitura e de escrita e não os índices de alfabetização, como ocorre no Brasil, por exemplo. Essa “preocupação” estava apoiada, principalmente, em relação à população de imigrantes analfabetos e a produção de analfabetismo funcional.

Soares (2010) nos esclarece que, embora a palavra inglesa “literacy”¹⁸ tenha sido traduzida para outros países ocidentais, a mesma reflete diferentes conceitos nesses diferentes contextos onde são utilizadas e, ainda, diferentes conceitos em um mesmo contexto, dependendo do ponto de vista que se assuma.

Assim, a estudiosa supracitada, com o objetivo de refletir sobre os diferentes conceitos nomeados com a palavra “letramento”, apresenta-nos alguns pontos de vista, a partir dos quais ele tem sido considerado:

Antropológico¹⁹ – são as práticas sociais de leitura e de escrita e os valores a elas atribuídos em determinada cultura, analisando-se as diferenças entre as culturas letradas e não letradas e o caráter ideológico que permeia o estabelecimento dessas diferenças;

¹⁸Tal como no Brasil, também em outros países foram criadas outras palavras para traduzir o inglês *literacy*. [...] em meados dos anos 1980 introduzimos a palavra *letramento* no Brasil, surgiu *literacia* em Portugal, *littéracie*, ou *littératie*, em alguns países de língua francesa, sobretudo no Canadá; *illettrisme*, na França que, como se vê, preferiu o negativo (SOARES, 2010; p. 56).

¹⁹Tem como seus principais representantes Goody e Street, sendo esse último estudioso, o responsável por uma revolução conceitual nos estudos antropológicos do letramento.

Linguístico²⁰ – designa os aspectos da língua escrita que a diferenciam da língua oral; se remete aos aspectos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos das práticas de escrita;

Psicológico²¹ – relaciona-se às habilidades cognitivas necessárias para compreender e produzir textos escritos; considera-o como o processo cognitivo de compreensão e de produção de textos;

Educacional e pedagógico²² – diz respeito às atividades de leitura e de escrita de crianças, jovens ou adultos em práticas sociais que envolvem a língua escrita, sendo esse o conceito presente em nossas práticas escolares, nos parâmetros curriculares e programas de ensino, nas avaliações de todos os níveis (municipais, estaduais e nacionais) e, também, por nós assumido nessa tese.

No contexto francês²³, assim como ocorre no Brasil, o conceito “letramento” ainda encontra-se em fase de adaptação ou de reinvenção, havendo nesse país um “afrancesamento” desse termo, o qual acarreta não somente um processo o qual traz consigo questões próprias de tradução, como, também, de interlocução com concepções teóricas estrangeiras (MARINHO, 2010).

Diante da constatação de que, embora a dificuldade dos alunos não estivesse centrada em questões relacionadas à aprendizagem do sistema de escrita, mas que esta repousava sobre a dificuldade que eles apresentavam em compreender, interpretar e escrever textos que faziam parte das situações cotidianas por eles vivenciadas fez surgir no cenário educacional desse país, o termo “illetrisme”, para designar um fenômeno contrário ao termo “littéracie”.

²⁰ Perspectiva estudada, principalmente pelo grupo de pesquisa francesa denominado Équipe Littéracie, coordenado por Sprenger-Charolles, no Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS).

²¹ David Olson aparece como um dos nomes mais significativos representantes da conceituação desse termo, através da sua obra “O mundo no papel”.

²² Os estudos de Magda Soares, Ângela Kleiman e Toufni são bastante significativos sobre o letramento no contexto educacional brasileiro.

²³ Na França, além das questões de ordem teórico-metodológica, as reticências ao termo littératie e variantes podem ocorrer também, segundo Jaffré, pela fobia dos franceses aos neologismos, a qual se agrava em razão da origem anglo-saxônica de literacy. A própria falta de consenso sobre a convenção ortográfica do termo indicia a sua fase inicial da entrada na língua” (MARINHO, 2010; p. 15)

É importante destacar, conforme pontuou Marinho (2010) citando os estudos de Miniac, Brissaud e Rispail (2004), que o uso desse termo não implica, apenas, passar do negativo para o positivo – illetrisme/littéracie – “[...] mas trata-se de abordar a questão da escrita na diversidade de seus usos e na diversidade de modelos teóricos que permitem compreender sua transmissão, sua aprendizagem e sua utilização (MARINHO, 2010; p. 16). Soares (2003), também discorrendo sobre adoção do termo “illetrisme” na França, acrescenta que ele foi usado inicialmente para caracterizar jovens e adultos de países subdesenvolvidos que revelavam um domínio precário dos instrumentos que lhes possibilitam sua inserção na sociedade, porém, mais tarde, com a divulgação dos resultados provenientes das pesquisas²⁴ na área da Psicologia e das Ciências Sociais comprovou-se que essa “deficiência” não era só um problema dos anglófonos.

Assim, diante desses “dados”, no ano de 1979, preocupado com os problemas mencionados, o governo francês, conforme relata o prefácio do dossiê intitulado “*Iletrismo na França*”, escrito por Emmanuel Lescure, chefe da missão Groupement Permanent de Lutte Contre l'illettrisme (Grupo Permanente de Luta Contra o Iletrismo), foi convocado pelo Parlamento Europeu para responder a um inquérito onde deveria apresentar explicações referentes às razões pelas quais, após um século de ensino obrigatório, esse país ainda vivenciava esse tipo de problema, comum aos países no mundo em desenvolvimento. Em busca de resolver tal dificuldade, a qual veio a se tornar uma prioridade nacional em 1997 pelas autoridades francesas, o então, presidente da República e o governo francês, passaram a triplicar o orçamento em busca de sanar o analfabetismo, então, declarado.

Bentolila (1999 apud Coutinho-Monnier, 2009), realizou um estudo que tinha como objetivo investigar a extensão e o desenvolvimento das causas do

²⁴Dados franceses indicavam que 9% da população desse país, ou 3.100.000 pessoas, não são capazes de utilizar as habilidades de leitura e escrita apreendidas para atender aos fins em que ela é posta pela sociedade diariamente e constantemente. Destes 3,1 milhões de pessoas, metade das quais possuem mais de 45 anos, mais da metade, mesmo quando exerciam uma atividade profissional, ainda viviam em áreas rurais e 10% em áreas urbanas de forma significativa. Os jovens não são poupados, mesmo com uma menor taxa de 4,5% abaixo de 17 anos. Na infância, os pais são os primeiros a iniciar a leitura e a escrita de seus filhos e, durante todo o período escolar, eles são um apoio fundamental para além do trabalho do professor (BENTOLILA, 1999 apud COUTINHO-MONNIER, 2009).

iletrismo, na França, a partir de experiências e observações presenciais nas escolas. O referido autor focou, nesse estudo, jovens franceses com idade entre 18 e 23 anos e fez uma testagem de quatro níveis para ver o desempenho dos indivíduos: identificar e compreender as palavras; compreender uma frase simples; introduzir algumas informações em um texto curto; compreensão profunda de um texto curto.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que:

- Aqueles que estavam abaixo da leitura de palavras simples e isoladas (como o analfabetismo) correspondiam a um percentual de 1%;
- Aqueles que estão abaixo da leitura das sentenças, são capazes apenas de identificar palavras isoladas, somavam 3%;
- Aqueles que eram capazes apenas de ler frases simples correspondiam a um percentual de 4%;
- Aqueles que ficavam aquém da leitura minuciosa de um texto curto e deles só são capazes de extrair algumas informações, totalizava 12%, e,
- Aqueles que eram capazes ler um texto curto em profundidade, 80%.

Para o autor supracitado o iletrismo refere-se às pessoas que são capazes de ler apenas frases simples e afirma que não deve ser a preocupação dos 12% dos indivíduos que fazem parte dessa categoria, segundo os dados que coletou. No entanto, na categoria D, que inclui mais da metade dos jovens que participaram da pesquisa, ou seja, 80% do total encontravam-se no nível E, cuja categoria é definida por um limiar mínimo de leitura funcional, a questão é se a leitura atenta de um pequeno texto é suficientemente competente em uma sociedade desenvolvida. Bentolila (1999) acrescenta que se o analfabetismo afeta apenas um em cada dez jovens franceses. Não há crime ou pobreza, exclusão, problemas de saúde ou o abandono escolar precoce para explicar a correlação com do illetrisme com medidas de inteligência - ambos são questionáveis.

Os resultados dessa pesquisa trouxeram como principal contribuição, a chamada para uma tomada de consciência a respeito dos malefícios

provocados pelo iletrismo: isolamento, a incapacidade de integração - em suma, um verdadeiro autismo social.

E em nosso país? *Que novo fato, nova ideia ou nova maneira de compreender a presença da língua escrita no mundo social trouxe a necessidade do uso do termo letramento”?*

- Um novo enfoque teórico que privilegia as práticas sociais de uso da leitura e da escrita, em contraposição ao enfoque tradicional dos estudos sobre a aprendizagem de habilidades supostamente neutras (KLEIMAN, 2001);
- Mudanças na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país – da mera aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 1998).

O termo “letramento” foi introduzido no cenário educacional brasileiro na segunda metade dos anos 1980, e usado pela primeira vez por Kato em 1986, na obra de sua autoria intitulada “Entrando no mundo da escrita” e, algum tempo depois, no ano de 1988, por Tfouni (2004), ganhando status de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas. No entanto, as mudanças paradigmáticas, resultantes desse conceito, apontados como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 1998; p. 47) só passaram a ganhar uma maior visibilidade no final dos anos 1990, quando a observação de fenômenos mais amplos externos à escola passou a ser considerado permitindo a compreensão de que os aspectos referentes às condições socioculturais e históricos exercem influências no processo de aprendizagem do educando.

Nesse período, Soares (1988) já chamava a atenção para o fato de que, aqui no Brasil, no campo da Educação, ainda eram escassos os estudos que tinham como proposição discutir a função social da escrita e que, embora os estudos que tratavam dessa temática ainda fossem recentes, já se encontravam divulgadas em nosso território, muita literatura estrangeira sobre esse assunto. Macedo (2010), ao fazer um mapeamento sobre as pesquisas

desenvolvidas sobre letramento e interação que problematizam a sala de aula numa perspectiva etnográfica, constatou que essas são bastante recente em nosso país, iniciando-se mais vigorosamente, ligadas, prioritariamente ao campo da Linguística Aplicada. No campo da Educação, essa autora verificou que poucos são os estudos que têm tomado o letramento escolar em situações de interação nas práticas de leitura e de produção de texto, fato esse que poderia ser explicado em razão de o conceito de letramento somente ter se tornado uma referência teórico-metodológica para os pesquisadores a partir dos anos 1990.

Embora Soares (2003) reconheça que existem diferentes tipos de letramento (digital, matemático, geográfico, científico, histórico, etc.), destaca que o sentido que se toma a palavra “letramento” no plural está mais diretamente ligado aos múltiplos conceitos e significados com que essa palavra é usada, do que, propriamente, com os seus diferentes tipos.

Também entre nós, atualmente, letramento é uma palavra semanticamente saturada, uma palavra que significa diferentes coisas para diferentes pessoas de diferentes contextos culturais e acadêmicos, para diferentes pesquisadores e para diferentes professores (SOARES, 2010; p. 56).

Nesse sentido, essa estudiosa pontua que parece vivermos, então, uma contradição: se ainda não há um consenso em relação ao que pressupõe esse termo, como o temos (podemos) traduzido em atividades de letramento nas escolas? Em outras palavras, como temos proposto atividades de leitura e escrita denominando-as “na perspectiva do letramento”? Como temos utilizado esse termo para avaliar as práticas de ensino da língua escrita na perspectiva do letramento?

Soares (2003), recorrendo sobre o uso da palavra “letramento”²⁵, esclarece que ao ser cunhada no Brasil, ela se confundiu com o termo

²⁵A história do surgimento e do uso do conceito de letramento em nosso país demonstra que nós temos privilegiado a perspectiva da educação, da pedagogia, nos estudos, nas pesquisas e nas ações relativas ao letramento e que o consideramos sempre ligado à alfabetização, quer seja para afirmar, para negar essa ligação. Cf. Soares, 2010; 61.

Marinho (2010; p.75), também esclarece que, por vezes, no Brasil, o termo letramento tem sido usado como sinônimo de “cultura escrita”. No entanto, ressalta ela, os mesmos não significam a mesma coisa: letramento seria uma categoria teórica, abstrata que remete a todos os aspectos possíveis de envolvimento social e individual com as práticas de leitura e de escrita, onde os textos são produzidos a partir de uma língua escrita em um sistema de base alfabética, enquanto que cultura escrita envolveria, também, as práticas de escrita que não são necessariamente dependentes dessa língua escrita.

“alfabetização”, chegando, por vezes, a se sobrepor e, de certo modo, se contrapor a ele, o que não acontecia/acontece na França e nos países de língua inglesa, por exemplo, cujo termo (alfabetização) designa especificamente a aprendizagem inicial da escrita com a expressão “apprendre/enseigner à lire et écrire” e “Reading”, respectivamente.

Essa “imprecisão” no que tange ao seu significado tem gerado, no decorrer dos anos certa insegurança em relação à fabricação das práticas pedagógicas: por se entender que o ensino da leitura e da escrita devia se dar por meio de textos que fazem parte do cotidiano das crianças, pensou-se que bastava às mesmas terem contato com textos de gêneros diversos, para que se tornassem, ao mesmo tempo, letradas e alfabetizadas. Tais considerações trouxeram algumas consequências desastrosas para o processo de alfabetização, desconsiderando a necessidade de um ensino sistemático de apropriação do sistema de escrita alfabética e, por conseguinte, a especificidade do processo de alfabetização, como aqui já apontado.

Diante desse fato, essa autora enfatiza que fazer uma distinção entre esses termos é necessário: segundo ela, enquanto que a alfabetização está relacionada à aquisição da tecnologia da escrita, o letramento diz respeito ao exercício efetivo e competente dessa tecnologia, o que implica o domínio de habilidades²⁶ variadas e cujo processo “[...] jamais chega a um “produto final”, é sempre e permanentemente um “processo”, e não há como decidir em que ponto do processo o iletrado se torna letrado” (SOARES, 2010; p. 95).

Nessa perspectiva, Soares (2003) chama a atenção para o fato de que, ao contrário do que acontece no processo de alfabetização, onde os resultados são visíveis e evidentes, pois que, embora esse processo seja um contínuo (não linear) e o nível de domínio da tecnologia da escrita varie de indivíduo para indivíduo, é possível determinar se crianças e adultos sabem ou não, ler e

²⁶ [...] capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse... habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor... (SOARES, 2010; pp. 91-92).

escrever, dada a clareza dos limites e pontos de progressão cumulativa que podem ser definidos objetivamente, o mesmo não acontece quando o que se intenciona é mensurar o nível de letramento que possuem esses indivíduos, pois, que, segundo ela, o letramento é:

[...] um contínuo não linear, multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionadas por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos, em que, conseqüentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escrita demandadas, não havendo gradação nem progressão que permita fixar um critério objetivo para que se determine que ponto, no contínuo, separa letrados de iletrados (SOARES, 2010; p. 95).

Nesse sentido, é preciso que o professor tenha clareza de que embora sejam processos distintos, um conceito não anula o outro, mas antes, se complementam. Corroborando com essa discussão, a referida autora pontua que o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja, “(...) ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (p. 47). Marinho (2010), dialogando com as colocações da autora, destaca que o letramento não se trata simplesmente de uma habilidade técnica e neutra, mas configura-se como uma prática social sustentada por princípios epistemológicos construídos socialmente. Nessa perspectiva, concordamos com a autora supracitada, quando defende que assumir a heterogeneidade e a opacidade dos conceitos “alfabetização e letramento”, pouparia esforços daqueles que buscam em vão, apresentar uma única definição, pronta e acabada e aplicável aos seus interesses e objetivos.

É importante destacar, ainda, que embora não tenhamos chegado a um consenso em relação ao significado do termo letramento no cenário educacional brasileiro, pois, que o mesmo encontra-se ligado a múltiplos conceitos e definições, há, no entanto, um aspecto em comum entre eles: todos estão situados no campo da escrita e privilegiam a perspectiva da educação, da pedagogia e do ensino, em seus estudos.

Embora não seja idêntico ao conceito de letramento por nós adotado no Brasil (porém semelhante), o conceito de “literacy” usado em países de língua inglesa, tomado por Brian Street e presente nos novos estudos sobre o letramento, tem servido como um importante referencial para os nossos

estudos e pesquisas. Mas, em que concepções estão baseados os seus construtos teóricos?

2.4.2.1 O que dizem os “novos” estudos sobre o letramento?

Street, um dos mais influentes nomes da corrente dos “New Literacy Studies”²⁷ (doravante NLS)²⁸, cuja base fundamental está apoiada na perspectiva social e etnográfica do letramento e da alfabetização e, também, nos conceitos utilizados por Shirley Heath sobre eventos e práticas de letramento, propostos em sua clássica obra escrita no ano de 1984 e intitulada *Literacy in the theory and practice*, propôs, inicialmente, a definição do conceito “letramento” a partir das distinções “modelo de letramento autônomo” e, em confronto com esse, o “modelo de letramento ideológico”.

O autor supracitado, ao discorrer sobre o primeiro modelo, enfatiza que nele não se tem a pretensão de considerar os aspectos culturais, as necessidades e interesses dos indivíduos que integram diferentes comunidades, tampouco a realidade e as especificidades de cada região ao se pensar e desenvolver as práticas de leitura e de escrita, pois, que, parte-se do pressuposto de que tais fatores não exerceriam qualquer influência sobre as mesmas, como, por exemplo, os currículos escolares e os programas de alfabetização de abrangência nacional e/ou mundial.

Presume-se, nesse modelo, que letramento é uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que teria efeitos, independentemente do contexto. Nessa concepção, alguém poderia se sentar em grandes cidades, na UNESCO, em Paris, por exemplo, e criar um programa de alfabetização que serviria para todos os lugares (STREET, 2010; p. 36-37).

Baseando-se nas ideias desse autor, Kleiman (2001) e Soares (2010) pontuam que as práticas escolares de letramento parecem trabalhar

²⁷No âmbito internacional, os novos estudos sobre o letramento têm sido realizados também em países como o Reino Unido, Estados Unidos, África do Sul, Irã, Índia, México e América do Sul.

²⁸Conforma aponta Soares (2010), a partir dos anos 1980, às perspectivas psicológicas e históricas que predominavam nos estudos e pesquisas sobre letramento somou-se uma perspectiva social e etnográfica, tendo como pano de fundo as obras de Brian Street (1984) e Shirley Heath (1983). Tal perspectiva, a qual fomentar o debate sobre o letramento como prática social, o reconhecimento dos múltiplos letramentos, entre outros aspectos, veio a consolidar-se nos anos 1990 sob a denominação de “New Literacy Studies”.

fundamentalmente dentro do quadro do letramento autônomo, quando tendem a considerar que a leitura e a escrita são atividades neutras, independentes dos determinantes culturais, contextuais e sociais.

Street (2014), interessado em saber quais processos ajudam a construir um modelo autônomo de letramento, ou seja, como o letramento escolar passou a ser considerado e interiorizado como o “único” letramento válido, em meio a todos os outros diferentes letramentos praticados pelos indivíduos na comunidade, em casa e no local de trabalho, vindo esse, o letramento escolar, não somente a definir e firmar-se como padrão para outras variedades, mas, também, para marginalizá-las e excluí-las do debate sobre letramento, aponta, a partir dos resultados de uma pesquisa que realizou em uma escola situada num bairro de classe média alta de uma metrópole dos Estados Unidos, que esse feito se consegue por diversos meios. De acordo com esse autor, um desses meios é, o distanciamento entre língua e sujeitos: esse pesquisador verificou que a língua era tratada como se fosse algo distante tanto do professor como do aluno, sendo ressaltado nesse contexto a “voz pedagógica”. Em outros termos, “[...] os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, não carregadas de significação para as relações de poder e para a ideologia” (STREET, 2014; p. 130).

Kleiman (2001), fazendo uma crítica a esse modelo de letramento, enfatiza que um dos seus agravantes repousa na culpabilização dos indivíduos pertencentes ao grande grupo de pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas pelo fracasso e pela responsabilidade desse fracasso. Street (2014), dialogando com essa autora destaca que o letramento ou as práticas letradas dos indivíduos têm a ver com as suas crenças e necessidades logo o que escola ensina pode não ser relevante para todos e, em consequência disso, esses sujeitos podem ser tidos como iletrados.

Considerando as questões levantadas a partir do modelo de letramento autônomo, Street (1984) define o segundo modelo de letramento – o ideológico²⁹ –, como sendo as práticas de leitura e de escrita inscritas em

²⁹Street, ao contrapor o modelo de letramento autônomo, enfatiza que as “práticas de letramentos” (no plural), são socialmente e culturalmente construídas e, por essa razão, a língua escrita pode assumir significados específicos para um grupo social, de acordo com o

diversos contextos (escolares e não escolares) e praticadas por sujeitos pertencentes a diferentes esferas sociais, com objetivos os mais diversos, sujeitos esses que poderiam ser considerados tanto como “letrados” como, também, iletrados.

Nesse sentido, ao contrário do que pressupõe o modelo de letramento autônomo, o ideológico distancia-se da ideia de que o letramento é neutro e independente do contexto cultural, social e econômico dos indivíduos, concebendo, nessa perspectiva, que não existe apenas uma maneira única e universal de ser/tornar-se letrado.

Pesquisadoras como Marinho (2010), Rockwell (1985 e 2010), Soares (2016), Kleiman (2001), entre outros, dialogando com essa discussão, enfatizam que os modos de fazer uso da língua oral ou escrita são dependentes dos contextos onde ela se instala, se instaura e se materializa a partir das necessidades e do uso que os sujeitos fazem dela no processo de interação. Tais usos estão vinculados às formas de ser e de estar desses sujeitos no mundo e, ainda, de representá-lo e interpretá-lo. É sob esse entendimento que Street (1984) acrescenta que o modelo de letramento ideológico pode ser assim definido, ou seja, por encontrar-se permeado de poder tanto de definição cultural, como também, e, principalmente, pelas ideias que subjazem essa perspectiva.

Nessa lógica, as práticas de letramento são também estruturas de poder, pois, que,

[...] qualquer estudo etnográfico do letramento atestará, por implicação, sua significância para diferenciações que são feitas com base no poder, na autoridade, na classe social, a partir da interpretação desses conceitos pelo pesquisador (STREET, 1993; p. 9 apud KLEIMAN, 2001; p. 38).

É importante destacar que o modelo de letramento ideológico também abarca o modelo autônomo no sentido de que este tenta negar a relação de poder e suas implicações sobre os efeitos civilizatórios, de mobilidade e progresso propagados para o desenvolvimento cognitivo e econômico.

[...] o modelo autônomo é ele mesmo, sem dúvida, um exemplo clássico de ideologia. Isso quer dizer que todos os modelos são ideológicos e o modelo autônomo é apenas um dos exemplos desse modelo ideológico. (STREET, 2009; p. 86).

contexto e as situações em que ela foi construída e dos espaços e objetivos que se tem ao dela se fazer uso (KLEIMAN, 2001).

É nesse sentido, principalmente, que os modelos de letramento autônomo e ideológico apresentados por Street nos ajudam a refletir, entre outros aspectos, sobre os modelos de alfabetização que têm sido propostos pelo Governo, e ainda, sobre as motivações que geram as políticas públicas para o ensino em nosso país.

Marinho (2010)³⁰, ao falar sobre a heterogeneidade e a opacidade do conceito “letramento”, enfatiza que ele é, em si mesmo, problemático e que poupariam esforços aqueles que buscam, em vão, apresentar uma única definição, pronta e acabada ao mesmo, em função dos seus interesses e objetivos. Essa autora destaca que estudiosos dos novos estudos sobre letramento têm buscado termos alternativos para nomear esses fenômenos, tais como “eventos de letramento”, “multimodalidade dos gêneros”, “práticas de letramentos”, entre outros.

Marinho (2010) também pontua que Street, ao rever os conceitos que infundiu a esse termo, destacou que o que se podia mencionar como “novo” nesses “novos” estudos seria o claro diálogo que se busca estabelecer entre os conceitos sociológicos, antropológicos e linguísticos, pois, que, para os estudiosos dos novos estudos sobre o letramento,

[...] a concepção de um significado social do letramento ou do letramento social precisa estar fundamentada em um trabalho de campo cuidadoso sobre as funções que as atividades que as habilidades de leitura e de escrita exercem na vida social. Esse trabalho se apoia em procedimentos e estratégias que possibilitem aos sujeitos pesquisados fazer interpretações sobre essas práticas e funções do letramento. (MARINHO, 2010; p. 77).

No entanto, assim como Soares (2010), pensamos ser mais propício para fundamentar a distinção que se faz entre letramento escolar e não escolar (ou letramento social conforme as concepções de Street) e explicar o que acontece com a língua escrita nesses espaços, os conceitos desenvolvidos por Shirley Heath (1983), os quais são provenientes dos resultados de um estudo etnográfico que ela realizou durante quase uma década em diferentes países: “eventos de letramento e práticas de letramento”.

³⁰ Cf, MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: **Cultura escrita e letramento**. MARINHO, M. E CARVALHO (orgs.). Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

Apoiada na perspectiva sociolinguística e no conceito de eventos de fala, essa pesquisadora estruturou o conceito de “*eventos de letramento*”, conceito esse utilizado de forma bastante recorrente em pesquisas desenvolvidas principalmente no campo da educação, em nosso país, para descrever as práticas letradas, ou seja, eles designam “[...] as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interação” (HEATH, 1983; p. 93).

Para Heath, o “evento de letramento” constitui-se, ainda, como,

[...] uma ferramenta conceitual utilizada para examinar, dentro de comunidades específicas da sociedade moderna, as formas e funções das tradições orais e letradas e as relações coexistentes entre a língua falada e escrita. (HEATH, 1983; p. 95).

Marinho (2010), buscando exemplificar o uso desse conceito em termos práticos, pontua que um dos caminhos que pesquisador poderia tomar ao optar pela utilização do mesmo seria o de se orientar pelas situações de interações analisadas no tocante à configuração estrutural e o que está por detrás de suas regras, pois, que, compreender o grau de rigidez ou de flexibilidade das regras que subjaz à interação vivenciada, implica também, na compreensão das práticas e do contexto sociocultural em que os sujeitos, participantes dessa interação, encontram-se inseridos.

É nessa perspectiva que a aula pode ser considerada como um evento de letramento escolar, pois que sendo esta um evento altamente regrado pela própria história da instituição “escola”, o que nela se realiza ultrapassa os objetivos dos interlocutores que dela fazem parte de estabelecer uma comunicação imediata na interação, e insere-se em um plano maior, que engloba também (e principalmente!) o contexto sócio histórico e as condições de produção desses discursos. Assim, a aula, embora seja um evento de letramento típico ocorrido nas escolas, varia de acordo com o espaço onde estas se realizam, com o público que nelas se inserem, com as concepções de ensino e os objetivos a que se propõem os que a ela frequentam, tanto daqueles que assumem o papel de professores, como aqueles que se colocam no lugar de aprendizes.

Desse modo, conforme Marinho (2010) a aula pode ser entendida como um macro evento, enquanto que o que ocorre no seu interior, como as práticas

mediadas pela língua escrita, por exemplo, como um conjunto de micro eventos de letramento, e acrescenta:

Esses eventos são orientados por princípios, regras e sentidos que permitem não apenas compreender a lógica de um *evento de letramento*, mas também a lógica e os significados das *práticas de letramento* da instituição escolar. (op. cit. p. 79).

Nessa proposição, é possível perceber a interdependência que se manifesta entre a oralidade e a escrita. Heath (1983) pontua que analisar as interações mediadas pelo texto escrito na perspectiva dos eventos de letramento permite ao pesquisador conhecer e examinar também as relações coexistentes entre a língua falada e a língua escrita, pois que, segundo ela, os eventos de fala que deram origem a esse conceito têm como pretensão descrever as regras e as normas de comunicação tanto verbais, como não verbais e sociais e, portanto, podem “repetir, reforçar, ampliar, ajustar ou contradizer o que está escrito” (MARINHO, 2010; p.81).

No tocante às práticas de letramento, Heath (1983) as apresenta como sendo uma concepção cultural mais ampla, nas quais se encontram inclusos tanto os significados atribuídos aos eventos de letramento, como também os modelos sociais de letramento utilizados pelos seus participantes. Em outras palavras, para essa autora, as práticas de letramento buscam estabelecer a relação entre os eventos de letramento que inclui tanto uma perspectiva social, como também cultural, na qual os sujeitos da interação encontram-se imersos.

Para essa estudiosa,

Enquanto o evento de letramento é algo observável, objetivado em uma situação de interação mediada pelo texto escrito, as práticas de letramento não são atividades diretamente observáveis, porque envolvem processos internos, muitas vezes inconscientes, valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. (HEATH, 1983; p.41)

Soares (2010) nos ajuda nessa compreensão explicando-nos que as práticas de letramento estão relacionadas, tanto aos comportamentos efetuados pelos indivíduos nos eventos de letramento, como também às concepções sociais e culturais que o configuram, ou seja, são essas concepções que determinam e dão sentido à interpretação dos usos que se faz da leitura e da escrita numa dada situação (p. 105). Essa autora, em consonância com Street, destaca que o evento de letramento dissociado das práticas de letramento não é capaz de ultrapassar o nível da descrição das

atividades realizadas e mediadas pela língua escrita. Somente a partir da compreensão das concepções sociais e culturais é que esses comportamentos dos indivíduos adquirem sentido e significado nessas situações.

Nesse sentido, a distinção que se faz entre “eventos e práticas de letramento” é puramente metodológica, pois que ambas são faces de uma mesma moeda e é, justamente, “[...] o uso do conceito de práticas de letramento como instrumento de análise que permite a interpretação do evento para além de sua descrição”. (SOARES, 2010; p. 105).

Soares (2010), dialogando com as ideias de Street (2010), destaca que a escola dentro de um modelo de letramento autônomo, cria os seus próprios e peculiares eventos e práticas de letramento, ao “autonomizar” as atividades de leitura e de escrita que serão vivenciadas nesse espaço – elaborando, assim a chamada “pedagogização do letramento”.

De forma mais detalhada, a pedagogização da leitura e da escrita passa por um inevitável processo de escolarização dada à natureza dessa instituição: as práticas sociais de letramento – selecionadas pela escola dentre as inúmeras que ocorrem em eventos de letramento extraescolares para nela se tornarem objetos de estudo –, passam a serem práticas de letramento a ensinar – aquelas fabricadas e materializadas no ambiente da sala de aula que posteriormente transformam-se em práticas de letramento ensinadas – e, por fim, adquiridas, ou seja, levadas pelos alunos para a vida fora das paredes dessa instituição de ensino.

Rockwell (1985) realizou um estudo etnográfico em oito escolas (estadual/federal, completas/unitárias, etc.), localizadas na zona agrícola e industrial de um estado da República Mexicana, com o objetivo de analisar todos os acontecimentos ocorridos nessas instituições que fossem permeados pela língua escrita. Os dados obtidos após a observação de cinquenta aulas de diversas áreas do conhecimento (Espanhol, Matemática, Ciências Sociais e Ciências Naturais) apontaram que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita aconteceram a partir de três processos distintos, porém, simultâneos: (1) a aprendizagem da estrutura da língua em si; (2) os usos especificamente escolares da língua escrita, e; (3) a apreensão dos outros conhecimentos escolares através da língua escrita.

Essa estudiosa pôde constatar que, embora houvesse uma variação histórica e individual em determinadas formas de ensino e certos pressupostos implícitos (independente do método de ensino adotado) dos professores a respeito do sistema de escrita, havia, também, um conjunto de conceitos e de práticas generalizadas, que, por sua recorrência, já eram previstas para acontecerem na sala aula, por se constituírem como uma “tradição” escolar, tais como a “cópia” que possibilitaria a aprendizagem da escrita e a “leitura oral”, para ensinar a ler, além de atividades que tinham como proposição levar os educandos a conhecer/reconhecer e selecionar os tipos de letras, a sequência fonológica e léxica e, ainda, a relação grafema-fonema.

A pesquisadora percebeu que, ora as atividades desenvolvidas com a língua escrita pareciam não considerar os muitos outros conhecimentos e estratégias utilizados pelos aprendizes no processo de construção e de apropriação da leitura e da escrita, ora, e de forma concomitante, tais atividades de ensino comunicavam os conteúdos implícitos suscitados pelos professores, que permitiam e exigiam dos educandos (ainda que de forma implícita) o uso de certas estratégias de leitura e de escrita que não lhes tinha sido ensinada. Ela percebeu, ainda, que quando os professores não estavam “ensinando” às crianças a ler e a escrever de forma sistemática e planejada nas aulas de língua materna, parecia ser justamente a partir do trabalho com as outras áreas do conhecimento que elas sentiam-se mais à vontade para participar de atividades que envolviam a interpretação/compreensão e produção de textos. Era nesses momentos, ainda, que os alunos pareciam perceber a vitalidade da língua escrita, por esta se apresentar em ocasiões e situações que lhes permitiam compreender o que “é” ler e escrever e a finalidade e funcionalidade dessas ações.

Rockwell também observou que várias atividades envolvendo a língua escrita eram realizadas na classe, tanto pelos alunos como pelos professores. Tais práticas por eles postas pelos educandos revelavam os conhecimentos e a percepção que possuíam a respeito das finalidades e funcionalidades da língua escrita, ou seja, o entendimento de que a escrita servia para “realizar algo mais” do que aquilo que era solicitado pelos docentes tanto na sala de aula, como fora dela. Nessa mesma proposição, as práticas de leitura e de

escrita dos docentes pareciam servir aos alunos como “modelos” de “como”, “o quê” e “para quê” ler e escrever.

Outro ponto elucidado por essa estudiosa nessa pesquisa diz respeito à complexa relação entre o uso da língua escrita e a apropriação dos conteúdos acadêmicos na escola. Os resultados de suas análises demonstraram que para obter “novos conhecimentos”, o educando precisa fazer uso tanto dos seus conhecimentos prévios para compreender os textos escritos, como também entender esses textos numa perspectiva social, o que pressupõe extrapolar os muros da instituição escolar. Discorrendo ainda sobre esse processo, essa teórica acrescenta que, na escola, pelo menos em nível de Primeiro Grau, este processo é mediado pelo professor, numa relação professor, texto escrito e aluno.

Ao concluir a sua pesquisa, Rockwell chamou a atenção, ainda, para o fato de que há uma complexa relação entre a língua escrita e o contexto escolar em função do processo social de apropriação, e enfatiza que seria um erro optar apenas por um ou outro processo – psicogenético (de apropriação do sistema de escrita) e sócio genético (de apropriação de usos e significados sociais diversos) – para compreender o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na sala de aula, pois que ambos não são excludentes, mas complementares, nesse processo. No que se refere aos usos da língua escrita na sala de aula, destaca ela, que a escola ainda parece estar distante do representativo leque social de usos da leitura e da escrita; “[...] os alunos, muitas vezes, se veem obrigados a aceitar contradições entre o sistema de usos escolares e o sistema da língua escrita” (op cit. p.94).

Diante à multiplicidade de problemas que nós temos enfrentado a respeito do ensino da língua escrita, faz-se necessário abrir espaço para a reflexão sobre a necessidade de se investir na construção de “um conjunto de metodologias” de ensino que permita ao educando adquirir o “estado ou condição” de sujeito alfabetizado e letrado, resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita e, assim, responder adequadamente às demandas sociais em que se encontra inserido.

A seguir, analisaremos a fabricação das práticas de ensino das professoras por nós investigadas e refletiremos sobre as atividades por elas propostas que oportunizavam aos seus alunos adentrarem no “*mundo da*

escrita” e no “*mundo do escrito*”. Antes, porém, apresentaremos o percurso metodológico por nós tomado para a obtenção desses dados.

CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR...

Foto 2: Os cenários da pesquisa.



Fonte: Sirlene Barbosa de Souza

3- SEÇÃO 2

***PREPARANDO O CENÁRIO... OS CAMINHOS PERCORRIDOS EM
BUSCA DE RESPOSTA(S)...***

“Era uma vez uma tartaruga que vivia num lago com um grupo de peixes. Um dia a tartaruga saiu para uma volta em terra. Ela ficou fora do lago por algumas semanas. Quando retornou encontrou alguns peixes. Os peixes perguntaram a ela: - Senhora Tartaruga, olá! Como vai você? Não temos visto você aqui nas últimas semanas. Onde você estava? A tartaruga disse: - Eu estava em terra, passei algum tempo na terra seca. Os peixes ficaram perplexos e perguntaram: - Em terra seca? De que a senhora está falando? Essa terra seca é molhada? A tartaruga respondeu: Não, não é!. É Lá é fresco? “Não, não é. Tem ondas? Não, não tem! Você pode nadar nela? Não, não pode”. Então os peixes disseram: - Não é molhada, não é fresca, não tem ondas, você não pode nadar nela. Então essa terra de que a senhora está falando não deve existir. É uma coisa da sua imaginação! Não é real! A tartaruga respondeu: - É, pode ser! Aí, então, os peixes decidiram dar uma volta em terra seca. Os peixes disseram para a tartaruga: - Não nos diga o que não é. Nos diga o que é. - Não consigo, disse a tartaruga: não tenho uma língua para descrever isso!” (Fábula Budista - STREET, 2008; p.41).

Partindo da premissa de que todos nós, ao nos depararmos com um contexto ou situação com a qual não estamos acostumados e/ou não conhecemos ou tenhamos antes visto ou vivido, temos a tendência de estabelecer “a priori”, um “julgamento” (geralmente negativo) ou comparações baseadas nos conceitos que já temos formado, advindos da nossa cultura e do próprio contexto em que nos encontramos imersos.

Ao analisarmos a resposta da tartaruga às interrogativas dos peixes, que buscavam comparar os elementos que existiam no “novo mundo” com aqueles existentes no espaço em que viviam, podemos perceber o início do seu trabalho como “etnógrafa”. Assim, ao afirmar que o lugar o qual visitara “podia ser considerado surreal” pela ausência de uma língua e de um repertório de palavras que pudessem descrever os elementos que o compunham e que por ela foram vistos, nas entrelinhas da sua resposta a tartaruga parece reconhecer a necessidade de dizer “não apenas” o que se tem em comum entre “seus mundos” e de tomar emprestadas palavras do vocabulário utilizadas pelos seus nativos e/ou, ainda, cunhar novos termos para descrever aspectos da realidade vista e sentida, os quais podiam revelar elementos bem mais significativos para explicá-lo. É exatamente nesse ponto, que ela se

mostra “aberta” para entender a lógica do “visto e do sentido”, a partir daquilo “que é” e não do que “pressupõe ou deseja(m) que seja”.

É nessa perspectiva que, nesse estudo, também, assim como a tartaruga da fábula referendada, nós não estamos em busca de “comprovar” aquilo que nos dizem “que é”. O nosso objetivo é “desvendar” o que “não é” explicitado, mas que existe e constitui a singularidade de cada contexto, de cada situação, a unicidade e a pluralidade “do” e “no” fazer pedagógico de cada sujeito por nós investigado.

3.1. Uma inquietação, uma razão, um “por quê”... as motivações e os objetivos da pesquisa...

Como já vimos discutindo na primeira seção dessa tese, nas últimas décadas, temos assistido a um crescente interesse dos pesquisadores em analisar como os docentes constroem as suas práticas de ensino da língua escrita e dela fazem uso em suas salas de aula (ALBUQUERQUE, 2002; GAMA, 2014; CRUZ, 2010; COUTINHO, 2005, COUTINHO-MONNIER, 2009; FERREIRA, 2003, 2004, 2006, 2008, entre outros). Como resultados, tais estudos têm apontado para a necessidade de se propor na escola um ensino que tenha relação com as práticas de leitura e de escrita vivenciadas pelos educandos em espaços não escolares, a fim de que estes percebam que a apropriação dessas habilidades (ler e escrever) pode oportunizar-lhes a participação de forma mais efetiva nos mais variados eventos de letramento.

Partindo da premissa de que a escola tem sido “o lugar onde a maior parte das pessoas adquirem suas principais habilidades relativas ao letramento, leitura, escrita e aritmética” (CHARTIER, 2007; p. 19) e de que a mesma configura-se como “o” espaço legítimo e responsável pela inserção do indivíduo no “mundo da escrita” e, por conseguinte, no “mundo do escrito” (ROCKWELL; 1985), nos inquietou saber como os professores estavam construindo as suas práticas de ensino da língua escrita e que tipos de atividades estariam eles propondo, que oportunizassem os alunos aprenderem as suas finalidades/funcionalidades, relacionando-a com os diferentes usos que delas fazem os indivíduos nas sociedades letradas. Sob esse prisma, entendemos que a escola se constitui como um espaço de formação de

peças e de construção de saberes, os quais envolvem tanto os saberes relativos à experiência social e cultural, como do senso comum, científico e da prática.

Para tal, à luz da teoria da “*Invenção do Cotidiano*” de Michel de Certeau (1994), buscamos conhecer e refletir sobre os elementos que envolvem/permeiam a fabricação do cotidiano escolar, as formas pelas quais o(s) indivíduo(s) (re) significam os signos que lhe são impostos pelas instituições e, ainda, como estes “fabricam” as suas táticas de sobrevivência em um cotidiano tão carregado de contradições. Como bem nos esclarecem Pinel (2004) e Ferreira (2004 e 2005), trabalhar com a perspectiva da “invenção do cotidiano” proposta por Certeau implica assumir uma postura de envolvimento/pertencimento ao cotidiano vivido, já que não há outra maneira de compreender o dia a dia senão a de vê-lo de “dentro pra fora”, analisando o que o sujeito faz para que ele aconteça, sua participação (potencialidade), sua reação ao acontecido, à medida que outros também agiram (possibilidades), ou seja, mergulhando inteiramente nesse universo, sendo sensível e apaixonado por tudo que se vê e sente. Como bem colocam os autores supracitados, “o cotidiano é tecido pelas necessidades cotidianas, pelos fazeres e saberes de todos nós que o compartilhamos”.

Nessa mesma perspectiva, também fomos em busca de conhecer e compreender como se dava o processo de fabricação das práticas de ensino das mestras por nós investigadas, bem como os fatores internos e externos que exercem influências de forma direta e indiretamente, nas escolhas que essas profissionais fazem em relação aos recursos e materiais didáticos e “as metodologias” adotadas para o ensino da língua escrita nas suas salas de aula, à luz das ideias de alguns autores contemporâneos (NÓVOA, 1999; TARDIF, 2008; PERRENOUD, 1997; SCHÖN, 2000; CHARTIER, 2007; LAHIRE, 2002; GOIGOUX, 2002 e 2007a e b; GOIGOUX & VERGNAUD, 2005; FERREIRA, 2004; 2006; 2008).

Em outros termos, a nossa pesquisa teve como objetivo investigar as práticas de três professoras que lecionavam em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no tocante **ao ensino da língua escrita e os seus usos** na sala de aula. Para refletirmos de forma mais detalhada sobre as questões

postas acerca do nosso objeto de estudo, traçamos alguns objetivos específicos, a saber:

- Conhecer e analisar as práticas de ensino da língua escrita das professoras, identificando os fatores internos e externos à escola que ora influenciavam, ora determinavam o seu “fazer pedagógico” e as possíveis relações entre o que elas pensavam e o que faziam efetivamente, na prática;
- Identificar os recursos e os materiais didáticos selecionados pelas docentes para o ensino da língua escrita e os usos que deles faziam na sala de aula;
- Analisar os esquemas cognitivos mobilizados e as táticas de ensino fabricadas pelas professoras para o ensino da língua escrita nas aulas de Português e Francês e, também, a partir de outras áreas do conhecimento;

Para dar conta desses objetivos, nós realizamos observações nas salas de aula de duas professoras que lecionavam em duas escolas da rede municipal da cidade do Recife e de uma professora que atuava na rede pública de ensino da cidade de Clermont-Ferrand, na França.

Embora cientes de que não seria possível (nem era o nosso objetivo) realizar um estudo comparativo entre as práticas de ensino das professoras brasileiras e da professora francesa³¹ por, entre outros motivos, estarem estas profissionais sujeitas a sistemas de ensino com normas de funcionamento distintas e inseridas em realidades culturais, econômicas, políticas e sociais diferentes das nossas. Nós optamos pela inserção, em nossa tese, dos dados coletados na sala de aula da professora francesa, pelo fato de termos encontrado também nas suas práticas de ensino, o nosso objeto de estudo e, ainda, por acreditarmos que esses dados poderiam nos ajudar a refletir sobre, pelo menos, três aspectos principais, a saber:

³¹Salientamos que o nosso estudo não teve como pretensão de se configurar como um estudo comparativo das práticas das professoras entre si ou, ainda, de emitir um juízo de valor sobre as mesmas: o objetivo da nossa investigação centrou-se exclusivamente na análise e compreensão da fabricação das práticas de ensino e nos usos da língua escrita em suas salas de aula.

- As **semelhanças** e as **singularidades** encontradas nas práticas de ensino e nos usos da língua escrita das professoras, estando essas profissionais, assim como no Brasil, inseridas em um mesmo sistema de ensino e, portanto, sujeitas aos mesmos programas, a um mesmo currículo, às mesmas matérias a serem ensinadas, às mesmas regras de estabelecimentos, entre outros aspectos;
- As **semelhanças** e as **singularidades** em relação aos fatores internos e externos que influenciavam o “fazer-pedagógico” das mestras, no tocante ao ensino e aos usos da língua escrita nas salas de aula, o que nos permitiu refletir sobre a formação, a representação e a constituição do **gênero profissional**³²;
- Uma **reflexão** e uma **compreensão** mais clara sobre os “nossos” próprios problemas e avanços em relação ao ensino e aos usos da língua escrita em nossas classes, encontrados ora através das semelhanças, ora dos contrastes, a partir do “olhar” para uma realidade socioeconômica e uma cultura escolar diferente da nossa.

Assim, neste capítulo, dividido em 6 etapas, apresentaremos o desenho metodológico que traçamos para a construção e análise dos dados empíricos desta pesquisa. Primeiramente, explicitaremos as nossas motivações e os nossos objetivos ao realizarmos essa pesquisa e, e seguida, a nossa opção em relação à abordagem investigativa. Em um terceiro momento, apontaremos o caminho metodológico que percorremos e as ferramentas que nós utilizamos para o levantamento dos dados apreendidos. Dando continuidade à descrição dos dados, apresentaremos os participantes do nosso trabalho e no quinto momento, os situaremos nos espaços escolares onde atuavam no período das nossas investigações. Por fim, discorreremos sobre o plano que traçamos e utilizamos para analisar os dados coletados.

³² Cf. O conceito de “Gênero Profissional” por nós adotado nesse estudo encontra-se no Seção 1 dessa tese.

3.2. Abordagem investigativa

Em busca de encontrarmos possíveis respostas para os questionamentos por nós levantados nesse estudo, optamos pela perspectiva da pesquisa qualitativa, por essa envolver a apreensão de dados descritivos, os quais são obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, retratando, desse modo, a perspectiva dos sujeitos que dela participam (BOGDAN & BIKLEM, 1982).

Nossa opção justifica-se, ainda, por estudos dessa natureza, apresentarem (entre outros), 5 aspectos que caracterizaram o nosso trabalho: (1) o ambiente natural constituiu-se como a fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; (2) houve uma maior preocupação com o processo do que com o produto; (3) foram focos de atenção especial do pesquisador o “significado” que as pessoas davam às coisas e à sua vida; (4) os dados coletados foram predominantes descritivos e; (5) a análise dos mesmos seguiu um processo indutivo (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Nesse estudo, assumimos, também, a perspectiva etnográfica da pesquisa, a qual, no final da década de 1970, vem ganhando crescente aceitação na área de Educação. É importante destacar que, o termo “etnografia” ao adentrar no campo educacional, sofreu adaptações, o que o afastou um pouco, do sentido original adotado por antropólogos e sociólogos, obtendo assim, um sentido próprio (ANDRÉ, 2005).

Segundo Street, (2008), adotar uma perspectiva etnográfica é,

[...] ter uma abordagem mais focada para fazer menos que uma Etnografia abrangente, para estudar aspectos da vida diária e práticas culturais de um grupo social, tais quais as suas práticas de letramento. O que é importante para as perspectivas etnográficas é o uso de teorias de cultura e práticas de pesquisa que vêm de disciplinas que usam teorias sociais. (p. 45)

Também optamos pela realização de estudos de casos, exatamente porque, como coloca André (2005), em função da profundidade e riqueza de suas análises, estudos dessa natureza oportunizam ao pesquisador uma maior aproximação com a realidade escolar possibilitando-lhe refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem dentro de um contexto sociocultural mais amplo. Com isso, é possível apreender as particularidades que permeiam

esse espaço, particularidades essas, até então invisíveis. Ainda segundo a autora supracitada, pesquisas dessa natureza configuram-se como:

[...] uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (op. cit. 2005; p. 41).

3.3. Percurso metodológico – os instrumentos de coleta dos dados

Nessa seção, apresentaremos os procedimentos e instrumentos por nós utilizados em busca de respostas às nossas inquietações na construção dos dados empíricos dessa pesquisa. Foram eles:

- (1) Questionário;
- (2) Observações das práticas de ensino com gravações em áudio e anotações no Diário de Campo;
- (3) Entrevistas e minientrevistas.

3.3.1 Questionário

Ao darmos início às nossas observações nas salas de aulas das docentes, solicitamos que as mesmas respondessem a um questionário, cujas questões visavam conhecer de forma mais objetiva, o tempo de exercício de magistério que possuíam, o nível de escolaridade de cada uma delas, as suas experiências profissionais, a organização dos seus horários de aula, entre outros aspectos.

3.3.2 As observações das aulas

Com o objetivo de conhecermos como se dava o ensino da língua escrita e os seus usos na classe das mestras, fizemos a opção pelas observações direta e participante, por estas possibilitarem “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 26), e por estarem relacionadas “à valorização do instrumental

humano, característica da tradição etnográfica” (ALVES-MAZOTTI & GEWANDSZNADJER, 1999; p. 166). Esses autores nos esclarecem que, por ser a observação participante não estruturada, “os comportamentos a serem observados não são predeterminados, eles são observados e relatados da forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação” (op. cit., p. 166).

A nossa opção pela observação direta justifica-se, ainda, pelo fato de ela permitir também,

[...] que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, podem tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 26)

Cientes de que o tipo de formação de cada indivíduo, o grupo social a qual ele pertence, bem como as suas predileções e aptidões, sua história pessoal e bagagem cultural, podem influenciar na forma como o sujeito interpreta as situações que ele observa, concentrando o seu olhar em certos aspectos da realidade (LAHIRE, 2002), ao darmos início às nossas observações, buscamos manter o foco naquilo que era o nosso objeto de estudo, porém, com um olhar ampliado em busca de outras variáveis que formavam o universo da sala de aula e, também, do espaço escolar, e que podiam nos ajudar a compreender melhor o que estávamos nos propondo a investigar.

Desse modo, concentramos o foco de nossa pesquisa na observação das práticas de ensino da língua escrita desenvolvidas por docentes que lecionavam em turmas dos anos iniciais (2º e 3º Anos do ensino Fundamental I, no Brasil e, CE1, na França³³), conforme já pontuamos anteriormente. A escolha desses níveis de ensino justifica-se, principalmente, porque no primeiro ano da educação formal, como mostram os resultados de pesquisas desenvolvidas tanto no Brasil como na França (já mencionadas nesse trabalho), há sempre um grande investimento em atividades que têm como foco

³³Na França, as atividades escolares iniciam-se aos 3 anos de idade na “École Maternelle”, mas assim como no Brasil, o ensino só é obrigatório aos 6 anos de idade, quando os discentes passam a estudar na “École Élémentaire”, a qual encontra-se subdividida em 5 etapas: Cours Préparatoire (CP - 6 anos); Cours Élémentaire (CE1 - 7 anos); Cours Élémentaire (CE2 – 8 anos); Cours Moyen (CM1 – 9 anos) e; Cours Moyen Deuxième Année (CM2 / 10 anos).

a aprendizagem da tecnologia da escrita³⁴, em detrimento daquelas que lhes oportunizem aprenderem a utilidade e a função social da mesma.

Ao observarmos a dinâmica de funcionamento das classes das mestras, fizemos uso de gravação em áudio e de anotações no diário de campo, uma vez que tínhamos como pretensão conhecermos mais de perto a forma pela qual elas fabricavam suas práticas relacionadas ao ensino da língua escrita. Assim, demos início às nossas coletas perguntando às docentes se elas possuíam dias específicos para trabalhar com a língua materna em suas classes.

As professoras brasileiras nos informaram que trabalhavam com o ensino da Língua Portuguesa todos os dias da semana, já que a leitura e a escrita estavam presentes em todos os momentos das suas aulas, qualquer que fosse a disciplina que estivessem ensinando. A professora francesa, assim como as professoras brasileiras, afirmou que embora tivesse dias e horários específicos para trabalhar com os eixos de ensino da língua materna³⁵, o trabalho com a leitura e a escrita também estava presente em suas aulas todos os dias, a partir das atividades que propunha com as outras áreas do conhecimento, ainda que de forma assistemática e/ou não planejada, o que foi por nós constatado durante as nossas observações em sua classe.

Uma vez que as falas das mestras investigadas confirmaram a nossa hipótese de que o ensino da língua escrita não estava atrelado unicamente ao trabalho com a disciplina de língua materna, nos dispomos a observar em dias sequenciados, quando isso foi possível, tanto as aulas de Língua Portuguesa e Francesa, como também as aulas das outras disciplinas por elas ministradas. Assim, no ano de 2013, totalizamos um quantitativo de 14 observações na classe da professora Sílvia e, no ano seguinte, 19 aulas na sala da professora Liliane. Na França, realizamos 21 observações na classe da professora

³⁴ Nesse texto, estaremos usando o termo adotado por Soares (1995) – tecnologia da escrita – como sinônimo de “Sistema de Escrita Alfabética” (SEA).

³⁵ O ensino da língua francesa para as turmas de CE1 e CE2 encontrava-se dividido em 5 eixos: Leitura, Escrita, Vocabulário, Gramática, Vocabulário e Ortografia. Cf. http://www.education.gouv.fr/cid38/presentation-des-programmes-et-des-horaires-a-l-ecole-elementaire.html#Horaires_du_cycle_des_approfondissements: classes de CE2, CM1, CM2.

Françoise no ano de 2015 perfazendo, assim, um quantitativo geral de 54 aulas³⁶ observadas nesse estudo.

No tocante à nossa presença nas classes das docentes, embora buscássemos assumir uma postura que interferisse o mínimo possível no ambiente e/ou no desenvolvimento das aulas, nos posicionando de forma que, tanto as professoras como os alunos, pudessem perceber qual era o nosso papel na classe, nem sempre isso foi possível. Desse modo, em alguns momentos, as mestras nos dirigiam a palavra para explicar e justificar de forma mais detalhada, as suas opções em relação às atividades que estavam realizando e para tirar dúvidas sobre algum assunto que estavam abordando na classe. Elas também procuravam “saber” da pesquisadora se o que estavam ensinando (conteúdo) e as metodologias que estavam utilizando seriam as mais “adequadas”, considerando o discurso oficial e acadêmico no tocante ao ensino da língua materna. Vale salientar que essa “inquietação” era sentida principalmente pelas professoras do Brasil.

Os alunos, por sua vez, nos dirigiam à palavra, sobretudo, para pedirem auxílio na realização ou explicação das atividades que lhes eram propostas e para “contar” alguns episódios e/ou eventos que vivenciaram dentro e fora da escola, principalmente nas segundas-feiras, quando tinham passado o final de semana sem ir à instituição. Essas posturas eram assumidas mais efetivamente pelos alunos das professoras do Brasil. Também havia certa curiosidade e empenho dos mesmos em “descobrir” o que nós fazíamos em suas salas de aula. Nesses momentos, os aprendizes questionavam a pesquisadora a razão da sua presença e, principalmente, o fato de ela estar copiando e respondendo em seu caderno as mesmas atividades que eles e, ainda, para tirar dúvidas quanto ao que era para escrever em suas tarefas, conforme nos mostram os extratos das falas de duas alunas da professora Liliane:

“Você está copiando... oxe, tá fazendo a mesma coisa que a gente? Por quê? (...) Mas não pode... você não pode fazer a mesma coisa que a gente, porque você é grande. Você escreve mais coisas, você tem que escrever mais coisas, porque você sabe mais coisas... você sabe mais coisas do que a gente, porque você já é grande...”

³⁶ No capítulo destinado à análise dos dados, explicitaremos de forma mais detalhada o período das coletas dos dados da nossa pesquisa.

Após ler o cabeçalho da atividade a aluna perguntou à pesquisadora o que ela deveria escrever na parte onde era solicitado escrever a série que ela estava cursando:

A: *É 2º Ano da 3ª Série?*

Pesq: *Vocês são do 2º Ano.*

A: *Da 3ª Série?*

Pesq: *Não! Vocês são do 2º Ano.*

A: *E qual é a Série? (apontou para a palavra série no cabeçalho da tarefa justificando o “por que” do seu questionamento).*

3.3.3 As entrevistas

Interessados em saber, entre outras coisas, as concepções dos professores em relação ao ensino da língua materna, de forma geral, e da língua escrita, de forma mais específica, em conjunto com as observações participantes, nós realizamos várias entrevistas com as professoras em momentos distintos: antes e no decorrer das nossas investigações em suas classes (minientrevistas) e ao término das nossas coletas. A nossa opção pela utilização desse instrumento se deu por ele permitir “a captação imediata e corrente da informação desejada, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE & ANDRÉ, pp.33-34; 2005).

As minientrevistas tiveram um caráter **não estruturado** e ocorreram em momentos diferenciados (antes, durante e após as aulas, quando isso foi possível), sempre que a pesquisadora sentia a necessidade de esclarecimentos para melhor compreender as escolhas das mestras em relação aos recursos e materiais didáticos utilizados, às metodologias adotadas, às atividades selecionadas para o ensino da língua escrita na classe, entre outros aspectos, não sendo possível, portanto, quantificar o número de minientrevistas realizadas com as mesmas.

A entrevista que realizamos ao término das coletas, por sua vez, teve um caráter **semiestruturado** (ou seja, com questões abertas e fechadas), exatamente por entrevistas dessa natureza, permitirem que o pesquisador venha a conhecer mais particularidades a respeito dos entrevistados, bem

como fazer as adaptações na estrutura do roteiro e condução da conversa, quando estas se fizerem necessárias (op. cit. 2005).

Assim, nessas entrevistas, fizemos uso de um roteiro único³⁷ para entrevistar as docentes, o qual nos guiou através de tópicos que considerávamos essenciais para refletirmos sobre as questões postas acerca do nosso objeto de estudo. Lüdke & André (2005), ao discorrerem sobre a importância de se ter um roteiro que guie a entrevista, destacam que esse deverá seguir uma sequência lógica e psicológica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, buscando o encadeamento no sentido daquilo que está sendo inquirido. Desse modo, durante a realização da mesma, as mestras foram solicitadas a falarem, entre outras coisas, sobre:

- As suas trajetórias escolares e as suas formações acadêmica e profissional;
- As suas concepções acerca do ensino de Língua Portuguesa e Francesa de modo geral, e sobre o ensino da língua escrita na escola, mais especificamente, nos anos iniciais da educação formal;
- Os seus objetivos ao trabalharem com a língua materna na classe e as suas opções em relação às atividades de leitura e de escrita que propõem para os alunos;
- As suas opções pelos recursos e materiais didáticos utilizados como suporte à fabricação de suas rotinas no ensino da língua escrita.

É importante destacar que, baseando-nos na perspectiva das entrevistas de confrontação desenvolvidas por Goigoux (2002 e 2007b)³⁸, as quais foram inspiradas na “Clinique de l’activité”³⁹ de Yves Clot, nós retomávamos vários

³⁷Esclarecemos que, embora tivéssemos um roteiro com questões únicas para todas as professoras investigadas, outras foram elaboradas, com base nas nossas observações em suas classes e, ainda, a partir do contexto onde elas exerciam as suas práticas de ensino, bem como em relação ao público que atendiam em suas salas de aula. Cf. Nos anexos desse trabalho, encontram-se os roteiros das entrevistas que nós realizamos com cada uma das professoras da nossa pesquisa.

³⁸Cf. Rien de plus pratique qu’une bonne théorie? Si, deux! Les concepts de schème et de genre au service d’une analyse didactique de l’activité d’enseignement. (GOIGOUX, 2007); Analyser l’activité d’enseignement de la lecture: une monographie (GOIGOUX, 2002).

³⁹As atividades da “Clinique de l’activité” prosta por esse estudioso tinham como objetivo levar os professores a falarem sobre a sua própria prática pedagógica, a partir da visualização da imagem da sua atividade de ensino (gravados em vídeo), revelando assim, as intenções que guiavam as suas ações, durante a realização das minientrevistas e entrevistas (no decorrer e ao término das observações),

momentos das aulas por nós assistidas (gravadas em áudio e registradas no diário de campo) e solicitávamos às mestras que explicitassem as suas opções tanto em relação aos assuntos abordados e os materiais e recursos didáticos utilizados no ensino da língua escrita, como em relação às metodologias adotadas para a condução das atividades, na sala de aula.

Tal prática ocorria principalmente, quando a pesquisadora percebia que os discursos das mestras pareciam ir de encontro às suas práticas de ensino que ela havia observado. Nesses momentos, ela expunha para as professoras extratos das aulas que ministraram, levando-as a refletirem sobre as suas ações no dado momento em que elas ocorreram e se essas deram conta de atender aos objetivos por elas pretendidos.

A partir das falas das docentes, pudemos conhecer as suas concepções em relação ao ensino da língua materna na escola e estabelecer relações (quando possível), entre o que elas diziam e o que faziam, efetivamente, na prática.

3.4. Os “atores protagonistas” da pesquisa

Conforme já explicitamos nesse capítulo, em nossa pesquisa tivemos como objetivo analisar as práticas de ensino da língua escrita de três professoras que lecionavam em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, para dar conta do nosso objeto de estudo, nós elegemos alguns critérios para a seleção dos sujeitos que dela estariam participando, a saber:

- 1) Professores que já tivessem experiência de ensino em turmas dos anos iniciais, de, no mínimo, três anos.
- 2) Professores que àquela época estivessem participando ou houvessem participado recentemente dos encontros de formação continuada do PNAIC;
- 3) Disponibilidade dos sujeitos em participar da pesquisa.

Em relação a esses critérios, o primeiro diz respeito ao nosso interesse em conhecer como os professores constroem e reconstroem as suas práticas de ensino da escrita a partir de outras já “fabricadas” e “experimentadas” por

eles em outros momentos da sua trajetória profissional com turmas do nível de ensino a que nos propomos investigar.

No que diz respeito ao segundo critério, ele justifica-se pelo fato de acreditarmos que, uma vez que os professores estivessem participando nos anos em que coletamos os nossos dados, de um programa de formação continuada⁴⁰, como o PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa⁴¹, também denominado de PACTO) no caso do Brasil, as discussões, reflexões e construções de atividades vivenciadas nesses momentos, poderiam, de alguma forma, trazer implicações para as práticas das mestras influenciando o seu “fazer-pedagógico” nas salas de aula. No tocante à professora francesa, ao selecionarmos àquela que seria sujeito da nossa pesquisa, consideramos a participação da mesma nos cursos de formação continuada ofertados pelo sistema de ensino daquele país.

Assim, após visitarmos algumas escolas e de assistirmos as aulas de alguns professores, selecionamos **três mestras**, assim distribuídas:

- 1) Duas mestras que atuavam em duas escolas distintas da rede de ensino da cidade do Recife, sendo uma no período de agosto a dezembro de 2013 e a outra, durante os meses de fevereiro a agosto de 2014;
- 2) Uma mestra que lecionava em uma escola pública da cidade de Clermont-Ferrand (França), no período compreendido entre os meses de janeiro a abril de 2015⁴².

Esclarecemos que não fizemos uso de codinomes para identificar as professoras que participaram da pesquisa, visto que as mesmas manifestaram o seu desejo de que fossem mantidos seus próprios nomes nesse trabalho.

⁴⁰Salientamos que não foi objetivo nosso nesse trabalho, apresentar de forma mais detalhada e/ou aprofundada as relações estabelecidas entre o que era discutido e vivenciado nos encontros de formação continuada dos quais as professoras participaram, mas de conhecer, através dos depoimentos das docentes, quais influências (positivas e/ou negativas), tais encontros exerciam nas decisões que elas tomavam acerca do planejamento, dos materiais didáticos selecionados para o ensino da língua escrita, bem como nas metodologias empregadas ao trabalhar com a leitura e a escrita na sala de aula.

⁴¹O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Cf. www.pacto.mec.gov.br.

⁴²Destacamos que o ano letivo na França inicia-se em setembro e se finda no mês de junho.

3.4.1 O encontro com as professoras brasileiras

3. 4.1.1 Quem era a professora Sílvia?

Em busca dos sujeitos da nossa pesquisa, inicialmente encontramos a professora Sílvia, a qual nos foi apresentada em um momento de intervalo da escola onde lecionava, pela professora Verônica⁴³. Ao conversarmos com a docente, ela nos informou que estava participando dos encontros de formação do PNAIC, que aquele já era o segundo ano consecutivo que trabalhava com turmas do ciclo alfabetizador na rede pública e que já havia trabalhado também com turmas dos anos iniciais durante alguns anos, em uma escola privada.

Ao discorrer sobre a sua trajetória acadêmica, Sílvia nos informou que havia feito o curso de Pedagogia na FAFIRE no período de 2000 a 2003 e justificou a sua opção pelo mesmo declarando que queria ser uma professora “diferente”. Em justificativa a essa sua fala, ela nos relatou que a sua trajetória escolar não tinha sido muito feliz, pois que seus pais a haviam matriculado numa escola religiosa bastante “tradicional”, com um alto grau de formalidade e um conjunto de normas muito rígido e fechado, na qual ela não conseguia se “encaixar”, principalmente em relação à forma de ensino e de aprendizagem proposto pela instituição, que não lhe permitia “questionar” os conhecimentos que lhes eram ensinados.

Dando prosseguimento aos seus estudos, a mestra especializou-se em Gestão Escolar na FADEPE, no período de 2007 a 2008, e Filosofia para Crianças, durante os anos de 2009 e 2010, em São Paulo. Sílvia nos relatou que havia feito a opção por esses cursos por dois motivos: primeiro porque na época em que fazia a graduação, dentro do curso tinha que ser feita a opção por uma linha de atuação. Como a Gestão Escolar tinha sido a sua opção naquele momento, sentiu a necessidade de aprofundar os seus conhecimentos referentes à essa temática. E, segundo, porque pensava que pelo “caminho” da Gestão Escolar aliado à Filosofia, poderia pensar e viver o “modelo” de escola

⁴³Desde 2009, acompanhávamos as aulas da professora Verônica e de outros professores que lecionavam na escola onde ela trabalhava, através das fotos por ela postadas na sua página pessoal do Facebook e, também, postadas na página criada pela própria instituição por, àquela época, estarmos desenvolvendo nossa pesquisa do mestrado em turmas do 2º Ano do 2º Ciclo. Os eventos ocorridos na escola e os trabalhos desenvolvidos nos motivou a ir em busca nessa instituição, de sujeitos para essa nossa pesquisa.

que ela acreditava, podia pensar, ainda, na possibilidade de uma escola “diferente” para os seus futuros alunos e, por conseguinte, para a sociedade.

No tocante ao seu percurso profissional, a professora nos informou que até o ano de 2012 (num período de 5 anos) havia ensinado apenas em escolas da rede privada de ensino da cidade do Recife, quando no ano de 2010 prestou o seu primeiro concurso público para professora da rede municipal da cidade supracitada, sendo aprovada. No entanto, só assumiu a função de docente no ano de 2012 e continuava a trabalhar na mesma escola até o período das nossas coletas. Ainda no ano de 2012, ela passou a acumular o cargo de professora na mesma escola (no horário da manhã) por ter sido aprovada em mais um concurso que havia prestado naquele ano.

No ano em que nós realizamos a coleta de dados em sua classe, Sílvia estava com 41 anos de idade e trabalhava como professora polivalente no horário da manhã em uma turma de “Acelera⁴⁴” e, no horário da tarde, em uma turma do 3º Ano, ambas na mesma escola, perfazendo um total de 40 horas de regência semanal. Naquele ano, a docente também estava participando dos encontros de formação do Acelera e do PNAIC.

3.4.1.2. Quem era a professora Liliane?

Encontramos a professora Liliane na escola onde havíamos realizado a nossa pesquisa do mestrado, no ano de 2009. De um modo geral, conhecíamos os perfis dos docentes que ali lecionavam, bem como o modo de organização e de funcionamento da instituição, sendo esses os fatores principais que nos levaram a ir à busca nesse espaço, de um professor para participar do nosso estudo.

Ao conversarmos com a diretora de apoio da escola, ela nos indicou a mestra referendada, explicitando que a mesma era uma profissional bastante comprometida com o seu trabalho e que possuía uma excelente prática pedagógica e uma boa relação com os alunos e com os responsáveis pelos

⁴⁴O Acelera é um programa de alfabetização que tem como meta regularizar o fluxo escolar, de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, da rede estadual de ensino, em um prazo máximo ideal de quatro anos, possibilitando ao aluno a correção da sua defasagem idade-série no período de um ano letivo.

mesmos. A partir das referências da diretora da escola e após confirmarmos que Liliane atendia aos critérios de escolha dos sujeitos da nossa pesquisa, entramos em contato com Liliane, explicamos-lhe os objetivos do nosso trabalho e solicitamos a sua permissão para que pudéssemos acompanhar as suas aulas. A docente, desde o primeiro momento, mostrou-se bastante solícita e disponível.

Àquela época, Liliane ensinava pelo segundo ano consecutivo ao mesmo grupo de alunos e, durante um momento de conversa informal, expressou o seu desejo de acompanhar a turma até o término do ciclo de alfabetização. Aquele também era o segundo ano que ela participava dos encontros de formação do PNAIC.

Liliane havia se graduado e possuía duas licenciaturas: Educação Artística, pela Fundação Jaime de Altavila Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC), concluído no ano de 1982 e, História pela Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata (FFPNM – UPE), finalizado em junho de 2006. Ao questionarmos à mestra sobre a sua opção pelas referidas graduações, ela nos informou que desde criança sempre gostou muito de desenhar e que o seu “apreço” pelas artes havia sido o principal fator que a levou a escolher o curso de Educação Artística para se especializar. Nessa mesma proposição e seguindo essa mesma linha de formação acadêmica mencionada, no ano de 2005, Liliane especializou-se em Ensino de História das Artes e das Religiões pela Universidade Federal de Pernambuco (UFRPE).

Ainda discorrendo sobre as suas opções em relação aos cursos de formação inicial nos quais se graduou, a mestra pontuou que desde criança era encantada por tudo que estava relacionado às Artes e que tinha prazer em aprender através dela. Ela acrescentou que a sua escolha pelo curso de História se deu pelo fato de ela ver uma relação bastante próxima entre os conteúdos abordados nessa área com as Artes, como por exemplo, as pinturas rupestres, as esculturas e arquiteturas gregas, egípcias e romanas, as belas e diversas artes indígenas e aborígenes espalhadas pelo mundo contam sobre cada povo, etc.

No tocante à sua escolha pela docência, Liliane nos relatou que essa não era a profissão que ela tinha como pretensão exercer inicialmente, e que havia ingressado na carreira do Magistério por falta de opção, já que na época

da sua juventude, esse era o único curso do Ensino Médio ofertado pelas escolas da cidade em que ela morava durante a sua juventude (Pilar/AL).

No ano de 2012, a mestra prestou concurso para professora na rede municipal de Recife e assumiu o cargo naquele mesmo ano. Ela continuava a lecionar na mesma escola durante o período das nossas coletas.

Naquela época, a docente tinha 52 anos de idade e lecionava apenas no horário da manhã. Possuía uma larga experiência de ensino (33 anos), todos eles exercidos em turmas do ciclo alfabetizador e também já havia atuado como coordenadora de apoio no projeto Alfabetizar com Sucesso, durante os anos de 2010 e 2011.

3.4.2 O encontro com a professora francesa

3.4.2.1 Quem era a professora Françoise?

Conhecemos a professora Françoise ainda no Brasil, no ano de 2014, quando ela veio participar do III Festival Internacional de Poesia na cidade do Recife. Naquele mesmo ano, ao chegarmos à França, estabelecemos contato com a mesma, explicamos-lhe os objetivos da nossa pesquisa e a nossa intenção em conhecer como se dava o ensino da língua materna nas escolas francesas como um todo e, em sua sala de aula, de forma mais particular.

No entanto, ao darmos início às nossas observações, informamos à mestra que ainda não tínhamos por certo a inserção dos dados franceses em nossa tese e que essa decisão seria tomada à medida que avançássemos em nossas investigações e encontrássemos o nosso objeto de estudo nas salas de aula daquele país. Françoise se colocou inteiramente à disposição para receber-nos em sua classe.

No ano da nossa coleta, Françoise tinha 57 anos de idade, lecionava pelo segundo ano consecutivo, em uma turma do CE1 (correspondente ao 2º Ano do 1º Ciclo no Brasil) e atuava como professora formadora⁴⁵ (estágio

⁴⁵ Destacamos, primeiramente, que antes de prestarem o concurso de *Professeur des écoles*, os candidatos a “futuros professores” devem possuir, no mínimo, um diploma de ensino superior de ao menos três anos. Uma vez admitidos no concurso, eles ingressam na Universidade e durante dois anos fazem o Master (Mestrado), recebem duas formações simultâneas: uma mais geral (que contempla as disciplinas de Matemática, Francês, Biologia, Inglês, etc.) e outra mais específica, que trata das “metodologias de ensino” das diferentes disciplinas e também, da prática de estágios. As aulas teóricas são ministradas por professores agregados às

docente) dos alunos do mestrado do ESPé⁴⁶. Assim, uma vez por semana (geralmente na quarta-feira), ela dava o seu expediente no horário da tarde na faculdade referendada.

Durante as nossas observações das aulas de Françoise, também pudemos assistir, durante o período de 2 semanas, a docente se reunir em uma das salas da escola onde ministrava as suas aulas com alunos do curso referendado para “ensinar-lhes” como planejar as aulas de forma prática, a partir do que ela propunha para o seu grupo de crianças. Observamos que nesses momentos, Françoise pedia o auxílio desses mestrandos na fabricação das aulas a serem vivenciadas na classe, bem como para selecionar os materiais e recursos didáticos e a(s) metodologia(s) mais adequada(s) para explorar os conteúdos nas aulas. Por ser frequente a presença de estagiários e pesquisadores na sala de aula da mestra acompanhando o seu trabalho, percebemos que tanto ela como os seus educandos sentiam-se bastante à vontade com a presença de pessoas “estranhas” na classe, o que veio a diminuir a “curiosidade” dos alunos, em relação à nossa presença nesse espaço.

Françoise graduou-se em Psicologia Clínica na Université Blaise Pascal, em Clermont-Ferrand, concluindo o referido curso no ano de 1980. No ano seguinte, dando continuidade aos seus estudos, ela ingressou na turma de mestrado de Psicologia Social na Université Paris 8, onde permaneceu por um ano. Em 1982, retornou à Clermont-Ferrand e na universidade onde havia se graduado, deu continuidade ao mestrado concluindo-o no ano de 1983. Françoise também nos informou que em setembro de 1977 ela passou a fazer parte do Centro de Formação de Professores do Ensino Primário no Allier, o qual, posteriormente, passou a ser chamado de Escola Normal. Ao concluir o curso na universidade, baseando-se na lógica relacionada às crianças e tudo o

Universidades Francesas e os estágios de campo são “orientados e supervisionados” por professores da Educação Infantil e ou Ensino Fundamental I que também compõem o quadro docente da universidade. Estes são chamados de *Maîtres de Formation*.

⁴⁶O ESPé (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation Clermont-Auvergne) é uma escola acadêmica de formação de professores ligado à Université Blaise Pascal que possui três missões principais: pesquisa, formação profissional disciplinar e didática e participação no desenvolvimento territorial. A mesma foi criada no âmbito da lei para a reforma das escolas, credenciada conjuntamente pelos Ministérios da Educação Superior e da Investigação e da Educação. O ESPé prepara os alunos para o ensino do 1º e 2º graus, mediante a mobilização de pesquisa e oferece cursos orientados para outras carreiras de ensino, educação e formação.

que havia visto e vivido no curso de professores, Françoise se questionou sobre a profissão de psicóloga, decidindo, assim, seguir a carreira docente.

No período compreendido entre os anos de 1982 e 1983, a mestra participou de uma formação escolar interna Da Educação Nacional para trabalhar com alunos, exercendo nesse período a função de professora, auxiliando individualmente e a grupos de educandos que apresentavam dificuldades em algumas competências de base (relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita) e, também, a alunos da Educação Especial, em hospitais infantis de Paris. Françoise nos informou ainda, que era uma das componentes do grupo de militantes que defendia a leitura para todos, “Reading Association Francês” e que após passar dez anos fazendo campanhas junto a essa organização, ao participar do Festival de Avignon, percebeu que a escrita literária era de fundamental e que as leituras proporcionadas pela associação da qual fazia parte, não eram suficientes. Foi a partir de então que, em 1988, envolveu-se na organização de um grande evento denominado “Semaine de la Poésie⁴⁷” de Clermont-Ferrand, tornando-se responsável pelo mesmo em 1997 e assim permanece até os dias atuais.

Salientamos que tanto nas escolas brasileiras como nas escolas francesas, os alunos tinham outros professores que ministravam as suas aulas em momentos específicos. Embora não fosse do nosso interesse observar as aulas desses professores naquele momento, buscamos nos informar com as docentes investigadas e com os seus alunos, em momentos de conversas informais, acerca das atividades desenvolvidas por eles que envolviam a leitura e a escrita e as suas impressões sobre as mesmas, por acreditarmos que, também esses momentos, poderiam constituir-se como oportunidades de construção e de uso da língua escrita. No Brasil, as docentes nos indicaram as

⁴⁷A “Semana da Poesia”, dirigida por Françoise Lalot, tem como principal objetivo descobrir, promover e difundir a poesia contemporânea, organizando encontros com poetas nas escolas públicas, nas bibliotecas e com a população em geral, através de chamadas públicas para participarem de encontros de leitura lidas e encenadas, nas bibliotecas, nas universidades e em outros espaços da cidade de Clermont-Ferrand, durante o período de uma semana, no mês de março. A associação da Semana da Poesia é hoje reconhecida nacional e internacionalmente, através de intercâmbios e parcerias com o Brasil em 2013 e 2014.

oficinas de Letramento promovidas pelo projeto “Mais Educação⁴⁸” e, na França, as oficinas de Caligrafia e de Rased⁴⁹.

As professoras do Brasil avaliaram de forma positiva a participação dos seus alunos nessas oficinas, justificando que esses momentos eram bastante importantes por se constituírem como mais uma oportunidade de aprendizagem da língua escrita para os seus alunos que ainda não estavam alfabetizados. A professora francesa, por sua vez, também afirmou serem bastante relevantes os momentos em que os alunos participavam das oficinas mencionadas pelo mesmo motivo declarado pelas professoras brasileiras e porque, ainda, no tocante à oficina de caligrafia, esse era um momento muito importante para os alunos “treinarem” o desenho das letras e, assim, adquirir certa rapidez na escrita.

3.5. Os cenários da pesquisa

Com o intuito de mantermos o anonimato das escolas onde realizamos as nossas observações, optamos por identificá-las com uma letra maiúscula do alfabeto, conforme demonstra a tabela a seguir, a qual nos fornece, também, um panorama geral da carga-horária de ensino em cada uma das professoras:

Quadro 1: Os cenários da pesquisa

AS ESCOLAS ONDE AS MESTRAS ATUAVAM					
Professora	Turma	Escola	Carga-horária diária	Carga horária semanal	Dias letivos por semana
Sílvia	3º Ano	Escola A	3h40min	18h20min	5 dias/tarde
Liliane	2º Ano	Escola	3h40min	18h20min	5 dias/manhã

⁴⁸O Programa Mais Educação, constitui-se como uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macro-campos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Cf. portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao.

⁴⁹A sala de Rased constitui-se como um espaço destinado ao trabalho de alfabetização dos alunos que ao saírem da École Maternelle para comporem as turmas dos anos iniciais da École Élémentaire, ainda apresentam dificuldades em relação à apropriação do SEA. Assim, no início do ano letivo, as professoras das turmas do CP, CE1 e CE2, selecionam em média 5 alunos de suas turmas para participarem dessas aulas, duas vezes por semana. À medida que esses aprendizes vão consolidando a alfabetização, deixam de frequentar esse espaço e outros alunos (caso ainda houvesse) passam a integrá-la. A professora da sala de Rased nos informou que os alunos passavam em média, dois meses nessa classe.

		B			
Françoise	CE1	Escola C	4h45min	19h	4 dias/manhã e tarde

Conforme podemos visualizar no quadro apresentado, embora as aulas nas escolas brasileiras ocupassem apenas um dos turnos do dia (manhã ou tarde) e nas escolas francesas o horário fosse integral, o quantitativo de horas em relação à jornada de ensino⁵⁰ semanal das professoras investigadas, era bem próximo.

O acréscimo na carga-horária de trabalho da professora Françoise em relação à carga-horária das demais professoras da escola onde lecionava, se dava em razão de ela ministrar as suas aulas em uma escola de aplicação. Vale salientar que alguns alunos permaneciam um período de tempo maior na Escola (alguns saíam às 17h e, outros, às 18h), pela impossibilidade dos seus portadores irem buscá-los no horário de funcionamento oficial da instituição e/ou, por necessitarem de um “reforço” no tocante à alguns conteúdos abordados na classe. Nesses momentos, outros professores assumiam o trabalho com os discentes.

A seguir, passaremos a apresentar, de forma mais detalhada, as escolas que serviram como campo de nossas investigações, bem como as salas de aulas das mestras e a dinâmica de funcionamento das mesmas.

3.5.1. A Escola da professora Sílvia

A escola onde lecionava a professora Sílvia ficava situada no bairro do Cabanga, na zona sul da cidade do Recife e, em seu entorno, havia uma área residencial e comercial bastante movimentada, com um grande shopping e várias casas de comércio e de lazer. De médio porte, a escola acolhia crianças

⁵⁰ Esclarecemos que a computação da carga-horária diárias das professoras aqui exposta, dizem respeito ao período em que elas estavam na escola, em suas salas ministrando aulas. No entanto, o tempo de permanência das mesmas na instituição era maior, incluindo os momentos de recreio e da merenda (no Brasil e na França) e de intervalos e do almoço (apenas na França). Nas escolas brasileiras, as mestras permaneciam na escola um período de 20h e, na França, Françoise tinha uma jornada de trabalho de 21h, porém, o seu grupo de alunos da frequentava à escola 4 dias por semana e, na terças-feiras, dia em que ela estava trabalhando com os alunos do curso de Mestrado, na própria escola ou na universidade, a professora Nathalie ficava responsável pela condução das aulas de Caligrafia e de Geometria no horário da manhã e, de Geografia e Artes Plásticas, à tarde.

a partir dos 4 anos de idade nas salas da Educação Infantil até o 2º ano do 2º ciclo do Ensino Fundamental, nos turnos da manhã e da tarde.

No período da coleta, a Escola A possuía 8 salas de aulas, uma ampla biblioteca, uma sala de professores, uma sala da Direção, 5 banheiros, uma cozinha, um espaço interno que servia como cantina e onde eram organizadas mesas e cadeiras para os alunos sentarem e lancharem no horário da merenda e, ainda, um amplo espaço no entorno do prédio da Escola, o qual estava dividido em 2 partes: (1) um espaço coberto que servia para os alunos apresentarem as atividades desenvolvidas em suas classes referentes às datas comemorativas e que eram apresentadas para os alunos das outras turmas e, também, para os educandos formarem a fila antes de entrarem nas salas de aula dando início ao dia letivo e, (2), um espaço com areia e com alguns brinquedos para as crianças brincarem no recreio.

No horário da manhã, as aulas iniciavam-se às 07h20min e terminavam às 11h40min, sendo o tempo de 20 minutos desse horário, destinado à merenda e ao recreio. O horário da tarde, por sua vez, seguia essa mesma dinâmica de intervalo e as aulas tinham início às 13h20min e encerravam-se às 17h40min.

Em nossas coletas, observamos que o grupo das docentes parecia trabalhar em bastante harmonia. Pudemos presenciar, muitas vezes, as professoras trocarem ideias a respeito do trabalho pedagógico no início das aulas, quando se encontravam na hora da merenda. Outros momentos em que essas trocas aconteciam de forma mais efetiva e com a presença de um bom quantitativo de membros do corpo docente, da coordenação e da Direção da escola, era durante o almoço. Essas pessoas pagavam a uma funcionária da instituição para preparar a referida refeição e todos se sentavam juntos à mesa para degustá-la.

Esses momentos se configuravam principalmente, como ricas oportunidades de troca de informações. As conversas envolviam as discussões sobre o planejamento e sobre as atividades a serem vivenciadas nas salas de aula de forma específica, sobre o rendimento dos alunos em relação à aprendizagem e os comportamentos dos mesmos na classe e, ainda, sobre os materiais pedagógicos que eram enviados pela rede. Em relação à escola, as professoras conversavam sobre as programações e eventos que seriam

vivenciados *na e pela* instituição e outras relacionadas à participação da equipe em assembleias promovidas pelo sindicato dos professores e em encontros de formação, pensavam e discutiam sobre estratégias que levassem os pais a participarem de forma mais efetiva das reuniões e encontros promovidos pela escola⁵¹, entre outros assuntos.

3.5.1.1 A sala de aula de Sílvia

A professora Sílvia contava com um amplo espaço físico para desenvolver as suas atividades. Ela costumava arrumar as bancas dos alunos em duplas porque, segundo nos informou, esse modelo de organização lhe permitia agrupar os alunos que tinham mais dificuldades em relação à realização das atividades, com aqueles que as desempenhavam com mais facilidade.

Ainda em relação à organização do ambiente, percebemos que haviam afixados nas paredes da classe, muitos trabalhos produzidos tanto pelos alunos da turma que nós observamos como também aqueles produzidos pelos discentes de Sílvia que estudavam no horário da manhã, nesse mesmo espaço. Assim, havia um mural para os discentes exporem as suas produções escritas e de desenhos, vários cartazes confeccionados pela docente com os nomes dos alunos da turma, com a frequência e com ícones indicando “como” e de que “forma” as atividades deveriam ser desenvolvidas pelos alunos e, ainda, um cartaz com a rotina. Ao lado do birô da mestra, também haviam afixados na parede vários quadros com o horário das aulas e com o calendário.

Além desses materiais, na classe havia uma estante que a mestra denominava como “Cantinho da Leitura”, onde, em suas prateleiras encontravam-se os cadernos de desenhos e de tarefa de classe dos alunos, livros de literatura diversos, gibis, revistas e lápis coloridos. Esse espaço era

⁵¹Durante as nossas investigações, presenciarmos o irmão de um aluno da Escola dizer a uma das professoras da instituição que tinha ido falar com a diretora no lugar da sua mãe, porque a mesma não podia ir por motivo de trabalho, para tratar questões relacionadas à ausência do educando na escola durante alguns dias daquele mês. Após esse episódio, em um momento de conversa informal, Sílvia nos informou que se algum aluno tivesse mais de 5 faltas durante o mês, as professoras deveriam avisar à Direção para que os responsáveis pelo mesmo fossem chamados para conversar com a equipe pedagógica.

visitado pelos alunos com frequência, principalmente nos intervalos entre uma e outra atividade sugerida pela docente. Verificamos, ainda, que havia uma estante para a docente guardar os materiais pedagógicos, um quadro branco e alguns ventiladores.

Foto 3 – A sala de aula de Sílvia



Fonte: Sirlene Barbosa de Souza

Sílvia acolhia em sua sala 19 alunos e esses, em sua grande maioria, já estudavam nessa escola desde o seu ingresso na educação formal. O grupo de discentes era bastante participativo, disponível e interessado pelas atividades propostas por ela: escutavam as orientações e realizavam as tarefas propostas pela mestra com atenção, respeitavam os momentos de escuta e de fala dos colegas e expunham com facilidade suas opiniões, ideias e conhecimentos nos momentos de discussões e debates ora propostos pela docente, ora a partir de questionamentos levantados por eles mesmos.

A docente nos informou que a maior parte dos alunos já se encontrava alfabetizada, que mais de 60% da turma participava de atividades promovidas por alguns dos projetos que ficavam no entorno da escola e que acreditava que essas ajudavam os alunos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita na escola, uma vez que nesses espaços, os educandos também participavam de momentos de leitura, de contação e escuta de histórias e de escrita. A docente acrescentou que ela havia selecionado 4 alunos da sala que ainda estavam no processo de alfabetização para participarem da oficina de “Letramento” que fazia parte do Projeto Mais Educação, aqui já mencionado.

2.5.2. A Escola da professora Liliane

A Escola B, situada no bairro de Santo Amaro, na zona norte da cidade do Recife tinha suas vias de acesso bastante precárias. A mesma encontrava-se situada em uma área considerada perigosa, onde eram constantes as desavenças entre membros de gangs para ter o domínio do ponto de vendas de drogas no local.

De médio porte, a escola acolhia crianças a partir dos seis anos de idade (classe do 1º Ano) até o 2º Ano do Ensino Fundamental I, nos turnos da manhã e da tarde. No horário noturno, recebia jovens e adultos, os quais frequentavam as aulas do primeiro e segundo módulos da EJA (doravante Educação de Jovens e Adultos). Por não possuir um grande pátio onde as crianças pudessem brincar no intervalo, a Direção, em conjunto com os professores, optou pela redução da carga-horária diária de 20 minutos, tempo esse destinado ao recreio, encerrando, assim, as aulas mais cedo do que o horário oficial. Desse modo, as aulas tinham início às 07h20min e terminavam às 11h20min. Verificamos, no entanto, que esse tempo que, oficialmente, seria do recreio, foi destinado pela mestra para os alunos lancharem e descansarem das atividades da sala.

Na escola, havia um espaço coberto, relativamente pequeno, que servia para expor os trabalhos realizados pelos alunos e, ainda, para apresentações referentes às datas comemorativas vivenciadas no decorrer do ano letivo, além de uma cozinha, 4 banheiros, uma pequena biblioteca, uma sala da Direção, uma sala de Professores e uma sala de vídeo.

Assim como na Escola A, os professores dessa instituição também pareciam trabalhar em harmonia. Pudemos presenciar, muitas vezes, os docentes trocarem ideias acerca do trabalho pedagógico na sala dos professores antes de iniciar a aula, quando se encontravam na hora da merenda e, ainda, fora do espaço escolar, quando nós os acompanhávamos no trajeto que faziam para pegar a condução para irem ao local onde trabalhavam o segundo expediente ou para retornarem às suas casas.

3.5.2.1. A sala de aula de Liliane

A sala de aula era bastante pequena para receber os 23 alunos que compunham a turma da professora Liliane. Os discentes sentavam-se em fileiras, cujas carteiras ficavam muito próximas umas das outras, situação essa que, por vezes, dificultava a professora transitar por entre as mesmas, mas que não servia de empecilho para que ela acompanhasse de forma individual, a realização das atividades dos aprendizes. Assim, durante as nossas investigações, pudemos assistir a mestra “pensar e criar” situações diversas para melhor acomodar os alunos nesse espaço a fim de, propor atividades diferenciadas.

Na classe, além das carteiras dos alunos, havia um birô para a professora, um armário onde ela guardava os seus materiais didáticos e os livros dos alunos, dois ventiladores e uma pequena estante na qual ficavam guardados uma televisão, um DVD e um aparelho de CD. Nas paredes da sala encontravam-se afixados o alfabeto escrito nas letras cursivas e de imprensa, alguns cartazes com alguns padrões silábicos confeccionados pela professora do 1º Ano que lecionava nessa mesma classe no horário da tarde, os quais eram frequentemente lidos pelos alunos de Liliane sem que ela solicitasse, alguns cartazes com textos coletivos produzidos pela turma e, ainda, um banner com uma sequência didática vivenciada com os alunos e apresentada pela docente no Seminário de Avaliação do PNAIC, no ano de 2013.

Foto 4 – A sala de aula de Liliane.



Fonte: Sirlene Barbosa de Souza

Os alunos da professora Liliane estudavam nessa escola desde que iniciaram a educação formal e aquele já era o segundo ano consecutivo que ela os ensinava. A mestra nos relatou que dos 23 alunos que compunham a sua turma, apenas 5 deles ainda se encontravam nos níveis primeiros de apropriação do SEA e justificou o nível de aprendizagem desses alunos, acrescentando que eles haviam chegado à escola naquele ano. Os demais alunos da turma encontravam-se, na sua maioria, no nível alfabético, e alguns já no processo de aprendizagem de algumas regras ortográficas.

Ainda no que diz respeito aos alunos da mestra, estes eram bastante participativos nas aulas, mostravam sempre entusiasmo e disponibilidade para fazer as atividades propostas pela docente, ajudavam uns aos outros na realização das mesmas e tinham uma relação de confiança e de amizade com Liliane, o que parecia facilitar o processo de ensino e de aprendizagem, já que eles viam nela alguém com quem podiam compartilhar seus acertos e dificuldades.

3.5.3. A escola da professora Françoise

A professora Françoise lecionava em uma escola pública de Aplicação vinculada ao ESPé, a qual ficava situada em Chamalière, uma comunidade francesa de classe média alta situada na área urbana da cidade de Clermont-Ferrand. Em seu entorno havia várias residências e também, algumas casas comerciais.

De grande porte, a instituição era dividida em dois espaços: um destinado às crianças que faziam parte das turmas da “Éducation Maternelle” (correspondente à Educação Infantil no Brasil) e o outro, destinado aos alunos das turmas da “École Élémentaire” (correspondente às turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental I). A Escola C contava com 8 salas de aula, uma biblioteca, uma sala de música, uma sala de informática, um restaurante onde os alunos almoçavam, uma sala de Rased, uma sala de esportes, uma sala para os professores contendo uma minicozinha, além de uma copiadora e computadores para uso dos mesmos, uma sala da Direção, 6 banheiros e um grande pátio que servia para as crianças brincarem nos momentos de intervalo.

As aulas aconteciam em horário integral⁵² e iniciavam-se às 08h:45min com uma pausa às 11h45min para o almoço. Às 13h35min os alunos retornavam às suas classes e nela permaneciam até às 16h. Nos momentos de intervalo durante o período da manhã e da tarde, enquanto os alunos ficavam no pátio, os professores se encontravam na sala a eles destinada para tomar um café, trocaram ideias sobre os seus alunos e o trabalho que estavam desenvolvendo na sala, como também, para discutir assuntos mais gerais relacionados à carreira profissional dos mesmos.

Outro momento no qual essas “conversas geralmente aconteciam” era na hora do almoço quando, juntos à mesa, professores, diretora e demais funcionários da escola degustavam a refeição que haviam levado. Pudemos presenciar também, em alguns desses momentos, após a refeição, a diretora da escola fazer algumas reuniões com os docentes para repassar as informações que havia recebido através de ofícios da Inspeção acadêmica⁵³ e para tomar decisões acerca de alguns eventos que aconteceriam na instituição nos meses seguintes. O clima entre todos os funcionários era bastante amigável e de cooperação.

Como Françoise também exercia a função de professora formadora dos alunos do mestrado do ESPé, ela recebia, com frequência, em sua classe, estagiários desse curso, os quais, além de observarem e participarem das suas aulas auxiliando os alunos no desenvolvimento das tarefas e ministrando eles mesmos, em alguns momentos, as aulas, os futuros professores tinham encontros com a mestra na escola nos momentos em que os seus alunos estavam participando das oficinas de esporte e/ou de música, para aprender como fazer o planejamento das aulas, discutir os assuntos a serem abordados, bem como as metodologias e atividades mais adequadas a serem postas em prática.

⁵²Nas escolas de Clermont-Ferrand só havia 4 dias e meio de aulas por semana, com exceção da escola que Françoise lecionava que, por ser uma escola de aplicação, os professores trabalhavam 4 dias por s

⁵³Nas escolas francesas não há coordenadores pedagógicos que atuam diariamente no espaço escolar, como no Brasil. Durante o ano letivo, os professores recebem em suas salas de aula a visita de um inspetor acadêmico que acompanha o seu trabalho durante uma semana. Durante esse período, esses profissionais preparam um relatório com base nas práticas de ensino por eles assistidas e os entregam à inspeção acadêmica situada na Mairie da cidade. Tais relatórios além de funcionarem como instrumentos de avaliação da prática docente, configuram-se, também, como indicativos sobre as ações (formações continuadas) que precisam ser desenvolvidas para auxiliar os professores no exercício da sua profissão.

Vale salientar que os alunos ficavam bastante à vontade com a presença dos estagiários na classe. Por ser a presença deles bastante recorrente, isso contribuía para que a pesquisadora fosse percebida o mínimo possível, nesse espaço.

3.5.3.1 A sala de aula de Françoise

A classe da professora Françoise, a qual acolhia 25 alunos, era bastante ampla, arejada e com boa luminosidade. Nela havia as carteiras dos alunos, as quais eram arrumadas formando duplas, um grande quadro negro que a mestra geralmente utilizava para afixar cartazes e para explicar os assuntos que estava trabalhando, escrever tarefas para os alunos copiarem em seus cadernos ou fazer anotações e um quadro branco menor que ficava ao lado desse, com cartazes com o sistema de numeração decimal e exemplos de operações de multiplicação, assunto também abordado àquela época, pela docente.

No final da sala de aula, havia um birô para a professora, uma mesa onde geralmente os alunos que iam fazer estágio em sua sala usavam para escrever, vários armários onde ficavam livros de literatura, dicionários, os livros de Matemática, os cadernos, classificadores e fichários dos alunos, jogos e os materiais didáticos e escolares da mestra, uma pequena mesa com um computador onde Françoise revia as atividades que estaria trabalhando com a turma e que também era utilizado por uma aluna especial na realização das suas tarefas, além de um tapete, um sofá e algumas almofadas onde os discentes podiam descansar e realizar leituras deleite.

Nas paredes havia dois grandes murais onde se encontravam afixados muitos cartazes contendo textos trabalhados e produzidos pelos alunos, com informações acerca dos assuntos abordados, com os nomes dos ajudantes da semana, o alfabeto escrito em letra cursiva maiúsculas e minúscula em inglês e francês, imagens de animais e de cenas da cultura japonesa trabalhada pela docente durante o ano letivo, bem como trechos de poemas e a biografia do poeta (Ito Naga) que os alunos estavam desenvolvendo um trabalho para apresentar na Semana da Poesia, o mapa da França, um calendário anual,

cartazes com os nomes dos acentos acompanhados de palavras onde os mesmos são empregados e fichas com os numerais de 0 a 100.

Foto 5 – A sala de aula de Françoise



Fonte: Sirlene Barbosa de Souza

A maior parte dos alunos da professora Françoise estudava nessa escola desde que iniciou a educação formal. Em média, segundo nos informou a docente, 30% deles eram imigrantes de origem africana, havia também uma recém-chegada aluna brasileira⁵⁴.

Os aprendizes participavam das aulas com bastante atenção e entusiasmo e mostravam-se bastante disciplinados e concentrados durante todo o período que permaneciam na classe. Quando solicitados a participarem de atividades em duplas, em pequenos ou grandes grupos, não apresentavam dificuldades de comportamento, nem de ouvir ou apresentar suas opiniões e críticas, quer fossem em relação ao que estava sendo estudado, quer fosse em relação às regras de boa convivência as quais estavam sujeitos na escola.

No tocante às atividades propostas, os educandos mostravam-se bastante autônomos no momento de realizá-las: antes mesmo que a mestra os instruisse acerca do quê e como deveriam fazer a tarefa, eles já ensaiavam as respostas, trocavam informações entre si e a executavam.

⁵⁴ Como era de conhecimento de Françoise que a pesquisadora também era brasileira, ela solicitou que a mesma se abstinhasse de falar o máximo possível com a aluna oriunda do Brasil e justificou o seu pedido dizendo que a mesma ainda estava no processo de aprendizagem da língua francesa e falar em português naquele momento, poderia retardar esse processo na escola.

Assim como visto por Ferreira (2004) quando observou o cotidiano de algumas escolas brasileiras e francesas, nós também pudemos constatar que no interior das instituições onde realizamos as nossas investigações, muitas das ações realizadas pelos professores não eram prescritas pelos documentos oficiais e que “existia uma “margem de manobra” entre o pensado e o vivido, o dito e o feito, que favorecia uma criação própria das pessoas que faziam o dia-a-dia da escola”. Em consonância com a autora supracitada, afirmamos que o contrário, portanto, não seria possível, visto que como ela bem coloca, a rotina escolar é construída por sujeitos ativos, pensantes, que agem formando uma rede de relações que tem na sua própria cultura a sua base, entendendo-a como repleta de significados (FERREIRA, 2005).

3.6. Análise dos dados

Após a coleta dos dados, passamos à análise dos mesmos, consideramos cada uma das etapas por nós vivenciadas.

Assim, para categorizar os dados coletados durante as **aulas observadas**, tomamos por base, inicialmente, os conceitos utilizados por Shirley Heath (1985) em relação ao que ela denomina como “eventos e práticas de letramento”: Em um segundo momento, inspirando-nos nas categorizações propostas por Rockwell (1985), em seu trabalho intitulado “Os usos escolares da língua escrita”, que tinha como objetivo discutir os usos que se faz da língua escrita no cotidiano escolar, buscamos analisar de forma mais detalhada, as práticas de ensino da língua escrita fabricadas pelas docentes e os usos que dela faziam na sala de aula, bem como os saberes, os movimentos e os conhecimentos mobilizados pelas mesmas no seu “fazer” pedagógico, com base nas discussões propostas por estudiosos já mencionados no início dessa seção.

Nessa perspectiva, buscamos evidenciar também, as variáveis ignoradas e ou não controladas na maior parte das pesquisas, que constituem os “fazer ordinários” das mestras, mas que, no entanto, como bem pontua Chartier (2000), “[...] são elementos essenciais à transmissão dos saber-fazer profissional, apesar de colocados no lugar de uma formação institucionalizada

e escolarizada que produz sempre a sua desqualificação ou sua negligência” (p.158).

No que se refere às **entrevistas**, analisamos as falas das mestras de forma concomitante à análise das observações de suas práticas de ensino, porque acreditávamos que dessa forma, poderíamos, além de estabelecer relações mais próximas entre o que elas diziam e o que faziam efetivamente na prática, compreender os fatores que, ora influenciavam, ora determinavam algumas das decisões que tomavam e escolhas que faziam em relação ao que seria tomado como objeto de estudo em suas aulas e as posturas assumidas no seu cotidiano no tocante ao processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos.

Assim, de posse dos dados coletados a partir desse instrumento, organizamos as falas das professoras buscando evidenciar as concepções de ensino de língua materna na escola, mas precisamente em relação à língua escrita e os seus objetivos com a mesma em suas classes; sobre as suas opções no que diz respeito às atividades de leitura e de escrita, e, também, em relação aos recursos e materiais didáticos utilizados na fabricação das atividades de ensino da língua escrita.

Na seção a seguir, dissertaremos individualmente sobre a fabricação das práticas de ensino desenvolvidas pelas professoras, a partir da descrição de suas rotinas e da análise e reflexão acerca das atividades que propuseram. Antes, porém, apresentaremos de forma mais geral, um panorama das aulas que nós acompanhamos em suas classes, bem como as “formas” como elas organizavam o trabalho com a língua materna.

CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR...

Foto 6: O contexto escolar 2.



Fonte: Sirlene Barbosa de Souza

4- SEÇÃO 3

O “MUNDO DA ESCRITA” E O “MUNDO DO ESCRITO”

“Não nos diga apenas “o que é”, pois que, estamos em busca, também (e principalmente!), daquilo “que não é”..., daquilo que constitui a singularidade de cada contexto, de cada situação... em busca da unicidade e da pluralidade “do” e “no” fazer pedagógico de cada sujeito a que nos propomos investigar”. (A autora)

Nessa seção, refletiremos sobre a fabricação das práticas pedagógicas das professoras no tocante ao ensino e aos usos da língua escrita na sala de aula. Com base nos dados das entrevistas e das observações empreendidas em suas classes, buscaremos responder as seguintes questões:

- ✓ *Como são fabricadas as práticas de ensino da língua escrita das professoras? Quais movimentos, saberes e conhecimentos são por elas mobilizados no seu “fazer-pedagógico”?[*
- ✓ *Quais recursos e materiais didáticos foram selecionados pelas docentes e que tipos de atividades elas propunham para o ensino da língua escrita que oportunizavam os seus alunos adentrarem no “mundo da escrita” e no “mundo do escrito”?*
- ✓ *Quais articulações elas faziam entre os eixos de ensino da língua materna entre si e com as outras áreas do conhecimento, no processo de ensino da língua escrita?*

Nesse primeiro bloco, explicitaremos o período e o quantitativo de observações realizadas nas classes de cada uma das professoras investigadas e a forma como elas organizavam o ensino da leitura e da escrita nas suas salas de aula e, ainda, a apresentação dos dados da nossa tese.

4.1. No processo da coleta de dados

As investigações⁵⁵ nas classes das professoras ocorreram em períodos bem distintos. No Quadro a seguir, apresentamos um panorama geral das aulas que nós acompanhamos nas classes de cada uma das docentes:

⁵⁵Durante os 3 anos em que estivemos coletando os nossos dados (2013 a 2015), observamos as práticas pedagógicas de 9 professoras (7 brasileiras e 2 francesas), totalizando um

Quadro 2: Período das observações nas salas de aula das mestras

OBSERVAÇÕES NAS SALAS DE AULA DAS MESTRAS			
Período	Brasil - 2013	Brasil – 2014	França – 2015
Meses	Professora Sílvia	Professora Liliane	Professora Françoise
Janeiro	-	-	5
Fevereiro	-	2	6
Março	-	5	7
Abril	-	8	3
Maió	-	4	-
Junho	-	-	-
Julho	-	-	-
Agosto	3	-	-
Setembro	-	-	-
Outubro	5	-	-
Novembro	5	-	-
Dezembro	1	-	-
Total:	14	19	21
Total Geral: 54 aulas			

De acordo com os dados acima, podemos verificar que o quantitativo de investigações realizadas nas classes das mestras não foi similar, no entanto, tal aspecto não veio a interferir ou influenciar os resultados das nossas análises, já que não tínhamos como objetivo nesse estudo, estabelecer qualquer comparação entre as suas práticas pedagógicas, mas conhecer como elas construíam as suas aulas no tocante ao ensino da língua escrita e aos seus usos na sala de aula.

Desse modo, no período compreendido entre os meses de agosto a dezembro de 2013, observamos as aulas ministradas pela professora Sílvia, no horário da tarde, correspondendo a um total de 14 aulas. No mês de setembro, conforme podemos visualizar na tabela, não nos foi possível acompanhar as aulas da referida mestra devido à sua ausência na escola, licença para tratar de assuntos pessoais, e da própria pesquisadora que, àquela época precisou viajar para estar participando de um congresso.

No ano de 2014, totalizamos um quantitativo de 19 observações na classe da professora Liliane, no período de fevereiro a maio, no horário da manhã. Em sua classe, pudemos acompanhar as aulas de forma mais sequenciada. Por fim, realizamos na França 21 observações na classe da

quantitativo de 121 aulas. No entanto, devido ao grande volume de dados apreendidos, optamos por, nesse estudo, apresentarmos aqueles referentes a apenas 3 dessas mestras. Salientamos, ainda, que nós também estivemos nas escolas das mestras investigadas em outros momentos, com o objetivo de conhecer e melhor compreender o cotidiano dessas instituições e as relações estabelecidas entre as docentes, a equipe pedagógica.

professora Françoise, no período compreendido entre os meses de janeiro a abril em horário integral, conforme estava organizada a carga-horária escolar daquele país.

Assim como as docentes brasileiras indicaram no momento da entrevista, constatamos que as mesmas não possuíam dias e horários específicos para o trabalho com a língua materna, bem como para explorar os eixos de ensino da língua. No entanto, verificamos que havia um investimento maior nas atividades de leitura e de escrita em suas rotinas diárias. Na turma da professora Liliane, por exemplo, constatamos que ela priorizou as atividades de apropriação do SEA e justificou essa sua opção pelo fato de os seus alunos ainda estarem no processo de apropriação e consolidação da alfabetização. Outra justificativa apontada pela referida mestra diz respeito à sua crença de que a partir do momento em que os discentes tivessem se apropriado do sistema de escrita alfabética e desenvolvido certa fluência na leitura e na escrita, a aprendizagem dos conteúdos das demais disciplinas seria facilitada.

A professora Sílvia, que ministrava as suas aulas nas turmas do 3º Ano, por sua vez, afirmou que destinava um tempo maior para o trabalho com a leitura e a escrita/produção de textos, porque, embora a maior parte dos seus alunos àquela época, já se encontrasse alfabéticos, ela percebia que os mesmos tinham bastantes dificuldades para interpretar, compreender e escrever textos. Nessa lógica, ela disse acreditar que a falta de domínio dessas habilidades comprometeria não só a compreensão dos textos estudados nas aulas de língua materna, mas também a compreensão de um enunciado de um problema de Matemática, por exemplo, ou de uma atividade relacionada a outra área do conhecimento, bem como à escrita de respostas aos exercícios e à produção de textos.

A docente acrescentou ainda, que também destinava um tempo maior ao trabalho com a leitura e a escrita em detrimento ao tempo destinado as outras áreas do conhecimento, porque precisava dar conta da produção de um livro escrito pelos alunos, o qual seria apresentado na culminância do projeto anual vivenciado pela Escola. Essa dinâmica aconteceu principalmente nas suas últimas aulas que nós acompanhamos, quando ela alterou toda a sua rotina para a realização do referido trabalho.

Diante das colocações das mestras e a partir das nossas observações em suas classes, podemos verificar que o trabalho com a língua materna se configurava como principal objeto de estudo das suas aulas e que, dependendo do objetivo que possuíam para as suas turmas, das dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos ou, ainda, o nível que julgavam importante os mesmos alcançarem, o investimento no trabalho com os eixos de ensino da língua também era variado.

A professora Françoise, por sua vez, assim como nos indicou no momento da entrevista, trabalhava com os eixos da língua materna em dias e horários específicos, conforme estava agendado no seu horário de aulas semanal. Vale salientar que, embora a mesma fizesse uso dessa dinâmica, isso não significa dizer que o trabalho com todos os eixos não se encontrava “entrelaçado” (até porque o contrário não seria possível) e/ou não estivesse presente, também, ao abordar os assuntos das outras áreas do conhecimento ou que a mesma não tenha alterado, mesmo que raramente, o que estava proposto no horário das aulas. Pelo contrário!

Nas aulas ministradas pela professora Françoise, verificamos que as atividades de leitura, interpretação/compreensão de textos e de escrita apresentaram maior incidência. O fato de não termos presenciado em sua classe, um quantitativo significativo de atividades com exploração do sistema de escrita alfabético foi justificada pela mestra. De acordo com ela, a maioria dos seus alunos já havia consolidando a alfabetização.

É importante destacar que, embora todas as professoras investigadas apresentassem alguns objetivos específicos no que diz respeito à aprendizagem da língua materna e recorressem, em alguns momentos, a caminhos diferentes para atingi-los, as mesmas comungavam de um mesmo desejo: ver os seus alunos se tornarem leitores e escritores competentes, críticos, capazes de “desprender-se” do texto e apresentar as suas ideias e opiniões a respeito do que nele estivesse sendo discutido.

Desse modo, diante das falas das docentes e por acreditarmos que o ensino e os usos da língua escrita na sala de aula das professoras não estavam atrelados apenas ao momento em que elas trabalhavam com a disciplina de Língua Portuguesa e Francesa, optamos por realizar observações em suas classes todos os dias da semana, quando isso foi possível. Tal opção

nos permitiu verificar que, embora o ensino da leitura e da escrita não fosse o foco das mestras ao trabalhar com as outras áreas do conhecimento, o trabalho com a língua materna foi bastante vivenciado nesses momentos, a partir de atividades de interpretação e compreensão dos assuntos abordados nos textos, das suas finalidades e funcionalidades (gênero textual), bem como através da leitura e interpretação de enunciados dos exercícios e escritas de respostas aos mesmos, entre outras.

4.1.1. Entrando nos “mundos da escrita e do escrito”: as atividades de ensino e os usos da língua escrita

Pesquisas realizadas têm apontado que a escrita vem se constituindo como objeto de grande interesse das sociedades e das múltiplas disciplinas escolares e acadêmicas e que, ao longo dos anos, as práticas de leitura e de escrita têm passado por transformações decorrentes de mudanças ocorridas tanto no contexto político, como econômico e social, alterando as formas de ler e de escrever dos indivíduos, sendo essas “praticadas” e “ensinadas” em diferentes espaços (escolares e não escolares), com fins os mais diversos.

Mas como “a língua escrita” tem sido concebida por aqueles profissionais encarregados de ensiná-la? Como “uma técnica imperfeita de transcrição dos sons em grafias” (FERREIRO, 2013; p.26)? Como um objeto em constante movimento, em um “processo de reconstrução pelo qual o sistema de marcas social e culturalmente constituído se transforma na propriedade coletiva de cada nova geração” (Op. cit.; p.30)? Como um processo dialógico-interativo, cuja função é comunicar algo a alguém (BAKTHIN; 2000)?

Certos de que muitas das decisões e ações dos professores em relação às suas práticas de ensino são resultados, principalmente, das suas experiências enquanto alunos que foram e docentes que são, optamos por iniciar as nossas análises refletindo sobre as trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais das professoras que participaram do nosso estudo, por acreditarmos que essas, de uma forma ou de outra, exercem influências nos seus modos de pensar, agir e tomar decisões, “pelo” e “no” exercício da sua profissão docente. Assim, ao defendermos nesse estudo, que o saber docente

é construído tanto na unicidade como na pluralidade, no individual e no coletivo (LAHIRE, 2000), buscamos apresentar os elementos por elas apontados como geradores do seu “fazer pedagógico”. Essa nossa opção justifica-se por acreditarmos que essas informações podem ajudar-nos a compreender melhor as suas opções em relação às atividades que propuseram e as táticas de ensino que “fabricaram” ao construírem as suas aulas. Assim, concordamos com Antunes (2003) quando afirma que:

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, *concepções* (O que é a linguagem? O que é uma língua?), *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?), *procedimentos* (Como ensinamos?) e *resultados* (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto em comum e relevante (p.34).

Dando continuidade às nossas análises, nas seções seguintes, dissertaremos sobre as opções das professoras em relação aos recursos e aos materiais didáticos por elas selecionados e utilizados na fabricação das suas aulas ao ensinar a língua escrita. Em um terceiro momento, refletiremos sobre as atividades de leitura e de escrita propostas, buscando evidenciar os conhecimentos, os movimentos e os saberes mobilizados pelas mestras ao conduzirem o trabalho com esses eixos de ensino. Antes, porém, apresentaremos quadros explicitadores das rotinas desenvolvidas por cada uma delas durante o período em que estivemos em suas classes e, de forma concomitante, as suas concepções acerca do trabalho com a língua materna na escola e, de forma mais específica, os objetivos que elas possuíam ao trabalhar com a língua escrita em suas salas de aula.

Assim, para uma melhor apreciação do que ocorreu nas salas de aula das docentes durante as nossas investigações e das posturas por elas assumidas em seu “fazer pedagógico”, refletiremos sobre a construção das suas práticas de ensino tomando como base os conceitos adotados por Shirley Heath (1983), e por nós assumidos nesse estudo, para quem os “**eventos de letramento**” dizem respeito a qualquer situação em que um suporte (no nosso caso, a língua escrita) torna-se parte integrante de uma interação entre os sujeitos que dela participam e dos seus processos de interpretação, enquanto que as “**práticas de letramento**” buscam estabelecer as relações desses

eventos com uma concepção cultural mais ampla considerando as formas particulares de pensar, de ler e de escrever em contextos culturais e sociais⁵⁶.

Esclarecemos que, ao nos apoiarmos nos conceitos da autora supracitada, não tínhamos qualquer pretensão de classificar as atividades desenvolvidas pelas docentes em uma ou noutra categoria (até porque isso não nos seria possível!), mas de, a partir delas, refletirmos sobre os seus objetivos no momento de propô-las aos seus grupos de alunos.

Ainda em busca de “lançarmos” um olhar mais detalhado e aprofundado sobre as atividades de ensino da leitura e da escrita fabricadas pelas mestras, organizamos algumas categorias⁵⁷, as quais foram inspiradas naquelas criadas por Rockwell⁵⁸ (1985), no seu trabalho que tem por título “Os usos escolares da língua escrita”, a saber:

- **Os “mundos da escrita e do escrito”:** o ensino e os usos da língua escrita na sala de aula.
 - ✓ O quê, quem, como e para quê se lia na sala de aula das professoras?
 - ✓ O quê, quem, como e para quê se escrevia na sala de aula das professoras?

Cabe ressaltar que (assim como já vimos percorrendo ao longo dessa pesquisa), uma vez que não estávamos em busca de estabelecer qualquer comparação entre as práticas pedagógicas das mestras estudadas, ao apresentarmos as suas rotinas, nós fomos à busca do seu “saber-fazer” próprio, singular.

Por fim, na última seção da nossa análise, buscaremos estabelecer relações entre as singularidades e as semelhanças nas práticas de ensino da

⁵⁶Cf. MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: Cultura escrita e letramento. Orgs. Marinho, M. e CARVALHO, G. T. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

⁵⁷Assim como já pontamos na Fundamentação Teórica dessa tese, salientamos que no decorrer das nossas análises, também estaremos adotando de forma concomitante, os termos “*mundo da escrita*” para designar as atividades de ensino da “tecnologia da escrita” e, “*mundo do escrito*”, por sua vez, para referir-se às práticas sociais de uso da língua escrita.

⁵⁸ Cf. ROCKWELL, E. Os usos escolares da língua escrita. Cad. Pesq., São Paulo (52): 89-95. Fev. 1985.

língua escrita fabricadas pelas professoras investigadas. Em outros termos, buscaremos “identificar” as aproximações e os distanciamentos no fazer pedagógico das docentes, que se configuram como elementos que podem nos auxiliar numa reflexão (mais uma) acerca da “caracterização” do gênero profissional docente, bem como as táticas postas em prática nas suas “artes do fazer”. Também refletiremos sobre as práticas extraoficiais das professoras e autônomas dos alunos com a língua escrita – os usos para “além” dos muros da escola.

Devido à impossibilidade de descrevermos, neste estudo, todas as aulas por nós observadas, selecionamos para a análise, aquelas mais representativas das práticas das docentes⁵⁹, no tocante ao nosso objeto de estudo. Assim, seguindo a ordem cronológica das nossas coletas, apresentaremos inicialmente os dados referentes às práticas de ensino da professora Sílvia.

⁵⁹ Esclarecemos que as descrições das aulas apresentadas nessa seção não seguirão uma ordem cronológica, mas serão apresentadas conforme se fizerem necessárias para exemplificar e/ou mostrar de forma mais detalhada, as práticas de ensino da língua escrita vivenciadas nas salas de aula das mestras.

CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR...

Foto 7: O espaço da sala de aula.



Fonte: Sirlene Barbosa de Souza

4.2 A PROFESSORA SÍLVIA

As práticas de ensino da língua escrita e os seus usos na sala de aula

4.2.1 Conhecendo os bastidores... A relação entre as dimensões individual⁶⁰ e social na construção do “savoir-faire” de Sílvia

Como encontrar a “fórmula” geradora das ações postas em práticas pelos professores, em suas salas de aula? Que(ais) caminho(s) seria(m) mais prudente e eficaz para reconstituir o “estilo” por eles adotados na sua “arte do fazer” pedagógico? Tomaríamos como viés de análise a constituição desses “atores” enquanto sujeitos formados na unicidade, a partir das suas manifestações cognitivas e de vida, que perduram e se repetem nos mais diferentes domínios das suas atividades? Ou, recorreríamos a uma análise desses sujeitos buscando captar, sem o objetivo de estabelecer ligações entre si, “as várias identidades, os papéis e os comportamentos” por eles assumidas nos diferentes espaços nos quais passeiam e se inserem?

Assim como Lahire (2002), corroboramos com a ideia de que o professor é um sujeito “plural”, único e fragmentado, cujas ações por ele praticadas no exercício da sua docência são provenientes de esquemas de ação e/ou de hábitos heterogêneos, por vezes, contraditórios, construídos, sobretudo, socialmente, a partir das representações que ele faz do sistema do qual se encontra sujeito e da comunidade e atores com quem interage. Assim, em consonância com o autor supracitado, acreditamos que polarizar um ou outro viés de análise aqui já referendado, para compreender como se dá “fabricação” das práticas de ensino dos professores, é incorrer na ilusão de que tais práticas podem ser teorizadas “de maneira geral e universal, como se os atores, sempre e em todos os lugares, devessem corresponder ao modelo de ator que elas fabricam” (op. cit.; p.24). É nessa perspectiva que, endossando essa discussão, Tardif (2008) acrescenta que “[...] o saber do professor situa-se na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (p.16).

Partindo dessa premissa, podemos afirmar que vários elementos estavam imbricados na fabricação das práticas de ensino da professora Sílvia,

⁶⁰Lembramos que nesse trabalho, estamos adotando o conceito de “social” utilizado por Tardif (2008): “[...] social não quer dizer “supra individual”: quer dizer relação e interação entre Ego e Alter. Relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo” (p.15).

exercendo um grau maior ou menor de influência, nos momentos em que ela fazia escolhas, pensava e decidia sobre o seu fazer-docente. Dito de outro modo, verificamos que elementos diversos advindos das trajetórias pessoal, acadêmica e profissional da mestra, constituíram-se e continuavam a constituírem-se, diariamente, como fatores “determinantes das suas ações” na sala de aula.

Em relação às experiências vivenciadas no decorrer da sua trajetória escolar, as boas experiências, assim como os traumas vividos por Sílvia enquanto aluna, foram por ela trazidos à tona quando pontuou os elementos constituintes e geradores das suas práticas de ensino. Tais experiências foram por ela avaliadas ora como bons exemplos de modelos a serem imitados e/ou reconstruídos na sua sala de aula, ora para elucidar as situações e práticas que deveriam ser extintas, servindo, desse modo, como parâmetros indicativos daquilo que seria, ou não, proveitoso fazer na classe com a sua turma, conforme podemos verificar no fragmento de uma de suas falas por nós captadas, no momento da entrevista que com ela empreendemos:

“A construção das minhas aulas é um conjunto de tudo, Sirlene. Não tem como não ser! É um conjunto também das experiências pessoais, porque você carrega também a sua história... tem a história da minha vida, aí vê... eu vejo quais foram os meus traumas, quais foram as coisas boas que ficaram, o que eu posso aproveitar das minhas experiências... É a forma como você elaborou, reelaborou essas experiências, o que você construiu de novo, o que você conheceu de “novo”, o desejo de conhecer, o que pesar... isso tudo vale, ajuda na hora de construir as aulas”.

O depoimento da docente vem dialogar com as colocações de Tardif (2008) quando afirma que a constituição do professor enquanto tal inicia-se antes mesmo de ele decidir-se por essa profissão. Esse profissional, desde o momento em que passa a “exercer” o papel de aluno ao ingressar na escola, passa a viver e a perceber esse universo com todas as estratégias e táticas que o permeiam, as quais ora se reproduzem, ora são recriadas, ora são incluídas, ora extirpadas pelo professor, na condução das suas aulas. É, pois, nesse sentido que Brito & Leal (2010), chamam a atenção para a necessidade de se lançar um olhar para professor enquanto sujeito individual, pois que, buscando conhecer a história pessoal desse profissional, as suas singularidades podem ser reveladoras de caminhos que podem facilitar e/ou dificultar o exercício do seu ofício em algum momento da sua trajetória.

Ainda dissertando sobre as suas experiências enquanto aluna, Sílvia acrescentou que no seu dia a dia tentava ser uma professora “diferente”, a fim de que seus alunos pudessem estabelecer com a escola uma relação também diferente daquela que ela havia vivido no seu percurso escolar, conforme podemos visualizar no seu depoimento, a seguir:

“Eu sempre fui uma pessoa que aprendia de uma outra forma... de forma divertida, prazerosa, gostosa, mas eu, durante a minha vida escolar, eu não conseguia me encontrar nesse pensamento da escola, então eu vivia sempre em conflito com os meus professores, porque eu questionava tudo, eu nunca estava satisfeita, sempre achava que as coisas podiam ser diferentes...”

No tocante à fabricação das suas práticas de ensino, mais especificamente, Sílvia elegeu como principal elemento constituinte desse processo, as suas experiências construídas e reconstruídas cotidianamente no decorrer do exercício da sua profissão e as trocas com os seus pares, no âmbito escolar:

“Hoje eu diria que a minha prática é fruto, sobretudo, de eu colocar a “mão na massa”, do que eu já fiz, do que eu já vivenciei com os alunos, do que eu presenciei... daquilo que já fiz na sala e percebi que foi ótimo, do que eu e os meus alunos conseguimos superar... Eu gosto de tá discutindo, de estar ouvindo, trocando com os colegas de trabalho, embora a gente saiba dessa realidade, né? Que o professor não tem espaço na escola hoje pra tá trocando conhecimentos com o seu colega, nem da sala ao lado, e quando acontece essa troca de experiências, é por e-mail, por mensagem, é um encontro casual e, muitas vezes é no corredor, no intervalo do lanche e do recreio, tomando um cafezinho, no almoço... a gente troca, mas é difícil”!

As declarações da mestra vêm confirmar a teoria defendida por Chartier (2007) de que as táticas adotadas com mais facilidade pelos professores no momento em que estes fabricam suas práticas de ensino, são “as receitas” que foram por eles validadas durante a sua atuação na sala de aula e pelos seus colegas de profissão, autorizadas às variações pessoais e discutidas entre si, em detrimento daquelas encontradas nos textos acadêmicos e/ou nas publicações didáticas.

As declarações da docente apontam, ainda, para as colocações de Schön (1994), ao defender que para se compreender como se dá a construção da prática docente atingindo o que ele denomina como os “saberes na ação”, é de fundamental importância que os dados coletados nas investigações sejam resultados também (e principalmente!) da observação direta da ação desses

profissionais nos seus espaços de trabalho, pois que, sendo o cotidiano escolar um espaço formado por sujeitos ativos, pensantes, que agem formando uma rede de relações com o outro e que tem na sua própria cultura a sua base, entendendo-a como repleta de significados (FERREIRA, 2005), estudar as ações dos professores sem considerar esses fatores, seria o mesmo que tirar apenas “um retrato” do que é visto no dado momento, retrato esse pouco revelador das “estratégias” que muitas vezes se encontram escondidas por detrás das cortinas, as quais são por esses “atores” “manobradas e reconstruídas” para, então, serem levadas à público.

Em relação aos saberes aprendidos e construídos nos cursos de formações inicial e continuada, a mestra os “classificou” como elementos secundários na/para a fabricação das suas práticas pedagógicas, embora reconhecesse a importância dos mesmos e das discussões neles vivenciadas para a sua formação enquanto profissional.

“As minhas aulas, a minha prática de ensino, eu posso dizer que é também muito das coisas que eu vi no período da minha formação inicial e continuada. Essas coisas que eu vivenciei e aprendi foram importantes? Foram! Elas (formações iniciais e continuadas) abrem o caminho, mas não é tudo... aí depois é você que tem que ir atrás de outras coisas... os cursos que eu fiz e as formações que eu participei foram importantes para mim. Agora tem também o PNAIC que está aí ajudando a gente a definir os objetivos que a gente tem para cada ano quando vai trabalhar”.

Esse ponto de vista explicitado por Sílvia parece ir de encontro aos discursos de pesquisadores acadêmicos e dos profissionais que atuam nas salas de aula, que buscam uma dicotomização entre os saberes da prática e os saberes teóricos, situando-os em pólos extremos e concebendo-os como saberes “incompatíveis”. O depoimento da mestra também dialogam com as colocações de estudiosos como Schön (2000), Lahire (2002), Chartier (2007), Tardif (2008) e Ferreira (2005 e 2006), quando defendem que os saberes dos professores é um saber “plural” constituído e construído em constantes movimentos entre o “ser” e o “agir”, o “saber-fazer” e o “saber-ser”, entre os saberes “teóricos” e os saberes da “experiência”.

É nesse sentido que, assim como Bernard Lahire (1996), Goigoux (2007) e Tardif (2008), nós também chamamos a atenção para o fato de que os professores podem falar melhor dos saberes que possuem, bem como daquilo

que fazem nas suas classes, quando as suas práticas forem “designadas, nomeadas, distinguidas verbalmente no conjunto contínuo e infinito das práticas e dos saberes” (p.2).

Ainda em relação aos encontros de formação continuada do PNAIC, é importante destacar no depoimento apresentado e em outros momentos de conversas informais a avaliação que a mestra no tocante à relevância do Quadro de Direitos de Aprendizagem na construção do currículo interno da escola. De forma mais explícita, Sílvia nos relatou que o mesmo tinha sido um grande ganho para a escola onde ela lecionava, justificando que o mesmo havia “aparecido” exatamente em um momento em que ele pôde servir como um importante suporte para que ela e os demais colegas pudessem definir e redefinir objetivos e competências ao que deveria ser ensinado em cada ano do ciclo alfabetizador, no documento interno que estavam elaborando naquela época.

É sob esse entendimento, ainda, que os estudos realizados no âmbito acadêmico, no decorrer das últimas décadas, têm se preocupado não apenas em saber mais sobre os professores, no tocante ao que pensam e fazem em suas salas de aula, mas, também, em levar esses profissionais a tornarem-se conscientes sobre os seus saberes e sobre aquilo que são capazes de fazer. Como bem colocam Tardif & Lessard (2008),

[...] a maioria dos pesquisadores em ciências da educação reconhece, plenamente, agora, a importância de partir da análise dos contextos cotidianos nos quais atuam os agentes da educação, para melhor descrever e compreender sua atividade, com suas particulares dificuldades e seus pontos fortes. (p.8)

É importante destacar ainda, que Sílvia reconhecia “o papel” e “os limites” das formações inicial e continuada, entendendo-as como “um processo simultâneo ao exercício profissional, possibilitando um diálogo entre a prática formativa e a prática pedagógica docente” (FERREIRA, 2010; p.24), como nos mostra o extrato de sua fala anteriormente apresentado. Verificamos claramente que a mestra não concebia os assuntos abordados nesses momentos, como saberes a serem “transpostos diretamente” para a sua sala de aula, tão pouco desses encontros esperava “receitas prontas” que lhes indicassem, “passo-a- passo”, como conduzir as suas aulas, antes, porém, reconhecia a necessidade de estar sempre em busca de “outros caminhos e

saberes” que lhe fornecessem subsídios para melhor construir e reconstruir as suas “táticas” de ensino, possibilitando uma aprendizagem mais eficaz para os seus educandos.

Nessa mesma linha de discurso, ao explicitar à forma como construía o seu planejamento anual e semanal, Sílvia nos informou que recorria a várias fontes e recursos didáticos que pudessem ajudá-la a pensar no “quê” e “como” poderia abordar os conteúdos na sua sala de aula:

“Eu vou buscar nas minhas experiências como eu já disse, mas eu vou buscar também nos estudiosos, vou pesquisar o que dizem os teóricos sobre os assuntos que vou trabalhar, vou buscar informações e ideias nos textos para pensar também no meu planejamento, mas não vou me convencer que tudo que os textos e os teóricos dizem é tudo bom, eu vou vendo o que é bom pra fazer, o que dá pra fazer, eu vou estudando... Quando eu monto meu planejamento semanal, eu vou para a pesquisa, eu não conto só com a minha experiência. Se eu quero trabalhar um assunto específico essa semana, eu não domino, eu não domino todo o assunto, eu tenho conhecimento parcial sobre ele... mas se eu quero aprofundar com os meus alunos esse assunto, eu primeiro tenho que me aprofundar, então eu vou lá pra pesquisa e demora de 5 a 6 horas, porque pra mim tem que ter os objetivos que eu quero naquela semana e o que eu vou fazer cada dia, como passo pra chegar naquele objetivo”.

Como podemos observar, mais uma vez as declarações da mestra vêm negar o discurso de alguns pesquisadores que atuam no âmbito acadêmico de que o professor colocaria em prática exatamente aquilo que é transposto para/pelos textos do saber e confirmar as afirmações de Chartier (2007), de que a prática do professor, a sua fabricação se dá, sobretudo, através do “ver fazer e ouvir dizer” cuja melhoria não pode contar apenas com os saberes teóricos, pois que, uma vez rigorosos, tornam-se inviáveis para o trabalho na sala de aula. Desse modo, assim como Tardif (2008) Chartier (2007) e Ferreira (2006), nós constatamos nos depoimentos de Sílvia, que ela apresentava uma tendência a hierarquizar os saberes que mobiliza no seu fazer pedagógico, elegendo como parâmetro, as suas utilidades e as possibilidades reais de esses serem colocados em prática e, ainda, as suas crenças na eficácia dos mesmos, validadas por ela, a partir das suas experiências.

Nesse sentido, as colocações de Sílvia corroboram também com o ponto de vista de Tardif (2008), quando afirma que,

Os saberes dos professores são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele. (p.16)

A partir dos relatos da docente, no tocante à sua história de vida, às suas trajetórias escolar e acadêmica, bem como aqueles referentes às suas experiências apreendidas e aprendidas no decorrer do exercício da sua profissão, podemos afirmar que as suas escolhas e ações pedagógicas estavam diretamente ligadas aos “papéis” que ela exerceu enquanto aluna que foi e da docente que era. Pudemos constatar, desse modo, que muitas dessas experiências por ela vivenciadas, influenciaram e, em alguns momentos, determinaram as suas escolhas, e continuavam constituindo-se, ainda, como determinantes das suas ações na sala de aula. Cabe ressaltar que, assim como demonstram os extratos de fala aqui apresentados, a mestra era “consciente” de que o “seu fazer” pedagógico era fruto tanto das suas experiências individuais e coletivas, como do diálogo dessas experiências com as várias teorias, advindas dos resultados de pesquisas científicas que buscam explicitar os saberes provenientes das práticas dos docentes, oportunizando-lhes refletir sobre os mesmos.

Desse modo, assim como Tardif (2008), Goigoux (2002, 2007 e 2012), Ferreira (2004, 2006 e 2008), Schön (2000), Lahire (2000), entre outros autores já mencionados nesse trabalho, pudemos constatar que a prática da professora Silvia, “situa-se na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2008; p.16).

Nas seções seguintes, trataremos de apresentar os dados coletados na sala da professora Silvia, no tocante à construção da escrita e aos seus usos em sua sala de aula.

4.2.2 Em cena, a professora Sílvia... A rotina e as proposições das atividades para o ensino da língua escrita

Durante as nossas investigações, pudemos constatar que, assim como havia afirmado durante a entrevista e em momentos de conversas informais

com a pesquisadora, Sílvia não tinha dias e horários específicos para trabalhar com a língua materna nem com os seus eixos, mas que, no entanto, dava um enfoque maior ao trabalho com a leitura e com a escrita, em detrimento da exploração dos conteúdos das outras áreas do conhecimento.

Com o objetivo de conhecermos e melhor refletirmos sobre a fabricação das práticas de ensino da língua escrita desenvolvidas por Sílvia, nós realizamos um total de 14 observações na sua classe, durante os meses de agosto a dezembro do ano de 2013 e, para uma melhor visualização desses dados, nós optamos pela exibição de uma tabela contendo uma síntese das atividades por ela desenvolvidas durante o período das nossas observações:

Quadro 3: Rotina da professora Sílvia – 3º Ano

A rotina na sala de aula	
DATAS E DIAS DA SEMANA	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
06/08/2013 Terça-feira Aula 1	1) Escuta e cântico da música “Bicicleta”; 2) Construção de uma lista de palavras no quadro com explorações do SEA; 3) Leitura não verbal no livro didático Português, de imagens de brinquedos e brincadeiras, dos enunciados das questões, construção de lista com nomes de brinquedos e brincadeiras e escrita no caderno de classe; 4) Atividade no livro de Geografia – Leitura de uma história em quadrinhos da Turma da Mônica com a temática “Brinquedos e brincadeiras”.
13/08/2013 Terça-feira Aula 2	1) Cântico da versão construída pela turma da cantiga “Ciranda Cirandinha” (respeito aos outros, às diferenças...); 2) Contagem oral do filme “Rotauile”; 3) Leitura de imagens, do texto e das questões postas no livro de Português – “animais em extinção”; 4) Atividade com dicionário – significados de palavras presentes no texto; 5) Leitura do texto “A onça pintada”; 6) Desenho, pintura e escrita da ficha técnica da “onça-pintada” em uma folha de ofício – atividade sugerida pelo livro.
26/08/2013 Segunda-feira Aula 3	1) Atividade na biblioteca – Leitura e exploração de algumas estratégias de leitura a partir do livro de literatura “A menina, o cofrinho e a vovó” pela professora; 2) Escolha pelos alunos de um livro de literatura para ler e depois apresentá-lo para o grande grupo a história de forma oral e o desenho que produziram sobre o livro; 3) Tarefa de Casa – Reconto/produção escrita no caderno, da história do livro que escolheram e contação para os pais da história em suas casas.
02/10/2013 Quarta-feira Aula 4	1) Leitura e exploração de algumas estratégias de leitura a partir do livro de literatura “O homem que espalhou o deserto”; Perguntas orais de compreensão da história; 2) Confecção individual de uma árvore para servir de suporte para a escrita do resumo da história do livro; Leitura pelos alunos para o grande grupo, dos resumos escritos por eles; 3) Exploração da escrita da palavra “árvore” – trabalho com o SEA; 4) Escrita no caderno de classe de uma lista de palavras que comecem iguais à palavra “árvore”; 5) Recorte e colagem no Caderno de Desenho de palavras que comecem com a sílaba “ar”.

03/10/2013 Quinta- feira	Aula 5 1) Leitura e discussão sobre a biografia do Papa Francisco” e sobre a data comemorativa referente ao “Dia dos animais” e a relação entre ambos; 2) Confecção individual de um presépio que expresse a bondade, a generosidade, a solidariedade, o amor, etc.; 3) Escuta e exploração oral e coletiva da letra da música “São Francisco”, a partir de perguntas de interpretação e compreensão do texto; 4) Apresentação oral e individual pelos alunos acerca do presépio que construíram; Avaliação coletiva das atividades vivenciadas na aula; 5) Tarefa de Casa – Atividade no caderno: Escrever um resumo sobre a história de Francisco que escutaram na classe e trazer figuras de animais.
07/10/2013 Segunda- feira Aula 6	1) Atividade na biblioteca – assistir ao filme “Up Altas aventuras”; 2) Reconto oral do filme pela professora com o auxílio dos alunos; 3) Escrita individual da história do filme pelos alunos numa folha de papel ofício; 4) Produção de um desenho referente ao filme assistido.
18/10/2013 Sexta- feira Aula 7	1) Atividade na biblioteca – assistir aos documentários “Ilha das Flores” e “Vida no lixo”; Exploração oral dos assuntos abordados nos documentários; 2) Visita pelos espaços da escola para verificar onde o lixo é posto pelos alunos; 3) Leitura e discussão do livro de literatura “Ideias que contam histórias – - Histórias das ideias do Zé”; 4) Produção de um texto informativo individual e de um desenho que mostre a ideia dos alunos para solucionar o problema do lixo.
29/10/2013 Terça- feira Aula 8	1) Leitura coletiva, escuta, cântico e exploração das características da música “O pato Pateta”; Exploração do significado de algumas palavras do texto a partir do contexto em que foram empregadas; 2) Exploração da palavra “pato” – atividades de exploração do SEA; 3) Recorte de revistas e colagem de palavras no caderno de desenhos de palavras que iniciem com a letra “p”; 4) Desenho que ilustra a música do “pato”; 5) Montagem do texto “O pato Pateta” no caderno de desenho – texto xerocado fatiado.
04/11/2013 Segunda- feira Aula 9	1) Atividade na biblioteca – escolha livre individual e leitura de um livro de literatura pelos alunos; 2) Escrita individual no caderno de um resumo da história escolhida pelos alunos; 3) Tarefa de Casa – cópia e exploração oral da atividade retirada do livro de Português (poema “Vera”) – exploração do SEA; 4) Leitura e exploração das características do gênero abordado no livro lido pela professora “A fábula da convivência” e de algumas estratégias de leitura; 5) Confecção de um desenho sobre a história contada; 6) Tarefa de Casa – contação oral da fábula estudada na sala para os familiares e apresentação da opinião dos mesmos sobre a história.
11/11/2013 Segunda- feira Aula 10	1) Atividade na biblioteca – escolha e leitura livre de um livro pelos alunos; 2) Assistir a 2 filmes – “A menina que odiava livros” e “A revolta dos livrinhos”; Exploração e discussão oral das temáticas abordadas nos filmes; 3) Apresentação oral e discussão sobre a confecção do livro do projeto da Escola com a temática “As oito metas para o milênio, da ONU”; 4) Confecção em dupla de um desenho que represente a primeira meta – “Como acabar com a fome e a miséria? ”; 5) Assistir a um DVD – “Lixo e reciclagem”; 6) Discussão sobre a temática “Reciclagem” e apresentação da temática da oficina que a classe montará e apresentará com o auxílio do professor de percussão do projeto “Mais Educação”; 7) Tarefa de Casa – atividade no caderno: pesquisa com o auxílio de um adulto sobre assuntos relacionados ao lixo e pesquisa no dicionário sobre o significado de algumas palavras.
13/11/2013 Quarta- feira	1) Leitura e discussão do livro “Eita, menina sabida! ”; 2) Discussão da segunda meta trabalhada no projeto da escola (“Todos têm direito à Educação”) e confecção de um desenho relacionado à mesma;

Aula 11	3) Tarefa no caderno de classe – escrita de um roteiro de entrevista referente aos aspectos da Escola; 4) Entrevistam, em duplas, os alunos das outras salas de aula da Escola; 5) Apresentação oral, discussão e interpretação das respostas dos alunos às perguntas dadas na entrevista e montagem no quadro, dos resultados com exploração das operações de adição e subtração; 6) Confeção de um desenho que represente um modelo de escola de “qualidade”.
20/11/2013 Quarta-feira Aula 12	1) Retomada oral das oito metas da ONU trabalhadas no projeto da Escola; 2) Confeção de um desenho referente à terceira meta; 3) Leitura e discussão das temáticas presentes nas páginas de alguns jornais coladas no quadro, pelos alunos, para explorar a meta sete; 4) Confeção de um desenho que represente a sétima meta da ONU e discussão dos desenhos – “O lixo”.
29/11/2013 Sexta-feira Aula 13	1) Correção da Tarefa de Casa; 2) Brincadeiras na sala; 3) Eleição dos desenhos a serem apresentados no livro do projeto da turma; 4) Produção coletiva dos textos que acompanham as ilustrações do livro do projeto.
02/12/2013 Segunda-feira Aula 14	1) Retomada oral da discussão acerca das oito metas da ONU trabalhadas no projeto; 2) Escolha livre de uma das oito metas pelos alunos e confeção individual de um desenho que represente a meta escolhida para ser exposto na sala de aula no dia da culminância do projeto; 3) Ensaio da música que os alunos apresentarão na oficina de brinquedos, com o professor de percussão; 4) Ensaio coletivo com todos os alunos da Escola para a apresentação de uma música no dia da culminância do projeto.

De acordo com as informações presentes no Quadro 3, nós podemos verificar que o ensino da língua materna esteve presente em todas as aulas por nós acompanhadas e que a professora desenvolveu uma rotina de trabalho com a mesma de forma bastante diversificada, a partir de atividades que envolveram a exploração do SEA, a leitura, a interpretação e a compreensão de textos e de enunciados dos exercícios, o reconhecimento das finalidades e funcionalidades da escrita através da leitura e da escrita de textos de gêneros variados, dos suportes onde os textos abordados se encontravam e dos meios onde eles veiculavam, escritas de respostas aos exercícios realizados, bem como atividades de produção de textos diversos que dessem conta de atingir os objetivos que ela tinha em cada momento da aula.

Por serem bastante recorrentes atividades tais como a leitura de livros de literatura, a produção de textos e as rodas de conversa para discutir os assuntos e as temáticas propostas pela docente e pelos próprios alunos, observamos que, embora Sílvia não escrevesse no quadro as atividades que seriam vivenciadas durante a aula ou mesmo as listasse oralmente para a

turma, os educandos demonstravam já as terem internalizado como atividades que faziam parte da rotina diária da sala.

Ao solicitarmos à Sílvia que falasse sobre os objetivos que possuía para a sua turma, no tocante à aprendizagem da língua materna, ela declarou:

“Para mim, o grande desafio com a minha turma é fazer com que os meninos, mesmo aqueles que a gente classifica como aqueles que já sabem ler e escrever, mas ele não sabe interpretar... Então eu gostaria que eles tornassem... fossem leitores e escritores e que entendessem o que estão fazendo, que tivessem uma “cabecinha” crítica, que entendessem o que estão lendo, que pudessem concordar ou não com o texto que estão lendo, não só aceitar o que está escrito ali, naquele papel, naquele texto pronto. Então, na verdade, eu queria que eles se tornassem críticos, esse é o meu objetivo principal... que eles se tornem leitores e escritores competentes”.

A partir desse extrato da fala da mestra, percebemos claramente que o seu objetivo principal ao trabalhar a leitura e a escrita na sala de aula era fazer com que os seus alunos pudessem ler e escrever não somente no sentido de codificar e decodificar textos, mas que a aprendizagem dessas habilidades lhes pudessem oportunizar (sobretudo!) a ampliação do olhar dos mesmos, sobre o mundo. Ainda com base nesse e em outros depoimentos da docente, proferidos em momentos de conversas informais com a pesquisadora, nós pudemos inferir que a sua opção em relação a um maior investimento em atividades que tinham como foco explorar a leitura e a escrita, estava relacionado, principalmente, às suas trajetórias e experiências pessoais enquanto leitora e escritora e, também, com os seus ideais de escola: para Sílvia, essa instituição de ensino se configurava como um dos principais espaços onde poderia ser garantido os seu grupo de alunos o acesso à leitura de textos de gêneros variados, principalmente aqueles de cunho literário e filosófico, bem como a vivência de práticas reflexivas de leitura e de escrita que lhes oportunizasse “ver” e “falar” sobre o mundo em que viviam, sob uma outra perspectiva.

Assim, em busca de dar conta desses seus objetivos, nós assistimos a mestra recorrer a vários caminhos metodológicos e fazer uso de materiais diversificados, para atingi-los. Observamos, também, que as atividades por ela propostas foram, na maioria das vezes, planejadas e postas em prática de forme sistemática, vindo a confirmar, desse modo, as suas colocações ao explicitar como construía o seu planejamento e pensava os assuntos a serem

explorados na sua classe durante a semana, conforme nos mostra o extrato de sua fala a seguir:

“Ao construir o meu planejamento semanal eu faço sempre com uma intencionalidade, eu não gosto muito dessa coisa de imprevisto, nem dessa coisa que o professor diz que vai pensando na hora, na hora vai vendo o que fazer. Eu tiro o planejamento semanal do anual, eu o uso como referência”.

Assim como observou Chartier (2007), nós verificamos durante o seu depoimento, que Sílvia, ao fazer uma avaliação das atividades que “fabricava” e desenvolvia na sua classe e uma auto avaliação do seu ofício, ela as fez situando-as no terreno da moral, (altruísta ou idealista) e do testemunho pessoal, deixando, portanto, “adormecida” a avaliação objetiva da eficácia das suas ações ou dos saberes considerados como teóricos. Vejamos essas colocações nos extratos de sua fala, a seguir:

“Eu acho que as atividades que eu faço com os alunos dão conta dos meus objetivos. Eu acho que sim! Na hora que você vai para os alunos, por exemplo, e eles te dão um retorno, uma resposta... Que te surpreende, indo além do texto, além daquilo que está escrito nele, e que ele consegue se colocar de uma forma coerente, de uma forma crítica... coloca as suas opiniões, dizem as suas ideias, não só concordando com o que o autor tá dizendo, então eu acho que eu consegui... não 100%, óbvio que não! Eu estou há anos luz disso, eu sei que não são 4 horas aqui na escola com eles que eu vou conseguir isso, mas...”

Como podemos observar, essa fala de Sílvia vem confirmar, ainda, as suas colocações de que as suas práticas de ensino eram, sobretudo, fruto das ações por ela experimentadas em outros momentos do exercício da sua profissão, cujo parâmetro avaliativo por ela utilizado não era o que estava sendo colocado como “desejável” pelos discursos oficiais e/ou acadêmicos (embora as suas práticas dialogassem com esses discursos), mas o que dos alunos ela recebia como retorno, no tocante ao que ela tinha como objetivo que eles aprendessem.

Outro ponto que merece bastante destaque nas práticas de ensino da leitura e da escrita de Sílvia, diz respeito à sua opção em trabalhar os assuntos presentes nos currículos das disciplinas das outras áreas do conhecimento (Geografia, Ciências e História, salvo Matemática), de forma “diluída” “no e a

partir” das temáticas e dos textos que ela utilizava ao propor as atividades com a Língua Portuguesa, entre os quais, estavam aqueles relacionados ao lixo, à reciclagem, aos animais em extinção, aos tipos de moradias e, ainda, questões referentes à saúde e à educação, a prevenção de doenças, a educação, os brinquedos e brincadeiras de ontem e de hoje, os tipos de clima, a planta e as suas partes, o respeito às diferenças e os direitos e deveres dos cidadãos, entre outros.

Observamos que nesses momentos, ela não tinha qualquer preocupação em mostrar ou informar aos alunos a que disciplina o conteúdo que ela estava abordando fazia parte, pelo contrário! Tais assuntos eram explorados de forma articulada ao trabalho com a língua materna, configurando-se como ricas oportunidades de reflexão sobre as finalidades e funcionalidade da língua escrita, principalmente, em contextos extraescolares. Nessa perspectiva, nós pudemos verificar que embora os livros didáticos das outras áreas do conhecimento (História, Geografia, Ciências e Matemática), com exceção do livro de Língua Portuguesa, não tivessem sido por ela nem pelos discentes utilizados durante as nossas observações, os assuntos por ela abordados nas aulas eram pertencentes ao currículo dessas disciplinas.

Foi também a partir do trabalho com as outras áreas do conhecimento, que pudemos observar que as atividades que incluíam a exploração da leitura e da escrita propostas por Sílvia pareciam oportunizar, de forma mais efetiva, os alunos adentrarem no “mundo do escrito”, possibilitando aos mesmos as ensaiarem de forma mais “espontânea”, já que como não se tratava da aula de Língua Portuguesa, eles podiam “errar”.

Vejamos no extrato da aula a seguir, como a mestra, a partir do trabalho de construção de um livro que fazia parte do projeto anual da escola⁶¹, abordou o ensino a leitura e da escrita, tendo como foco principal a exploração de assuntos pertencentes às outras disciplinas por ela ministradas:

Aula 10 – ministrada no dia 11/11/2013.

Após levar os alunos à biblioteca para assistir a 2 vídeos relacionados à importância dos livros, Sílvia informou aos alunos que a partir daquele dia a dinâmica de

⁶¹No ano da nossa coleta de dados, a Direção da escola em conjunto com a equipe pedagógica havia decidido que no final do ano letivo cada turma de alunos iria produzir um livro coletivo com os seus alunos, o qual faria parte de uma exposição no final de novembro, para que a comunidade escolar pudesse conhecer um pouco sobre as ideias e o trabalho realizado pelos discentes, na sala de aula.

funcionamento das atividades na sala de aula sofreria algumas mudanças, pois, que eles estariam confeccionando um livro que seria apresentado no dia 29/11/2013, como culminância do projeto anual da escola.

P: *Vejam, a partir de hoje nós vamos começar a produzir um livro para apresentar no dia 29 de novembro, que é a data da culminância do projeto da escola. Todas as classes vão participar desse evento, cada classe vai produzir um livro e vai expor nesse dia para toda a escola e os pais de vocês e outras pessoas que vocês quiserem convidar, também vão poder vir à escola ver os trabalhos que vocês fizeram. O trabalho só dará certo, só ficará bom, se todos vocês participarem.*

A1: *Tia, e como é esse livro? A gente vai escrever o quê?*

P: *Então... eu pensei que nós podíamos trabalhar com as “Oito metas para o milênio”⁶² proposto pela ONU. Alguém sabe o que é a ONU⁶³?*

T: *Nãããoo!*

P: *A ONU significa “Organização das Nações Unidas... é um órgão internacional formado por 192 países que tem como objetivo manter a paz e a segurança no mundo todo... mas ela sozinha não dá conta disso, ela precisa da nossa ajuda também. Por isso, no ano 2000 ela fez um pacto com esses países... com os 192 países que fazem parte dessa organização para trabalharem todos juntos para garantir o bem estar das pessoas e para preservar o nosso planeta... o planeta Terra. Então foram criadas 8 metas... “As oito metas para o milênio que também se chama “Os 8 jeitos de mudar o mundo”. Então como nós já estamos trabalhando com a questão do lixo desde o início do ano, poderíamos continuar estudando sobre essas questões que tem a ver com o nosso bem estar e o bem estar do planeta. O que vocês acham? (os alunos ficaram em silêncio processando as informações dadas pela mestra)*

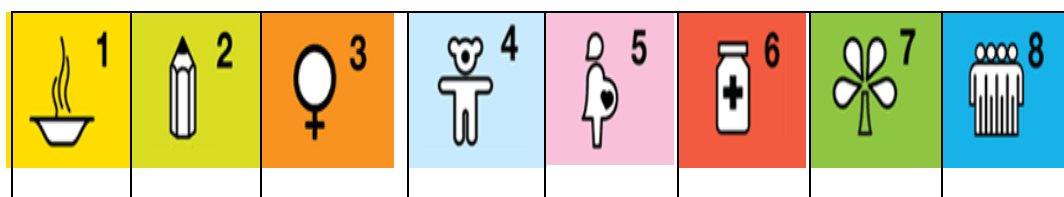
A3: *Acho bom, tia!*

A2: *É bom!*

T: *É boooooom!*

Após esse momento, Sílvia pegou um Globo terrestre e mostrou aos alunos a localização de alguns países que faziam parte da ONU, afixou fichas no quadro fichas contendo os ícones e as oito metas da ONU para o milênio e leu as informações juntamente com a turma.

Figura 2: As oito metas para o milênio – ONU



Disponível em: <http://febrace.org.br/8-metas-do-milenio/#.WH3-W4WcHIU>.

⁶²Em 2000 a ONU (Organização das Nações Unidas) aprovou um documento denominado “**Declaração do Milênio**”, um pacto assinado por 192 países membros da ONU estabelecendo o compromisso de garantir a sustentabilidade do planeta Terra. Neste documento constam oito metas a serem atingidas pelos países até 2015, as “**Metas de Desenvolvimento do Milênio**”, também chamadas de “**Metas do Milênio**” ou “**Os 8 Jeitos de Mudar o Mundo**”. Cf. <http://www.infoescola.com/geografia/metas-do-milenio>.

⁶³A Organização das Nações Unidas (ONU) é uma instituição internacional formada por 192 Estados soberanos e fundada após a 2ª Guerra Mundial para manter a paz e a segurança no mundo, fomentar relações amistosas entre as nações, promover o progresso social, melhores padrões de vida e direitos humanos.

Acesso em 12 de dezembro de 2014.

Meta 1 Erradicar a extrema pobreza e a fome	Meta 2 Atingir o ensino básico universal	Meta 3 Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres	Meta 4 Reduzir a mortalidade infantil
Meta 5 Melhorar a saúde materna	Meta 6 Combater o HIV/Aids, a malária e outras doenças	Meta 7 Garantir a sustentabilidade ambiental	Meta 8 Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento

P: Hoje nós vamos trabalhar com a primeira meta. Nós vamos trabalhar cada meta em um dia. Todos nós vamos fazer um desenho e vamos escrever sobre as metas que nós vamos estudar. No final do trabalho, nós vamos fazer uma eleição para escolher um desenho para representar cada uma das metas e colocar no livro e vamos pegar todos os textos que vocês escreveram e vamos construir um único texto para cada meta trabalhada, a partir das ideias do que vocês escreveram, certo?

T: Siiiiim!

P: Agora, qual é a primeira meta que nós vamos trabalhar hoje? (apontou para a ficha que tinha essa informação, no quadro).

T: Erradicar a extrema pobreeeza!

P: Muito bem! E alguém pode explicar o que significa essa meta? (os alunos refletem por alguns segundos e ensaiam as suas respostas, com uma “certa” insegurança por não ter certeza do significado da palavra “erradicar”).

A3, 4, 5, 5, 6, 7,8: Acabar com a pobreza e a fome, tia!

P: Muito bem! E então, o que podemos fazer para acabar com a pobreza e a fome?

A8: Não jogar comida fora!

A9: Não estragar comida... aproveitar tudo!

A10: Dividir as comidas com os pobres!

A11: aproveitar o resto das comidas pra fazer outras comidas, né tia? (à medida que os alunos iam apresentando as suas ideias, a mestra as discutia com os mesmos).

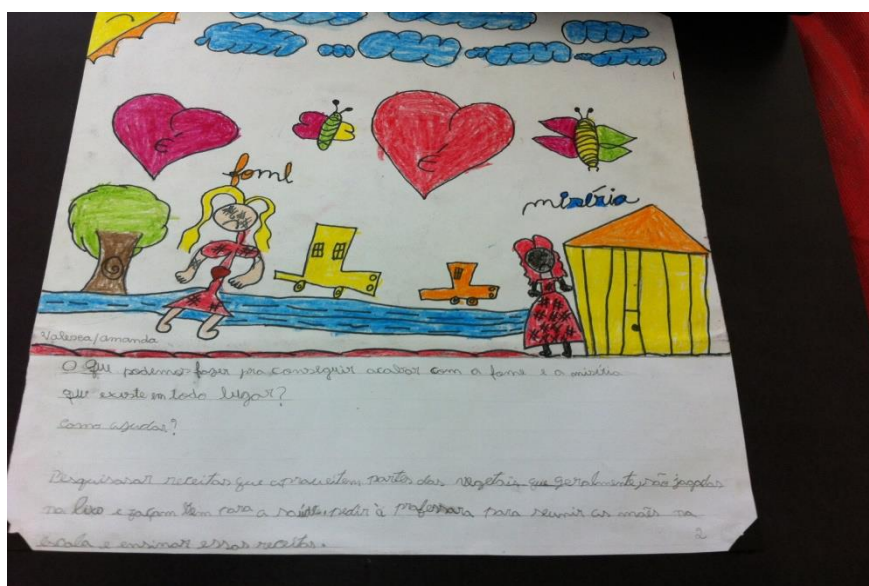
P: Ok! Vocês vão representar esse problema em forma de desenho. Eu vou dar uma folha a vocês (mostrou a folha de A40 aos alunos) e nela vocês vão desenhar e, depois, vocês vão escrever a solução que vocês pensaram para resolver esse problema, ok?

Em seguida, a docente foi até o quadro e escreveu as atividades que os discentes deveriam realizar. Eles, por sua vez, se organizaram em duplas e passaram a conversar entre si, como desenvolveriam o trabalho solicitado pela professora. À medida que iam realizando a tarefa, as crianças a levavam para que Sílvia verificasse se estava de acordo com o que ela havia pedido que fizessem, para explicar as suas ideias e opiniões manifestas, a partir dos questionamentos feitos pela docente que aproveitava esses momentos para verificar se os mesmos haviam compreendido o assunto abordado.

1ª atividade – Representar através de desenho a representação da fome e da miséria.

2ª atividade – Escrever uma solução para resolver o problema da pobreza e da fome.

Figura 3: Atividade coletiva de produção de texto.



Fonte: Sirlene Barbosa de Souza

O que podemos fazer para conseguir acabar com a fome e a miséria que existe em todo lugar? Como acabar?

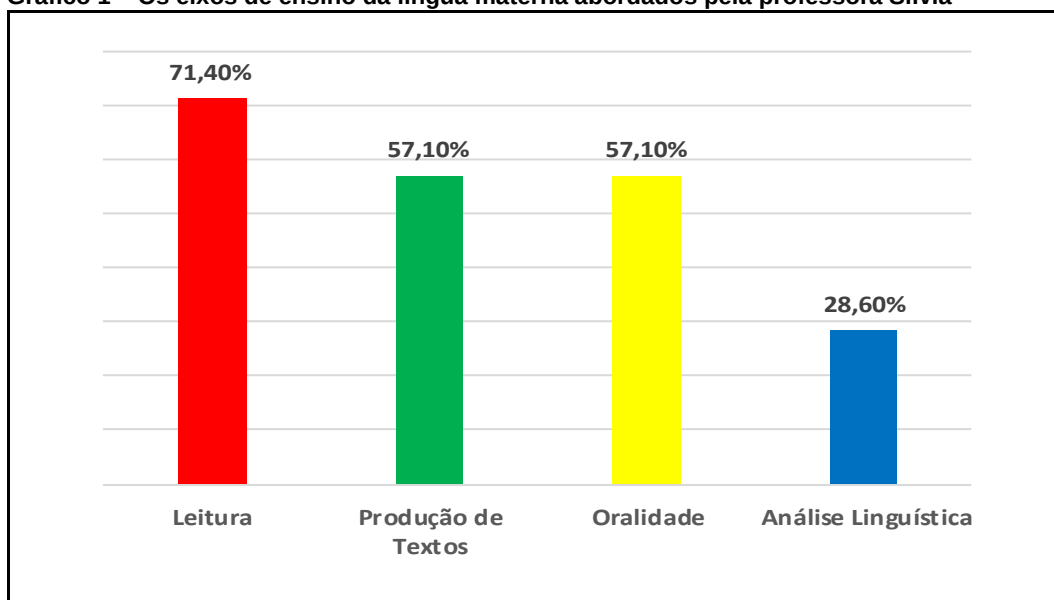
Pesquisar receitas que aproveitem partes dos vegetais que geralmente são jogados fora e façam em casa para a saúde. Pedir à professora para reunir as mães na escola e ensinar essas receitas.

Como nos mostram os fragmentos da aula apresentada, podemos constatar que a temática escolhida por Sílvia para ser abordada no livro que seria produzido pelos alunos, abarcava tanto os assuntos que faziam parte do currículo das outras disciplinas, como também questões mais contemporâneas relacionadas ao contexto político, econômico e social dos países que compõem o nosso planeta. Nesse contexto, nos chamou a atenção na aula transcrita, as táticas fabricadas pela docente para dar conta de uma atividade que havia sido pensada, decidida e planejada por toda a equipe da escola: Sílvia, buscando não “fugir” daquele que era o seu principal objetivo para com a sua turma no tocante ao ensino da leitura e da escrita, criou situações na sala de aula e fabricou atividades variadas que pudessem oportunizar os seus alunos perceberem a funcionalidade e a finalidade da língua escrita e a relevância de estudá-la na escola, a partir da vivência de práticas de leitura e de escrita que fizessem sentido para os mesmos, ou seja, que tivessem algo a lhes dizer sobre o mundo em que viviam.

No tocante ao trabalho com os eixos de ensino da língua, nós verificamos que em todas as suas aulas por nós assistidas, a mestra os abordou sempre de forma articulada entre si, elegendo os eixos da leitura, da produção de textos e da oralidade como prioridades e, para abordá-los o fez, na maioria das vezes, dando continuidade a um assunto já vivenciado na classe (com exceção de alguns dias em que ela teve como objetivo o ensino de um novo conteúdo).

Para uma melhor visualização dessas informações, apresentaremos a seguir, um gráfico com um panorama geral dessas informações:

Gráfico 1 – Os eixos de ensino da língua materna abordados pela professora Sílvia



Conforme já apontamos no Quadro 3 e, a partir do gráfico supra apresentado, as atividades que tiveram a leitura como objeto de ensino apresentaram o maior número de incidências e estiveram presentes em 10 das 14 aulas por Sílvia ministradas durante as nossas investigações, correspondendo assim, a um percentual de 71,4%. Observamos na prática da mestra, que o trabalho com esse eixo além de ter servido, na maioria das vezes, como ponto de partida para a exploração de atividades de produção de textos, com a oralidade e com a reflexão e análise sobre a língua, este também se configurava, principalmente, como momentos em que ela, juntamente com os seus alunos, podiam adentrar em universos que, ora se aproximavam de suas realidades cotidianas, ora de em um mundo de “faz de conta”.

Ainda com base nos seus depoimentos, pudemos perceber que Sílvia, a partir das suas experiências “leitoras” enquanto aluna que foi, buscava assumir uma postura em que os educandos pudessem estabelecer uma relação diferente daquela que ela havia vivenciado durante os primeiros anos da sua trajetória escolar e que a levou a perceber naqueles momentos (ainda que de forma inconsciente), uma “incompatibilidade e um distanciamento” entre os saberes escolares e os saberes sociais:

“Quando eu cheguei na escola, eu não me agradava da leitura, porque o livro era sempre o livro da professora, o livro escolhido pela professora... ela escolhia o livro e não era um livro “para mim”, era o livro que ela escolhia. A leitura na escola era aquela coisa do “abre o livro, lê o livro, interpreta o que leu”... aquela coisa beeem mecânica! [...] tinha que ser tudo “muito igual... era uma guerra! Então eu me revoltei com a escola!”

É importante destacar que as práticas de leitura propostas por Sílvia suscitava nos aprendizes a necessidade de falarem e escreverem sobre o que tinham lido e ouvido, o que vinha a dar margem para que ela solicitasse a materialização dos conhecimentos apreendidos, das opiniões formadas e das ideias apresentadas, através do texto escrito, o que explica, portanto, a segunda maior incidência, ao lado do eixo da oralidade, da exploração do eixo da produção textual, o qual se constituiu como objeto de ensino em 8 do total de aulas por nós observadas, perfazendo um total de 57%, conforme podemos visualizar no gráfico anteriormente apresentado.

O trabalho com a oralidade⁶⁴, por sua vez, também apareceu de forma bastante significativa nas aulas ministradas por Sílvia, configurando-se como objeto de ensino em 8 das 14 aulas (57%) por ela ministradas. As atividades “com” e “a partir” dele tinham como principais objetivos levar os alunos a exporem as suas ideias, opiniões e conhecimentos acerca de uma temática ou de um determinado assunto que estava sendo discutido nos textos presentes nos livros ou propostos pela mestra e/ou por eles mesmos, apresentando uma postura crítica em relação ao que estava sendo exposto através da argumentação e contra argumentação em defesa dos seus pontos de vista, a desenvolverem a postura corporal e a entonação da voz, sob a justificativa de

⁶⁴Para a análise das atividades em que a mestra tomou esse eixo como objeto de ensino das suas aulas, além dos textos teóricos, nós também tomamos como base o Quadro de Direitos de Aprendizagem presentes nos cadernos do PNAIC. Cf. <http://pacto.mec.gov.br/index.php>.

que os mesmos precisavam aprender a falar e a se posicionar em público, entre outros aspectos.

Para exemplificar forma como a docente conduzia o trabalho com esse eixo, apresentaremos a seguir, uma sequência de atividades por ela desenvolvida, a partir da confecção do livro da classe que era parte do projeto anual da escola, já mencionado anteriormente:

Aula 11 - ministrada no dia 13/11/2013.

Sílvia deu início às atividades do dia dizendo aos alunos que ia ler para os mesmos o livro de literatura “Eita, menina sabida!”, o qual fazia parte da coletânea de livros do “Projeto Manuel Bandeira” da Prefeitura do Recife, enviado às escolas para serem entregues aos educandos. Após esse momento, ela retomou as atividades da construção do livro afixando no quadro duas fichas contendo o ícone e a temática da segunda meta da ONU e discutindo com os aprendizes o assunto nela abordado. As crianças participaram ativamente desse momento, colocando seus conhecimentos prévios e as suas opiniões exemplificando-as a partir de situações ocorridas em outros espaços e das quais tinham conhecimento.

EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE PARA TODOS!

2ª META – TODOS TÊM DIREITO À EDUCAÇÃO!

Após esse momento, Sílvia entregou uma folha de papel ofício para que os alunos fizessem um desenho que representasse a meta abordada. Os alunos se organizaram em duplas e realizaram a atividade solicitada pela docente e, à medida que iam fazendo os desenhos, os levavam para Sílvia “avaliar” se estava coerente com o que ela havia solicitado aos mesmos. A docente, por sua vez, com o objetivo de verificar se os aprendizes haviam compreendido o que estava sendo abordado na segunda meta explorada, aproveitou o momento para questioná-los sobre o que eles queriam dizer a partir dos desenhos que tinham produzido. Ela também dava sugestões sobre o que desenharem e para explorar a escrita de algumas palavras, visto que alguns alunos também haviam escrito em seus desenhos.

Ao término dessa atividade, Sílvia recolheu os desenhos dos educandos e lhes propôs uma outra atividade relacionada ao que estava trabalhando com os alunos:

***P:** Agora vocês vão pegar o caderno de classe de vocês e vão copiar a tarefa que eu vou escrever no quadro. É um roteiro de entrevista que nós vamos fazer aqui na Escola.*

Durante a escrita da atividade no quadro, Sílvia não fez uso de nenhum material de apoio de onde pudesse retirar as perguntas que estava escrevendo no quadro e, durante a escrita das mesmas, para deu algumas voltas na sala para pensar e voltar a escrever na lousa.

Tarefa de Classe

1º) Escolha um aluno da sua Escola e faça uma entrevista com ele:

- a) Qual o seu nome?
- b) Qual a sua turma e o nome da sua professora?

- c) Você gosta da sua Escola?
- d) O que você mais gosta na sua Escola?
- e) O que você não gosta na sua Escola?
- f) O que você aprendeu de mais importante esse ano?

Após o recreio, a mestra retomou a atividade indo até o quadro e juntamente com os discentes, leu as questões da entrevista de forma protocolada. À medida que realizava a leitura, a docente foi explicando como a mesma deveria ser realizada com os entrevistados. Em seguida, ela chamou um aluno para ir à frente do quadro simular a atividade que eles estariam desenvolvendo com outros alunos da Escola (ora o aluno fazia o papel de repórter, ora de entrevistado), para que ela pudesse “ajustar” a fala dos mesmos, bem como a postura que deviam assumir diante dos entrevistados. Sílvia também aproveitou esse momento para explorar as principais características do gênero, seus aspectos formais e sua finalidade/funcionalidade, se reportando às entrevistas feitas de forma oral e em outros segmentos. Os aprendizes, por sua vez, participaram expondo seus conhecimentos prévios sobre o gênero abordado.

P: O primeiro grupo que vai sair para fazer as entrevistas será o grupo das meninas. Vocês vão fazer a entrevista com os alunos do Projeto “Mais Educação”, porque os outros alunos da Escola estão assistindo aula e não podemos sair da sala para responder. Depois será a vez dos meninos, ok?

T: Siiim! (as meninas se organizaram em fila e com os seus cadernos e lápis em mãos, saíram da classe para realizar a entrevista solicitada).

Enquanto o primeiro grupo estava realizando a tarefa, a professora foi até o quadro e escreveu um esquema para analisar os dados que seriam coletados pela turma. As meninas retornaram à classe e os meninos seguiram a mesma dinâmica delas. Enquanto esperavam os colegas voltarem à sala, as alunas passaram a fazer a leitura e a discutir entre si, os dados que elas haviam apreendido nas entrevistas. Elas também os mostravam para a mestra. Após os meninos retornarem à sala, Sílvia, à medida que perguntava aos alunos as respostas por eles apreendidas, as pontuava no quadro nos itens que ela havia criado e escrito na lousa:

RESULTADOS

- Você gosta da sua escola?

SIM: ||||| **NÃO:** |

- O que você mais gosta na sua Escola?

TAREFA/SALA: |||||

BIBLIOTECA: ||

BRINCAR/RECREIO: |||||

APRENDER MATEMÁTICA: |

- O que você não gosta na sua Escola?

TAREFA: |||||

VIOLÊNCIA: |||||

DESENHO: |

RECREIO: |

PINTAR: |

CASTIGO: |

O que você aprendeu de mais importante esse ano?

ALFABETO: ||

CORDEL: |

RESPEITAR OS OUTROS: |||

LER E ESCREVER: |||||

PESSOAS ENTREVISTADAS: 15 PESSOAS

PESSOAS QUE NÃO QUISERAM REALIZAR A ENTREVISTA: 2 PESSOAS

Após grafar os resultados no quadro, Sílvia instigou os alunos a lerem e interpretarem os dados e pediu que os mesmos, buscassem relacioná-los com a 2ª meta da ONU exposta por ela no início da aula:

P: E aí, gente! Pensando na 2ª meta da ONU, estão lembrados qual é a meta, né? Olha ela aqui (apontou para a meta escrita na ficha que estava afixada no quadro). Pensando nesses dados que vocês coletaram, nas respostas das entrevistas, vocês acham que vocês têm uma escola de qualidade?

T: Siiiiiiiiiiiiim!!! Nããããã! (uns alunos responderam negativamente, mas a maioria da turma, afirmativamente).

P: Essas respostas que foram dadas pelos alunos que vocês entrevistaram, pode ser considerada como um todo? Assim... a gente pode dizer que essa é a realidade de todas as escolas e que todos os alunos do Brasil pensam assim?

T: Nããããã!

P: Não! Esses dados são só uma amostra. Uma parte!!! E como vocês acham que é uma Escola de qualidade? O que ela tem que ter? Tem que ser? (os alunos expuseram as suas opiniões e ideias).

Conforme nos mostram os dados apresentados, a mestra propôs um trabalho com o eixo da oralidade de forma bastante “criativa” e articulado a um trabalho que ela já vinha desenvolvendo na sala. A escolha do gênero para explorar a 2ª meta da ONU (entrevista), possibilitou não só a ampliação dos conhecimentos dos educandos acerca daqueles que seriam os “atributos” de uma escola considerada “de qualidade”, mas, também, conhecer o que pensavam os seus colegas a respeito da instituição de ensino na qual estudavam, expondo desse modo, as suas opiniões no tocante ao que nela julgava como positivo e negativo.

Outro ponto bastante relevante na condução dessa atividade se refere à forma a qual Silvia criou para explorar os resultados apreendidos por todos os alunos da sala. Ao elencar no quadro as opiniões dos entrevistados, ela oportunizou os discentes refletirem (ainda que implicitamente) sobre os diferentes pontos de vista dos colegas, sobre os comportamentos ocorridos na escola que não contribuem para o funcionamento da mesma e para a boa convivência de todos que dela fazem parte, sobre a função principal dessa instituição de ensino, etc. Na condução dessa atividade, nós verificamos, também, que essa atividade oportunizou aos alunos aprenderem “mais uma” forma de “enxergar” a realidade, ou seja, a partir da leitura dos dados, os mesmos puderam interpretar o que esses tinham a lhes dizer e, ainda,

compreender que os mesmos não podem ser considerados como uma “realidade mundial”, mas apenas do contexto onde os mesmos foram apreendidos.

Consideramos o investimento de Sílvia nesses tipos de atividades de fundamental importância, por estas estarem relacionadas ao desenvolvimento de práticas que envolvem usos reais da língua, oportunizando aos educandos aprenderem e apreenderem o domínio da norma linguística aceita nacionalmente, sem que para isso, as “suas formas” de falar sejam estigmatizadas, mas entendida como uma das diferentes maneiras de comunicar algo a alguém, conferindo-lhe, desse modo, a opção de escolher aquela mais adequada, a partir do contexto em que a sua fala se inscrever. Assim, cabe à escola,

[...] facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas (BORTONI-RICARDO, 2004; p. 74).

Nesse sentido, essas práticas de ensino fabricadas por Sílvia nos convidam a refletir, ainda, sobre o papel do ensino da oralidade na escola, visto que, ao longo dos anos, o trabalho com esse eixo não tem ocupado um espaço ainda significativo nas práticas docentes. Sob o entendimento de que, estando a oralidade diretamente ligada à fala, cuja aquisição e aprendizagem se dá anteriormente ao ingresso do indivíduo na instituição escolar e sendo ela parte constituinte desse sujeito, ainda se tem uma visão equivocada de que não é necessário “gastar tempo” ensinando aos alunos uma língua por ele já dominada (MARCUSCHI, 2005). Diante disso, são postuladas questões pelos professores em relação ao “quê” ensinar quando se trabalha com o eixo da oralidade na escola. Sílvia parece ter feito essa descoberta!

No tocante ao trabalho com a análise linguística, esse se deu a partir da exploração do SEA⁶⁵, através de atividades que tinham como objetivo auxiliar os educandos na consolidação da base alfabética. O trabalho com esse eixo aconteceu de forma sistemática em 4 do total de aulas que nós acompanhamos, totalizando um percentual de 28,6%. Em entrevista, a docente nos informou que, pelo menos uma vez por semana buscava realizar atividades

⁶⁵Na seção “O quê, como, quem e para quê se escrevia na sala da professora Sílvia”, discutiremos de forma mais detalhada as atividades de ensino do SEA propostas pela mestra.

com foco na aprendizagem do sistema de escrita alfabético de forma mais sistemática, para auxiliar os aprendizes que ainda estavam no processo de alfabetização (cerca de 20% da turma conforme os resultados da avaliação diagnóstica realizada pela docente no final do mês de agosto daquele ano), oscilando entre os níveis silábico-alfabético e alfabético, avançarem em suas hipóteses de escrita.

No que concerne aos conteúdos gramaticais, pudemos observar que embora em nenhuma das aulas por nós assistidas, estes tenham se constituído como objeto de ensino, os mesmos foram abordados por Sílvia oralmente e no quadro, sempre de forma articulada ao trabalho de leitura e de produção de textos. Nesses momentos, ela chamava a atenção dos educandos em relação à forma de ler os textos (sobretudo em relação às pausas e as entonações de voz, demarcadas pelos sinais de pontuação) e a maneira mais adequada para expressar, por escrito, as suas ideias, opiniões e saberes (considerando principalmente os assuntos relativos às classes das palavras (singular e plural, feminino e masculino, pronomes, adjetivos e verbos).

Consideramos essa postura assumida pela mestra de selecionar o que julgava importante abordar em relação aos conteúdos gramaticais, considerando o nível em que os seus alunos se encontravam e o que necessitavam para avançarem na tarefa de se tornarem leitores e escritores proficientes, a partir de uma prática de ensino que lhes oportunizasse analisar e refletir acerca do funcionamento da língua, de fundamental importância para que eles pudessem perceber as regularidades e irregularidades presentes na língua, compreendendo e criando, assim, as suas próprias regras de uso desses conteúdos (SOUZA, 2010⁶⁶).

Por fim, o trabalho com a produção de textos⁶⁷ também se deu de forma bastante significativa, ocorrendo em 8 das 14 aulas (57%) por nós investigadas. Nesses momentos, os alunos foram solicitados a escreverem textos de gêneros variados (resumos, reconto de histórias, lista de palavras,

⁶⁶Cf. SOUZA, S. B. Entre o ensino da gramática e as práticas de análise linguística: o que pensam e fazem os professores do Ensino Fundamental? Dissertação de mestrado. UFPE. Recife, 2010.

⁶⁷ Apresentaremos alguns extratos de aula em que a mestra explorou esse eixo, na última seção das análises das suas aulas.

etc.), sempre como culminância de uma atividade que a mestra estava desenvolvendo com alguma temática, na sala de aula.

É importante destacar, ainda, que os eixos explorados na classe estavam a serviço dos objetivos maiores que ela possuía – formar leitores e escritores competentes – e não o contrário, mas que, também (e principalmente), as suas ações eram movidas “por intencionalidades pedagógicas”, o que fazia com que suas práticas de ensino da leitura e da escrita ora se aproximassem mais, ora menos, daquelas vivenciadas e praticadas pelos aprendizes em contextos extraescolares, conferindo, portanto, a elas, um caráter de “escolarização”. Nesse contexto, observamos que os eixos de ensino da língua estavam “a serviço” da exploração dos conteúdos abordados e não, somente, como “ganchos” ou “pretextos” para ensiná-los, oportunizando, assim, os aprendizes, mais uma vez, a compreenderem que a língua que eles utilizam no dia a dia e também na escola está “a serviço” da vida!

Nas seções seguintes, discorreremos sobre a fabricação das aulas da professora Sílvia, concernentes ao ensino da língua escrita e aos seus usos na sala de aula. Buscaremos refletir sobre as atividades propostas por ela e a relação dessas com a inserção dos alunos nos “mundos da escrita e do escrito”. Antes, porém, apresentaremos os recursos e materiais didáticos selecionados e utilizados pela docente para o trabalho com a língua materna.

4.2.3 Os recursos e os materiais didáticos usados no ensino da língua escrita

Ao planejar as atividades de ensino e escolher “os caminhos” que acreditam serem os mais pertinentes para atingir os seus objetivos, os professores também buscam e selecionam os recursos e materiais didáticos que julgam mais adequados, de acordo com o que pretendem ensinar. Nessa perspectiva, como bem pontuam Leal & Rodrigues (2011), ao se escolher esses recursos e materiais que servirão de suporte para o trabalho na sala de aula, os docentes precisam refletir e considerar algumas questões referentes às suas finalidades e, também as finalidades do ensino e da escola, pois, que,

nessa instituição, as suas práticas pedagógicas exercem influências na construção de identidades e de subjetividades.

Nesse contexto, nós pudemos averiguar em nossas observações que a professora Sílvia fez uso de recursos e materiais didáticos⁶⁸ diversificados ao ensinar a língua escrita na sua classe e que a maioria deles haviam sido pensada para dar suporte ao ensino dos conteúdos e assuntos que ela tinha como pretensão abordar com a turma. Entre esses recursos, verificamos que a mestra selecionou desde aqueles que eram “mais comuns” ao contexto escolar, entendidos como materiais didáticos, entre os quais figuraram o uso dos livros didáticos que ela e os seus alunos possuíam, os livros de literatura que compunham o acervo dos materiais de leitura da classe (livros do acervo de Obras Complementares⁶⁹) e eram utilizados nos momentos sugeridos pela mestra e em alguns outros, por iniciativa dos próprios aprendizes, até o trabalho com o dicionário, textos escritos de gêneros variados presentes em diferentes suportes, como também alguns equipamentos eletrônicos.

Vejamos na tabela que elaboramos, a seguir, esses recursos e materiais por ela utilizados nas suas práticas de ensino da língua escrita, durante as nossas observações:

Tabela 1: Os recursos e os materiais didáticos utilizados por Sílvia

MATERIAIS DIDÁTICOS	TOTAL
Livro didático de Português	2 vezes
Livro didático de Geografia	1 vez
Tarefa xerocada	2 vezes
Dicionário	1 vez
Livros de literatura	8 vezes
Jornais	1 vez
Revistas	2 vezes
Filme - DVD	5 vezes
Músicas - Cd	3 vezes
Quadro	14 vezes
Caderno de desenho	3 vezes
Cadernos de Classe e de Casa	9 vezes

⁶⁸ Nas seções seguintes, apresentaremos às formas as quais alguns desses materiais foram usados pela docente como instrumentos na/para a construção da escrita na sala de aula.

⁶⁹ As obras complementares para os anos iniciais do ensino fundamental têm como objetivo ampliar o universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, contribuir para ampliar e aprofundar as práticas de letramento no âmbito da escola.

Conforme apontam os dados da Tabela 1, Sílvia fez uso do livro didático⁷⁰ de Língua Portuguesa, em apenas 2 das 14 aulas por nós observadas, o que não significa dizer que o mesmo não tenha sido utilizado pela mesma em outros momentos, porém com outros objetivos.

A partir das nossas investigações na classe de Sílvia e das suas falas no decorrer das entrevistas, podemos afirmar que o referido manual constituía-se como um importante recurso “na” e “para” a fabricação do trabalho com a língua materna em sua sala de aula: (1) o mesmo servia como “indicador” dos assuntos a serem abordados durante o ano letivo na sala (planejamento), (2) como material de apoio para o ensino da língua, (3) como ponto de partida e/ou extensão dos conteúdos trabalhados nas outras disciplinas, (4) como suporte e sugestão de atividades a serem realizadas pelos, educandos, (5) como portadores de textos verbais e não verbais utilizados nos momentos de leitura e debates realizados por ela e pela/com a turma e, ainda, (6) como principal referência de material escrito para os alunos.

No que tange ao uso desse manual, a mestra disse à pesquisadora, em momentos de conversas informais, que a partir daquele semestre ela teria de utilizá-lo com mais frequência na classe, pois que, a coordenadora estava indo às salas de aula informar-se sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido pelos professores a partir dele e de que forma os alunos o estavam utilizando. Sílvia avaliou essa postura da coordenadora como sendo “legítima” e justificou o seu ponto de vista declarando que o livro didático era um recurso muito importante para auxiliar os educandos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, além de garantir o contato dos mesmos, na escola e em suas residências, com um material escrito de qualidade.

Vale ressaltar que durante as nossas coletas em sua sala de aula, pudemos verificar que as atividades desenvolvidas por Sílvia a partir desse manual não seguiam exatamente o que era proposto por ele, pelo contrário! As atividades por ele sugeridas foram reconstruídas por ela tanto de forma oral como escrita, e intercaladas durante a aula com outros tipos de atividades e de materiais didáticos, as suas sequências de desenvolvimento também foram alteradas bem como suprimidas e serviram para explorar outros conteúdos que

⁷⁰PRADO, A.; HÜLLE, C. Projeto Prosa Língua Portuguesa. 3º Ano. Editora Saraiva. 3ª edição; 2011.

ela já vinha trabalhando na classe e, ainda, os assuntos abordados nas outras áreas do conhecimento.

Esses movimentos da mestra confirmam o ponto de vista de Chartier (2007) de que os professores selecionam nos materiais que lhe são sugeridos, as atividades possíveis de fazer e os assuntos que eles julgam pertinentes ensinar. Tais movimentos dialogam também, com a perspectiva de Certeau (1985) no que diz respeito à capacidade de os professores fabricarem as suas táticas de sobrevivência em meio às estratégias impostas e, também, com a expertise/perícia desses profissionais, relacionadas à capacidade que eles possuem de realizar os ajustes didáticos necessários, frente a uma dada situação (GOIGOUX, 2002).

Vejamos essa dinâmica posta em prática pela mestra ao trabalhar com referido o livro, articulando um dos assuntos nele abordado a um conteúdo da disciplina de Ciência, tomando como apoio para o trabalho, o dicionário:

Aula 2 - ministrada no dia 13/08/2013.

Após cantar com os alunos a versão criada pela turma da música “Ciranda Cirandinha”, para explorar a temática “Respeito às diferenças”, Sílvia pediu que os alunos, ajudantes do dia, distribuíssem para os colegas os seus livros de Português e os abrissem nas páginas 99 e 100 (o aluno ajudante do dia lia os nomes dos alunos que estavam nas capas dos livros e cadernos e os entregava aos seus respectivos donos).

Em seguida, pediu que os discentes observassem as imagens presentes na página 99, dando início à discussão do assunto que seria abordado a partir delas e também, lendo as questões suscitadas pelo próprio manual (os alunos ficaram bastante empolgados e participaram de forma ativa da atividade).

P: *Descreva o que vocês estão vendo na imagem... (fez a leitura do enunciado da atividade). O que significa “descrever”? (alguns alunos ensaiam a resposta)*

A1: *Contar!*

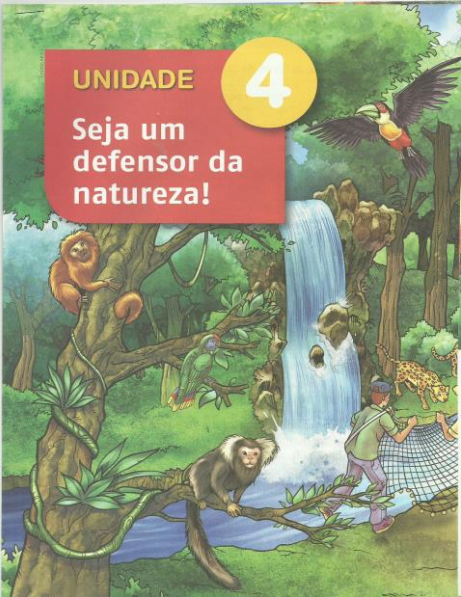
P: *Contar o quê?*

A1: *O que tem nas fotos!*

A2: *Contar o que a gente tá vendo nas fotos!*

P: *Muito bem! E o que vocês estão vendo nas fotos? O que elas nos mostram? (a mestra passou a explorar os elementos presentes nas imagens, ampliando a discussão para além das informações oferecidas por elas).*

Figura 4: Atividade do Livro de Português.



2. Reúna-se com um colega. Leiam estas fichas técnicas sobre a **onça-pintada**, outro animal ameaçado de extinção.

Nome científico: *Panthera onca*.
Nome popular: onça-pintada.
Tamanho: entre 1,10 metro e 1,85 metro de comprimento, sem contar a cauda, que costuma medir de 45 a 75 centímetros.
Peso: entre 35 e 160 quilos (...).
Habitat: Floresta Amazônica, Pantanal, Cerrado e Mata Atlântica.

Vários autores. Procura-se! Galeria de animais ameaçados de extinção. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007. p. 36.

Características: o maior felino das Américas; pelagem curta, macia, amarelo-dourada, com manchas e pintas negras; cabeça muito grande; olhos amarelos; orelhas redondas.
Hábitos: solitária, caminha grandes distâncias à noite para caçar.
Alimentação: capivaras, veados, jacarés, antas, aves, tatus.
Gestação: de 93 a 105 dias e um filhote.
Curiosidades: nada muito bem; raramente ataca pessoas.

Mari Mitsunaga. Guia ecológico. São Paulo: Caramelo, 2004. p. 91. Texto adaptado.

Em uma folha à parte, escrevam um texto sobre a onça-pintada, com base nas informações das fichas técnicas. Não se esqueçam de criar um título para o texto.

orientar os alunos no desenvolvimento do texto, organizando as informações em parágrafos conforme o assunto: características físicas, alimentação, habitat, reprodução. Os textos podem ser compartilhados com a classe.

115

Fonte: Projeto Prosa Língua Portuguesa. 3º Ano. Editora Saraiva. 3ª edição;2011.

Sílvia deu continuidade à aula, pedindo a dois alunos, um por vez, que lessem os dois textos que se encontravam presentes na página 100 e conversou com as crianças sobre a temática e os assuntos neles abordados. Após o término da leitura, a mestra chamou a atenção da turma para o fato de que alguns alunos, enquanto os colegas faziam a leitura, haviam ficado em dúvida quanto ao significado de algumas palavras que apareceram no texto (os alunos questionaram a professora acerca dos significados das palavras “extinção”, “carnívora” e “habitat”).

Ela, então, foi até o quadro, grafou essas palavras, entregou-lhes os dicionários e pediu que, em pares, os alunos procurassem os seus significados e os escrevessem em seus cadernos.

Palavras

- 1- Extinção
- 2- Carnívora
- 3- Habitat

P: Relembrando... o dicionário está organizado em...?

T: Ordem alfabéééética!

P: Então nós vamos ver a primeira letra e depois, a segunda...

A3: E depois a terceira...

Durante a realização dessa atividade, Sílvia foi até a banca dos alunos para ajudá-los a encontrar os significados das palavras no dicionário. Todas as crianças se envolveram na tarefa e mostraram-se bastante familiarizados com esse material, manuseando-o com facilidade e demonstrando entender bem quais eram as suas finalidades. Após alguns minutos, Sílvia retomou a atividade.

P: Então... vamos ver agora os significados das palavras que vocês encontraram no

dicionário. O que é que está escrito nele? O que está escrito no dicionário sobre a palavra “extinção”? (Luana leu no dicionário o significado por ele apresentado). Quem está com um dicionário diferente... tem escrito a mesma coisa que Luana leu?

A1,2,3,4,5: *Não!*

A1: *É parecido!*

P: *Então leia pra gente! (o aluno leu). O significado é o mesmo?*

A2: *É parecido!*

T: *Siiim!*

A3: *É igual, mas tá escrito com outras palavras!*

P: *Muito bem! Mas o sentido... o significado é o mesmo, está diferente porque cada autor tem uma forma diferente de dizer a mesma coisa, como a gente também, ok?*

Após esse momento, a mestra deu continuidade à aula retomando as questões propostas pelo livro de Português. Sílvia, após explorar no livro de Português o assunto “Animais em extinção” e de sugerir que os alunos pesquisassem no dicionário os significados de algumas palavras relacionadas ao texto lido, ela lhes entregou uma folha de papel ofício e pediu que eles a dobrassem ao meio e, em uma parte desenhasssem uma onça-pintada e, na outra, preenchessem a ficha técnica do referido animal procurando as informações no texto presente no manual de Português.

P: *Atenção: Eu vou dar uma folha de papel ofício para cada um de vocês. Vocês vão dobrá-la ao meio, numa parte vão desenhar a onça-pintada e, na outra, vão escrever a ficha técnica desse animal. Vão copiar a ficha que eu vou escrever no quadro e vão procurar no livro as informações para completá-la. Alguém sabe explicar o que é uma ficha técnica? (os alunos ficaram em silêncio e a mestra a explicou para os mesmos).*

Nome científico: Nome popular: Tamanho: Onde é encontrada: Habitat: Motivo da busca:

Antes, porém, de os discentes iniciarem as atividades, a docente lhes informou que com esse material que eles estavam produzindo estaria montando um painel para expor em outro espaço da escola para que os educandos das outras turmas pudessem conhecer um pouco mais sobre a onça-pintada.

À medida que os alunos iam concluindo os seus desenhos, passavam a copiar a ficha escrita no quadro e pesquisar no texto que havia no livro de Português, as características da onça-pintada solicitadas.

Conforme podemos constatar no extrato da aula apresentada, ao trabalhar uma atividade que estava presente no livro didático, Sílvia não fez exatamente o que nele estava proposto, mas antes reconstruiu as atividades por ele sugeridas, intercalando-as com outras tarefas e, ainda, fazendo uso de

outro material didático (dicionário). Ao analisarmos a condução dessa aula, verificamos, também, que a mestra, em um movimento inverso ao que ela propôs ao trabalhar com as metas da ONU, buscou articular o trabalho com a língua materna à exploração de um conteúdo pertencente à disciplina de Ciências, oportunizando aos alunos, mais uma vez, perceberem as finalidades da língua escrita – obter e registrar informações.

É importante precisar que o trabalho proposto a partir do dicionário não tinha sido planejado pela docente, mas antes surgiu dos “feedbacks” que os alunos lhes deram acerca da “incompreensão” de informações relacionadas a algumas palavras que comprometiam, em alguns momentos, o sentido do texto que estavam lendo. Nesse momento, nós verificamos que essa “reflexão-nação” de Sílvia, ou seja, ao pensar criticamente, embora de forma não verbal, sobre o que havia levado a essa situação “difícil”, a mestra reestruturou as suas estratégias de ação, evocando um dos esquemas por ela já bastantes utilizados em suas aulas – à busca pelo significado das palavras no dicionário – para solucionar um “problema” que havia se instaurado e que podia dificultar o cumprimento dos seus objetivos ao explorar a atividade por ela fabricada (SCHÖN, 2000; GOIGOUX & VERGNAUD, 2005). Tal direcionamento dado por Sílvia à atividade que estava desenvolvendo, também dialoga com as afirmações dos autores supacitados, quando ele assinala que quanto mais experiente for o professor e/ou quanto maior forem os seus conhecimentos acerca do conteúdo a ser ensinado e dos saberes e dificuldades dos seus alunos, maior será o seu repertório de esquemas cognitivos e sociais e, por conseguinte, maiores serão as suas possibilidades de evocá-los, adaptá-los, transformá-los e substituí-los diante de situações “inusitadas”, de forma mais adequada, para alcançar os objetivos pretendidos.

Ainda sobre o livro didático de Língua Portuguesa, Sílvia declarou:

“Eu gosto desse livro (Português), é a primeira vez que eu trabalho com ele. Foram as professoras aqui da escola que escolheram ele. Eu tenho ele como um “parâmetro”, mas não sigo à risca o que tem nele. Eu olho os conteúdos, vejo o que ele diz pra trabalhar durante o ano, os conteúdos que ele contempla... mas eu procuro outros caminhos, sem ser no livro, pra abordar esses conteúdos, entende? Eu não gosto de ficar presa no livro didático, eu prefiro criar atividades vinculadas ao livro”.

É importante observar na fala de Sílvia que ela parecia entender claramente aquela que deveria ser a proposta do trabalho com o livro didático na sala de aula ao classificá-lo com um importante "material de apoio" à fabricação e desenvolvimento de suas aulas, e não como "o" material que decide/define o quê e como ela deveria ensinar os conteúdos.

Quanto ao livro de Geografia⁷¹, verificamos que a mestra o utilizou apenas uma vez durante as nossas observações e o fez como extensão do assunto que estava sendo abordado no trabalho com a língua materna – Brinquedos e brincadeiras. Assim, ao trabalhar essa temática no livro de Geografia, o qual era abordado, a partir de uma história em quadrinhos, com a "Turma da Mônica", Sílvia aproveitou para explorar também, o gênero e as suas características estruturais e composicionais, propor atividades de leitura, compreensão e interpretação oral e escrita e de formulações também orais e escritas, de respostas às questões sugeridas pelo mesmo.

Os livros de literatura, por sua vez, foram explorados de forma bastante significativa (8 vezes) por Sílvia e o trabalho "com" e "a partir" deles, aconteceram no espaço da biblioteca em 5 dessas 8 aulas em que os mesmos foram explorados. As atividades propostas pela professora com esses livros tinham um duplo objetivo: (1) levar os alunos a apreciarem, manusearem e a escolherem entre os livros do acervo presentes nesse espaço, aqueles que eles gostariam de ler, a fim de que pudessem desenvolver o gosto e o prazer de ler e; (2) conduzir os alunos na leitura, em relação ao que ela tinha como foco de aprendizagem no dado momento. Vale salientar que mesmo quando os alunos escolhiam espontaneamente um livro para ler, configurando-se esses momentos para os aprendizes como de "lazer", Sílvia sempre propunha atividades que eram realizadas posteriormente, entre as quais, ocorreram com maior frequência as de "contação" para ela e para a turma, da história lida e/ou resultante da escrita de um resumo ou sinopse, das mesmas. Esses momentos eram vivenciados pelos alunos de forma bastante tranquila e as atividades, por sua vez, realizadas com entusiasmo.

⁷¹RAMA, A.; PAULA, M, M. Projeto Prosa Geografia. 3º Ano. Editora Saraiva. 3ª edição; 2011.

Foto 8: Biblioteca da Escola A



Fonte: Sirlene Barbosa de Souza

Retomando a trajetória pessoal da docente através das informações que ela nos forneceu durante a entrevista, pudemos inferir que a sua opção em levar os alunos um quantitativo de vezes bastante significativo à biblioteca, estava relacionada à sua trajetória de leitora construída antes de iniciar a educação formal e ao seu desejo de tornar a escola um espaço de construção de ideias, de formação de leitores críticos e de práticas de leituras que fizessem sentidos para os aprendizes. Conforme nos relatou, a biblioteca da sua casa era o espaço que ela mais gostava e frequentava no seu lar, por lhe oportunizar sair do mundo real o qual vivia e adentrar no mundo do “faz de conta”, experimentando e experienciando novas formas de “ver”, “sentir” e “viver” esse novo mundo.

“Na minha casa sempre teve muitos livros, muitos! No apartamento que a gente morava tinha uma biblioteca, um quarto cheeeio de livros e eu era fascinada por eles. Pegava os livros, mesmo sem saber ler, entender nada. Eu fazia de conta que tava lendo, eu também lia para o meu irmão mais velho. Meu pai também lia muito para mim e eu o via sempre lendo muitas poesias e obras clássicas, como as histórias escritas por Machado de Assis e ouvindo músicas clássicas e do “mundo” também.”

Nesse contexto, para Silvia, a biblioteca escolar, poderia ser “um” ou “o” único espaço em que essas descobertas poderiam (deveriam!) começar para os seus alunos!

No tocante ao trabalho com revistas, estas se constituíram, principalmente, como um material onde os alunos podiam realizar pesquisas e recortar palavras e letras para a formação de outras palavras com as sílabas

canônicas e não canônicas estudadas na sala e, também, para pesquisar imagens de objetos, pessoas ou situações relacionadas com as atividades que estavam sendo desenvolvidas. O trabalho com jornais, por sua vez, foi explorado como suporte à exploração da temática que ela estava desenvolvendo com a turma na construção do livro anual da escola.

Durante a fabricação das suas aulas, a professora Sílvia também elegeu algumas tecnologias como suporte ao ensino da língua escrita na classe, entre os quais figuraram atividades que incluíam desde a passagem de filmes de histórias infantis com personagens já conhecidos e também desconhecidos pelos alunos, como também de documentários, cujos assuntos nele abordados faziam alusão a um conteúdo ou a uma temática que a mestra já vinha explorando na sala de aula ou que desejava introduzir.

No que diz respeito ao trabalho com filmes e com os documentários, mais especificamente, verificamos que a docente fez uso desses recursos de forma bastante significativa e que os mesmos, na maioria das vezes, foram por ela sugeridos. Observamos também, que embora em alguns momentos ela parecesse ter como proposição levar os alunos a participarem de um “momento deleite”, assim como acontecia com o trabalho com os livros de literatura, ao término dessas atividades, ela sempre buscava explorar (ainda que de forma implícita, o que não quer dizer que não fossem planejadas) o filme ou o documentário tanto de forma oral, através de atividades de interpretação, compreensão e reconto da história assistida pelos alunos, como através da produção de um texto escrito que contasse essa história de forma resumida.

Ressaltamos que Sílvia ao explorar esses recursos na sala de aula, o fez, na maioria das vezes, como uma forma de introduzir ou aprofundar os conhecimentos dos alunos acerca do conteúdo que ela tinha como proposição ensinar, como aconteceu no dia 11/11/2013, em que ela aproveitou para explorar a importância da reciclagem do lixo, tendo em vista a oficina de reciclagem que ela estaria desenvolvendo nos dias seguintes em parceria com o professor de percussão, onde o mesmo estaria ensinando os alunos a produzir alguns instrumentos musicais. Essa temática (o lixo), também havia sido escolhida por Sílvia para trabalhar durante todo o ano letivo com o seu grupo de alunos. Vejamos como se deu na prática a fabricação dessa atividade, a partir dos extratos a seguir:

Aula 10 – ministrada no dia 11/11/2013.

Após o recreio, a professora retornou à biblioteca com os alunos e informou-lhes que estaria passando para os mesmos, um documentário que falava sobre o lixo e sobre a reciclagem. Antes, porém, ativou os conhecimentos prévios dos discentes acerca da temática de forma oral e, após a exibição do filme, passou a explorá-lo com a turma, enfatizando a importância de cada indivíduo fazer a sua parte para manter o ambiente saudável, as consequências sofridas pela natureza e pelo próprio homem por causa das suas “más” ações e, ainda, sobre as vantagens e a importância da reciclagem.

P: Bom, como eu já tinha falado pra vocês (a mestra já tinha conversado com os alunos sobre a oficina), que nós vamos começar os trabalhos. Nossa oficina será em parceria com o professor do projeto “Mais Educação”. A maioria de vocês já conhece o professor?

T: Siiiiim!

P: Então... nós vamos produzir instrumentos musicais utilizando materiais recicláveis. Então, a partir de amanhã vocês vão começar a trazer... quem conseguir... potes de danone, de margarina, rolos vazios de papel higiênico e outros materiais que vocês puderem... as embalagens vazias... para a gente ver como pode aproveitar para confeccionar os instrumentos, ok?

T: Siiiiim! (os alunos ficaram bastante empolgados).

P: Esses instrumentos nós vamos expor em uma oficina aqui na sala de aula. Todas as salas vão participar desse evento e cada uma vai apresentar uma coisa diferente. Como nós já estamos desde o início do ano discutindo aqui na sala sobre a importância da reciclagem e do cuidado que devemos ter com o lixo, então essa será a nossa temática, ok?

Após esse momento, a mestra pediu que os educandos formassem uma fila para retornarem à classe. Já nesse espaço, ela disse para os mesmos pegarem seus Cadernos de Tarefa de Casa para copiarem a tarefa.

P: Agora vocês vão pegar o caderno de Casa de vocês e vão copiar uma tarefa. Na tarefa também tem uma entrevista que vocês vão fazer com a ajuda do pai ou da mãe de vocês, mas também pode ser com uma outra pessoa, com um outro adulto. Vocês vão escolher a pessoa pra realizar a entrevista, ok?

Tarefa de casa

1º) Pesquise com um adulto:

- a) O que aconteceria se o lixo das ruas não fosse coletado?
- b) Você separa o lixo da sua casa?
- c) Na sua rua passa o caminhão do lixo frequentemente? Quantas vezes por semana?
- d) Você sabe para onde vai todo o lixo coletado na sua cidade?
- e) Você acha que o trabalho de reciclagem ajuda a diminuir o lixo no meio ambiente?

2º) Pesquise no dicionário a diferença entre:

- a) Reciclar –
- b) Reutilizar –
- c) Reduzir –

3º) Pinte as latinhas nas cores correspondentes:



4º) Traga até quarta-feira embalagens pequenas de materiais plásticos:

Após copiar a última questão da tarefa, Sílvia foi até o armário, pegou um instrumento musical confeccionado pelo colega que iria ajuda-la na oficina de reciclagem e o mostrou aos alunos, reforçando que havia lhes feito em relação aos materiais que eles deveriam trazer para a escola.

Nos extratos transcritos, verificamos que o recurso tecnológico (DVD) foi utilizado pela docente como o ponto de partida para a exploração da temática que serviria como base para o trabalho na oficina de música da qual os alunos estariam em breve participando. Nessa proposição, a mestra fez uso do mesmo para ativar e aprofundar os conhecimentos dos alunos acerca desse assunto (visto que conforme já indicamos nessa análise, esse assunto já vinha sendo abordado na sala desde o início do ano letivo) e, ainda, como suporte para que os alunos pudessem responder a tarefa de casa que ela estaria passando para eles.

É importante destacar que, embora os documentários, bem como os filmes fossem por Sílvia utilizados, para dar conta de objetivos pedagógicos, percebemos que ao explorá-los nas aulas, as crianças sentiam-se bastante motivadas a participar das atividades, porque aquela era uma forma “diferente” de aprender, permanecendo todo o tempo atentas ao que neles eram exibidos e bastante à vontade para discutir as temáticas abordadas, facilitando, desse modo, a realização das tarefas, principalmente de escrita, pela docente solicitadas, a partir dos que nele haviam visto e ouvido.

As músicas presentes nos CDs⁷², por sua vez, foram usadas pela docente com o objetivo de introduzir os conteúdos que serviriam de “base” para explorar os assuntos que ela pretendia, com a turma. Essa dinâmica foi utilizada por Sílvia tanto para explorar atividades de leitura e compreensão de

⁷²Na seção que trata exclusivamente das atividades de leitura propostas pela professora Sílvia, apresentamos fragmento de uma aula em que a mestra fez uso desse recurso juntamente com 2 atividades xerocadas, para explorar o sistema de escrita alfabética.

textos, como também de apropriação do SEA e produção de textos orais e escritos. Nesses momentos, observamos que os aprendizes ficaram bastante motivados e participaram ativamente das atividades com e a partir desses recursos.

Assim como já pontuamos anteriormente, a partir das nossas coletas na classe da professora Silvia, nós pudemos constatar que ela recorria a vários caminhos metodológicos para dar conta dos seus objetivos e que, tais caminhos envolviam a busca e o uso de recursos e materiais didáticos variados, a fim de tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais dinâmico e garantir a participação de todos os educandos nas atividades, além de, implicitamente, levá-los a perceber que os materiais e recursos por ela utilizados nas aulas também estavam presentes em outros espaços por eles frequentados e que, embora eles não se constituíssem como “instrumentos” de ensino, poderiam ajudá-los no processo de aprendizagem da língua escrita e em sua formação, enquanto sujeitos sociais.

4.2.4 Os “mundos da escrita e do escrito” na sala de aula: as atividades de ensino e os usos da língua escrita

Por ser considerada a principal instância responsável pela inserção do indivíduo no mundo letrado através do ensino da leitura e da escrita, as atividades vivenciadas na escola, em sua maioria, encontram-se permeadas de materiais e de textos onde a língua escrita se faz presente, sobretudo, nas salas de aula. Como já foi dito no capítulo 2 dessa tese, os objetivos para o ensino da língua materna nas últimas décadas foram ampliados e entendeu-se que a escola não deveria preocupar-se, apenas, em propor atividades com a língua materna com o objetivo de fazer com que os alunos aprendessem a estrutura da língua por eles falada, mas que antes mesmo dessas serem vivenciadas na classe, era imprescindível que os educandos pudessem viver situações que os levasse a estabelecer relações entre a língua escrita aprendida nessa instituição e a sua funcionalidade fora desse espaço.

Nesse contexto, muitas têm sido as atividades de ensino fabricadas pelos professores que, com o intuito de dar “conta” da aprendizagem dessas

habilidades – fazer com que os seus alunos leiam e escrevam – vêm, ao longo dos anos, “construindo e reconstruindo” as suas táticas de ensino.

Assim como Rockwell (1985), pudemos verificar que dentro da sala de aula de Sílvia quase não existiu momentos em que a língua escrita não se fizesse presente, o que não significa dizer que esses momentos fossem representativos do amplo leque dos usos sociais da leitura e da escrita, por pelo menos duas razões: a primeira diz respeito à sua natureza (língua escrita) que no contexto de uso da classe, na maioria das vezes, é restrita e especificamente escolar e, a segunda, por sua vez, dados os objetivos pretendidos pela mestra e, sobretudo, ao papel que é atribuído à escola em relação ao ensino da língua materna (aprender a ler e a escrever), as práticas de leitura e de escrita podem se afastar ou se aproximar mais daquelas que seriam vivenciadas e praticadas pelos indivíduos em outros espaços que ultrapassam os muros dessa instituição.

Desse modo, verificamos que a rotina da professora Sílvia contou com a leitura e a escrita de textos de gêneros variados, os quais foram abordados de forma diversificada e sistemática e que ela buscava investir em um trabalho que oportunizasse os educandos interagirem com textos de circulação social, sobretudo, aqueles que faziam parte do cotidiano dos mesmos. Essa dinâmica desenvolvida por ela, segundo Albuquerque (2004), é de fundamental importância para que os alunos entrem em contato com os diferentes usos da língua, com o objetivo de que percebam o “por que” e o “para quê” utilizam a escrita.

É importante destacar que, embora as atividades com a língua escrita propostas pela docente fossem seletivas e tivessem um caráter escolar, no sentido de terem sido pensadas e direcionadas para dar conta dos objetivos que ela tinha naqueles momentos, estas revelavam um grande cuidado de Sílvia em levar os alunos a estabelecerem relações entre as práticas de leitura e de escrita vivenciadas nos contextos escolar e extra escolar, mostrando-lhes que a aprendizagem dessas habilidades poderia trazer implicações e repercutir diretamente nas suas atividades cotidianas.

A seguir, passaremos à descrição e análise das aulas da mestra que tiveram como principal objetivo oportunizar os alunos vivenciarem situações de

uso da língua escrita percebendo as suas funções e finalidades dentro e fora da sala de aula.

4.2.4.1 O quê, quem, como, para quê se lia na sala de aula da professora Sílvia?

As atividades de leitura propostas pela professora Sílvia não tinham como pretensão uma “dissociação” entre as categorias “aprender a ler e a escrever” e “ler e escrever para aprender”, tão pouco uma era tida como condição para a aprendizagem da outra. Pelo contrário! Ambas se encontravam imbricadas, possibilitando que os alunos, ao mesmo tempo em que se apropriassem da leitura e da escrita, pudessem compreender as suas finalidades e funcionalidades dentro e fora do espaço escolar.

Como nos mostra o quadro da rotina e o gráfico anteriormente apresentados, a docente realizou um trabalho sistemático com a leitura em 10 do total de aulas por nós assistidas, com objetivos diversos, a partir de recursos didáticos e materiais escritos também diversificados.

Vejamos a seguir, um panorama geral das atividades de leitura que foram desenvolvidas, bem como os sujeitos que a praticaram e os objetivos que Sílvia tinha com as mesmas.

Quadro 4: As atividades de leitura vivenciadas na classe de Sílvia

AS ATIVIDADES DE LEITURA NA CLASSE DE SÍLVIA			
O QUÊ?	QUEM?	COMO?	PARA QUÊ?
Textos, enunciados e atividades de livros didáticos	Professora e alunos	Individualmente, silenciosamente, coletivamente, em voz alta	Para compreender e discutir as temáticas abordadas
Atividades escritas no quadro	Professora e alunos	Individualmente, silenciosamente, coletivamente, em voz alta	Para explorar o SEA e exercícios de compreensão de textos
Livros de literatura	Professora e alunos	Individualmente, silenciosamente, em voz alta	Para compreender e discutir as temáticas abordadas
Notícias de jornais	Professora e alunos	Individualmente, silenciosamente, coletivamente, em voz alta	Para compreender e discutir as temáticas abordadas
Propagandas de revistas	Alunos	Individualmente e silenciosamente	Para explorar o SEA
Tarefas xerocadas	Professora e alunos	Individualmente, silenciosamente, coletivamente, em voz alta	Para explorar o SEA

Palavras do dicionário	Alunos	Silenciosamente e em voz alta	Para explorar o significado de palavras ainda desconhecidas pelos alunos.

Assim como diversos foram os objetivos que a mestra tinha ao trabalhar com a leitura, também diversificadas foram as “táticas” criadas por ela para vivenciá-la na classe, a fim de que todos os alunos pudessem se envolver e participar das atividades planejadas. Nesses momentos, observamos que entre as atividades propostas, predominaram aquelas em que ela tinha como objetivo principal fazer com que os alunos pudessem não apenas ler os textos no sentido de decodificá-los, mas, sobretudo, compreendê-los e que, para dar conta desse objetivo, a docente explorou principalmente os livros de literatura que pertenciam ao acervo da escola e outros, ainda, que eram de sua propriedade, os enunciados das questões presentes tanto nos livros didáticos de Português e de Geografia, como também das tarefas xerocadas e dos exercícios que ela escrevia no quadro para os alunos copiarem em seus cadernos.

Sílvia, assim como nos mostra o Quadro 5, ao explorar a leitura de um texto ou do enunciado de uma questão no livro didático, na tarefa xerocada e/ou, ainda, do exercício que ela havia escrito na lousa, fez uso de várias táticas: leitura silenciosa, em voz alta, de forma individual e coletiva, havendo um equilíbrio entre os sujeitos que a praticaram na classe: ora elas eram realizadas pelos alunos, ora pela professora e, ainda, em alguns momentos, por ambos

No que concerne às atividades com os livros de literatura, verificamos que em todas as aulas que nós acompanhamos, a leitura dos textos presentes nesse suporte foi realizada em voz alta pela mestra. Aos alunos, por sua vez, foi sugerido que a leitura das histórias fosse realizada primeiramente de forma silenciosa e, depois, em voz alta, para toda a turma. Nesses momentos, a mestra fazia várias pausas com objetivos diversos: verificar se os alunos estavam compreendendo o que estava sendo lido ou contado, se os mesmos conseguiam recontar partes da história apresentando as principais informações do texto, verificar se na recontagem da história, os educandos a apresentavam de forma coesa e coerente seguindo a lógica das sequências dos

acontecimentos, se eles conseguiam apontar a temática e a ideia principal do texto e, ainda, para pedir que expusessem as suas opiniões acerca do que havia sido lido ou contado.

Observamos, também, que a leitura de um livro de literatura quase sempre estava presente no início ou durante o decorrer da aula ora, como ponto de partida para enfatizar o assunto que ela desejava abordar, ora como um “suporte” à discussão do mesmo. Vejamos essas dinâmicas postas em prática pela mestra, nas transcrições de uma das suas aulas por nós acompanhadas:

Aula 3 – ministrada no dia 26/08/2013.

A professora Sílvia, após levar os alunos para a biblioteca da escola, iniciou a aula dizendo aos alunos que estaria lendo um livro de literatura para eles.

Figura 5: Livro de Literatura “A menina, o cofrinho e a vovó”



Fonte: Autor - Cora Coralina

P: Esse é o livro que eu escolhi para ler hoje para vocês (mostrou o livro para os alunos). Como ele se chama?

T: A menina, o cofrinho e a vovóóó⁷³!!

P: Muito bem! E quem o escreveu? (apontou para a capa do livro).

T: Cora Coralina! (os alunos encontraram o nome da autora na capa do livro, com facilidade).

P: Na capa do livro, também tem o nome da editora que publicou esse livro. Olhem aqui... Quem foi a editora?

T: Gloooobo! (os alunos demoram um pouco para encontrarem a resposta).

P: O que vocês acham que vai acontecer na história? (os alunos ensaiam as respostas e, à medida que eles vão falando, Sílvia vai chamando a atenção dos

⁷³CORALINA, CORA. A menina, o cofrinho e a vovó. Editora Global; 1ª edição, 2009. **Sinopse:** O livro conta como uma avó trabalhadeira recebeu um presente simples e generoso da neta. Um presente que ajudou a avó a realizar seu sonho. E, como entre avós e netos a moeda de troca é variada, como será que avó agradeceu?

mesmos para os elementos que estão presentes na capa do livro para que os tomem como pistas para as suas respostas).

Sílvia, então, deu continuidade à aula realizando a leitura do livro, realizando pausas durante a atividade, para mostrar as gravuras do livro, para explorar algumas estratégias de leitura – autocorreção, autocontrole, seleção de informações, inferência, predições, e perguntas de interpretação/compreensão do texto, fazer perguntas de compreensão do texto e para explorar, ainda, o significado de algumas palavras ainda desconhecidas pelos educandos, ou que ganharam um sentido diferente a partir do contexto em que foram empregadas. Ao término da leitura, a docente passou a explorar o papel duplo da autora no livro.

P: *Que papel a autora do livro tem nessa história que eu acabei de contar pra vocês?*

A1: *Ela é a autora, ela escreveu o livro!*

A2: *É tia, ela escreveu o livro!*

P: *Além disso, que outro papel ela tem no livro? O que vocês puderam perceber quando eu contei a história? (os alunos ficam em silêncio tentando encontrar a respostas à indagação da mestra).*

A3: *Eu acho que é ela que tá contando a história?*

P: *Como assim?*

A3: *Ela é quem tá falando no livro.*

P: *E como a gente pode saber disso? Que informação, que pista tem no livro que a gente pode dizer que a autora, está ela mesma contando a história?*

A4: *Porque... porque...*

A3: *Porque ela fala as coisas, no texto ela fala as coisas como se fosse ela que tivesse falando!*

P: *E que palavras indicam isso? (os alunos ficam em silêncio refletindo, em busca da resposta).*

A3: *Assim tia! Quando ela diz no começo da história... Ela diz... eu fui...*

Sílvia deu prosseguimento à aula, dizendo aos alunos que eles teriam 10 minutos para escolherem um dos livros da biblioteca para lerem e que, após esse tempo contar a história lida para o grande grupo. À medida que os discentes escolhiam os livros e se sentavam para lê-los, a docente foi até o quadro e escreveu uma ficha com a atividade que eles deveriam realizar, em seguida, foi até as suas mesas auxiliá-los na tarefa explicando-lhes como a mesma deveria ser feita e para tirar dúvidas sobre trechos das histórias por eles lidas e que não tinham ficado muito claras.

Atividades

- 1- Ler o livro escolhido;
- 2- Dobrar a folha de ofício ao meio: Numa parte fazer a capa do livro (ilustração, autor, editora, título, ilustrador, etc.); na outra parte, escrever a parte do livro que mais gostou;

3- Contar a história para o grande grupo.

Após o recreio, a mestra entregou aos alunos uma folha de papel ofício para que reconstruíssem ou criassem uma nova capa para o livro que tinha escolhido para ler. Após alguns minutos, Sílvia pediu que os alunos organizassem as suas cadeiras de modo a formar um círculo e informou-lhes que cada um deles iria fazer a “propaganda” do livro que leram.

P: Eu vou dar início à leitura. Eu vou começar, vou fazer a propaganda do livro que eu contei a história pra vocês no início da aula. Aí vocês vão prestar atenção pra ver como se faz... como vocês também vão apresentar o livro de vocês. Vou servir como modelo, tá?

Verificamos que nesse momento a mestra se constituiu para a turma como o “modelo” de leitor, modelo esse ora enfatizado pela própria mestra, quando dizia aos alunos que eles “deveriam ler da forma como ela fazia”, ora de forma implícita (às vezes tanto para a mestra como para os alunos), quando ela simplesmente lia “para” e “com” os educandos.

Dando continuidade ao trabalho iniciado pela mestra, os educandos, um por vez, passaram a apresentar os seus livros e, assim como ela tinha feito no momento em que realizou essa atividade, eles mostravam a capa e as informações nelas presentes para os seus colegas, apontando-as com o dedo à medida que as liam, bem como as figuras e os desenhos que haviam feito na folha de ofício. Como forma de auxiliá-los nesse processo e de garantir a participação de todos os aprendizes na atividade descrita, Sílvia, à medida que eles faziam a “propaganda” dos seus livros, questionava-os acerca da história por eles lidas e sobre a parte que haviam destacado, por escrito, como sendo a que mais gostaram.

Consideramos esses procedimentos usados pela mestra, os quais fazem parte da sua “expertise”, bastante relevantes para que os educandos pudessem “vivenciar e praticar” a leitura sobre diferentes perspectivas e, também, para dar conta de diferentes objetivos: escuta de história, escolha individual de um livro para ler, apresentação oral para os colegas da história presente no livro por eles escolhido, elencando os seus pontos principais, construção escrita e através de desenhos dos trechos da história que mais

havia gostado, além da exploração oral das características dos gêneros orais e escritos abordados (contos, propagandas, resumos, fábulas, etc.), bem como de algumas estratégias de leitura. Relevantes, ainda, porque a partir desses movimentos, os alunos, também, puderam perceber que significado de um texto não é uma réplica ou tradução do significado que o autor quis lhe dar, mas configura-se como uma construção que envolve tanto o texto, como os conhecimentos que possui o leitor acerca do que nele esteja sendo abordado e os objetivos que o mesmo tem ao realizar a leitura (KLEIMAN, 1998; SOLÉ, 1999).

As atividades de leitura individual e em voz alta, por sua vez, foram sugeridas por Sílvia para dar conta de alguns outros objetivos didáticos: (1) para que ela “implicitamente” (já que não verbalizava isso para a turma, mas nos informou durante um momento da aula), avaliasse a fluência dos educandos em relação à leitura, principalmente daqueles que ela sabia que ainda apresentavam dificuldades para desenvolver essa tarefa, lendo muitas vezes, de forma “silabada”. Nesses momentos, tanto a mestra como os demais alunos da sala que já apresentavam certa fluência na leitura, assumiam o papel de “co leitor” desses alunos, ajudando-os na realização da tarefa, ora apoiando-se nas pistas dadas por esses aprendizes ao pronunciarem as primeiras sílabas das palavras ou através do acompanhamento da leitura em seus próprios textos, ora completando as frases, tomando como base nas temáticas abordadas ou da compreensão do que já tinha sido lido do texto até o momento; (2) para “ensaiar” a leitura com os alunos, sob a justificativa de que eles precisavam se preparar para defenderem e argumentarem sobre os seus pontos de vista explicitados quando fossem solicitados a ler em público, e ainda, apresentarem uma postura e uma entonação de voz adequada ao texto que estivessem lendo.

Para dar conta desse ensino, a docente, à medida que os alunos realizavam a leitura para a turma ou após esse momento, ela os indagava acerca do assunto abordado no texto, as suas opiniões e ideias e, ainda, sobre o “quê” e “como” haviam escrito os seus textos, bem como a interrompia solicitando que os aprendizes comesçassem a leitura, prestassem atenção nos sinais de pontuação empregados, entre outros aspectos.

Em relação aos alunos que apresentavam dificuldades para ler os seus textos, principalmente aqueles que ainda estavam no processo de apropriação do SEA, Sílvia buscava “completar” as frases que haviam escrito com base nas informações apresentadas por eles ao falarem sobre o livro que haviam lido e a partir das próprias pistas que forneciam ao ensaiar a leitura dos seus escritos, levando-os, muitas vezes, a “ler também, o que não haviam escrito”. Vale salientar que essa intervenção da mestra ora foi mais efetiva, ora menos utilizada durante a tarefa de leitura, dependendo da forma como cada aluno se comportava ao realizá-la, conforme pudemos visualizar na aula que ministrou no dia 04/11/2013.

Após os alunos produzissem um resumo da história do livro de literatura que ela havia lido para a turma, Sílvia solicitou que os mesmos, um por vez, fosse até a frente do quadro e lessem seus textos para os colegas. Os educandos que apresentavam mais dificuldade para realizar essa tarefa por ainda não terem desenvolvido certa fluência na leitura, por não terem conseguido concluir a escrita dos seus textos e, ainda, por não conseguir ler os seus próprios escritos, eram ajudados pela docente que os questionava sobre os seus textos com o objetivo de que eles os reconstruíssem de forma oral.

Ao conversarmos com a mestra sobre essa ação por ela posta em prática durante a condução da atividade de leitura, ela nos informou que dela fazia uso com bastante frequência e que sempre “dava certo”, quando ela tinha como objetivo garantir a participação de todos os alunos na atividade. Assim, por ser já recorrente o uso dessa tática na classe, os alunos não se sentiam incomodados, tão pouco envergonhados diante dos demais colegas, por ser “ajudado” pela professora. Essa mesma postura da docente também foi assumida por uma das alunas da sala que, ao perceber que um dos seus colegas estava com dificuldades de realizar a leitura do que havia escrito, passou a participar desse momento tentando “adivinhar” o seu texto, usando como pista a primeira sílaba das palavras escritas e verbalizadas de forma silabada, por ele. Em alguns momentos, verificamos que ela completava não apenas as palavras, mas também trechos da história, usando como apoio as mesmas pistas utilizadas por Sílvia.

Ainda nesses momentos, um ponto que nos chamou a atenção diz respeito às apresentações orais dos alunos. Observamos que elas se sentiam

bastante à vontade para participar da atividade, mesmo aquelas que apresentavam dificuldades para ler os seus escritos, o que nos levou a inferir que essa postura assumida pelos aprendizes era resultado de um trabalho de leitura e de oralidade que já fazia parte da rotina da classe. Tal ideia foi por nós “reforçada” após questionarmos a professora acerca do seu investimento em atividades que requerem dos alunos uma exposição oral: ela nos declarou que os seus objetivos com as mesmas era fazer com que os aprendizes expusessem suas ideias, defendessem e argumentassem sobre o que leram e sobre os seus pontos de vista, sobre o que ouviram e escreveram e, ainda, para que aprendessem a se “colocar” de forma adequada diante do público.

Tais colocações da mestra parecem confirmar aquilo que foi colocado por Rockwell (1985) quando afirma que a reprodução do texto oral parece apresentar-se como um passo anterior à compreensão do conteúdo que está sendo abordado no texto, onde se deve dizer: “Leiam para compreender”, mas não: “compreendam para poder ler” (op. cit. p. 89). Foi também, nesses momentos, que pudemos perceber que Sílvia buscava “dar sentido” às atividades de leitura que ela estava sugerindo, levando os alunos a pensarem a leitura não como códigos a serem decifrados, mas como um objeto de conhecimento a ser construído, que requer do indivíduo o engajamento e a mobilização de vários conhecimentos, como bem colocam Kleiman (1999), Orlandi (2001) e Solé (1998).

Essa postura assumida pela mestra é de fundamental importância para se pensar sobre a função da língua escrita principalmente fora do contexto escolar, pois que, não encontrando relações entre as atividades de leitura vivenciadas no seu cotidiano e aquelas sugeridas pela escola, os aprendizes, muitas vezes, não desenvolvem o gosto e o prazer “de ler”, uma vez que estas se configuram como atividades “mecânicas”, para dar conta apenas de objetivos estritamente escolares. É, pois, nesse sentido, que os objetivos de Sílvia para com o ensino desse eixo didático também dialogam com as colocações dos autores supracitados quando afirmam que ao pensar o ensino da leitura na escola, é preciso ir além do objetivo de “ensiná-la”, mas de usá-la, de fazê-la funcionar como interação, como interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. Assim podemos, mais uma vez, verificar que as atividades que Sílvia buscava desenvolver com

os alunos estavam diretamente articulados aos objetivos que ela possuía para o ensino da língua materna e com o seu desejo maior, que era formar leitores e escritores críticos.

Os momentos de leitura coletiva, por sua vez, foram sugeridos principalmente a partir de textos mais curtos, como por exemplo, as letras de músicas, poemas, bibliografias de alguns escritores, poetas e celebridades, os enunciados das questões dos exercícios presentes tanto nos livros didáticos e também naqueles escritos no quadro pela professora, além da leitura de palavras ditadas por ela e escrita pelos alunos em seus cadernos e/ou corrigidas na lousa. Vale salientar que no decorrer dessas atividades, Sílvia interferia em vários momentos para relembrar novamente aos alunos “a forma” como a leitura deveria ser realizada: se o texto se tratava de um poema ou da letra de uma música, ela lhes chamava a atenção, principalmente, para a entonação da voz em relação às rimas; se se tratava de um texto narrativo, a atenção com os efeitos causados pelos sinais de pontuação e com a marcação da voz ao ser introduzida a fala dos personagens, era o que merecia maior atenção.

Mesmo nas atividades que tinham como objetivo a exploração do SEA, a leitura não era realizada apenas pelos aprendizes que ainda estavam no processo de alfabetização, mas por todos da turma, conforme aconteceu na aula que ela ministrou no dia 29/10/2013.

Aula 8 - ministrada no dia 29/10/2013.

Antes de os alunos entrarem na sala de aula e darem início às atividades do dia, Sílvia já havia escrito no quadro a letra da música “O pato Pateta” (Toquinho e Vinícius de Moraes) que ela iria trabalhar com a turma naquele dia e, antes mesmo que essa atividade fosse solicitada pela mestra, alguns dos alunos passaram a fazer a leitura da música, uns silenciosamente, outros, em voz alta, enquanto ela terminava de recortar a atividade que seria realizada por eles, posteriormente. Após algum tempo (cerca de 10 minutos), Sílvia foi até a lousa e passou a explorar o texto:

***P:** O que é uma poesia? (os alunos ensaiaram as respostas e ela, oralmente, relembrou algumas de suas características, em relação à estrutura composicional da mesma).*

Em seguida, Sílvia fez a leitura coletiva da letra da música exposta na lousa, pediu que somente a turma a realizasse sem o seu auxílio e após esse momento, solicitou que alguns alunos (os silábicos alfabéticos e os recém-chegados ao nível alfabético)

a realizassem de forma individual. Sílvia entregou uma folha xerocada com a letra da música e passou a explorar a leitura chamando a atenção para alguns aspectos, tais como o sentido que algumas palavras tomaram a partir do contexto em que foram empregadas (galo, papo, etc.), as rimas e a escrita de algumas palavras.

Figura 6: Tarefa xerocada – “O pato”



Fonte: Sílvia Reis

P: Que outras palavras começam com o som da palavra “pato”? (os alunos disseram corretamente algumas palavras e Sílvia as listou no quadro).

A1: PA-nela!

A2: PA-ta!

A3: PAPAgaião!

A4: PA-pel

A5: PA-tins!

A6: PA-pai!

A7: PA-ssarinho!

P: Muito bem! E com o som final dessa palavra... “pa TO”? Qual é o som final da palavra “pato”?

(ênfatisou oralmente a sílaba final da palavra).

T: Tooooo!

P: Muito bem! Quem sabe de uma palavra que termina com “to”?

A8: TO-alha!

A9: TO-mate!

A10: TO-mada!

A11: TO-pada!

A12: Ma-TO!

A13: Ga-TO, tia!

P: Muito bem! Eu escrevi as palavras que vocês disseram aqui no quadro, agora nós vamos ler essas palavras todos juntos, ok? Vou pedir que alguns alunos respondam pra im, tá bom?

T: Tááá!

P: Quais são as palavras que iniciam igual à palavra “gato”? Que tem “ga”? (os

alunos fizeram a leitura da palavra e a mestra as repetia e seguida enfatizando o som da sílaba explorada e circulando-a na palavra).

Que palavras tem o som da final da palavra “pato”? (os aprendizes leram as palavras)! O que tem de diferente nessas palavras e nessas? (apontou para as palavras que começavam e iniciavam com a sílaba “to”).

A12: *Porque “Tomada” começa com “to” e “gato” termina com “to”. Tá no começo e no final!*

P: *Muito bem!*

Durante a condução dessa atividade, em alguns momentos a docente pediu para que alguns aprendizes, principalmente aqueles que estavam no processo de apropriação do SEA, fizessem a leitura das palavras que ela havia listado o quadro e, em outros, ela, também realizou a leitura conjuntamente com toda a turma. Ao concluir essa atividade, Sílvia colocou um cd com a música trabalhada para que os aprendizes a ouvissem e a cantassem e designou-lhes uma outra tarefa:

P: *Vocês vão prestar bastante atenção na letra da música para me dizer depois, que outras palavras na música, além da palavra “pato”, também começam com a letra “p” (todos os alunos participaram empolgados da atividade).*

À medida que os alunos iam “encontrando” as palavras e as recitava para a mestra, ela as circulava na letra da música que estava escrita no quadro. Nesse momento, Sílvia, de forma implícita, solicitou que, principalmente aqueles educandos que ainda estavam desenvolvendo a leitura, explicitassem os nomes das palavras escritas com a letra pedida por ela. Eles, por sua vez, recorriam às suas memórias em relação a música que haviam escutado tomando o som das sílabas iniciais como pistas, ora à letra da música que estava no quadro, para identificar as palavras.

P: *Muito bem! Agora nós vamos fazer uma outra atividade. Eu vou distribuir uma revista para cada um e vocês vão procurar 15 palavras que iniciem com a letra “p” e vão colar no Caderno de desenhos que o colega de vocês vai entregar, ok? Vocês vão colar as palavras formando uma lista, certo? Como é uma lista?*

T: *Ceeerto! (mesmo sem ela explicitar a organização da lista, observamos que nenhuma das crianças teve dificuldade de organizar a atividade no modelo solicitado pela mestra).*

Conforme os extratos da aula transcritos, nós podemos observar que Sílvia interrompeu a leitura que estava sendo realizada em voz alta por um dos alunos para pedir que outro discente a reiniciasse sob a justificativa de que a leitura tinha sido inaudível para ela e para os outros aprendizes e queria verificar se todos estavam conseguindo acompanhá-la. No entanto, ao questionarmos a docente sobre essa “mudança” na forma de conduzir a atividade, ela nos explicou que tinha feito “essas opções” ao perceber que nem todos os discentes estavam participando e que aquela era uma forma de fazer

com que eles se concentrassem na tarefa e, ainda, de dizer-lhes, implicitamente, que os estava avaliando na tarefa solicitada. Nesse momento, a docente recorreu ao seu repertório de esquemas, a fim de mobilizá-los reelaborando-os e materializando-os em uma nova tática de ensino.

Verificamos assim como Goigoux & Vergnaud (2005), que por fazer parte do grupo de esquemas bastante mobilizados em suas aulas com a leitura, esses foram evocados por ela de forma “inconsciente” e automática e postos em prática sem que ela primeiramente refletisse sobre a sua eficácia, visto que o mesmo já tinha “funcionado” em outros momentos. Essas táticas postas em prática por Sílvia também vêm confirmar as colocações de Ferreira (2006) que em consonância com Perrenoud (2001), postula que o professor ao fazer escolhas em relação melhor “caminho” a ser seguido para atingir os seus objetivos, diante da precisão de “agir na urgência”, tomam decisões em função de situações específicas, com base nas suas experiências.

Esse fato foi por nós comprovado a partir da postura que ela assumiu quando solicitada a falar sobre a mudança na dinâmica da atividade que vinha realizando. Nesse momento de conversa com a pesquisadora, Sílvia mostrou-se um pouco “surpresa” com essa nova observação e, após alguns segundos refletindo, nos explicou as razões que a levaram a “mudar” a tática de ensino e, assim dar conta do que havia planejado. Observamos assim, que a sua fala tornou-se consciente e explícita, e os saberes por ela manifestos, por sua vez, passaram a se configurar ao que Goigoux & Vergnaud (2005) chamam de “invariantes operatórios” e que Schön (2000) denomina como “reflexão da ação”.

Ainda durante a condução dessa atividade, observamos que Douglas, um dos alunos da turma que ainda se encontrava no nível silábico alfabético, foi até o birô mostrar a docente como estava desenvolvendo a atividade. O mesmo, embora tivesse encontrado as palavras solicitadas pela professora, ao perceber que as mesmas não caberiam no espaço da folha do caderno, recortou algumas das letras finais dessas palavras para, então, colá-las.

Ao perceber a ausência dessas letras, Sílvia solicitou ao referido aluno que ele as lesse para ela:

<i>P: Douglas, leia pra mim essas palavras que você colou no seu caderno. Que palavras eram essas, antes de você recortar da revista?</i>

Para dar conta da solicitação da mestra, verificamos que Douglas tentou “adivinhar” as palavras usando como pista as sílabas iniciais das mesmas (todas as palavras iniciavam com a letra “p”). Diante da dificuldade do aluno, Sílvia então fez uso de três táticas para explorar alguns princípios do SEA, as quais foram fabricadas a partir do seu repertório de esquemas já construídos em outros momentos: (1) disse para Douglas observar toda a palavra e ler de forma “protocolada” as sílabas que as compunham; (2) ela mesma leu as palavras e pediu para o aluno identificar que letras estavam faltando para completá-las e; (3) leu as palavras e pediu que Douglas lhe mostrasse aonde as mesmas se encontravam coladas no caderno.

A partir dessa situação, pudemos inferir que ao pensar essa atividade que descrevemos acima para a sua turma, Sílvia talvez não tivesse em mente a ideia de que seria necessário adequá-la para atender as necessidades específicas dos alunos que ainda se encontravam nos níveis mais iniciais de aprendizagem do sistema de escrita, no entanto, percebendo que algo não estava de acordo com as suas expectativas ao avaliar o trabalho realizado por Douglas, e que esta situação lhe trazia um elemento de “surpresa desagradável”, a mestra fabricou várias táticas para adequar ao nível do referido, sem deixar de criar, no entanto, graus de dificuldades que dele se configuravam como “desafios”. Segundo Schön (2000), essas reflexões de Sílvia sobre cada tentativa e os seus resultados preparam o campo para as próximas tentativas. Assim, verificamos que adaptação da tarefa permitiu ao educando sentir-se “integrado”, já que ele continuou realizando a mesma atividade que o restante dos seus colegas de classe.

Enquanto o aluno “refazia” a atividade na sua banca, a docente comentou com a pesquisadora que ele ainda não estava alfabético justificando, mais uma vez, a sua opção por trabalhar na sala de aula, atividades de apropriação do SEA:

“Mesmo que Douglas e outros alunos aqui da sala já participem das atividades das aulas de reforço do ‘Mais Educação duas vezes por semana aqui na escola, eu também trabalho atividades com o SEA, porque o que eles estudam nessa oficina não é suficiente, não dá conta. Às vezes isso é um pouco complicado, porque eu ensino de um jeito aqui na sala e a professora do Mais (projeto) ensina de outro jeito, ensina de forma mais tradicional, assim... manda os alunos copiarem as sílabas, ler as sílabas pra depois juntar os pedaços, feito o ‘bê-a-bá, sabe? Mas, também ajuda, eu vejo que os alunos tem progredido um pouco...”

De acordo com o depoimento da mestra, verificamos que embora ela identificasse um “distanciamento” entre as suas práticas de ensino da leitura e da escrita com aquelas vivenciadas na oficina da qual os seus alunos que ainda estavam em via tornarem-se alfabetizados frequentavam, Sílvia reconhecia esse, como mais um espaço que poderia ajudar os alunos a se apropriarem da tecnologia da escrita, embora a partir de atividades mecânicas e artificializadas, conforme declarou. Esse mesmo discurso foi por ela proferido também ao relatar que a maioria dos alunos da sua turma participava de projetos sociais do bairro e que neles, os mesmos tinham contato com a língua escrita, quer fosse através da escuta de histórias lidas pelos “oficineiros” e/ou por eles mesmos, quer fosse através da execução de atividades de escrita a eles sugeridas.

Ainda em relação aos alunos que ainda estavam no processo de apropriação do SEA como Douglas, a mestra mostrou-se um pouco preocupada com a situação dos mesmos ao final do ano letivo e confidenciou à mestra que provavelmente teria que aprová-lo sem o mesmo ter adquirido as habilidades necessárias, no tocante à leitura e à escrita, para ingressar no ciclo de aprendizagem seguinte.

“Isso é um pouco complicado... (referindo-se à questão da aprovação ao término do ciclo de alfabetização), porque no final do ano eu vou ser pressionada a passar todos os alunos, mas nem esses que eu venho trabalhando todos os dias... Fábio, por exemplo, eu tenho investido nele todos os dias, mas ele é disperso, não demonstra interesse em aprender... tem também os que avançam, mas que mesmo assim ainda não dá para ir para o nível seguinte.”

As colocações de Sílvia parecem revelar que a mesma sentia-se um pouco “acuada” diante da situação explicitada, reconhecendo que as suas margens de manobra eram bem pequenas diante daquilo que era pretendido pela escola, de forma mais específica, e esperado pelos programas de avaliação à nível local e também nacional, através dos resultados de provas aplicadas com os alunos na escola.

Dando continuidade à exploração do poema, após os alunos voltarem do recreio, Sílvia colocou o CD novamente para que os alunos cantassem a música enquanto ela ia passando a régua pelos trechos que estavam sendo

cantados e, em seguida, como atividade final propôs aos educandos uma outra atividade:

P: *Eu agora vou distribuir com vocês... vou dar a cada de um de vocês um envelope (mostrou o envelope aos alunos) com esse texto do pato que nós acabamos de cantar. Vocês vão montar o texto no caderno de desenho de vocês, ok?*

A partir dos dados presentes na aula transcrita, nós podemos verificar que Sílvia propôs o trabalho com o sistema de escrita alfabética de forma bastante variadas, entre as quais figuraram as atividades de aliteração e de reflexão sobre os sons finais das palavras (rimas), de leitura oral e escrita do texto e, também, a partir da reconstrução do mesmo através da montagem das fichas onde ele estava escrito, de forma lúdica e prazerosa, envolvendo nas mesmas todos os alunos da classe.

Em busca de dar conta daquele que era o seu principal objetivo ao trabalhar com a língua materna (aqui já explicitado), ou seja, “*aprender para ler*”, nós pudemos assistir na rotina da docente, um esforço constante da mesma em “articular” e “aproximar” as práticas de leitura vivenciadas na classe com aquelas praticadas pelos indivíduos e pelos próprios educandos, fora desse espaço, através da leitura de textos verbais e não verbais, cujos assuntos neles abordados faziam parte ou alusão a situações presentes no seu cotidiano.

Os alunos, por sua vez, a partir desses “movimentos”, buscavam estabelecer relações entre os assuntos abordados na aula com o que era por eles visto e vivido no seu dia a dia, cujas ideias eram explicitadas através de exemplos manifestos nos momentos em que buscavam interpretar e compreender o que era apresentado e discutido nos textos ou, ainda, quando apresentavam as suas respostas às questões postas pela professora.

Vejamos a seguir, os extratos de uma das aulas que nós acompanhamos em que a docente trabalhou a leitura na perspectiva descrita:

Aula 12 – ministrada no dia 20/11/2013.

Após retornarem do recreio, Sílvia pediu que os alunos se acomodassem em suas carteiras e descansassem um pouco ao som da música instrumental que ela havia colocado para eles ouvirem e, em seguida, fez alguns exercícios de respiração com os mesmos. Após esse momento, a mestra foi até o quadro e afixou algumas páginas de jornais com reportagens sobre “O lixo”, cuja temática estava relacionada a meta 7, abordado no projeto da ONU (“As oito metas para o milênio”) que Sílvia estava

trabalhando na classe. Após cerca de 5 minutos, a mestra deu início às atividades.

P: *Ok! Vocês agora vão sair das suas bancas, vão até o quadro, vão observar os textos que estão colados nele e vão ler o que está escrito. (os alunos se empolgaram com o comando da atividade). Vocês vão prestar bastante atenção às manchetes e aos resumos das reportagens!*

Conforme a docente solicitou, os discentes foram até o quadro e passaram a realizar a leitura tanto silenciosamente como em voz alta, das informações presentes nas capas dos jornais e, à medida que iam fazendo isso, discutiam entre si as informações nelas presentes, buscavam pistas nas imagens para melhor interpretar e compreender o conteúdo das mesmas e, ainda, as liam para os colegas que ainda não conseguiam dar conta dessa atividade, sozinhos. Essa dinâmica também foi realizada por Sílvia que acompanhava os alunos durante a execução da atividade.

Depois de certo tempo (cerca de 15 minutos), os alunos retornaram aos seus assentos e a docente pediu que alguns educandos realizassem a leitura das manchetes dos textos para toda a turma, iniciando, porém, ela mesma, essa atividade. À medida que os aprendizes iam lendo, Sílvia entrevistou várias vezes para ajustar a leitura dos mesmos quando esses tinham dificuldade em ler alguma palavra ou não observavam os sinais de pontuação empregados, para passar “a vez” para um outro aluno dar continuidade à atividade, para fazer perguntas de compreensão relacionadas aos fatos presentes nas reportagens e, ainda, para levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática nelas abordadas (o lixo).

Os alunos, por sua vez, mostravam-se bastante tranquilos para realizar a leitura solicitada pela docente, interagiam com ela e com os demais colegas da sala, expondo suas ideias e opiniões, bem como os sentimentos que as imagens lhes despertavam fazendo menções a situações semelhantes vistas e vividas por eles e/ou por pessoas por eles conhecidas, fora da escola.

Após esse momento, Sílvia pegou o “gancho” para explorar a meta 7 do projeto da ONU – “Qualidade de vida e respeito ao meio ambiente”.

Figura 7: Livro produzido pelos alunos para o projeto anual da Escola.



Fonte: Sirlene Barbosa de Souza

Durante a condução da atividade e com base na transcrição apresentada, nós pudemos perceber claramente que o objetivo principal de Sílvia com a leitura das informações impressas nos jornais era “provocar” os alunos, suscitando neles o desejo de exporem seus conhecimentos prévios acerca dos conteúdos abordados nesses suportes, bem como as suas ideias, opiniões e sugestões a respeito de ações que poderiam mudar a realidade retratada. Nesse momento, observamos que os alunos pareciam já estar bastante familiarizados com o gênero, bem como com o suporte onde as mesmas se encontravam. Pudemos fazer essa inferência a partir dos comentários que os alunos faziam entre si acerca dos nomes dos jornais onde tinham as informações que eles estavam lendo (Sílvia havia levado reportagens de vários jornais que circulavam na cidade – Diário de Pernambuco, Jornal do Comércio e A Folha) e comentando outros episódios que tinham lido ou tinham ouvido algum adulto contar em suas residências, mencionando o jornal como portador da notícia.

É interessante observar que por ser uma temática já bastante discutida na sala durante todo o ano letivo, Sílvia se apoiou nos conhecimentos construídos pelos alunos acerca dos assuntos abordados para sugerir que os mesmos realizassem a leitura, sozinhos. Nesses momentos, também observamos que ela incentivava os alunos a observarem as imagens que vinham acompanhadas das manchetes e as tomassem como pistas para ler e interpretar o que o texto escrito estava informando.

No tocante ao trabalho de compreensão de textos, mais especificamente, a professora lançava perguntas orais aos alunos relacionadas ao que eles tinham visto e lido e estes, por sua vez, de forma tranquila e bastante à vontade, expunham o que tinham entendido sobre o assunto abordado. Verificamos que, embora na maioria das vezes Sílvia estivesse buscando direcionar os alunos com o objetivo de levá-los à interpretação daquilo que o texto propunha ou dos conceitos que ela julgava pertinentes os alunos apreenderem, em momento algum os alunos foram tolhidos ou

“refreados” quando as suas ideias eram contrárias àquelas que ela ou a maioria do grupo estava defendendo.

Observamos ainda, que ela, a todo o momento, buscava trazer à tona as discussões de temáticas que ela já vinha abordando em outras aulas através da leitura de livros de literatura e da apresentação de documentários, que tinham relação com o que estava colocado como notícia, nos jornais expostos. No decorrer dessa aula, também foram incluídas pela docente, atividades que deram conta de explorar oralmente, as características do gênero “notícia”, sua estrutura composicional, sua finalidade e funcionalidade, bem como o suporte em que ela estava inserida, de forma articulada e reflexiva. Essa “rede” tecida pela mestra era de fundamental importância para que os alunos percebessem, entre outras coisas, que a construção da língua escrita não se resume apenas à materialização de ideias através de um conjunto finito de letras, mas que essa é resultado de ações, reações, de vivências e experiências dos sujeitos de diversas esferas sociais, com diferentes pontos de vista e opiniões, de distintas formas de “ler” e “interpretar” o mundo, ditas de “maneiras” diferentes, a partir, também, de diferentes recursos e linguagens.

A partir da sua forma de conduzir as atividades de leitura e dos seus objetivos para com as mesmas, podemos afirmar que a mestra concebia a leitura como um processo de interação entre o leitor e o autor, o qual era mediado pelo texto, como uma oportunidade de “descobrir o mundo”, conforme declarou durante a entrevista que com ela empreendemos. Tais ideias vêm corroborar com as colocações de Orlandi (2001), ao declarar que a leitura se constitui como “o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação” (op.38) e de Kleiman (1999), que chama a atenção para o fato de que,

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar (p. 27).

Ainda diante do aqui exposto, verificamos que Sílvia buscava “mesclar” nas suas práticas de ensino da leitura, atividades que dessem conta de fazer não somente com que os alunos se apropriassem das habilidades de leitura,

mas que pudessem perceber que a língua escrita se constitui como mais uma forma de expressar aquilo que temos a dizer sobre o mundo, sobre o outro e, principalmente, sobre nós mesmos.

4.2.4.2 O quê, quem, como e para quê se escrevia na sala de aula da professora Sílvia?

As atividades de escrita propostas pela professora Sílvia, assim como as atividades de leitura, também foram exploradas de forma bastante diversificada, com finalidades diversas, seletivas e por ela direcionadas com um fim didático, o que ao contrário não seria possível, visto que, por se tratar de uma instituição de ensino, por mais que as práticas pedagógicas busquem uma aproximação com o que é vivenciado na “vida real”, elas passam pelo processo de escolarização e “por ele” e “nele”, e, portanto, sofrem mudanças.

Vejamos no quadro a seguir, como ela buscava desenvolver as atividades de escrita em sua sala de aula:

Quadro 5: Atividades de escrita vivenciadas na classe de Sílvia

AS ATIVIDADES DE ESCRITA NA CLASSE DE SÍLVIA			
O QUÊ?	QUEM?	COMO?	PARA QUÊ?
Respostas aos exercícios dos livros didáticos	Alunos	Individualmente, silenciosamente, coletivamente, em voz alta	Para registrar informações presentes nos textos, as opiniões e ideias sobre os assuntos abordados
Cópia e respostas aos exercícios escritos no quadro	Professora e alunos	Individualmente, silenciosamente, coletivamente, em voz alta	Para registrar as respostas e informações solicitadas
Respostas aos exercícios presentes nas tarefas xerocadas	Alunos	Individualmente, silenciosamente coletivamente, em duplas	Para registrar as respostas e informações solicitadas
Produção de textos	Alunos	Individualmente, silenciosamente, em voz alta	Construir textos a partir das temáticas abordadas na classe, para fazer resumos das histórias lidas e contadas
Anotações de recados para os pais	Professora e alunos	Individualmente, em duplas, coletivamente	Registrar eventos escolares e solicitações da professora e/ou da Direção
Anotações pessoais	Professora e alunos	Individualmente, silenciosamente	Registrar assuntos extraoficiais, assuntos de

			interesse pessoal e/ou da Escola

Em nossas observações, verificamos que nenhuma das atividades foram propostas por Sílvia de forma aleatória, pelo contrário! Elas foram por ela planejadas anteriormente ao momento da aula e desenvolvidas de forma “articulada” com as demais atividades que já estavam sendo realizadas com os outros eixos de ensino da língua. Essa postura assumida por Sílvia vem confirmar as suas declarações à pesquisadora, ao discorrer sobre a forma como costumava construir e organizar o seu planejamento:

“Eu faço o planejamento semanal, eu digo: essa semana eu quero trabalhar, por exemplo, que gênero textual? Que funções da escrita? Então eu tenho que ter isso claro, do que eu quero durante a semana. E aí eu vou ter como habilidade, como competência, o que eu quero que os alunos aprendam... isso bem claro!”

Podemos perceber nos extratos da sua fala, que ela tinha um “cuidado” em fazer com que aquilo que fosse trabalhado em sua classe fosse pensado anteriormente, com a finalidade de “garantir” que os seus objetivos fossem atingidos, embora ela não “desconsiderasse” que em suas rotinas poderia se deparar com vários imprevistos e, também, com a discussão de assuntos outros, que eram trazidos para a classe pelos seus alunos e de interesse dos mesmos.

Entre as **atividades de escrita** propostas pela docente, apareceram com maior frequência aquelas em que os alunos deveriam recontar e/ou fazer um resumo de uma história lida ou contada por eles ou pela própria mestra e para responder as questões presentes nos livros didáticos ou nos exercícios escritos no quadro e reproduzidos pelos alunos em seus cadernos. Atividades de escrita de lista de palavras retiradas ou relacionadas a um texto ou temática trabalhada na aula, recontos de histórias lidas, contadas e assistidas através de DVDs, a cópia de tarefas e de textos retirados do quadro e as tarefas xerocadas também foram propostas por ela e realizadas pelos alunos, na maioria das vezes, de forma individual.

No que diz respeito à realização de atividades escritas em duplas e aquelas que envolviam toda a turma, observamos que as mesmas aconteceram de forma bastante recorrente e foram vivenciadas de formas

variadas com objetivos também diversos. Essas dinâmicas puderam ser observadas nas atividades de produção dos textos que iriam compor o livro do projeto anual da Escola. Nesses momentos, Sílvia propôs que a atividade fosse desenvolvida de duas formas: (1) em duplas: para a elaboração de um título para o livro que conseguisse anunciar a temática dos assuntos trabalhados na sala; (2) coletiva: para a elaboração de um pequeno texto em forma de versos e rimas, a partir da temática abordada e do título escolhido para esse projeto.

Sobre essas formas de organizar o trabalho na sala de aula (em duplas ou coletivamente), Smolka (1998), pontua que a interação com pares ou grupos desempenha um importante papel na aprendizagem da linguagem escrita, visto que elas oportunizam várias aprendizagens que não acontecem facilmente, pois que exige a negociação das ideias e o ato de lidar com as posições ocupadas pelo indivíduo na interação.

Assim, à medida que os alunos iam expondo as suas ideias, Sílvia as registrava no quadro, as lia e relia várias vezes e perguntava-lhes se o que estava escrito era o “quê” eles queriam dizer e, ainda, se o registro que ela tinha feito de suas falas estavam “corretos”, ou seja, de forma coerente e coesa. Esses momentos foram aproveitados pela mestra para explorar algumas propriedades do sistema de escrita alfabético, tais como a relação grafema/fonema a partir das rimas que ela havia pedido que os alunos elaborassem, bem como alguns aspectos gramaticais, como por exemplo, o emprego dos sinais de pontuação, das aspas e o plural das palavras.

No que diz respeito às atividades que tinham como objetivo responder as questões propostas nos exercícios realizados nos cadernos, nas tarefas xerocadas e nas atividades presentes nos manuais didáticos, ambas eram formuladas de forma coletiva e escritas no quadro pela professora para que os discentes as reproduzissem em seus materiais. No entanto, essa não foi a única dinâmica utilizada por Sílvia em relação à escrita das respostas, pelo contrário! Verificamos em algumas aulas, que ela pediu que os alunos escrevessem as respostas que eles achavam pertinentes em seus cadernos e tarefas, principalmente aquelas que eram de opinião, para somente em um momento posterior, ouvi-las e discutir com a classe as respostas de cada um deles. Assim se todos chegavam a um consenso em relação às respostas, Sílvia ia até o quadro e as escrevia para que as copiassem, em caso contrário,

cada aluno permanecia com a sua própria resposta, as quais eram corrigidas pela mestra, individualmente.

Vale ressaltar que na maioria das atividades de escrita vivenciadas na classe, poucas foram às vezes em que Sílvia se constituiu como “escriba” da turma e nos momentos em que as crianças assumiam o papel de “escritoras”, a docente sempre buscava “ajustar” a produção escrita das mesmas, ao “padrão” escolar.

Conforme podemos visualizar no Quadro da Rotina, a professora Sílvia propôs o **ensino do SEA** em 4 das 14 aulas por nós acompanhadas. As atividades por ela sugeridas foram bastante diversificadas e incluíram o trabalho com aliteração, rimas e escrita de palavras com foco em alguns aspectos ortográficos, através de músicas, ditados de palavras, recorte e colagem de palavras presentes em revistas, entre outras. Nesses momentos, a docente buscava abordar o ensino do SEA de forma articulada com os demais eixos de ensino da língua, a partir de outras situações didáticas vivenciadas nas aulas que ela tinha ou vinha ministrando.

Nessa perspectiva, Sílvia ao conduzir o trabalho com o eixo⁷⁴ referendado, buscava explorá-lo, inicialmente e de forma concomitante, a partir do estudo de um texto, de um gênero textual e/ou, ainda, de uma temática, a fim de que os alunos pudessem ao mesmo tempo em que aprendiam sobre a estrutura, perceberem a finalidade da língua escrita em contextos de uso tanto escolar como extraescolar.

Pudemos assistir a mestra pôr em prática essa dinâmica no dia 02/11/2013, em que ela, após ler e explorar a temática presente no livro de literatura “O homem que espalhou o deserto” e de propor uma atividade de escrita de palavras.

P: Qual a palavra aparece com mais frequência nos textos que vocês escreveram? T: Áááárvore!! P: Muito bem! E quantas letras tem a palavra “árvore”? (a mestra grafou a palavra no quadro). T: Seis!!! P: Muito bem! E quantas sílabas? T: Três! (após os alunos responderem, Sílvia foi até o quadro e grafou a palavra).

⁷⁴Estamos nomeando o SEA enquanto um eixo de ensino da língua portuguesa baseando-nos no quadro dos Direitos de Aprendizagem proposto pelo Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (doravante PNAIC).

P: *Que outras palavras começam com a primeira sílaba de “árvore”?*

A1: *Arco!*

A2: *Arco-íris!*

A3: *Artur!*

A4: *Armazém!*

A1: *Ar!*

A5: *Arma!*

A6: *Armadilha!*

A7: *Arma! (enquanto os alunos iam dizendo as palavras, Sílvia ia grafando-as no quadro).*

P: *Agora eu quero ver quem consegue escrever outras palavras que comecem com “ar”. Vocês vão pensar e escrever no caderno de vocês, mas não pode dizer para o colega.*

Enquanto os alunos faziam a atividade sugerida, Sílvia foi até o quadro, escreveu o cabeçalho e uma questão para os alunos copiarem em seus cadernos após escreverem o que lhes foi solicitado e entregou uma tesoura a cada um deles. Um aluno a questionou sobre o que iriam fazer com esse objeto e ela disse para ele ler o enunciado do exercício no quadro.

Após terminarem de escrever a lista de palavras no caderno, a docente disse à turma que eles iriam copiar a tarefa do quadro e explicou-lhes como a realizariam:

1º) Pesquise, recorte e cole 8 palavras que iniciem com AR:

P: *Vocês vão procurar nas revistas que eu vou distribuir pra vocês, 8 palavras que comecem com “ar”. Se não encontrarem, vocês vão ter que recortar as letras e formar as palavras... a partir dessas (apontou para as palavras que estavam escritas no quadro), vocês vão formar outras. Os alunos passaram a realizar a atividade.*

Durante a realização da atividade, percebemos que enquanto procuravam as palavras nas revistas, alguns alunos se detiveram por alguns momentos, a ler os textos presentes nesse suporte, sobretudo, aqueles que de anúncios publicitários, em mostrar as figuras presentes nas páginas das revistas para os colegas e comentá-las, e, ao identificar produtos conhecidos, ficavam surpresos e contentes por isso. Em um dado momento, um dos alunos da sala, Douglas, o qual ainda encontrava-se no processo de apropriação do SEA, foi até o birô da mestra e perguntou-lhe se poderia escrever a palavra “Arbraão” e ela o perguntou onde ele havia visto essa palavra. O discente, então, explicou-lhe que havia escutado o nome desse personagem em uma

história contada na creche⁷⁵, a qual ele frequentava pela manhã. Sílvia, então, escreveu as palavras “Abraão e Arbrão” em um papel, pediu para que Douglas as olhasse, pensasse e lhe dissesse qual das duas era o nome do personagem. Após alguns minutos, ele lhe respondeu de forma correta e ela aproveitou para explorar o som do /ar/.

Desse modo, podemos constatar que as demais atividades de apropriação do sistema de escrita propostas por Sílvia as quais nós acompanhamos, seguiram a mesma dinâmica da aula descrita anteriormente em todas as suas aulas que nós acompanhamos: Sílvia buscava sempre articular o trabalho com os outros eixos de ensino da língua a fim de que os alunos pudessem ao mesmo tempo em que aprendiam sobre a estrutura da língua em si, perceberem a finalidade da língua escrita em contextos de uso tanto escolar como extraescolar.

Podemos verificar no extrato da aula apresentado que a docente ao trabalhar o SEA, buscou variar as atividades e as formas de comando para executá-las. Essa dinâmica foi utilizada por Sílvia, a fim de garantir que tanto os alunos que estavam no processo de apropriação do SEA, através da exploração do quantitativo de letras e de sílabas das palavras, como também aqueles que já estavam consolidando a aprendizagem do mesmo, a partir de atividades de aliteração que envolveu as sílabas não canônicas, pudessem ser contemplados através das atividades propostas.

Ao questionarmos a mestra sobre a sua opção em trabalhar atividades de apropriação também com os alunos já alfabetizados, ela a justificou dizendo que essa era uma forma de fazer com que os alunos que ainda estavam no processo de alfabetização não se sentissem “aquém” em relação ao nível de aprendizagem dos demais colegas da turma e esses, por sua vez, em uma “posição mais privilegiada” em relação ao saber. Podemos constatar também, que embora o ensino do sistema de escrita alfabética fosse o principal foco da aula da docente, o trabalho com a leitura e com a produção de textos esteve presente dando “suporte” para que os alunos pudessem perceber a finalidade de aprenderem a tecnologia da escrita.

⁷⁵Sílvia nos informou durante as minientrevistas que realizamos com ela, que boa parte dos alunos da sala frequentavam a creche ou outros projetos extraescolares, no horário da manhã.

Ainda no tocante ao desenvolvimento dessa atividade, percebemos que enquanto procuravam as palavras nas revistas, alguns alunos se detiveram por alguns momentos, a observar algumas figuras e a ler alguns textos presentes nesse suporte (sobretudo, os textos das propagandas) e, ao identificarem produtos conhecidos (produtos alimentícios, brinquedos, nomes de lojas comerciais, etc.), ficavam surpresos e mostravam as páginas das revistas que estavam folheando para os colegas, tecendo comentários sobre o que era comum encontrar em suas casas, o que haviam visto em casas comerciais da cidade e, ainda, manifestando o desejo de possuir algum desses produtos. Essa atividade de leitura “autônoma”, também foi realizada pelos alunos ainda não alfabéticos, que identificavam os produtos a partir das imagens.

Esse mesmo objetivo - envolver todos os aprendizes nas atividades com o SEA -, também foi “perseguido” pela mestra no dia 06/08/2013, em que ela trabalhou em que ela o explorou, a partir de uma palavra “estável”, que fazia parte da temática que ela já vinha trabalhando com a turma. Vejamos os fragmentos dessa aula, a seguir:

Aula 1 - ministrada no dia 06/08/2013.

Após os alunos entrarem na classe e se organizarem em suas carteiras, a mestra iniciou a aula dizendo-lhes que havia trazido uma música para juntos a cantarem.

P: Primeiro vocês vão ouvir a música, depois vocês... nós vamos cantá-la, ok?

T: Ceeerto!! (os alunos ficaram empolgados).

A docente foi até o gravador, colocou o cd para tocar e, enquanto os alunos escutavam a música, ela escreveu a palavra “bicicleta” no quadro.

B - I - C - I - C - L - E - T - A

Após escutarem a música, ela os questionou sobre o que ouviram.

P: Do quê a música está falando?

T: Da bicicleeeta!

P: Isso! Da bicicleta!

P: Quem tem ou já teve uma bicicleta?

T: Alguns alunos responderam afirmativamente, outros de forma negativa.

P: O que é uma bicicleta? Como a gente pode classificá-la?

A1: É um objeto!

A2: Uma coisa que anda!

A3: Um meio de transporte!

A4: É, é um meio de transporte. Meu pai tem uma!

P: E como ela é?

A5 e A6: Tem duas rodas, um guindon...

A7: Um bagageiro pra levar outra pessoa!

P: Muito bem! A bicicleta é e tem tudo isso que vocês disseram. Agora observem aqui (aponta para o quadro)! Que palavra tem aqui?

T: Bicicleeeeta!!

P: Bicicleta! Vamos ver as letras que tem na palavra “bicicleta” (soletra os nomes das letras). Agora eu quero que vocês leiam as letras da palavra bicicleta! (os alunos as dizem sem dificuldades). Porque ela está escrita com letras separadas?

T: (Os alunos ensaiaram a resposta). É porque ele, o autor, escreveu assim porque é para soletrar a palavra (na música, a palavra “bicicleta” e cantada em alguns trechos, de forma soletrada).

P: É isso mesmo! Vamos dizer mais uma vez as letras da música e depois vamos cantar novamente (ela colocou novamente a música e, juntamente com a turma, a cantou. Todos estavam bastante empolgados e, enquanto cantavam, percorriam o espaço da sala fazendo mímicas imitando o que a música dizia que a bicicleta fazia).

Após esse momento, os alunos se sentaram em suas carteiras, a mestra escreveu novamente a palavra “bicicleta” no quadro (de forma convencional) e pediu para as crianças pensarem em uma palavra que começasse com a letra “b”.

P: Agora a atividade é a seguinte: Vocês vão pensar em uma palavra que comece com a letra “b” (apontou para a letra no nome escrito no quadro). Eu vou perguntar a um aluno, ele vai dizer e depois eu vou apontando para outros alunos que vão fazer a mesma coisa, dizer uma outra palavra que também comece com a letra “b”, mas não pode repetir o que o colega disser.

Os discentes participaram da atividade com entusiasmo e, à medida que iam citando as palavras, Silvia as listava no quadro.

BICICLETA – BOLA – BONECA – BORBOLETA – BONITÃO – BANANA – BARRACA – BRINQUEDO – BALÃO – BOLO – BOTA – BARCO – BRASIL.

P: Agora a regra mudou! Agora a palavra tem que começar com “bi” (apontou para a primeira sílaba da palavra bicicleta). Os alunos tiveram mais dificuldades para sugerir as palavras.

BICO – BIQUINI – BIGODE – BÍBLIA – BEXIGA – BILILICO

A1: Brinco, tia!

P: O que vocês acham? Pode ser essa palavra? “Brinco”?

T: Nãoããã, porque tem um “r” no meio!

P: Exatamente! Vejam bem o som de “brin”... “brin”... é igual a “bi” de bicicleta”

T: Nãoããããoooo!!

Silvia passou a explorar oralmente as palavras citadas pelos alunos enfatizando o som da sílaba /bi/. Em seguida, ela mudou novamente a regra e pediu que os alunos dissessem palavras que comesçassem com “bici” (apontou para essas duas sílabas presentes na palavra bicicleta, escrita no quadro). Os alunos demonstraram bastante

dificuldades de encontrá-las e ela, então, sugeriu que eles dissessem palavras que tivessem as letras “bic”. Ao perceberem que os alunos também estavam com bastantes dificuldades em encontrar as palavras com as letras solicitadas, a mestra mostrou alguns exemplos a partir das palavras já citadas por eles anteriormente.

P: *Vejam aqui! Vocês disseram a palavra “bico”. Bico tem essas letras aqui (bic)?*

T: *Siiiiim!*

P: *Que outras palavras também têm “bic”?*

A2: *A caneta “bic”!*

A4 e A5: *Ééééé!!!*

A6: *Bicudo!*

A7: *Bica!*

A8: *Bicão!*

Assim como no extrato da aula anteriormente apresentada, verificamos que as atividades propostas por Sílvia para explorar o SEA também foram diversificadas (cântico e exploração oral da música e da palavra “bicicleta”, mímicas, escrita de palavras, brincadeiras) e buscaram contemplar os diferentes níveis de escrita e princípios desse eixo, como por exemplo, atividades de exploração dos nomes das letras, das sílabas e do som inicial da palavra (aliteração), etc.

Em relação aos comandos dados pela mestra ao explorar alguns dos princípios do SEA, observamos que nem todos eles tinham sido pensados por ela anteriormente, mas que “surgiram” a partir do retorno que os aprendizes davam em relação ao que lhes estava sendo solicitado fazer/responder. Num dado momento da aula, ao perceber que eles estavam com dificuldades em citar individualmente, palavras com as sílabas “bici” e depois, com as três primeiras letras da palavra “bicicleta”, Sílvia passou a explorar coletivamente as palavras por eles já citadas anteriormente e por ela listadas no quadro, como apoio às suas memórias. Esse mesmo “esquema” foi por Sílvia mobilizado quando um dos alunos sugeriu a palavra “brinco” para atender ao comando de apresentar uma palavra com a primeira sílaba da palavra “bicicleta”. Nesse momento, a mestra lançou mão da mesma para, juntamente com a turma, avaliar e refletir se o seu som inicial era o mesmo da palavra estável, usada como referência na aula.

Segundo Goigoux & Vergnaud (2005), essa “mudança” na condução da atividade pode ser explicada pelo fato de que, sendo Sílvia uma professora

experiente (o que também lhe permite, entre outras coisas, apreender em menos tempo como estão os seus alunos em termos de dificuldades e compreensão acerca do que está sendo ensinado), ela pôde recorrer ao seu repertório de esquemas construídos no decorrer do exercício da sua profissão e evocar aquele que ela avaliou como mais “adequado” para resolver o “problema” instaurado. Vale ressaltar que essa mudança na sua prática naquele momento, parece revelar dois pontos importantes, os quais foram observados pelo autor supracitado nas suas pesquisas: (1) Sílvia apoiou-se em proposições que ela julgava verdadeiras, legítimas, ao propor e conduzir e reconstruir a atividade que estava desenvolvendo com os alunos e; (2) diante de uma situação onde a organização da atividade de ensino não estava dando “conta” da variedade de situações que estavam ocorrendo na sala, a mestra deu um novo direcionamento à tarefa (mudança de tática), primeiramente invocando os seus esquemas antigos, na tentativa de uma assimilação da situação a estes e, em um momento posterior, modificando-os e substituindo-os, a partir da verificação da “não funcionalidade” da tática utilizada para levar os alunos a explicitarem nomes de palavras que iniciavam com as 3 primeiras letras da palavra “bicicleta”.

Outro ponto que merece destaque, diz respeito ao uso que ela fez do manual de Geografia nessa aula. Observamos que a mestra, ao término das atividades anteriormente apresentadas, buscou, a partir da exploração de uma atividade no livro supracitado, uma ampliação da temática estudada. Nesse momento, podemos confirmar as suas colocações ao afirmar que as suas aulas são “pensadas” anteriormente ao momento da aula, visto que, ao solicitar a realização da atividade no livro de Geografia, ela não “descobriu” naquele momento, a tarefa com a temática trabalhada. Ainda no que concerne à palavra “estável” (bicicleta), que serviu como ponto de partida para a exploração do sistema de escrita na aula explicitada, por esta encontrar-se articulada à uma temática pertencente ao universo infantil, ao ser explorada pela mestra, os alunos ficaram bastante motivados “na” e “para” a realização das atividades por ela propostas.

Diante das colocações da mestra ao discorrer sobre as suas experiências de alfabetização na escola, podemos inferir que a sua opção pelos tipos de atividades que propôs para o ensino do SEA, não era apenas

resultado das pesquisas acadêmicas (dos estudos da psicogênese da língua escrita, por exemplo) que apontaram que o foco do processo da aprendizagem da língua escrita deveria ser deslocado para “a forma como os alunos aprendem” ao invés de, “como se ensina”, enfatizado nas formações iniciais e continuadas das quais ela participou, mas era fruto, também, da “avaliação” das experiências por ela vividas nesse período da sua vida escolar.

“O período de alfabetização na escola, sinceramente, é como se fosse um período apagado da minha memória. Eu não consigo me lembrar das atividades, só que tinha um caderno de caligrafia, que a gente tinha que cobrir letras, ficar lendo a cartilha, o ba, be, bi, bo, bu. Eu já sabia ler!”

Cabe ressaltar que mesmo o SEA não tendo se constituído como principal objeto de estudo em todas as aulas por nós investigadas, a docente aproveitou os momentos de escrita de respostas aos exercícios por ela propostos ou de escrita de textos, para explorar aspectos do SEA, tais como a relação grafema/fonema de palavras que os alunos tinham dificuldades em escrever.

Quanto à proposição de atividades de **interpretação escrita de textos**, essas foram vivenciadas primeiramente de forma oral e conduzidas pela docente. Desse modo, quando se partia de uma história lida de um livro de literatura ou de um texto escrito pela docente no quadro, ela, após a leitura, elaborava perguntas de compreensão desses textos para os alunos copiarem e responderem em seus cadernos. Verificamos que nesses momentos, a mestra não possuía nenhum roteiro de atividade e que também não fazia uso de nenhum material de apoio ao propor essas tarefas, antes recorria ao seu “repertório de conhecimentos” (memórias e experiências) e aos textos que tinha lido para os alunos naquele momento, para elaborar as questões dos exercícios. Observamos também que, embora ela não estivesse fazendo uso de um livro didático nesses momentos, as questões por ela elaboradas muito se assemelhavam àquelas presentes nos manuais de Língua Portuguesa, tanto numa perspectiva dos livros mais “tradicionais”⁷⁶, como daqueles tidos como “renovados”.

⁷⁶Ressaltamos que ao empregarmos o termo “ensino tradicional” nos textos, não o fazemos com a intenção de tecer um sentido negativo, mas o tomamos baseado na definição apresentada por Mendonça (2006, p.201): “conjunto de práticas que se solidificaram com o passar do tempo, com regularidade de ocorrência, o que terminou por constituir uma tradição”.

Vejamos na atividade transcrita a seguir, como ela “mesclou” questões de interpretação de texto escrita e o trabalho de exploração do sistema de escrita alfabética:

Aula 9 - ministrada no dia 04/11/2013.

Tarefa

1º) Leia o poema e depois responda:

Eu vi a Vera no portão, tem cara de limão!

Eu vi a Vera na janela, tem cara de panela!

Eu vi a Vera na porta, tem cara de torta!

Eu vi a Vera na varanda, tem cara de quitanda!

Eu vi a Vera no jardim, tem cara de pudim!

Eu vi a Vera na horta, tem cara de bolota!

Eu vi a Vera um tempão, tou com cara de paixão!

(Elias José – O jogo da fantasia)

a) O poeta viu a Vera muitas vezes. Para ele, ela era bonita ou feia? Por quê?

b) Quem escreveu o poema?

2º) No final, o poeta diz:

“Eu vi a Vera um tempão, tou com cara de paixão.”

a) O que você acha que aconteceu com o poeta? Que sílaba está faltando nela?

3º) Retire do poema:

2 palavras que iniciem com “p”:

2 palavras que terminem com “ão”:

4º) Separe as sílabas das palavras abaixo:

a) janela –

d) horta -

b) jardim –

e) limão -

c) horta –

5º) Escreva palavras que rimem com:

a) sabão –

d) pudim -

b) varanda –

e) paixão -

c) caramelo –

É importante destacar também que, durante as atividades de compreensão/interpretação de textos, Sílvia, em todos os momentos, buscou estabelecer relações entre as temáticas abordadas nesses escritos e discutidas pela turma, com as situações vivenciadas pelos alunos fora da instituição escolar. A partir desse “movimento” da docente, pudemos verificar que os alunos, nessa mesma perspectiva, também buscavam estabelecer relações

entre os assuntos abordados nos textos escritos com o que era visto e vivenciado por eles em seu cotidiano fora da escola.

No que tange às atividades de **produção de textos escritos**, conforme nos mostra os dados do quadro da rotina, essas aconteceram de forma bastante significativas, a partir da escrita de textos de tipos e gêneros variados, entre os quais se fizeram presentes a produção de resumos, de poemas e sinopses.

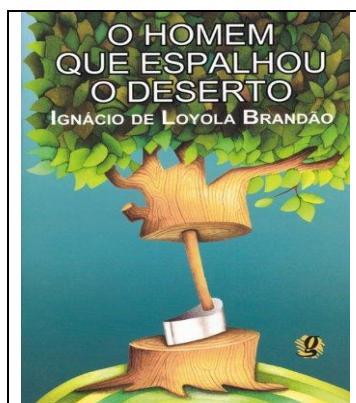
Assim, antes de propor a escrita de um texto com um dos gêneros mencionados, Sílvia buscava lembrar ou explorar as suas características estruturais antes de solicitar a produção aos alunos, porém o foco estava sempre na finalidade e funcionalidade dos mesmos.

Os fragmentos a seguir, nos mostram de forma mais detalhada, como essa dinâmica foi desenvolvida pela mestra em uma das aulas que nós observamos:

Aula 4 - ministrada no dia 02/10/2013.

Após alunos concluírem a tarefa xerocada de Matemática que tinha sido iniciada no dia anterior, Sílvia mostrou aos alunos o livro de literatura que estaria lendo para eles naquele momento.

Figura 8: Livro de Literatura - “O homem que espalhou o deserto”.



Fonte: Autor – Ignácio de Loyola Brandão

P: Olhem só, o livro do dia!! (mostrou a capa do livro à turma e sem que ela pedisse, os alunos leram em voz alta o seu título).

T: “O homem que espalhou o deserto”⁷⁷! (os alunos ficaram empolgados).

⁷⁷ BRANDÃO, I. L. O homem que espalhou o deserto. Coleção Cuca legal. Editora Global, 12ª edição. São Paulo, 2003. **Sinopse:** O livro conta a história de um menino que gostava de recortar as folhas das árvores no quintal de sua casa. Incentivado pela mãe, que preferia ter o filho no quintal, sob suas vistas, a vê-lo na rua, sujeito a todos os perigos, o menino cresce,

P: O que vocês acham que é o “deserto”?

A1: Um lugar sem água!

A2: Um lugar seco!

T: Inaudível! (à medida que os alunos iam ensaiando as suas respostas, a mestra aproveitou o momento para fazer perguntas que tinham como pretensão explorar os conhecimentos prévios acerca da temática do livro e, de antecipação e predição, para instigar e motivar os alunos para a leitura).

Após esse momento, a mestra deu início à leitura da história e durante e ao término da realização dessa atividade, foi fazendo várias pausas para explorar algumas outras estratégias de leitura – autocorreção, autocontrole, seleção de informações, inferência, predições, e perguntas de interpretação/compreensão do texto. Em seguida, Sílvia distribuiu uma folha de papel ofício e uma tesoura para cada criança e mostrou-lhes, passo-a-passo, como elas iriam, a partir desses materiais, confeccionar uma “árvore”.

Concluída a atividade, a docente deu continuidade à aula dizendo aos discentes que eles deveriam escrever o resumo da história lida por ela no espaço interior dos seus desenhos (árvores).

P: Muito bem, agora nós vamos produzir um texto, nós vamos fazer um resumo da história que eu li. Vocês estão lembrados o que é um resumo, né? Nós já fizemos resumos outras vezes.

T: Siiiiiiim!

P: E então? Falem aí o que vocês lembram!

A1: É assim, tia! A gente vai escrever em poucas palavras o que a gente ouviu!

A2: É, a gente vai resumir. Não pode ser grande... a história não pode ser grande!

P: Isso! Mas qual é a principal característica de um resumo?

A3: É que a gente tem que contar as coisas que aconteceu na história, as coisas importantes, mas não pode ser muito grande, tem que ser resumido, um texto curto.

A4: E todo mundo tem que entender a história, tem que contar o começo, o meio e o fim.

P: Ok! E pode ser oral ou escrito! E para quê serve?

A5: Ah, para várias coisas! Para as pessoas saberem da história, sem precisar ler tuuuuudinho! Como nos filmes, nas capas dos filmes, que tem escrito atrás.

tendo por divertimento o corte de folhas. Mais tarde, descobrirá que a natureza sempre repõe as folhas, e passará a cortar as próprias árvores. Quando adulto, percebe que pode ganhar dinheiro espalhando o deserto. Casa-se e ensina o ofício ao filho enquanto as árvores são replantadas.

Conforme nos mostra o fragmento da aula supra apresentado, a atividade de produção de textos apareceu como uma sequência do trabalho que a mestra vinha desenvolvendo a partir da exploração dos eixos da leitura e da oralidade, bem como a partir de uma temática por ela e os alunos discutidas. Nesses momentos, verificamos também, que Sílvia, ao solicitar a produção escrita aos educandos, buscou lembrar juntamente com eles, as principais características do gênero “resumo” e a sua finalidade. Consideramos essa metodologia utilizada pela docente de fundamental importância para levar os alunos a compreenderem que um texto escrito é resultado de algo que se tem a dizer, a quem dizer, por que e para quem dizer. É relevante, ainda, porque, como bem coloca Smolka (1998), a situação que desencadeia a situação já começa a prefigurar o texto, pois caracteriza seus propósitos e destinação e antecipa as possibilidades de repercussão.

É importante destacar que os alunos que ainda se encontravam no processo de apropriação do SEA também participaram ativamente dessa tarefa ensaiando a escrita de seu texto e levando-os até a mesa da mestra para que ela o corrigisse e os auxiliasse principalmente, em relação à escrita das palavras. Tais movimentos se constituíram como um importante momento para que a mestra pudesse atender de forma individual, aos alunos que ainda se encontravam nos níveis silábicos alfabéticos e recém-chegados à hipótese alfabética, uma vez que os demais aprendizes da turma pouco a procuravam por já apresentarem certa autonomia na escrita dos seus textos.

Enquanto os alunos “ensaiavam” as suas escritas, também pudemos verificar uma preocupação e uma “cobrança” por parte da professora quanto ao uso adequado de alguns aspectos formais da escrita, entre eles, a escrita das palavras ortograficamente corretas, no formato e tamanho adequados ao espaço destinado à escrita nos cadernos, ou seja, entre duas linhas, o emprego dos sinais de pontuação necessários para dar sentido ao que se estava querendo comunicar através da escrita, a apresentação de uma grafia legível, entre outros, ou seja, havia um cuidado da mestra em mostrar aos alunos como os mesmos deveriam “apresentar” os seus textos.

Essa “preocupação” com a formatação do texto em um “padrão escolar” cobrado por Sílvia era colocada em prática a partir das correções que ela fazia diretamente nos textos escritos pelos alunos ou de forma oral e coletiva,

quando discutia juntamente com a turma as respostas às questões propostas nos exercícios. Assim como Rockwell (1985), nós também pudemos perceber que quando os alunos escreviam para registrar algo que tinha sido dito ou quando “inventavam” algo para escrever, eles, de forma implícita, recorriam às suas memórias para em seus escritos, “imprimirem” as características formais da escrita que era desenvolvida e desejada pela escola e, por conseguinte, exploradas pela professora, muitas vezes, também de forma implícita.

É exatamente nesses momentos, que percebemos mais claramente a representação que os educandos têm/fazem da leitura e da escrita no espaço escolar e a forma como os seus escritos devem ser apresentados, contrastando com a “forma” que eles utilizam essa habilidade ao produzirem textos para dar conta de objetivos “reais”. Cabe ressaltar que não estamos aqui fazendo uma crítica ao ensino da forma “padrão” da escrita na escola, pois que concordamos que essa instituição é um espaço cujas práticas docentes, por mais que busquem se aproximar das práticas de leitura e de escrita cotidianas dos alunos fora dela, se configura como um espaço “legítimo” onde a aprendizagem de uma “outra forma” de escrever deve se dar, oportunizando os alunos aprenderem outra forma de falar e de escrever validada “socialmente”, a qual permitirá aos mesmos participarem de outros eventos de letramento que, até então, ficavam à margem por não possuírem essas habilidades e delas fazerem uso efetivamente.

Ainda no tocante às atividades de produção textual, pudemos verificar que estas foram sugeridas pela mestra também como culminância de atividades que haviam sendo realizadas anteriormente, a partir do trabalho com os outros eixos de ensino da língua. A escrita do texto, portanto, configurava-se como a “materialização” do que tinha sido discutido acerca de um assunto ou de uma determinada temática. Essa tática utilizada pela docente parece revelar o cuidado que ela tinha em fazer com que os alunos obtivessem uma boa “bagagem” de conhecimentos a respeito do que lhes era solicitado escrever, antes de produzirem os seus textos e foi posta em prática no dia 18/10/2013, quando a ela foi solicitado que levasse um texto produzido pelos seus alunos para o encontro de formação do qual ela participava (PNAIC).

Antes, porém, de solicitar aos alunos a realização dessa atividade, Sílvia propôs várias outras atividades, as quais envolveram também, o trabalho com

os eixos da leitura e da oralidade e o uso de alguns recursos didáticos - livro de literatura, vídeos e documentários, etc. – para explorar os assuntos relacionados à temática sobre a qual a turma iria escrever. Enquanto os alunos realizavam a tarefa solicitada, a docente comentou com a pesquisadora que em alguns momentos, sentia-se desrespeitada com “a forma” que as atividades eram pedidas aos professores nesses encontros e explicitou como ela “manobrava” as estratégias a ela impostas:

“Bom”! Me pediram pra eu fazer uma produção de textos... Acho um absurdo! Mandam a gente fazer as coisas, nem perguntam o que a gente já tava fazendo, dão um prazo... e dizem: já é para entregar amanhã! Mandaram eles (alunos) escreverem uma história, acho que é pra ver se eles sabem escrever... Oxe! Eu não gosto de mandar os meus alunos escreverem do nada não, sem ter feito um trabalho antes... Não gosto de fazer as coisas assim!! Bom, se é para eles produzirem um texto, ok!... Tá bom! Mas eu vou fazer do meu jeito! Como eu sempre faço. Como eu estou fazendo hoje, porque é assim que eu trabalho!”

De acordo com as colocações de Sílvia, verificamos que a mesma tinha clara a ideia de que o processo de produção de textos “não começa e termina com as primeiras e as últimas palavras registradas no papel, mas que é decorrente de um curso de eventos cujas atividades antecedem a produção (desencadeamento) e vão além da produção escrita propriamente dita (repercussão)”. (SOUZA, 2010; p.75).

Vejamos no extrato da aula a seguir, ainda, como a atividade referendada foi desenvolvida por Sílvia de forma encadeada com outras atividades que já estavam sendo desenvolvidas:

Aula 7 - ministrada no dia 18/10/2013.

A mestra, após organizar a sala e os alunos, deu início às atividades do dia explicando à turma que eles iriam à biblioteca assistir a um documentário - “Ilha das flores” - que duraria em média, 13 minutos. Em seguida, ela fez um breve resumo oral do assunto que nele seria abordado e os objetivos que ela tinha ao realizar essa atividade com os alunos.

***P:** Muito bem, pessoal, agora nós vamos assistir a um vídeo... um documentário que trata de um assunto que nós já discutimos aqui na classe em outros momentos. É sobre o lixo. Vocês vão assistir a esse documentário, ele tem 13 minutos, e, em seguida, nós vamos discutir sobre o que vocês viram, sobre as informações que ele traz, tentando relacionar com o que vocês vêm no dia a dia de vocês, ok?!*

Os alunos ficaram bastante concentrados durante toda a exibição do curta-metragem

e, após esse momento, a mestra passou a explorar o conteúdo do filme levantando questões sobre o mesmo, com o objetivo de saber se os alunos o haviam compreendido e, também, para conhecer as suas opiniões sobre o mesmo e, ainda, para aproveitar as suas falas e introduzir a discussão sobre a importância da reciclagem. Os discentes se envolveram na atividade e passaram a interagir com a professora expondo seus conhecimentos sobre a temática abordada, contando situações que já vivenciaram em seus lares e comunidades, falando sobre as atitudes que devemos ter em relação ao lixo, etc.

Silvia deu prosseguimento à aula colocando um outro vídeo com a mesma temática anteriormente abordada – “Vida no lixo” – para os alunos assistirem e debaterem o assunto nele apresentado. Assim como no primeiro vídeo, os discentes assistiram-no com bastante atenção e participaram ativamente da roda de discussão.

Após o recreio, a mestra formou uma fila com os alunos e disse aos mesmos que eles fariam uma visita pela escola para verificar em que local o lixo havia sido colocado pelos demais alunos da instituição na hora da merenda e do recreio. Ela assim o fez e, ao retornar à sala de aula, discutiu com a turma se o tratamento que os corpos docente e discente tinham dado ao lixo tinha sido adequado.

P: Então... como estavam os espaços da escola? No lugar onde aconteceu a merenda e o recreio, estavam limpos?

T: Siiiiiiiiim!!

A1: O chão tava limpo!

A2: O lixeiro... os baldes estavam cheios!

A3: Mas eu vi uns papéis no chão também...

A4: É porque voou, menino!

A5: Foi não, tia! Não tinha papel no chão, não! Voou do balde!

P: Como a gente pode avaliar o comportamento das pessoas aqui da escola, em relação ao lixo?

A6: Que todo mundo é educado, que não joga lixo no chão...

A7: Que sabe que tem que cuidar da escola...

P: Só da escola?

T: Nãããã!

A8: Do planeta também! Das ruas... não pode jogar lixo nas ruas, porque senão vai entupir os canais e sujar os rios.

P: E o que mais?

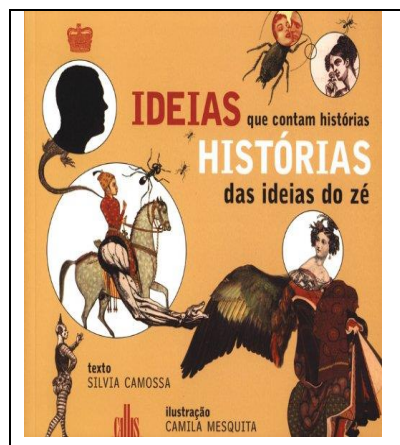
A9: Perto da minha rua tem um lixão que as pessoas ficam jogando lixo, fica cheio de mosquito!

Silvia deu continuidade à aula ouvindo as colocações dos outros alunos e, em seguida, disse-lhes que lia uma história de um livro⁷⁸ que eles nunca haviam visto e

⁷⁸Livro de literatura “Ideias que contam histórias – Histórias – Histórias das ideias do Zé”. Silvia Camossa. Editora Callus – 3ª edição. **Sinopse** - Ideias e histórias sempre andam de mãos dadas. Mas, se pensarmos bem, quem é que já viu uma ideia? Ou uma história? Ideias e histórias podem ser contadas, é claro, mas não podem ser vistas - afinal, não têm corpo. Ou, pelo menos, não costumavam ter, até que o zé desta história se rebelasse contra as ideias alheias e passasse a dar corpo às suas próprias ideias.

que a turma precisaria prestar bastante atenção, porque depois eles tentariam dizer o que a história desse livro tinha a ver com os filmes que tinham assistido anteriormente.

Figura 9: Livro de Literatura “Ideias que contam histórias das ideias do Zé”.



Fonte: Autor: Sílvia Camossa

Ela, então, passou a ler a história, fazendo pausas para mostrar as gravuras aos alunos e, ao término, fez algumas perguntas de seleção de informações e de interpretação/compreensão do texto.

Em seguida, ela pediu aos alunos que realizassem uma outra atividade:

P: *Agora vocês vão pensar numa solução para o problema do lixo que vocês assistiram no curta. Vocês vão relembrar tudo o que viram sobre o lixo e vão pensar numa solução para resolver esse problema. Então, vocês vão fazer um desenho mostrando a solução que vocês pensaram e depois vocês vão escrever um texto informativo, um texto instrucional explicando como deve ser usado o equipamento que vocês criaram para resolver o problema, ou seja, que explique qual foi a ideia que vocês tiveram para resolver o problema. As ideias de vocês vão para uma exposição muito importante, vai para uma reunião de professores do PNAIC.*

Após certo tempo (cerca de 25 minutos), Sílvia entregou-lhes uma folha de papel pautado para que realizassem a escrita do texto. Durante a realização das atividades, a mestra foi até as bancas dos alunos auxiliá-los na tarefa tirando dúvidas sobre o que eles queriam apresentar, para escutar as suas explicações acerca dos equipamentos que eles estavam sugerindo para a solução do problema do lixo, para tirar dúvidas sobre a forma de organização do texto escrito e sobre a escrita de algumas palavras, etc. Esses momentos também foram de trocas entre os pares (aluno-aluno) que se sentavam em duplas e, também, com os outros colegas da classe. Nesses momentos, os alunos mostravam uns para os outros os desenhos que estavam fazendo, as ideias que tinham pensado para resolver o problema em

questão, o modo de funcionamento dos equipamentos elaborados, etc.

Conforme podemos visualizar na aula transcrita, ao propor o trabalho de produção de texto, a docente o fez de forma encadeada a uma série de outras atividades que deram suporte para que os alunos pudessem obter bastantes informações acerca do que lhes era proposto escrever tendo a mestra para isso, o cuidado em criar condições de produção antes, durante e após a escrita de textos. Desse modo, as táticas por ela utilizadas foram variadas e partiam sempre do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca da temática (o lixo), do tipo e do gênero (informativo e instrucional) trabalhados e dos eixos de ensino da língua e recursos didáticos diversos, a fim de que as crianças expusessem suas ideias e opiniões acerca das problemáticas postas pelos textos e por ela mesma.

Assim, percebemos mais uma vez que a forma da docente conduzir as atividades deixava claro para os discentes que esses elementos estavam a serviço da discussão de uma temática que ela estava propondo a eles e que, portanto, o olhar dela assim como o dos alunos, deveria estar “aberto” para compreender não apenas o que diziam os textos verbais e não verbais lidos, ultrapassando, desse modo, o objetivo e uma visão escolar “mais tradicional” de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Assim como aconteceu em outra aula da mestra por nós observada, Sílvia, ao solicitar a escrita do texto às crianças, informou-lhes que o mesmo estaria sendo lido por outros interlocutores, além dela mesmo. Os aprendizes se animaram com a atividade e, de início, demonstraram certo receio de os seus textos serem lidos por um grupo de pessoas por eles desconhecidas, receio esse que foi extirpado rapidamente. Assim como Rocha (1999), consideramos que tal direcionamento da mestra se configura como uma rica oportunidade para, entre outras coisas, levar os educandos a perceberem a função social da escrita.

É interessante observar que ao escolher os recursos didáticos para a exploração do conteúdo da aula anteriormente apresentada, Sílvia recorreu a documentários e a um livro de literatura, os quais tinham um “cunho filosófico”. Essa opção da mestra parece evidenciar o seu desejo de “provocar” os aprendizes a refletirem sobre os problemas sociais que envolvem o nosso

cotidiano de forma mais aprofundada, buscando colocar em prática o “modelo” de escola que ela acreditava e desejava para todos, fazendo uso de recursos didáticos diversificados, os quais abordavam a problemática que estava sendo estudada de forma realista, crítica e bastante dinâmica.

Assim como também já pontuamos no início dessa análise, podemos observar na aula transcrita que o assunto por Silvia abordado pertencia ao currículo da disciplina de Ciências, e que ela o fez a partir da exploração dos eixos de ensino da Língua Portuguesa, de forma articulada e encadeada, o que não dava margem para que os alunos classificassem esse conteúdo como pertencente a uma ou a outra disciplina.

Um dos pontos que nos chamou a atenção na aula referendada é que os critérios “implícitos” (já que em momento algum ela explicitou para os alunos que estaria atribuindo uma nota ou um conceito valorativo à atividade por eles realizada) utilizados por Sílvia para avaliar a produção escrita dos alunos pareciam não ter o mesmo “peso” que ela delegava ao avaliar essas mesmas habilidades ao trabalhar com a língua materna, especificamente, exatamente porque essas, assim como parecia ser percebido pelos alunos, não era uma “aula de Português”.

Nesse contexto, percebemos que Silvia parecia não estar preocupada em fazer com que os alunos refletissem sobre a estrutura da língua em si, mas a ênfase maior estava em fazer com que eles buscassem a compreensão daquilo que estavam lendo e a coerência, naquilo que estariam escrevendo. Em relação à postura assumida pelos alunos nesses momentos, pudemos perceber, assim como nas atividades com a leitura, que os mesmos pareciam sentir-se mais à vontade para “ensaiar” a sua escrita, já que os critérios de avaliação usados por Sílvia não eram por ela “evidenciados” nas aulas de Língua Portuguesa. Esses momentos de escrita, por sua vez, eram vivenciados de forma bastante tranquila pelos discentes que a “testavam” a todo instante, escrevendo e rescrevendo os seus textos.

A partir dos extratos das aulas exibidas, nós podemos perceber que ao conduzir o trabalho de produção textual, as motivações para a realização das atividades se aproximavam bastante do que se pressupõe o “ato de escrever”: ter o que se dizer; ter motivos para dizer o que se tem a dizer; ter um interlocutor para quem se possa fazer uma proposta de interação; constituir-se

enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz e, ainda, escolher as estratégias certas para realizar essas ações.

Assim, diante das colocações da mestra em relação às suas concepções sobre o trabalho com a leitura e a escrita e, também, a partir dos dados coletados em sua classe, nós podemos afirmar que os objetivos e o investimento que Sílvia dispensava às atividades com a língua materna em sua sala, dialogavam com a perspectiva de um ensino que tinha como pretensão levar os alunos a lerem e escreverem dentro do contexto das práticas sociais, de formar leitores e escritores críticos e proficientes, capazes de ler não apenas o que está ao alcance dos olhos, mas também (principalmente!) o que se encontra nas suas entrelinhas.

De acordo com o aqui exposto, ao contrário do que foi evidenciado nos resultados da pesquisa desenvolvida por Rockwell (1985), nós constatamos que as atividades de escrita fabricadas e vivenciadas na classe da professora Sílvia embora estivessem sujeitas as regras específicas de uso escolar, também assumiram outro papel: oportunizar os alunos a perceberem a sua finalidade e a sua funcionalidade, “ensaiando” os seus usos em situações, ainda que com fins didáticos (o que não poderia ser diferente por serem essas desenvolvidas no contexto escolar e com objetivos também escolares) que ultrapassavam os muros da escola. Nós pudemos confirmar, ainda, que assim como bem coloca a autora supracitada, tanto as perspectivas psicogenéticas como sociolinguísticas, são importantes para compreender como os professores constroem e reconstroem as suas práticas de ensino e, por conseguinte, o que acontece com a língua escrita na escola.

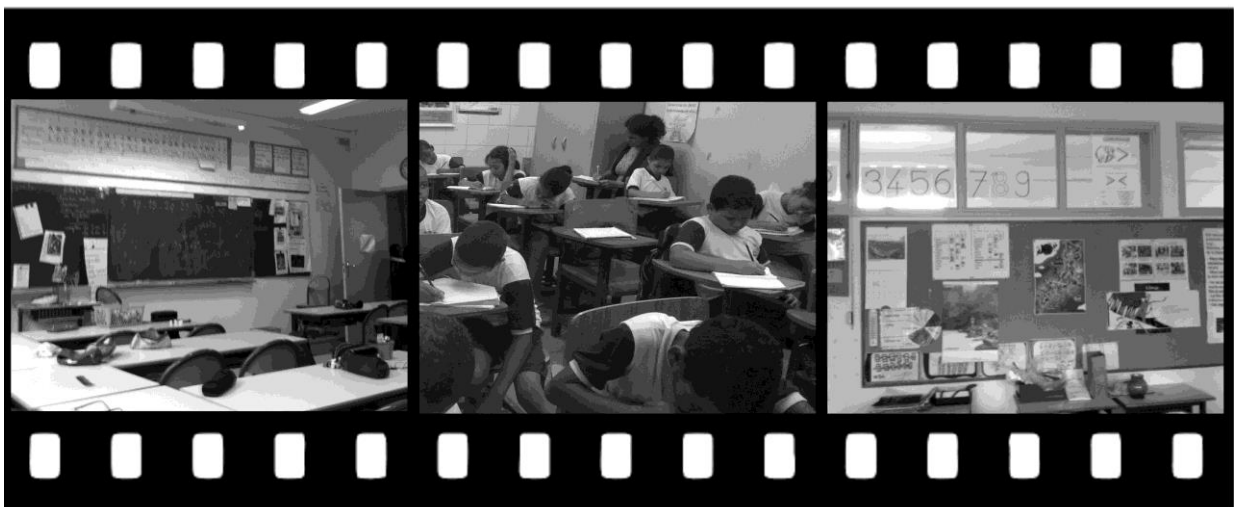
Desse modo, concluímos a nossa análise da fabricação das práticas de ensino da língua escrita desenvolvidas por Sílvia afirmando que nela,

[...] revela-se uma vida ordinária que não está prescrita nos documentos oficiais. Essa vida ordinária é fruto de uma construção própria, feita de práticas cotidianas singulares que não se caracterizam apenas pela banalidade e pela repetição dos atos e atitudes (FERREIRA, 2006; p.68)

Na mesma proposição das análises aqui apresentadas, passaremos, a seguir, à amostra dos dados coletados na sala de aula da professora Liliane.

CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR...

Foto 9: O contexto escolar 2.



Fonte: Sirlene Barbosa de Souza

4.3 A PROFESSORA LILIANE

As práticas de ensino da língua escrita e os seus usos na sala de aula

4.3.1. Conhecendo os bastidores... A relação entre as dimensões individual e social na construção do “savoir-faire” de Liliane

Se perguntássemos a pessoas de diferentes faixas etárias, pertencentes a diferentes grupos sociais e de comunidades diversas, qual a função de um professor, certamente não nos surpreenderíamos ao obtermos a seguinte resposta: “Ensinar!” E se lançássemos essa mesma questão aos inúmeros profissionais que atuam nas salas de aula, suas falas seriam diferentes daquelas manifestadas por pais e alunos que formam (ou não) a comunidade escolar? Surpreender-nos-íamos com as suas respostas? Inquietar-nos-íamos?

Certos de que o professor, como bem coloca Tardif (2008), “[...] é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (p.31), poderíamos perguntar, ainda: Quais saberes ele teria como função ensinar? Saberes produzidos por outros grupos sociais? Conteúdos científicos elaborados pelos pesquisadores e formadores universitários, e/ou? Saberes práticos que ajudem os educandos a resolverem situações as quais enfrentam no seu dia a dia, tomando como ponto de partida as experiências de vida e os contextos e realidades nas quais esses profissionais se encontram imersos?

Com base nessas questões, ao solicitarmos a professora Liliane que discorresse sobre o que ela entendia ser o seu papel enquanto professora, pudemos verificar nos extratos das suas falas que as suas concepções parecem corroborar com os resultados de inúmeras pesquisas relacionadas à construção da prática docente desenvolvidas nas últimas décadas (algumas já citadas nessa tese) que apontam que esses profissionais vêm incorporando ao exercício do seu *métier*, funções outras que ultrapassam a de meros “transmissores” de conhecimentos socialmente e historicamente construídos (FERREIRA, 2010).

Entre essas “novas atribuições”, os docentes enfatizam em seus discursos que, de forma concomitante ao ensino dos conteúdos escolares, lhes cabem, também, a “tarefa” de formar cidadãos críticos, ativos, pensantes e agentes transformadores da realidade em que vivem, de forma particular, e da sociedade, como um todo. Esse discurso vem, no decorrer dos últimos anos, se materializando em práticas de ensino que têm procurado conhecer,

compreender, valorizar e respeitar os saberes dos alunos provenientes das diversas culturas e dos variados contextos sociais nos quais se inserem, bem como as suas necessidades e expectativas em relação ao que esperam da escola, tomando os professores, esses saberes e anseios, muitas vezes, como “ponto de partida” para o processo de ensino e de aprendizagem.

Foi nessa proposição, que pudemos assistir Liliâne fabricar lançar mão de diversas “metodologias” para ensinar a língua escrita que oportunizassem os educandos se apropriarem não somente da tecnologia da escrita, mas, também, fazer uso efetivo e competente da mesma, através de atividades que os levavam a refletir sobre as suas finalidades e funcionalidades, buscando, desse modo (e a todo instante!), inseri-los na “cultura do escrito”.

A partir das falas captadas em momentos de conversas informais e das observações que realizamos na sala de aula da mestra, pudemos apurar que as suas práticas de ensino eram resultado de uma série de conhecimentos e de saberes, os quais foram construídos com base nos papéis que exerceu enquanto aluna que foi (embora esses poucos tenham sido elucidados por ela) e professora que era (os saberes da sua experiência), sendo esse último, aliado aos saberes adquiridos nos encontros de formação continuada e, a partir da “troca de experiências” com os colegas de profissão, sendo esse último apontados como os principais “responsáveis” pelas suas escolhas em relação “ao quê” ensinar e ao “como” abordar os conteúdos na sala de aula, conforme nos indica o fragmento da sua fala a seguir:

“À medida que vou construindo as aulas vai passando um filme na minha cabeça sobre determinadas atividades que já fiz com os alunos, as experiências exitosas que eu tive em uma certa aula... vêm as lembranças de um texto que eu conheço ou que eu vi e que “casa” com a aula preparada, com o conteúdo que eu vou trabalhar...”

Assim como observou Tardif (2008) nas pesquisas que realizou com professores na França, podemos perceber que a mestra, ao dissertar sobre os saberes que mobiliza ao construir as suas aulas, não os colocava em “pé de igualdade”, mas antes os hierarquizava, na maioria das vezes, tomando como critério a sua utilidade no/para o ensino. Essa “posição” assumida por Liliâne coaduna com as declarações de Chartier (2007), quando essa pesquisadora pontua que as práticas dos professores são frutos, sobretudo, das experiências

acumuladas por esses profissionais na trajetória do seu trabalho enquanto docente. Ainda sobre essa questão, Tardif (2008) acrescenta que:

Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essas experiências é, para o professor, a condição para a aquisição e produção dos seus próprios saberes profissionais (p.21).

No entanto, vale salientar que Liliane, embora buscasse enfatizar que a sua prática pedagógica era fruto dos saberes por ela experienciados no decorrer do exercício da sua profissão, constatamos em vários outros trechos de sua fala, que ela se dava conta de que estes “saberes” não era “o seu saber”, mas, antes, “o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2008; p.11). Nesse sentido, pudemos ouvir a professora também apontar em seu discurso (ainda que, por vezes, inconscientemente) que o “seu saber” havia sido e continuava a se constituir a partir de uma “mélange” de saberes que estavam relacionados tanto à sua identidade e à sua história de vida pessoal, como também aos saberes dos “outros”, (professores, alunos, colegas de profissão, formadores, pesquisadores, gestores, etc.).

No que diz respeito às trocas de experiências que tinha com os colegas de profissão, Liliane destacou que eram “poucos” os momentos em que podia se encontrar com eles para conversar e planejar conjuntamente as aulas na escola e atribuiu essa dificuldade à grande demanda de atividades que cada um possuía. Ela acrescentou que essas trocas, quando eram possíveis, ocorriam, geralmente, na sala dos professores antes de iniciar as atividades do dia, nas reuniões de Conselho de Classe, durante a pausa para a merenda e/ou no trajeto que faziam para tomar a condução para voltarem para casa quando fazíamos o mesmo percurso para tomarmos a condução para voltarmos aos nossos lares.

Ainda, pronunciando-se sobre esse assunto, a docente avaliou os momentos de trocas com os seus pares como muito importantes e afirmou que os assuntos por eles discutidos contribuía de forma significativa quando ela planejava as suas aulas. Vejamos algumas dessas suas colocações no fragmento a seguir:

“Quando eu vou construindo as minhas aulas, vou pensando nas conversas que eu tive com os meus colegas na escola, no que a gente discutiu, pensou juntas, nas dicas e ideias que cada um vai dando, sobre o que deu certo e o que não funcionou. Durante os encontros de formação do PNAIC, trocamos ideias e práticas com os colegas, o que nos garante um trabalho de maior qualidade na sala de aula.”

Com base no discurso da mestra, podemos afirmar, assim como Chartier (2007), que o trabalho pedagógico desenvolvido por ela, nutria-se, frequentemente, do “ver fazer” e do “ouvi dizer”, nos encontros planejados e aos “acazos”, ou seja, as suas práticas pedagógicas eram “alimentadas” pelas trocas de “receitas” experienciadas por ela e pelos seus colegas em suas classes, pelas discussões e reconstruções individuais e coletivas de práticas que “deram certo” em algum momento durante o exercício do seu magistério e, ainda, dos depoimentos apresentados por seus pares nos encontros de formação continuada (CHARTIER, 2007).

Embora Liliane, durante todo o tempo da entrevista citasse os saberes experienciais ou práticos como “os geradores” das suas ações na sala de aula, isso não significa dizer que ela desconsiderava os saberes teóricos como elementos que a auxiliava a refletir sobre as suas práticas de ensino. Pelo contrário! Com base nas suas falas e no percurso acadêmico da mestra, pudemos inferir que a “ausência” desses elementos no seu discurso parecia justificar-se, assim como já apresentamos na seção 2 desse estudo, pelo fato de a sua formação inicial (graduação e especializações) não ter sido, especificamente, na área em que ela atuava (Educação). No entanto, ao dissertar sobre as teorias advindas dos resultados de pesquisas realizadas no âmbito acadêmico, a docente afirmou que esses muito contribuíam para a sua formação enquanto professora, como um todo, e para a fabricação das suas aulas, mais especificamente.

Assim, pudemos perceber que embora aparecessem como elementos secundários no discurso da mestra, as teorias abordadas e discutidas (sobretudo de forma prática) e os textos e referências de produções acadêmicas sugeridos nos encontros de formação continuada dos quais participou e das formações que ministrou no projeto “Alfabetizar com Sucesso”, se constituíam como a principal fonte na qual ela “bebia”, tanto para refletir

sobre a sua prática pedagógica, como também para avaliá-la, reconstruí-la e/ou (re) afirmar os seus pontos de vista.

Ferreira & Leal (2010), citando Houpert (2005), nos ajuda a pensar sobre a postura “reflexiva” assumida pela mestra frente aos saberes apreendidos nesses encontros esclarecendo-nos que a habilidade de avaliar o processo formativo é fundamental no/para o processo de fabricação das práticas de ensino, pois que, a partir desse movimento, o professor poderá ultrapassar os limites da simples previsão e observação de situações didáticas, fundamentando-se, também, a partir de ferramentas conceituais que lhe oportuniza lançar um olhar alternado entre a prática/teoria/prática.

A mestra, conforme aponta o extrato da sua fala a seguir, contrariando a perspectiva de um discurso que afirma serem poucas (ou mesmo nenhuma) as contribuições que as práticas formativas oferecem para a melhoria das práticas de ensino dos professores, considerava as dinâmicas vivenciadas nesses encontros como ricas oportunidades para aprimorar os seus conhecimentos e, principalmente, para construir novas aprendizagens, tal como vemos abaixo.

“Eu já participei de várias formações continuadas e todas elas sempre deixaram um saldo muito bom. Nelas, eu tive a oportunidade de obter novas aprendizagens...”

Ainda, a partir das colocações de Liliane, é importante destacar que as concepções e o olhar que os professores vêm lançando nos últimos anos em relação à dinâmica dos encontros de formação continuada têm revelado que eles parecem estar encontrando uma relação “dialógica” entre os saberes produzidos na academia e aqueles postos em prática no cotidiano da sua sala de aula, ou seja, com os seus saberes práticos e experienciais⁷⁹.

Essa “descoberta”, no entanto, parece estar sendo possível, principalmente, porque, aqueles que têm pensado a profissionalização do professor, também parecem ter compreendido que os profissionais que estão vivendo as práticas formativas, já possuem “saberes múltiplos” sobre a sua profissão e que, ao dar voz e ouvidos aos mesmos, nas discussões relacionadas à escola e ao seu saber pedagógico, lhes oportuniza confrontar

⁷⁹ Cf. FERREIRA, A. T. B. & LEAL, T. F. Formação continuada de professores: enfim, o que pensam e sugerem os professores? In.: **Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática.** (orgs.) FERREIRA, A. T. B. & CRUZ, S. P. S. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. PP.69-87.

esses seus saberes, analisá-los apreendê-los e aprendê-los, melhorá-los, reconstruí-los, ratificá-los, afirmá-los e/ou abandoná-los, à luz dos resultados de pesquisas científicas, documentos oficiais, propostas curriculares, etc. (FERREIRA & LEAL, 2010).

Os pesquisadores e aqueles que atuam no âmbito acadêmico parecem ter “descoberto”, ainda, que na fabricação das suas aulas, os docentes não colocam em prática “exatamente” aquilo que lhes dizem que é pra fazer os “textos do saber”, tampouco o que está prescrito nos programas e propostas curriculares, e que estas (práticas) não são geradas pelas teorias (embora toda prática seja fruto de uma teoria, ainda que o professor não seja, em alguns momentos, consciente disso), mas antes, são elas que fornecem os fundamentos para que se possa refletir sobre os aspectos que são por eles discutidos e, por conseguinte, teorizados pela comunidade acadêmica.

Por estar, no ano da nossa coleta participando dos encontros de formação do PNAIC, observamos que mestra mencionou com frequência as “atividades práticas” neles vivenciadas, destacando como “ponto alto” dos mesmos, a forma de trabalhar os conteúdos na sala de aula.

“As últimas formações que eu participei foi as do PNAIC... [...] Os encontros do PNAIC eram ótimos, neles aprendemos novos jogos, brincadeiras e canções que ajudam a tornar o trabalho mais prazeroso.”

Esse ponto de vista da docente evidencia (mais uma vez!), que os professores, de posse das bases teóricas e dos encaminhamentos oficiais para o ensino, “filtra-os” a partir daquilo que eles entendem como pertinentes trabalhar e dentro de suas condições de trabalho, como possível de fazer e, ainda, aqueles que despertem o prazer dos alunos para a aprendizagem, assim como nos chamaram a atenção Chartier (2007) e Ferreira (2005).

Nessa mesma perspectiva, Liliane acrescentou que nos encontros de formação do programa referendado, em muitos momentos chegou a se “surpreender” ao descobrir que boa parte dos saberes que eram trazidos pelo formador para a discussão, já eram por ela mobilizados e efetivamente postos em prática em sua classe, mas que não sabia que havia uma teoria que os explicasse e com os títulos que lhes eram apresentados.

Essa colocação da docente, nos leva mais uma vez a refletir sobre a necessidade, já apontada por Chartier (2007), de os trabalhos de pesquisa realizados pela academia buscarem realizar um percurso “inverso”, ou seja, da prática para a teoria e, dessa, para a prática, num movimento holístico. De forma mais explícita, essa estudiosa em consonância com Schön (2000), sugere que os pesquisadores que se propõem a falar sobre o fazer docente, partam da observação das suas práticas de ensino em lócus para, então teorizá-la, aproximando, desse modo, o diálogo entre ambos. Chartier (2007), assim como Goigoux (2007a) reafirma, ainda, a importância de nesses momentos de coleta dar oportunidade a esses profissionais de falarem sobre o seu próprio ofício e refletirem e avaliarem as suas próprias ações.

Outro ponto que merece destaque diz respeito a um dos critérios que Liliane disse considerar ao planejar, construir e fabricar as táticas de ensino que punha em prática na sala: o retorno que os seus alunos lhes davam em relação à aprendizagem dos assuntos por ela abordados e a participação dos mesmos nas atividades por ela propostas, conforme podemos visualizar no fragmento, seguir:

“Para mim, deve haver uma coerência entre o que eu estou ensinando para as crianças e a resposta que elas me dão através dos comentários que fazem na hora da aula e das respostas das atividades. A observação diária do que acontece na sala de aula me dá o embasamento para pensar no que eu vou fazer nas atividades seguintes.”

Ainda pronunciando-se sobre a forma como construía o seu planejamento, Liliane nos relatou que outro critério por ela considerado era as competências que os alunos deveriam adquirir ao fim do ano letivo, os quais se encontravam presentes na caderneta dos professores, mas ressaltou que não fazia “apenas” ou “tudo” o que lhe era sugerido nesse documento, conforme podemos verificar no trecho de sua fala, a seguir:

“No diário já vem impresso os conteúdos a serem trabalhados na classe durante o ano. Desse modo, eu os organizo usando os livros didáticos das crianças, os paradidáticos, pesquisas na internet, de filmes que sempre encontro no you tube, faço cartazes, fichas, atividades xerocadas etc. Mas eu não faço somente tudo que está na caderneta e nem tudo que tá nela, eu vejo o que é importante para os meus alunos aprenderem.”

Com base no extrato apresentado e, a partir do que por nós foi observado, podemos afirmar que a mestra, assim como já apontou Ferreira (2005) em consonância com as ideias de Certeau (1994), buscava a todo tempo, “manobrar” as estratégias a ela impostas, acrescentando outros assuntos que ela julgava pertinentes ensinar e, ainda, suprimindo alguns outros por avaliá-los como “desnecessários” para os alunos aprenderem no ano em que estavam estudando. Essas decisões da mestra estavam pautadas no conhecimento que ela tinha a respeito dos seus alunos, pois que, sendo aquele o segundo ano consecutivo que trabalhava com a mesma turma, ela já era conhecedora das necessidades dos seus aprendizes, o que lhe possibilitava fazer uma “permuta” com outros assuntos que dialogavam com os objetivos que possuía, conforme nos declarou.

Sobre as estratégias impostas pela Secretaria de Educação do município no qual trabalhava, Liliane, em momentos de conversas informais com a pesquisadora, mostrou-se bastante “indignada” com as limitações pelas quais os professores estavam passando em relação à construção e ao desenvolvimento das suas aulas. Sobre essa questão, ela declarou:

“A falta de autonomia do professor que vem sendo imposta pela rede municipal através de projetos que já vem determinando o que fazer, como fazer e em que data realizar a culminância com apresentações em locais predeterminados, vem, de alguma forma, tirando a minha alegria de trabalhar. Para eles a única coisa que está importando é sair bonito na foto para fazer propaganda de “uma escola de qualidade”.”

A perda gradativa da sua autonomia em relação ao “quê, como e quando” abordar os assuntos na sua sala de aula, à falta de respeito às suas vivências e experiências e a desvalorização das suas ações, foram alguns dos aspectos apontados por Liliane como responsáveis pelo desânimo que ela e os seus colegas de profissão muitas vezes enfrentavam no seu cotidiano. Verificamos no depoimento da mestra, que assim como assinalou Ferreira & Leal (2010), ao falarem sobre as adversidades enfrentadas pelos docentes na constituição da identidade do “ser professor”, a grande carga social que esses carregam consigo trazem implicações diretas no/para o exercício da sua profissão. Foi nessa perspectiva, que a mestra acrescentou que, para ela, ser

professora não era uma tarefa fácil, pois, que, essa profissão exigia, sobretudo, muita responsabilidade e comprometimento com a formação do outro:

“Ser professora exige dedicação, busca de novos conhecimentos e novas aprendizagens junto com seus alunos, é estar sempre alerta para buscar novos caminhos. Se alguém quer ser professor porque acha que estar em uma sala de aula é fácil, que não precisa trabalhar muito, que basta fazer cópias para os alunos fazerem em seus cadernos e está tudo resolvido, enganou-se! Ser professor é dedicar-se muito ao que se faz, é ter responsabilidade com a formação dos alunos, mesmo ganhando pouco e sem o reconhecimento que lhe é devido.”

Tomando por base as colocações da docente aqui apresentadas, outras aprendidas em momentos de conversas informais com a pesquisadora e as informações obtidas, a partir das observações por nós realizadas em sua classe, concluímos essa seção afirmando que as práticas de ensino fabricadas por Liliane eram fruto, sobretudo, das experiências por ela adquiridas no exercício do magistério e que o resgate dessas nem sempre era feita de forma consciente, devido a grande demanda de atividades, de situações e “imprevistos” com as quais ela se deparava cotidianamente na sala de aula. Assim, diante das inúmeras “variáveis” que permeavam o processo de ensino, a docente recorria aos seus repertórios de esquemas, tanto cognitivos como sociais, a fim de evocá-los, adaptá-los, transformá-los e substituí-los para, então, “resolver” os conflitos instaurados no processo de ensino e de aprendizagem (CERTEAU, 1994; GOIGOUX, 2007b), fabricando e reconstruindo, desse modo, “metodologias” de ensino que melhor pudessem auxiliá-la a atingir os objetivos que possuía para a sua turma.

Certificamo-nos também, que havia uma busca constante de Liliane em criar situações que oportunizassem aos alunos aprenderem os “saberes escolares”, estabelecendo de forma concomitante, uma relação com os saberes práticos, os saberes que as suas crianças punham e viam seus pares colocarem em prática no seu dia a dia, o que veio a confirmar o seu discurso de que seu objetivo maior enquanto professora, era fazer com que escola fosse um espaço de “formação integral do indivíduo”. Pudemos contemplar, através das suas ações, Liliane propor “caminhos diversos” na sua sala de aula em busca de formar cidadãos críticos e atuantes!

4.3.2 Em cena, a professora Liliane... A rotina e as proposições das atividades para o ensino da língua escrita

Com o objetivo de conhecermos e melhor compreendermos como Liliane construía a sua prática cotidiana de ensino da língua escrita e os usos que dela fazia na sua sala de aula, nós observamos e protocolamos um total de 19 aulas durante o período compreendido entre os meses de fevereiro a agosto de 2014. A partir das nossas observações, verificamos que a docente possuía uma rotina de ensino da língua materna bastante estruturada e que buscava, na maioria das vezes, estabelecer uma articulação entre todos os eixos de ensino da língua e também com os assuntos abordados nas outras áreas do conhecimento, revelando, assim, a sua preocupação em garantir a progressão e a ampliação da aprendizagem de todos os conteúdos por ela trabalhados na sala de aula.

Vejamos no quadro a seguir, um panorama geral das atividades de ensino da língua escrita desenvolvidas por Liliane durante o período das nossas investigações:

Quadro 6: Rotina - Professora Liliane – 2º Ano

A rotina na sala de aula	
DATAS E DIAS DA SEMANA	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
17/02/2014 Segunda-feira Aula 1	1) Leitura e escrita no quadro da rotina, do calendário e da chamada; 2) Leitura e exploração do texto da Tarefa de Casa – “A casa e seu dono” (Elias José) 3) Atividade no Caderno de Classe – exercício de separação de sílabas.
20/02/2014 Quinta-feira Aula 2	1) Leitura individual de livros de literatura; 2) Leitura e escrita no quadro da rotina, do calendário e da chamada; 3) Leitura e exploração oral do alfabeto e da ordem alfabética, a partir dos nomes dos alunos da classe; 4) Atividade no livro de Ciências – leitura verbal e não verbal da história em quadrinhos com exploração do gênero, interpretação e compreensão do texto; leitura, exploração do texto e cântico da música “A janelinha” com exploração do gênero “cantigas populares”; 5) Atividade no Caderno de Classe – Ditado de palavras individual e coletivo.
10/03/2014 Segunda-feira Aula 3	1) Leitura e escrita no quadro da rotina, do calendário e da chamada; 2) Leitura e exploração do livro de literatura “Os dez amigos” (Ziraldo); 3) Atividade no Caderno de Classe – leitura e escrita individual e coletiva de palavras e frases a partir da temática explorada no livro de literatura; 4) Exploração oral e escrita dos sons dos dígrafos ch, lh e nh, do número dos substantivos e da separação das palavras em sílabas;
25/03/2014 Terça-feira	1) Leitura e escrita no quadro da rotina, do calendário e da chamada; 2) Leitura e exploração do livro de literatura “O grande e maravilhoso livro da família” (Mary Hoffman); 3) Atividade no Caderno de Classe – escrita coletiva e individual dos nomes dos

Aula 4	membros da família; 4) Atividade no livro de Português – leitura e escrita de palavras – ordem alfabética; 5) Leitura individual de livros de literatura.
26/03/2014 Quarta-feira Aula 5	1) Leitura e escrita no quadro da rotina, do calendário e da chamada; 2) Atividade no livro de Geografia – leitura individual e coletiva e exploração do texto “Tipos de moradia” e do gênero “diário”; 3) Atividade no Caderno de Classe – Cântico, leitura e interpretação individual e coletiva da letra da música “A casa” (Vinicius de Moraes e Toquinho); 4) Exploração oral e escrita no quadro, das rimas presentes na letra da música; 5) Atividade no Caderno de Classe – Ditado de palavras relacionadas aos tipos de moradia; 6) Atividade no livro de Matemática – leitura e interpretação coletiva dos enunciados das questões das atividades e escrita das respostas.
27/03/2014 Quinta-feira Aula 6	1) Leitura e escrita no quadro da rotina, do calendário e da chamada; 2) Atividade coletiva no quadro – escrita dos nomes dos alunos da sala, em ordem alfabética; 3) Atividade no livro de Português – exploração dos sons das letras e da escrita de palavras; 4) Atividade no Caderno de Classe – cópia e leitura individual e coletiva de palavras com tr, br, gr fr, pr, vr e dr; 5) Atividade no livro de História – leitura e interpretação de imagens e de textos sobre a “família”; 6) Leitura individual de livros de literatura.
28/03/2014 Sexta-feira Aula 7	1) Leitura e escrita no quadro da rotina, do calendário e da chamada; 2) Formação de palavras coletiva no quadro, a partir de fichas de papel com sílabas escritas; 3) Leitura e exploração do livro de literatura “O dragão comilão” (Rosana Rios); 4) Releitura e formação de palavras individual e coletiva com as sílabas afixadas no quadro; 5) Atividade no Caderno de Classe – cópia das palavras formadas pelos alunos, e de escrita de sílabas para completar palavras (tr, br, gr fr, pr, vr e dr); 6) Atividade no livro de Ciências – leitura e interpretação/compreensão do texto “Os meios ambientes diversos”; 7) Leitura individual de livros de literatura.
01/04/2014 Terça-feira Aula 8	1) Leitura e escrita no quadro da rotina, do calendário e da chamada; 2) Leitura silenciosa de sílabas escritas em fichas de papel e afixadas no quadro e formação de palavras a partir dessas sílabas; 3) Atividade no Caderno de Classe – cópia e leitura das frases com as palavras formadas a partir das fichas com as sílabas, afixadas no quadro, ditado oral e escrito de palavras com exploração do som do “r”; 4) Correção individual e coletiva no quadro, da atividade de classe; 5) Atividade no livro de Geografia – leitura e interpretação coletiva do texto “Diferentes pontos de vista” e de imagens.
02/04/2014 Quarta-feira Aula 9	1) Leitura e escrita no quadro da rotina, do calendário e da chamada; 2) Atividade xerocada – escrita individual dos nomes de objetos com os encontros consonantais tr, br, gr fr, pr, vr e dr; 3) Escrita no quadro das palavras, correção e exploração dos sons dos encontros consonantais, das letras e sílabas que iniciam seus nomes, tamanho das palavras; 4) Leitura coletiva, formação de frases e exploração do gênero e o som da letra “r” no trava-línguas “Três tigres tristes”; 5) Atividade no Caderno de Classe – cópia do trava-línguas “Três tigres tristes”; 6) Atividade no livro de Geografia – leitura e interpretação do texto “Limpeza do corpo” 7) Releitura coletiva rotina;
03/04/2014 Quinta-feira	1) Leitura e escrita no quadro da rotina, do calendário e da chamada; 2) Atividade no livro de Português – cântico, leitura e exploração do gênero (lenga-lenga) na letra da música “A velha a fiar”; 3) Recitação, construção escrita e leitura de um lenga-lenga;

Aula 10	4) Releitura da rotina; 5) Tarefa de Casa – cópia do lenga-lenga e atividade de separação de palavras em sílabas.
08/04/2014 Terça-feira Aula 11	1) Leitura e escrita no quadro da rotina, do calendário e da chamada; 2) Retomada no quadro de palavras escritas com a letra “r”; 3) Exploração oral e no quadro da letra “l” entre uma consoante e uma vogal; 4) Atividade no livro de Português – Leitura e interpretação dos enunciados das questões, de texto e de escrita de palavras com a letra “l” intrometida; 5) Exploração no quadro de palavras com a letra “l”; 6) Atividade no Caderno de Classe – exercício com a letra “l”; 7) Releitura da rotina.
14/04/2014 Segunda-feira Aula 12	1) Leitura e escrita no quadro da rotina, do calendário e da chamada; 2) Atividade no Caderno de Classe – leitura, escrita e exploração do dígrafo “lh”, a partir do lenga-lenga “A velha a fiar”; 3) Atividade no livro de História – retomada do assunto “Brinquedos e brincadeiras” trabalhados numa aula anterior, a partir da leitura de imagens, e da exploração oral e escrita do texto presente no livro.
23/04/2014 Quarta-feira Aula 13	1) Leitura e escrita no quadro da rotina, do calendário e da chamada; 2) Leitura, cântico e encenação da cantiga de roda “O cravo e a Rosa”; 3) Exploração oral e no quadro das rimas na letra da música “O cravo e a Rosa”; 4) Tarefa xerocada – reconstrução da cantiga “O Cravo e a Rosa” a partir da ordenação de palavras e separação de palavras em sílabas; 5) Leitura individual de livros de literatura.
24/04/2014 Quinta-feira Aula 14	1) Leitura e escrita no quadro da rotina, do calendário e da chamada; 2) Atividade no dicionário – exploração da separação de algumas palavras em sílabas; 3) Escrita oral e coletiva de palavras a partir de gravuras; 4) Produção de texto coletivo oral e escrito de uma história a partir das imagens afixadas no quadro; 5) Atividade no Caderno de Classe – cópia e leitura do texto coletivo; 6) Atividade xerocada de Matemática – leitura e interpretação dos enunciados das questões da atividade.
29/04/2014 Terça-feira Aula 15	1) Leitura e escrita no quadro da rotina, do calendário e da chamada; 2) Atividade no livro de Português – leitura de imagens e exploração do som da letra “h” no início das palavras Atividade no Caderno de Classe – cópia, leitura e escrita de palavras com a letra “h”; 3) Exploração oral e escrita no quadro de palavras com a letra “h” no início do nome; 4) Atividade no livro de Português – leitura e cópia de uma parlenda com exploração oral e no quadro do som do dígrafo “nh”.
05/06/2014 Quarta-feira Aula 16	1) Leitura e escrita no quadro da rotina, do calendário e da chamada; 2) Exploração no quadro do dígrafo “ch”; 3) Atividade no livro de Português – leitura silenciosa do enunciado da questão e leitura e escrita das respostas dos exercícios com o dígrafo “ch”; 4) Atividade no Caderno de Classe – Leitura coletiva e cópia de um trecho do poema “A chuva” 5) Atividade no livro de Matemática – leitura e interpretação dos enunciados e cópia das respostas das questões da atividade; 6) Tarefa de Casa – separação de palavras com “ch”, em sílabas.
06/06/2014 Quinta-feira Aula 17	1) Leitura e escrita no quadro da rotina, do calendário e da chamada; 2) Atividade no Caderno de Classe – Ditado dos nomes dos países que participaram da Copa do Brasil com exploração de letra maiúscula no início dos nomes e dos sons das sílabas de algumas palavras; 3) Correção coletiva oral e escrita no quadro das palavras do ditado e de ordenação de palavras para formar frases; 4) Leitura individual de livros de literatura; 5) Atividade no livro de Geografia – leitura e interpretação de uma história em quadrinhos “Assim é a minha sala de aula”; 6) Leitura e exploração de palavras presentes na história em quadrinhos e escrita

	das respostas das atividades do livro no Caderno de Classe em relação às direções e posições onde se encontram os objetos na figura da sala de aula.
07/06/2014 Sexta-feira Aula 18	1) Leitura e escrita no quadro da rotina, do calendário e da chamada; 2) Tarefa xerocada – leitura individual e coletiva e escrita de palavras com “g” e com “j”; 3) Tarefa no Caderno de Classe – leitura e cópia de palavras com “g” e “j”; 4) Identificação oral no texto de palavras ditadas pela professora.
06/08/2014 Quinta-feira Aula 19	1) Leitura e escrita no quadro da rotina, do calendário e da chamada; 2) Atividade no livro de Português – leitura silenciosa e coletiva e escrita de palavras com a família da letra “g”; 3) Exploração oral e escrita no quadro dos sons da letra “g” com marcação da pauta sonora; 4) Atividade no Caderno de Classe – cópia e leitura de palavras e frases com a letra “g”; 5) Confeção e escrita de um cartão em homenagem ao Dia dos Pais.

Tomando por base as informações apresentadas no Quadro 6, podemos verificar que em todas as aulas por nós acompanhadas, a mestra realizou sequências de atividades com a língua materna que tinham como foco a aprendizagem da “tecnologia da escrita”, exploradas na perspectiva do “alfabetizar letrando”. Tais atividades foram por ela planejadas e vivenciadas na sala de aula de forma sistemática, a partir do que era proposto principalmente, pelo livro de Língua Portuguesa que ela e os seus alunos possuíam, de tarefas xerocadas e outras por ela escritas no quadro para que discentes copiassem e respondessem em seus cadernos, bem como a partir da exploração das temáticas e exercícios presentes nos livros didáticos das outras áreas do conhecimento.

Ao discorrer sobre o ensino da língua materna na sua classe, Liliane declarou que o seu objetivo principal era fazer com que os seus alunos se tornassem leitores capazes de ler, interpretar e construir o sentido do texto, e escritores competentes que dessem conta de escrever textos de gêneros diversos, a fim comunicar o que fosse pretendido em cada momento. Vejamos algumas dessas suas colocações nos trechos da sua fala, a seguir:

“Meu principal objetivo é que eles aprendam a ler e escrever. Para mim, o aluno estará alfabetizado quando conseguir decifrar não apenas sílabas e palavras soltas e sim entender “o texto” seja ele: bilhete, carta, problema matemático, leitura de tabela, propaganda, gibis, parlenda etc.”

Um ponto que merece destaque, no depoimento por nós colhido na entrevista, diz respeito à sua crença de que, uma vez alfabetizados, seria mais fácil para os alunos aprenderem os conteúdos pertencentes também às outras

áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, pudemos assistir a mestra aproveitar todos os momentos das aulas para explorar a leitura de textos e atividades que levassem o seu grupo de alunos a refletirem sobre os princípios do sistema de escrita e deles se apropriarem, entre os quais, nos chamou a atenção, o uso que ela fazia da escrita na lousa da Rotina, do Calendário e da Chamada.

Ao dar início às atividades do dia, a docente, primeiramente, escrevia no quadro a Rotina com o auxílio dos aprendizes com duas finalidades: a primeira delas era tornar o trabalho pedagógico organizado de forma que as crianças pudessem acompanhar a sequência de atividades que seria vivenciada. Com esse fim, a rotina permanecia escrita no lado esquerdo do quadro até o final da aula e era retomada por Liliane várias vezes no decorrer e ao término da mesma, quando ela solicitava que os discentes a acompanhassem na leitura para verificar qual seria a atividade seguinte a ser realizada e para conferir se tudo o que havia sido proposto para aquele dia, havia sido feito. Essa mesma dinâmica também foi posta em prática pelos aprendizes de forma “autônoma”; pudemos assistir, com certa frequência, os alunos fazerem uso da mesma dinâmica da mestra para saber, principalmente, se ainda “faltavam” muitas tarefas a serem feitas para a “chegada” do momento da merenda (momento em que Liliane também lhes dava um tempo para descansar, conversar e brincar na classe), para a realização da atividade a qual eles mais gostavam e, ainda, para saber o tempo que faltava para a aula terminar.

A segunda finalidade, por sua vez, era a exploração de alguns princípios do SEA, como, por exemplo, os nomes das letras, os sons das sílabas iniciais das palavras (aliteração e rimas), entre outras. Por estarem presentes na rotina algumas palavras referentes às atividades que se repetiam diariamente na classe, os alunos sentiam-se bastante à vontade para participar dos momentos de escrita das mesmas, principalmente aqueles que se encontravam nos níveis mais iniciais de aprendizagem do sistema notacional, pois, que, ao verem que as suas sugestões de letras para escrever as palavras solicitadas estavam corretas, sentiam-se motivados para “arriscar” palpites em relação às novas palavras que surgiam nessas listas. Dito de outra forma, a partir dessa dinâmica posta em prática fabricada pela mestra, nós pudemos perceber que as palavras estáveis serviam como referência para a leitura e a escrita de

outras. Assim, nas situações em que os aprendizes se defrontavam com a leitura ou com a escrita de palavras “novas”, observamos que eles recuperavam mais facilmente e rapidamente, os conhecimentos construídos acerca do SEA em outros momentos.

A partir da forma como a docente as conduziu a escrita da rotina no quadro, pudemos concluir que a mesma compreendia que ao trabalhar com um grupo de palavras já conhecidas/memorizadas pelos alunos, ela estaria colocando à disposição dos mesmos, fontes de informações valiosas, as quais eles poderiam recorrer sempre que fosse preciso, como por exemplo, para escrever outras palavras e, ainda, para realizarem leituras de maneira mais autônoma já que, de posse das pistas dadas pelas palavras estáveis, as crianças eram capazes de realizar antecipações e lerem palavras até, então, desconhecidas por elas. Acreditamos que o investimento na escrita da rotina no quadro além de oportunizar as aprendizagens referendadas, também poderia possibilitar aos discentes a vivência dos usos e das funções do gênero textual “agenda”.

Outro ponto que nos chamou a atenção nas atividades com a rotina, diz respeito ao grau de “dificuldades” que Liliâne foi propondo ao seu grupo de alunos no decorrer das nossas investigações. Observamos que nos primeiros meses das nossas coletas (fevereiro até meados de março), ao escrever a rotina na lousa, a mestra fazia uso apenas de letra bastão e que, pouco a pouco, ela foi “mesclando” a escrita das palavras com letras manuscritas. Essas “alternâncias” na escrita da Rotina foram sendo percebida pelos alunos que, ao serem solicitados a fazer a leitura das palavras, buscavam agora estabelecer a correspondência entre as letras escritas de forma manuscrita e bastão, utilizando-se das pistas que incluíam desde a leitura global das palavras estáveis presentes cotidianamente na rotina, até a leitura e a comparação das letras, a partir do alfabeto que havia afixado na parede da sala e em seus cadernos, sem precisar, portanto, que a docente os “treinasse” na escrita de palavras a partir de um “novo modelo gráfico”.

Vejamos na reprodução de duas rotinas por Liliâne propostas, a organização dessas atividades em sua classe:

Aula 1 – 17/02/2014.	Aula 4 – 25/03/2014.

ROTINA	ROTINA
ORAÇÃO	Oração
CALENDÁRIO	Calendário
CHAMADA	CHAMADA
CONVERSA	LEITURA
TAREFA	Tarefa
MERENDA	MERENDA
REPOUSO	Repouso
TAREFA PARA CASA	TAREFA
MATEMÁTICA	Correção
	BRINQUEDO
	Saída

Sobre essa sua opção de trabalho, a mestra declarou:

“Na escrita iniciamos com algo que é muito importante, os nomes das crianças, escrevê-los em ordem alfabética é um bom começo para que memorizem o alfabeto e isto deve fazer parte da rotina, chamando-as para que escrevam seus nomes no quadro branco, no início com letra bastão, mas, sem deixar de mostrar sempre que possível letra cursiva em atividades como o nome da escola, o calendário, o título de uma história, após três a cinco meses, passamos efetivamente para a escrita com letra cursiva. Todas essas etapas tudo vai ajudá-los (alunos) a fazer a transposição com mais segurança.”

Aproveitando o trabalho de escrita da rotina, do calendário e da chamada, a docente valeu-se de alguns momentos para trabalhar, também, algumas regras ortográficas (o uso do **m** antes do **p** e do **b** e do “l” e do “u”, por exemplo), para explorar o emprego de letras maiúsculas no início das frases e na escrita de nomes próprios, o singular e o plural, o masculino e o feminino das palavras, etc. auxiliando os alunos, desse modo, em suas reflexões acerca da escrita e, por conseguinte, na construção e avanço de suas hipóteses rumo à consolidação da alfabetização.

Vejamos a seguir, o extrato de uma aula em que ela fez uso da escrita na contagem do total de alunos presentes em sala com diferenciação entre meninos/meninas e posterior escrita dessas palavras, com o objetivo de explorar o SEA:

Aula 6 – ministrada no dia 27/03/2014.

Após escrever a rotina no quadro com a ajuda dos alunos, a mestra passou a explorar a Chamada fazendo a contagem dos alunos que se encontravam na classe:

P: *Agora todos juntos vamos contar quantos alunos estão presentes hoje na sala. Primeiro os meninos... Quantos meninos tem hoje?*

T: Catooorze! (os alunos fizeram a contagem um a um, em voz alta)!

P: Muito bem! E como é que eu escrevo a palavra “catorze”?

T: Q-U-A-T-O-R-Z-E! (a maioria das crianças disseram as letras corretamente, enquanto Liliane as grafava no quadro).

A1: Tia, tá errado... é C-A...

P: Atenção! Prestem atenção no que o colega está dizendo! Ele disse que “quatorze” se escreve com “ca”... O que vocês acham? (os alunos ficaram em silêncio refletindo). Também está correto?

T: Siiim! Nããão! (os discentes divergiram em suas respostas)

P: Sim, também está correto! Eu posso escrever a palavra quatorze de duas formas, assim e assim... (apontou para as duas formas que tinha escrito a palavra no quadro). Tanto o “qua” como o “ca” têm o som de /ca/. Ok! Quantas meninas têm hoje na sala?

T: Seeeeis!

P: Ok! (escreveu o numeral e grafou a palavra embaixo dele). E quantos alunos têm ao todo na sala? Vamos contar aqui. (fez a contagem apontando para os números).

T: Viiiinte!

P: E como se escreve a palavra “vinte”?

T: V-I-N-T-E! (os alunos soletraram as letras da palavra sem dificuldade, enquanto a docente as registava no quadro).



Quatorze - 14

Catorze



Seis - 6

$14 + 6 = 20$ Vinte

Pegando como gancho essa atividade, a docente aproveitou para explorar a ordem alfabética a partir dos nomes dos alunos que estavam na sala.

P: Agora nós vamos escrever os nomes dos alunos que vieram hoje... na ordem alfabética. O que é a ordem alfabética/

T: A ordem do alfabeeeeto!

P: Muito bem! Cada um vai se levantar e vai vim aqui no quadro escrever o seu nome, mas tem que observar porque a lista dos nomes tem que ser na ordem alfabética, não pode vim qualquer aluno, tem que ser na ordem. Quem vai vim primeiro? (perguntou à turma).

T: Quem o nome começa com a letra “a”!

P: Isso! Muito bem! Tem alguém na sala que o nome começa com a letra “a”? (dois alunos cujos nomes começavam com a a referida letra, se manifestaram). Ok, então vocês vão vim aqui escrever... Eles dois... os nomes deles começa com a letra “a”, como a gente vai saber quem vai ficar primeiro na lista? (os aprendizes refletiram por alguns segundos).

A2: Olha a segunda letra, tia!

P: *Muito bem! Quando os nomes começam com a mesma letra, a gente olha a segunda pra ver quem vem primeiro no alfabeto, a mesma coisa se a segunda também for igual. Lembra que eu já expliquei isso aqui?*

T: *Siiim!*

P: *Depois da letra “a”, que letra vem no alfabeto?*

T: *“b”!*

A mestra deu continuidade a essa atividade até que todos os alunos escrevessem seus nomes no quadro e, em seguida, pediu para que todos juntos lessem as letras do alfabeto que encontravam afixadas na parede, em cima do quadro.

Como podemos observar nos extratos acima transcritos, a docente aproveitava as palavras para propor desafios e auxiliar os discentes em suas reflexões acerca da escrita de outras palavras. Nessa proposição, observamos, também, que Liliane, antes de pedir que as crianças ditassem os nomes das letras a serem usadas para a escrita das palavras que indicavam o quantitativo de meninas e meninos que se encontravam na classe, as pronunciava primeiramente por inteiro, em voz alta e pausadamente para enfatizar bem os sons das vogais e das consoantes para que assim, os alunos pudessem perceber quais letras seriam necessárias à escrita das mesmas.

No tocante à questão problematizada por um aluno em relação à maneira de grafar por extenso o quantitativo de meninas presentes na classe, verificamos que a docente aproveitou as colocações do mesmo para lançar a questão para toda a turma. Após levar os aprendizes a refletirem sobre a escrita da palavra “quatorze/catorze”, a mestra enfatizou que existiam palavras que possuem a mesma pronúncia, porém, são escritas de formas diferentes.

Outro ponto que merece destaque na condução da atividade anteriormente descrita, diz respeito a uma outra “expertise” posta em prática por Liliane para explorar o sistema de escrita: a exploração dos nomes dos alunos escritos no quadro por eles mesmos. Nesse momento, observamos que os aprendizes realizaram a atividade com bastante entusiasmo, por pelo menos duas razões: a oportunidade de escrever no quadro e a satisfação e confiança de estar escrevendo corretamente o que lhes fora solicitado pela mestra.

Embora a docente tenha explicitado que acreditava que o domínio das habilidades de leitura e de escrita constituíam-se como principal requisito para

que os educandos se apropriassem dos conteúdos das outras disciplinas⁸⁰, conforme já pontuamos, durante as nossas investigações verificamos que, na prática, o ensino do SEA acontecia de forma simultânea e a partir do trabalho com os assuntos abordados no currículo das outras áreas do conhecimento, conforme nos mostra o quadro da rotina anteriormente exibido. Desse modo, constatamos que em momento algum as suas práticas de ensino tiveram como pretensão levar a uma dissociação entre os saberes específicos de cada uma dessas áreas, pelo contrário! Assim como ocorreu com os eixos da língua, nós averiguamos que o ensino desses conteúdos ocorreu de forma encadeada com o ensino da língua materna, porém, com objetivos distintos.

Nessa perspectiva, ao conduzir as atividades com as disciplinas de História, Geografia, Ciências e Matemática, ela criava situações e aproveitava as atividades propostas pelos manuais dessas áreas do conhecimento para que os alunos pudessem perceber que ter o domínio da tecnologia da escrita lhes oportunizaria, entre outras coisas, compreender os conteúdos presentes nos textos das várias disciplinas e não somente daqueles explorados nas aulas e no livro didático de Português. Pudemos observar, ainda, que era a partir dos textos verbais e não verbais presentes nesses suportes, que Liliane tinha mais oportunidades de discutir com as crianças temáticas relacionadas ao cotidiano das mesmas, como, por exemplo, aquelas referentes aos tipos de moradia, à constituição e o papel de cada membro dentro da família, os cuidados com a higiene do corpo e da mente, entre outros, oportunizando-lhes a exposição dos seus pontos de vista, suas ideias e relatos de experiências acerca do que estava sendo abordado nos textos, estabelecendo, assim, relações com as situações vivenciadas e com os escritos com os quais se deparavam no seu cotidiano dentro e fora dos seus lares.

Vejamos nos fragmentos da aula a seguir, como ela explorou os eixos da leitura e da análise linguística (SEA), a partir de um dos conteúdos presentes no livro de História e de um livro de literatura:

Aula 4 – ministrada no dia 25/03/2014.

Após a escrita da frequência, Liliane deu prosseguimento à aula informando aos

⁸⁰No decorrer da análise das práticas de ensino da professora Liliane, estaremos apresentando extratos de aulas por ela fabricadas, em que explorou o ensino da leitura e da escrita, a partir das outras áreas do conhecimento.

alunos ia continuar explorando um assunto que ela havia começado na semana anterior:

P: Nós vamos continuar estudando um assunto que nós já começamos a estudar na semana passada. Olhem pra cá (apontou para o cartaz que estava afixado na parede, junto ao quadro).

Figura 10: Cartaz com diferentes tipos de moradia.



Fonte: Sirlene Barbosa de Souza

P: O que tem nas imagens? Vamos lembrar.

A1: Fotos... fotos das famílias!

P: Isso! E todas as famílias são iguais?

T: Não! Não!

A2: Tem umas que tem mais gente do que as outras!

P: Muito bem! O que mais nós podemos falar das famílias? O que vocês lembram?

A3: Que tem família que só tem mãe, só tem pai...

A4: Que é grande e outras que são pequenas...

P: E nessas figuras? O que indicam essas fotos coloridas e preto e branco?

A5: Que é família de antigamente e de hoje!

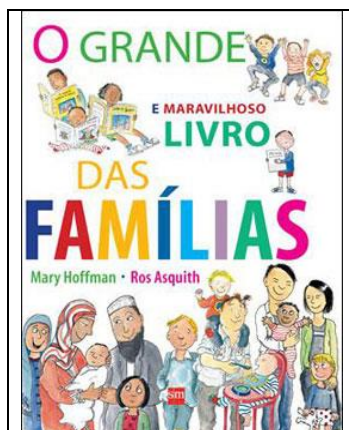
P: Muito bem! Agora eu vou ler para vocês uma parte de um livro que vai falar desse assunto. O livro foi escrito por Mary Hoffman (ela foi até o quadro e colocou o livro

na borda do quadro).

P: Agora vocês vão ler para mim o título do livro⁸¹ (os alunos leram sem dificuldades).

Durante a leitura do livro, a docente fez várias pausas para mostrar as figuras e para questionar as crianças sobre as mesmas, enfatizando e trazendo à discussão questões relacionadas às misturas de raças, as características físicas diferentes, os graus de parentescos entre as pessoas, a adoção, etc.

Figura 11: Livro de literatura – “O grande e maravilhosos livro das famílias”



Fonte: Autor – Mary Hoffman & Ros Asquit

Como podemos perceber nos extratos acima transcritos, a mestra buscou ampliar a discussão acerca do conteúdo que se encontrava presente no livro de História que ela havia começado a ensinar na semana anterior, através da exploração de um livro de literatura que também fazia alusão às diferentes formas de organização familiar. Percebemos que essa dinâmica por ela utilizada, conforme pudemos observar, oportunizava aos alunos perceberem, entre outras coisas, que os vários assuntos estudados na sala de aula, embora fossem mais específicos de uma determinada área do conhecimento, estavam sempre em constante relação e que as habilidades de leitura e de escrita assumiam um importante papel no processo de

⁸¹ HOFFMAN, M. O grande e maravilhoso livro das famílias. Editora SM. São Paulo, 2011. **Sinopse:** Um retrato sensível e bem-humorado de diferentes experiências familiares a partir de elementos concretos e cotidianos, como habitação, moradia, trabalho, alimentação, lazer etc. Os relacionamentos aparecem de modo complexo, com estrutura variada (famílias extensas ou reduzidas, hétero, homo ou monoparentais, biológicas ou adotivas etc.), multiplicidade de sentimentos e estilos de comunicação. Texto e ilustrações em diálogo fecundo enfrentam com humor e criatividade os preconceitos e estereótipos da família como realidade única e imutável.

compreensão desses conteúdos, não restringindo, desse modo, ao seu uso apenas quando lhes era solicitadas pela docente no momento em que ela propunha aos mesmos refletirem sobre o sistema de escrita.

Outro ponto que nos chamou a atenção na aula apresentada foi o fato de Liliane explorar o assunto (família) tanto através do texto verbal, como também não verbal, possibilitando ao seu grupo de crianças refletirem sobre as diversas formas de manifestação da língua, percebendo, assim, que as suas ideias, as suas opiniões e informações acerca de um determinado assunto podem se materializar tanto sob a forma de um texto escrito como, também, através de imagens.

Ainda durante a condução dessas atividades, observamos que as crianças, à medida que a leitura do livro e a discussão acerca do seu conteúdo iam sendo realizadas, passavam a se identificar com as situações apresentadas, sentindo-se motivadas e bastante à vontade para exporem as suas “realidades” no tocante ao quantitativo de membros que com eles moravam em seus lares, às funções que cada um deles exercia em suas casas e nos seus trabalhos fora desse espaço, sobre os tipos de casa que moravam, as dificuldades por eles enfrentadas, etc. Liliane, por sua vez, escutava atentamente os seus relatos de vida e, diante das suas falas, buscava “incitar” a discussão para tratar de assuntos referentes ao respeito às diferenças de cor, de raça e de gênero, aos diferentes papéis assumidos pelos indivíduos nas atividades domésticas e profissionais, à composição das famílias, etc.

Dando continuidade à aula, a mestra pediu que os alunos pegassem seus cadernos de classe para fazer a atividade seguinte:

P: *Agora vocês vão fazer uma lista com os nomes das pessoas que fazem parte da sua família. Não é nome das pessoas, mas dos membros das famílias de vocês, como pai, mãe, tio... Ok?*

T: *Siiim!*

A1: *Mamãe, papai...*

A2: *Vovóóó!*

A3: *Vovô... titio, titia... (à medida que os alunos iam falando, a mestra pedia que eles lhes dissessem como se escrevia as palavras no quadro).*

Após concluir a escrita da lista dos membros das famílias no quadro, Liliane pediu que todos os alunos a lessem e, em seguida, a escrevessem em seus cadernos de Classe.

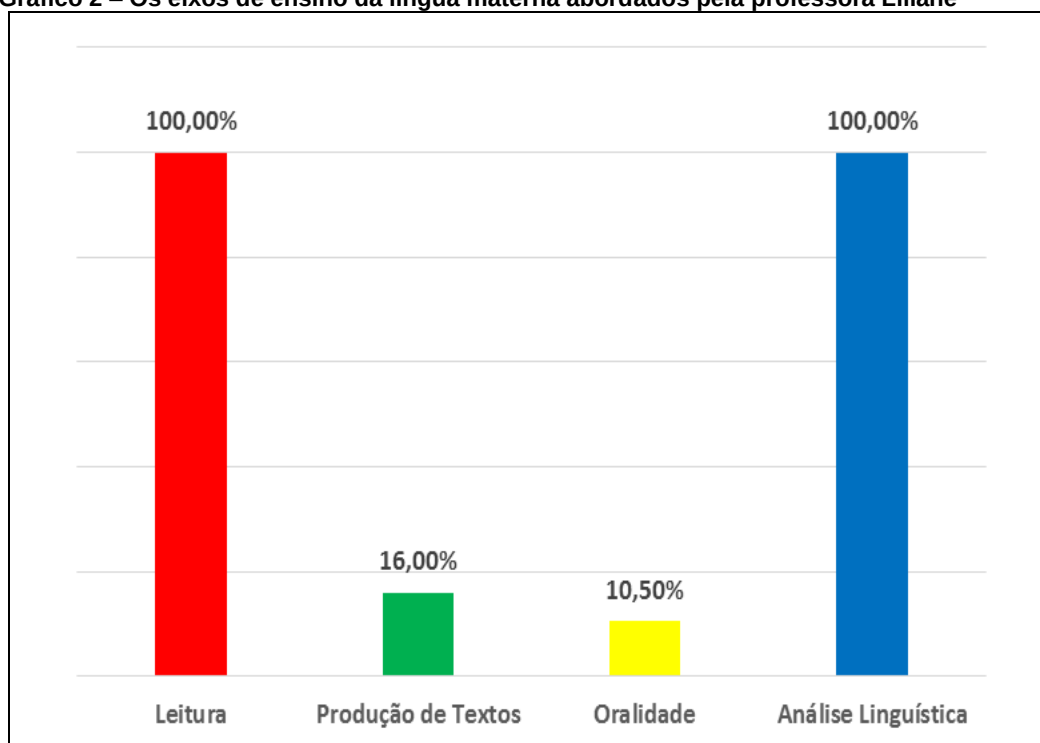
Em busca de dar conta de outro objetivo que possuía ao explorar o livro de literatura (explorar a escrita das palavras), Liliane pediu que os alunos a ajudassem a listar no quadro os nomes dos membros que compunham as famílias, tomando por base as informações que eles haviam apreendido tanto na aula da semana anterior, como aquelas fornecidas pelo livro de literatura que ela havia lido para os mesmos, nessa aula. Nessa proposição, observamos que a mestra, além de oportunizar a discussão de um assunto bastante em evidência na mídia àquela época e de cunho social, também pôde explorar o masculino e o feminino das palavras de forma contextualizada.

Assim como afirmou durante a entrevista, podemos confirmar no Quadro 6 que a mestra não possuía dias e horários específicos para trabalhar com a língua materna, tampouco com os seus eixos de ensino, antes desenvolveu um trabalho articulado entre ambos, explorando mais de um deles em cada uma das aulas que ministrou. Consideramos essa dinâmica de fundamental importância para que haja um rompimento com a artificialidade quanto ao uso da linguagem que se instaura na sala de aula, pois que, embora saibamos que cada um dos eixos possui as suas especificidades, nenhum deles se constitui numa atividade à parte, pelo contrário! Antes, estão (e precisam estar!) em constante relação, possibilitando aos alunos a aprendizagem e o domínio mais efetivo da língua tanto na modalidade oral como escrita (SOUZA, 2010).

No entanto, isso não significa dizer que não houve um maior investimento na exploração de um eixo em detrimento do outro, pelo contrário! Nós pudemos constatar um maior investimento em atividades que tinham como foco a exploração dos eixos da leitura (através da exploração de textos verbais e não verbais) e da análise linguística (a partir da escrita de palavras e frases advindas desses materiais – atividades com o SEA), devido aos objetivos que ela possuía para a sua turma naquele ano, conforme aqui já explicitado.

Vejamos como foram explorados, de forma quantitativa, os eixos da língua na classe de Liliane, a partir do gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Os eixos de ensino da língua materna abordados pela professora Liliane



De acordo com as informações exibidas, verificamos que o eixo que trata da análise e reflexão sobre a língua⁸² constituiu-se como objeto de ensino nas 19 aulas por nós observadas. A razão de haver um investimento de 100% no trabalho com o mesmo justifica-se pelo fato de os discentes, conforme Liliane declarou durante a entrevista, encontrarem-se, na sua maioria, no processo de apropriação do sistema de escrita e consolidação da alfabetização, oscilando entre os níveis de escrita silábica alfabética (cerca de 10% da turma) e alfabética (cerca de 90% da turma), resultados esses provenientes das avaliações diagnósticas realizadas por ela no início do ano letivo. Assim, por haver um quantitativo maior de alunos em via de consolidar a alfabetização, as atividades de escrita propostas pela docente centravam-se, principalmente, na exploração das sílabas não canônicas e na aprendizagem de algumas regras ortográficas.

⁸²Na seção que trará sobre as atividades de escrita propostas pela mestra, apresentaremos exemplos do trabalho por ela desenvolvido ao explorar o sistema de escrita alfabética.

Vale salientar que alguns aspectos gramaticais, tais como o masculino e feminino e o singular e plural das palavras, os dígrafos, a ordem alfabética, o emprego das letras maiúsculas e minúsculas, número dos substantivos e ao emprego e a identificação dos tempos verbais, foram tomados como objetos de reflexão a partir dos textos e frases estudadas de forma oral e coletiva, no quadro e, também, a partir da escrita da frequência dos alunos na classe, conforme podemos visualizar nos extratos a seguir:

Aula 16 - ministrada no dia 05/06/2014.

Após explorar a escrita da rotina, Liliane passou a escrever o cabeçalho no quadro com a ajuda do seu grupo de alunos e ao término da mesma, um dos educandos antecipou qual seria a próxima tarefa.

A1: *Tia, agora será a chamada! Vai escrever “menino” e “menina”.*

P: *Muito bem! (grafou as palavras no quadro). Atenção! Prestem atenção nesses pares... menino e menina... Como se chamam esses pares? (os alunos refletiram por alguns segundos).*

A2,3,4,5,6,7,8,9: *Masculino e feminiino!*

P: *Muito bem!*

A10: *Masculino é se for homem e feminino, se for mulher, né tia?*

P: *Isso! Também podemos dizer “macho” e “fêmea”! Eu vou dizer agora outras palavras e vocês vão formar os pares... o masculino e o feminino, ok?*

T: *Siiim! (os alunos ficaram empolgados)*

P: *Pato?*

T: *Paaata!*

P: *Gato?*

T: *Gaaaata!*

P: *Ele?*

T: *Eeeeeela!*

P: *Tio?*

T: *Tiiia!*

P: *Observem... prestem atenção... O que mudou nessas palavras? Nesses pares? (os alunos pensaram por alguns segundos)*

A1,2,3,4,5,6,7,8,9,10: *Termina com “a” e com “o”!*

A2: *O masculino termina com “o” e o feminino termina com “a”!*

P: *Muito bem! Mas tem palavras que quando formam os seus pares, o nome muda completamente. Eu vou dizer algumas palavras e vocês vão me dizer os pares, certo?*

T: *Ceeerto!*

P: *Galo?*

T: *Galiiiiinha!*

P: *Paí?*

T: *Mãããe!*

P: *Rei?*

T: *Raiiinha!*

P: *Boí?*

T: *Vaaaca!*

À medida que os alunos iam dizendo os pares das palavras ditadas por Liliane, ela as grafava no quadro para explorar a escrita e para levar os alunos a refletirem sobre as terminações das mesmas (“a” para o feminino e “o” para o masculino e a mudança completa do nome).

Com base no extrato de aula apresentado, verificamos que Liliane aproveitou a oportunidade advinda das colocações de um dos seus alunos acerca do que seria escrito na frequência, para “relembrar” e “ensinar” o gênero dos substantivos. Nesse momento, pudemos perceber que, embora essa não tivesse sido uma atividade pensada pela professora, naquele momento ela se apropriou da situação para, com base no seu repertório de esquemas já construídos e experienciados na classe, explorar o conteúdo gramatical referendado.

Em outras palavras, a partir da forma como Liliane explorou os fenômenos linguísticos nessa e em outras aulas por nós assistidas, pudemos inferir que as suas ações configuravam-se como uma alternativa por ela encontrada para afastar a sua prática pedagógica, de um modelo de ensino transmissivo e memorístico. Essa perspectiva adotada por Liliane é de fundamental importância para que os alunos percebam as regularidades e irregularidades de aspectos presentes na língua escrita (no que se refere tanto ao sistema de escrita quanto aos aspectos ortográficos e gramaticais). Tal postura parece revelar, ainda, que ela acreditava que o ensino dos conteúdos gramaticais de forma mais sistemática, no sentido da aprendizagem das taxonomias e regras de uso das mesmas, só deveria acontecer na medida em que esses conhecimentos se fizessem úteis para o desempenho linguístico dos alunos e, ainda, quando fosse preciso que deles se apropriassem para responder às cobranças que lhes forem feitas futuramente, quando fossem avaliados em questões de linguagem (SOUZA, 2010).

Assim como ocorreu com o eixo da análise linguística, o trabalho com a leitura também aconteceu de forma sistemática em todas as aulas por Liliane ministradas durante as nossas observações (100%). As atividades com esse eixo foram bastante variadas e abordadas a partir da exploração de gêneros

diversos, entre os quais se fizeram presentes os poemas, os trava-línguas, as histórias em quadrinhos, os lenga-lengas, as cantigas populares, o diário, a lista de palavras, etc. É interessante observarmos que por apresentar o trabalho com o eixo da análise linguística uma maior incidência entre os eixos abordados, esse fato justifica a segunda maior incidência entre os eixos explorados recair sobre o ensino da leitura, pois que o trabalho com a mesma, na maioria das vezes, foi tomado como ponto de partida para o ensino do SEA, sempre de forma articulada.

O eixo da oralidade, por sua vez, foi tomado como objeto de ensino em apenas 2 do total de aulas por nós acompanhadas, correspondendo, assim, a um percentual de 10,5% e envolveram a encenação da cantiga de roda “O cravo e a Rosa” e a recitação do lenga-lenga “A velha a fiar”, as quais foram desenvolvidas de forma encadeada, primeiramente, a partir do trabalho com a leitura e o cântico das referidas cantigas, oferecendo, posteriormente, subsídios para o trabalho com o SEA. Pudemos perceber que por serem eles textos de gêneros com os quais os alunos já possuíam familiaridade, as atividades propostas com o mesmo foram bastante dinâmicas e vivenciadas pelas crianças de forma, também, bastante prazerosa e efetiva.

É importante destacar que, embora tenhamos presenciado na sala da mestra vários momentos de discussões orais e a troca de ideias e de opiniões acerca das temáticas por Liliane suscitadas ou propostas a partir dos textos explorados, nesses momentos predominou o trabalho com os gêneros da oralidade informal, como a conversa, a explicação para o colega vizinho, a troca de ideias, não havendo, portanto, uma análise mais consistente de como a conversação acontece, além da exploração da necessidade do atendimento a certas convenções sociais exigidas ao se falar em público, como, por exemplo, (ANTUNES; 2003; p.24).

Kleiman (2001), ao discorrer sobre a dicotomização da oralidade e da escrita, pontua que nem toda oralidade é informal e sem planejamento; essa colocação da autora fica em bastante evidência quando pensamos, por exemplo, em alguns gêneros orais da vida pública, tais como uma palestra inaugural, um discurso de cunho político, um debate organizado, entre outros, em que o orador, na maioria das vezes, tende a ser bastante cuidadoso ao planejar e selecionar as palavras que utilizará no seu discurso, bem como os

argumentos e o estilo mais adequados para expressar as suas ideias, opiniões, anseios e, assim, convencer o seu interlocutor. Nesse sentido, é de fundamental importância que os alunos vivenciem na escola situações em que eles possam “experimentar” e “praticar” os seus discursos para dar conta de objetivos distintos; assim como acontece o ensino dos demais eixos da língua materna, o professor precisa planejar e organizar o trabalho com a oralidade de forma sistemática, em vista ampliar as práticas orais dos educandos, oportunizando-lhes a aprendizagem e a apreensão de um conhecimento do qual eles poderão fazer uso de forma mais efetiva não somente no espaço escolar, mas principalmente, na vida em sociedade.

No que diz respeito às atividades de produção de textos⁸³, estas foram desenvolvidas pela mestra em 3 aulas, totalizando, assim, 16% do total das aulas por nós investigadas. A partir da exploração do eixo mencionado, Liliane propôs atividades de escrita coletiva de textos, as quais se configuravam como a culminância do trabalho com os assuntos que vinham sendo discutidos a partir dos eixos da leitura, da oralidade e da análise linguística (SEA).

Nessas atividades, verificamos que Liliane se constituiu como “escriba” em duas, das 3 produções textuais sugeridas. O fato de ela ter exercido essa função não significa dizer que era ela também quem fazia os “ajustes” necessários para dar coesão e coerência ao escrever no quadro as informações sugeridas pelos alunos, antes, porém, fez uso de vários procedimentos para realizar essas atividades, tais como, solicitar que as crianças formassem o texto primeiramente de forma oral e, em seguida, observassem as várias versões de escrita por eles sugeridas e por ela grafadas no quadro para fazer as correções e/ou reescrever o texto com o objetivo de envolver a turma nesse processo, entre outras. Destacamos, ainda, que embora ela não tenha proposto um número significativo de produção de textos na classe, se comparado ao investimento no trabalho com os outros eixos da língua, não significa dizer que os alunos pouco escreveram nas aulas por nós acompanhadas. Em todas as nossas observações, a mestra propôs atividades

⁸³Na última seção dessa análise, estaremos discutindo de forma mais detalhada “os movimentos” utilizados pelas mestras ao propor atividades de produção de textos para os seus alunos.

de escrita tomando sempre como referência uma atividade que ela estava desenvolvendo na sala da aula.

Na seção a seguir, elencaremos os materiais e recursos didáticos por Liliane utilizados para explorar os eixos da língua com o objetivo de inserir os alunos na cultura do escrito. É o que apresentaremos, a seguir:

4.3.3 Os recursos e os materiais didáticos usados no ensino da língua escrita

Assim como foram variadas as táticas fabricadas e as atividades propostas por Liliane para a aprendizagem da língua escrita, diversificados também foram os materiais e recursos didáticos por ela utilizados para esse fim, conforme podemos visualizar no quadro a seguir:

Tabela 2: Os recursos e os materiais didáticos utilizados por Liliane

MATERIAIS DIDÁTICOS	TOTAL
Livro didático de Português	8 vezes
Livro didático de Matemática	2 vezes
Livro didático de Ciências	2 vezes
Livro didático de Geografia	4 vezes
Livro didático de História	2 vezes
Livros de literatura	8 vezes
Tarefas xerocadas	3 vezes
Textos xerocados	2 vezes
Dicionário	2 vezes
Cartazes	3 vezes
Jogos	2 vezes
Caderno de Classe	18 vezes
DVD	1 vez
Cd	1 vez
Quadro	19 vezes
Fichas com sílabas e palavras	2 vezes

De acordo com os dados exibidos na tabela, verificamos que os livros didáticos e os livros de literatura foram os principais materiais escritos utilizados pela mestra na construção e desenvolvimento das suas aulas para o ensino da língua escrita. Os textos e as atividades presentes nos livros de Português⁸⁴ e de Geografia⁸⁵, presentes na rotina da mestra 8 e 4 vezes,

⁸⁴ Ápis: Letramento e Alfabetização. BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto & MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. 2º Ano – São Paulo: Ática, 2011.

⁸⁵ Porta Aberta: Geografia. LIMA, Mirna. 2º Ano - São Paulo: FTD, 2014.

respectivamente, foram por ela explorados sempre de forma sistemática e planejada, com finalidades diversas.

O livro de língua materna foi utilizado por Liliane, na maioria das vezes, para trabalhar a leitura de textos verbais e não verbais tanto de forma individual como coletivamente, para discutir questões relacionadas às temáticas neles abordadas, para explorar os exercícios de compreensão textual e, ainda (e principalmente!), de apropriação do sistema de escrita alfabética. Nesse sentido, pudemos perceber que ao explorar as atividades presentes nesse manual, a docente buscava, além de oportunizar a compreensão das finalidades e funcionalidades dos textos, delas fazer uso para auxiliar os alunos a refletirem sobre o SEA e a consolidarem a alfabetização, mesmo que esse não fosse o principal objetivo de algumas das atividades propostas por esse manual. Ao questionarmos a mestra sobre a avaliação que ela fazia desse livro e a sua opção pelo seu uso, ela declarou:

“O livro didático de Língua Portuguesa é um livro bom, mas, não o uso seguindo a sequência numérica das páginas, eu busco nele leituras e atividades que estão de acordo com os assuntos a serem trabalhados em sala de aula.”

Podemos apurar no extrato da sua fala que Liliane concebia o livro didático como “um” material de apoio para o planejamento e a fabricação das suas aulas; para ela, o mesmo não se configurava como um “guia” que a orientava acerca do que ela deveria fazer na sua classe, ou seja, a mestra reconhecia os “benefícios” e as “limitações” dos livros didáticos.

Assim como afirmou no seu depoimento, verificamos nas suas aulas que ao desenvolver o trabalho com esse manual a mestra não realizou “tudo”, “da mesma forma” e na mesma “sequência” como era por ele proposto, antes mudou a ordem das atividades, suprimiu questões dos exercícios, acrescentou informações de forma oral, criou outras atividades com base naquelas por ele sugeridas, etc., além de criar táticas outras para explorá-lo: ora os textos e atividades neles presentes serviam como “geradores” e “ponto de partida” do trabalho com a leitura e da escrita que ela desenvolvia, ora nele, ela buscava textos e atividades que pudessem dialogar com os assuntos abordados a partir dos livros de literatura, dos textos xerocados, com aqueles presentes nos cartazes e, ainda, com os conteúdos das outras disciplinas por ela ministradas.

Vejamos nos fragmentos a seguir, como Liliane conduziu o ensino do dígrafo “ch”, a partir do livro de língua materna:

Aula 16 – ministrada no dia 05/06/2014.

Após explorar a frequência dos alunos no quadro, Liliane lembrou aos alunos alguns dígrafos que eles haviam estudado em outras aulas.

P: Quem lembra quais foram as letras que nós estudamos que juntas formam um único som?

T: Nh, lh e ch. (enquanto os alunos as ditavam, a mestra registrava no quadro).

P: Agora observem essas palavras que eu vou escrever no quadro... vocês vão ler acrescentando a letra “h” a elas, ok?(os alunos não tiveram dificuldades para encontrar o lugar o “h” se encaixaria nas novas palavras e as pronunciaram com facilidade).

**BICO – BICHO
CACOS – CACHOS
LANCE – LANCHE**

**CAPA – CHAPA
CAMA – CHAMA
TACO - TACHO**

P: Essas palavras têm no livro de vocês (referindo-se ao manual de Língua Portuguesa). Vocês agora vão abrir o livro na página que eu vou colocar aqui no quadro, ok?

Após esse momento, a mestra foi lendo as atividades sugeridas pelo livro para explorar o dígrafo “ch”. À medida que ia lendo ou solicitando que alguns alunos lessem as questões, ela ia fazendo pausa para apresentar exemplos que pudessem explicar melhor a atividade.

P: Que palavra é essa aqui? No 3º quesito? (mostrou a palavra no livro dela).

T: Roooooooca!

P: Alguém sabe o que significa essa palavra?

T: Nãããooo!

P: Lembram o poema que nós estudamos aqui.... “A velha a fiar”?

T: Siiim!

P: E então... quando a velha estava a fiar, ela usava um equipamento pra tecer com as linhas... aquele equipamento era uma roca.

Ela deu continuidade respondendo juntamente com os alunos o 5º quesito. À medida que ia mostrando as figuras, solicitava que o seu grupo de crianças lhes dissesse como escrever os seus. Nesses momentos, ela silabava as palavras a fim de que os aprendizes percebessem as letras que compunham as suas sílabas.

A2: Tia, “mochila” é com “u” ou com “o”?

P: Como vocês acham que se escreve “mochila”?

T: Com “uuuuu”... com “oooo”(os alunos divergem em suas respostas).

P: Atenção, algumas palavras como “mochila” não se escreve da mesma maneira como a gente fala, como a gente pronuncia.

A3: Tia, e é com “x” ou com “ch”?

P: Que letras nós estamos estudando hoje?

T: Chhhhh!

P: Ok, eu vou escrever no quadro pra ninguém esquecer.

Ao perguntar aos alunos como se escrevia o nome da última figura, os mesmos ficaram em dúvida sobre o que escrever.

A4: Tia, é biscoito?

P: Na palavra “biscoito” tem as letras “ch”?

T: Nããão!

A5: É “recheio”, tia! (a mestra consultou o livro dela pra saber a resposta)

P: Essa figura está um pouco confusa nesse exercício. No meu livro tem escrito “bolacha” (mostrou a resposta no livro dela aos alunos). Mas eu não concordo, porque aqui tem um biscoito e não uma bolacha. Então, o que vamos escrever?

A6: Escreve “biscoito recheado”, tia!

P: Então vamos fazer assim... escrevemos biscoito, porque o desenho é de um biscoito e, escrevemos recheio, porque o biscoito tem recheio e recheio se escreve com “ch” (ênfatizando o objetivo da tarefa que era explorar esse dígrafo).

Figura 12: Atividade do Livro de Português – uso do “ch”



Fonte: Ápis: Letramento e Alfabetização. BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto & MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. 2º Ano – São Paulo: Ática, 2011.

No tocante ao trabalho com os livros de Geografia, de História e de Ciências, verificamos que a docente buscou “articular” algumas das temáticas exploradas nesses manuais com aquelas presentes no livro de Língua Portuguesa, fazendo com que os alunos “não” percebessem uma separação entre os conteúdos pertencentes aos currículos de cada uma dessas áreas do conhecimento, tampouco criassem uma visão de que a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita era “exclusividade” das aulas de língua materna. Nessa proposição, era comum a docente partir dos textos presentes nos livros das disciplinas mencionadas, (como por exemplo, através de uma história em quadrinhos e os tipos de moradia, a partir de uma cantiga popular, entre outros) para explorar os eixos de ensino da língua. Já a partir do livro de Matemática, observamos que a docente explorou a interpretação das situações-problemas nele sugeridos, a compreensão dos enunciados das questões a serem respondidas, além da formulação oral e, em seguida, escrita, das respostas a essas questões.

Cabe ressaltar que em nenhum momento a docente “descobriu” no momento da aula que havia nos manuais das outras áreas do conhecimento, textos e atividades que tratavam da temática que ela estava abordando a partir do livro de Português, pelo contrário! A forma (o dinamismo) com o qual ela executava as atividades a partir deles, bem como as relações que estabelecia entre um conteúdo abordado nesses e no manual de língua materna, faziam parte de um “conjunto de táticas” por Liliane planejada antes de iniciar o ano letivo. Sobre essa questão, a docente nos informou que após selecionar os conteúdos e os textos que seriam abordados no ensino da língua materna durante o ano, fazia uma “visita” aos livros das outras áreas disciplinas com o objetivo de encontrar algumas temáticas neles presentes que dialogassem com o que era sugerido pelo manual de Língua Portuguesa com o objetivo de propor um trabalho que auxiliasse a sua turma perceber as funções e finalidades da língua escrita, a partir, também, de assuntos de interesse “social”. Sobre isso, ela ainda acrescentou:

“Todos os dias e em todos os momentos estamos trabalhando com a Língua

Portuguesa. Se estamos trabalhando um problema matemático ela está presente, porque é necessário ler e interpretar os enunciados e os problemas para entendê-lo e responder as questões, se conversamos sobre a merenda do dia podemos criar um menu ou fazer uma relação de alimentos que as crianças mais gostam, já estamos trabalhando os conteúdos de Ciências, se observamos uma obra de arte ou uma gravura logo em seguida podemos criar uma história tendo o professor como escriba para organizá-la no quadro branco em um texto coletivo, que logo em seguida será lido e copiado pelas crianças.”

Os livros de literatura, por sua vez, também foram bastante utilizados pela mestra (se fizeram presente em 7 das 19 aulas por nós observadas) e estavam presentes em sua rotina, principalmente, como um suporte para a realização de leituras deleites que aconteciam tanto no início das aulas como ao término das mesmas, conforme o tempo permitisse que elas fossem realizadas. Tais livros, os quais faziam parte do acervo de Obras Complementares, do conjunto de obras do Projeto Pró-ler⁸⁶ enviado pela Prefeitura da cidade do Recife para os alunos e alguns deles de propriedade da mestra, os quais ficavam acomodados em um cesto colocado em um canto da sala ao lado da lousa para que os aprendizes pudessem escolher aqueles que gostariam de ler.

As leituras eram realizadas tanto pela docente que lia as histórias para os discentes, no intuito de fazer com que eles adentrassem no universo do “faz de conta”, das brincadeiras e da diversão, através de textos de gêneros como as poesias, as cantigas populares e os contos, como pelos próprios aprendizes que se “deliciavam” com a oportunidade de manusearem esses suportes e descobrirem “sozinhos”, o que eles tinham a lhes dizer, buscando essas informações, tanto através dos textos neles escritos, como, também, a partir das imagens como aconteceu no dia 27/03/2014, em que Liliane sugeriu que os educandos escolhessem um livro de literatura para ler.

Nesse momento observamos que uma das alunas realizava a leitura da história em voz alta para si mesma, passando o dedo pelas linhas do texto, “inventando” as informações tomando como “pistas” as imagens presentes no

⁸⁶O projeto ProLer tem como objetivo contribuir para elevar os índices de aprendizagem desde a educação infantil até lá na frente, quando os estudantes estiverem concluindo o 9º ano do ensino fundamental”, Com base em métodos que estimulam a criatividade e a autoria dos estudantes, esse projeto tinha como meta desenvolver habilidades de leitura e escrita já a partir da educação infantil, com os alunos de 4 anos, até os que estudam no 3º ano do ensino fundamental. Cf. <http://www2.recife.pe.gov.br/noticias/14/02/2014/alunos-do-recife-vaio-se-alfabetizar-ate-os-6-anos-com-o-proler>

livro. Ao questionarmos a mesma se ela sabia ler, a criança nos respondeu negativamente, o que foi confirmado pela docente ao solicitarmos dela essa mesma informação.

Foi também durante a realização das atividades de leitura deleite que pudemos ver os alunos interagirem de forma mais efetiva entre si, compartilhando o que estavam lendo nos livros que haviam escolhido com os seus colegas, ora mostrando-lhes as figuras neles presentes, ora “inventando” o texto a partir delas e, ainda, algumas crianças que já se encontrava em via de consolidar a alfabetização, se dispôr (já que isso não era pedido pela professora) a realizar a leitura das histórias para os colegas que se encontravam oscilando entre os níveis silábicos alfabéticos e alfabéticos, constituindo-se, desse modo, como “modelo” de leitor para os mesmos.

Observamos que as “táticas” colocadas em prática por esses aprendizes muito se assemelhavam àquelas utilizadas pela professora ao trabalhar com a leitura na classe e que estas foram fabricadas, a partir dos esquemas cognitivos construídos pelos mesmos durante as aulas que assistiram na escola desde que nela haviam ingressado. Assim, era comum vermos nesses momentos, os alunos-professores chamarem a atenção dos colegas para a observância em relação à direção em que devia ocorrer a leitura do texto marcada por eles através da passagem dos seus dedos pelas linhas, fazerem pausas na leitura para perguntar o que estavam entendendo e o que achavam que ia acontecer na história e, ainda, para estabelecerem relações entre as cenas e personagens presentes nas páginas do livro e o texto que a eles faziam menção. Essas posturas assumidas pelos alunos vêm confirmar as colocações de Rockwell (1985), quando afirma que os alunos, ao participarem ou testemunharem práticas alternativas de leitura e de escrita no âmbito escolar, tem acesso a informações adicionais sobre a língua escrita e ao seu uso, como também à forma de pô-las em prática.

Outro material do qual a mestra fez bastante uso no ensino da língua escrita foi o caderno escolar⁸⁷, estando ele presente em 18 das 19 aulas por nós acompanhadas e constituindo-se como o principal material onde os alunos “exercitavam” e “ensaíavam” as suas escritas. Entre as atividades sugeridas

⁸⁷ Cada aluno possuía 2 cadernos, um destinado às atividades de classe e o outro, às atividades de casa.

pela docente, apareceu com maior frequência a escrita das respostas dos exercícios presentes nos livros didáticos (já que não lhes era permitido escreverem nos manuais), a cópia de palavras e frases, para realizar a leitura das letras do alfabeto que havia neles coladas, de respostas aos exercícios em que os educandos deveriam completar as palavras com as letras e sílabas que estavam faltando e para escreverem palavras e frases ditadas pela mestra.

É importante destacar que docente uma vez conhecedora dos discursos oficiais mais atuais para o ensino da língua materna, demonstrava um “certo” cuidado em fazer com que as atividades por ela sugeridas dialogassem, sempre que possível, com o ensino da leitura e da escrita na perspectiva do “alfabetizar letrando”, movimento apontado por Soares (2010), como sendo o mais adequado para inserir o indivíduo na cultura do escrito. Assim, pudemos constatar que as atividades por ela fabricadas, ora apresentavam uma maior aproximação, ora um distanciamento das atividades de leitura consideradas nas últimas décadas, como sendo mecânicas e artificializadas, evidenciando, assim, uma “mescla” de saberes tanto teórico como metodológico, na fabricação da prática da docente. No entanto, vale salientar que, embora algumas das atividades a serem realizadas no caderno pelos discentes apresentassem um “modelo” mais “tradicional”, as mesmas não foram propostas por Liliane de forma descontextualizada, pelo contrário! Elas eram parte de sequências de atividades que ela já vinha desenvolvendo na sala com um gênero textual, com a exploração de uma temática que estava presente no manual de Língua Portuguesa ou de outra disciplina e/ou, ainda, do próprio conteúdo que ela estava abordando.

Vejamos essa tática posta em prática a seguir, a partir da explicitação de algumas atividades propostas pela mestra ao fazer uso desse material didático articulado ao trabalho de leitura de palavras escritas em fichas:

Aula 8 – ministrada no dia 01/04/2014.

Após explorar a escrita da rotina, do calendário e do cabeçalho na lousa, Liliane deu continuidades à aula afixando no quadro fichas coloridas com algumas palavras nelas escritas, para explorar o “r intrometido”.

P: Vejam bem! Eu vou colar essas fichas no quadro, vocês vão ler as palavras que estão escritas nelas, mas vão ler somente com os “olhinhos”. Não vão ler em voz

alta, só com os “olhinhos”. (os alunos ficaram empolgados com a atividade e passaram a realiza-la conforme solicitado pela docente).

TEM	FRIO	E	FEBRE	ESTÁ	XADREX
DRAGÃO	CAMISA	CRISTIANO	O	E	MUITO
COM	BRAVO	PEDRO	UMA	DE	

Após alguns minutos, Liliane chamou a atenção dos alunos para que observassem as fichas que possuíam as mesmas cores e tentassem formar frases a partir da junção das mesmas.

P: Prestem atenção aqui (apontou para as fichas afixadas no quadro). Que palavras estão escritas nessas fichas? Em todas as fichas? (os alunos leram uma a uma e, em seguida, a própria mestra as leu de forma segmentada, enfatizando as sílabas que possuíam os encontros consonantais que ela tinha como objetivo explorar na aula). Agora todos juntos vamos tentar construir as frases olhando as fichas das mesmas cores.

À medida que construíam as frases coletivamente, Liliane as grafava no quadro e, em seguida, pedia para que aos alunos as copiassem em seus cadernos.

COPIE E LEIA:

PEDRO TEM UMA CAMISA DE XADREZ.

O DRAGÃO É MUITO BRAVO.

CRISTIANO ESTÁ COM FEBRE E FRIO.

Após concluírem essa tarefa em seus cadernos, a docente solicitou que a turma lesse coletivamente as frases e chamou alguns dos alunos para montá-las afixando as fichas no quadro, na sequência correta. Os demais aprendizes participaram desse momento sugerindo as respostas aos responsáveis pela atividade, apontando o lugar a e a cor da ficha que eles deveriam pegar para montar as frases.

P: Agora vocês vão circular no caderno de vocês, as palavras das frases que eu ditar. Depois vocês vão me mostrar aqui no quadro a ficha que tem a palavra que eu ditei e vão separar elas em sílabas no caderno de vocês.

Após realizarem a tarefa proposta, a docente escreveu mais uma atividade no quadro para os alunos copiarem.

Faça as palavras colocando a letra “r”:

peço - preço pato _____ biga _____ lava _____ gude

faca _____ baço _____ pode _____ maga _____

gata

Liliane aproveitou o momento da escrita da tarefa para explorar o significado de algumas palavras, tais como “biga” (charrete usada pelos soldados romanos), “baça”

e “maga”, desenhando no quadro, as figuras a elas correspondentes.

Retornando ao Quadro da Rotina, podemos constatar que Liliane propôs várias sequências de atividades⁸⁸ em dias sequenciados para explorar, de forma sistemática, os encontros consonantais onde a letra “r” se fazia presente e que para tal, ela fez uso de materiais e de atividades diversificadas – exercícios no caderno, leitura de livro de literatura, leitura de fichas com palavras e sílabas e de tarefa xerocada, exploração de alguns gêneros textuais (lista, trava-línguas, conto do cotidiano), entre outras, articuladas ao eixo da leitura e, também, da oralidade, revelando, assim, que mesmo quando propunha atividades que tinham como foco levar os alunos a consolidarem a aprendizagem de alguns aspectos ortográficos rumo à consolidação da alfabetização, essas eram por ela fabricadas de forma que as crianças pudessem vivenciar esse processo de forma prazerosa e bastante criativa.

No tocante à transcrição apresentada, mais especificamente, nós observamos que Liliane propôs atividades diversificadas para explorar o conteúdo já mencionado e que as mesmas buscavam atender tanto os alunos que estavam consolidando a alfabetização, como aqueles que ainda estavam nos níveis silábico-alfabéticos e alfabéticos iniciais.

De acordo com essas atividades, pudemos constatar que a mestra, embora tivesse como pretensão explorar as sílabas não canônicas, ciente da heterogeneidade da sua turma, também propôs aos alunos outras atividades, tais como separação de sílabas, formação de palavras inserindo uma letra dentro das mesmas, leitura de palavras por ela ditadas, soletração das letras que compunham as palavras para auxiliar aos mesmos identifica-las, entre outras, de modo que os educandos que ainda encontravam-se no processo de consolidação da base alfabética pudessem participar ativamente e efetivamente das atividades propostas.

Esses dados revelam que Liliane tinha um compromisso com o trabalho docente; ao considerar os seus alunos como participantes tanto de um “grupo-classe”, mas, antes de tudo, como indivíduos “únicos” que possuem necessidades diferentes, a mesma buscava criar diferentes oportunidades de

⁸⁸Cf. Aulas 6 (27/03/2014), 7 (28/03/2014), 8 (01/04/2014), 9 (02/04/2014) e aula 11 (08/04/2014).

aprendizagens. Nesse caso, mais específico, situações variadas em que as suas crianças pudessem refletir sobre a escrita sob diferentes perspectivas.

Um ponto que é importante destacar refere-se ao fato de que, antes mesmo que a mestra pedisse que todos juntos observassem as fichas que possuíam as mesmas cores para, então, formar as frases, essa atividade foi realizada de forma individual e autônoma por um bom grupo de discentes que, sussurrando, tentavam encontrar em que ordem às palavras deveriam ser lidas para que a sequência das mesmas apresentasse uma “lógica”. Essas posturas assumidas por esses alunos podem ser explicadas a partir das colocações de Rockwell (1985) ao pontuar que dentro da escola, mais precisamente dentro da sala de aula, existe um conjunto de conceitos e práticas que por já serem generalizadas e recorrentes são facilmente previsíveis e pelo seu caráter quase ritualizado, constituindo, assim, o que poderia ser denominado como uma tradição escolar. Em outros termos, por determinadas práticas de ensino e proposição de atividades já fazerem parte da dinâmica da sala de aula, os discentes puderam facilmente “inferir” os comandos que seriam dados pela mestra para a realização da tarefa referendada.

No tocante às atividades de escrita no caderno, observamos que Liliane tinha um cuidado em mostrar aos aprendizes como eles deveriam apresentar seus escritos nesse material, chamando a atenção dos mesmos para questões relacionados, principalmente, ao tamanho das letras nas entrelinhas, para a observância da pauta como limite de escrita na página do caderno, a direção da escrita (da esquerda para a direita), a organização das atividades na folha, o traçado das letras, além de questões relacionadas à escrita de textos como as poesias e os cânticos populares, onde destacava a organização dos mesmos em versos (escrita de cada um em uma linha), por exemplo.

As atividades e os textos xerocados, assim como os jogos, foram utilizados, sobretudo, como meio de explorar o sistema de escrita alfabética, cujo objetivo principal era levar os alunos a refletirem sobre os sons das palavras, a estabelecer relações entre os fonemas e os grafemas e a escrita dessas palavras e/ou como forma de sistematizar esse ensino que ela havia proposto na sala. No tocante às atividades xerocadas, Liliane nos informou que as havia retirado da internet e que fazia buscas constantes nesse recurso tecnológico para auxiliá-la na fabricação das tarefas. Cabe ressaltar, ainda, que

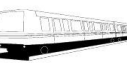
nenhuma dessas tarefas foi sugerida pela mestra de forma isolada. Antes, todas elas foram tomadas como mais um recurso que a mestra utilizava na sequência de atividades que ela estava desenvolvendo, com o intuito de auxiliar os alunos a consolidarem a aprendizagem do assunto que estava sendo trabalhado na sala, como podemos nos certificar no quadro da rotina apresentado no início da análise das suas aulas.

Figura 13: Atividade xerocada – “SEA”

Preencher o cabeçalho da Escola

LEITURA E ESCRITA – PALAVRAS COM “R” INTERCALADO

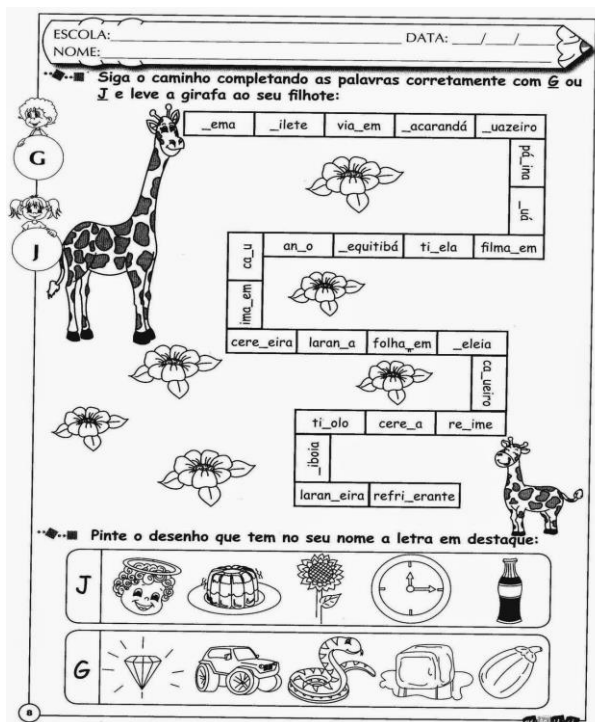
1. LEIA AS PALAVRAS DA COLUNA E ESCRVA O NOME DAS FIGURAS.

PRATO			
DRAGÃO			
LIVRO			
PADRE			
MICROFONE			
TRATOR			
TREM			
COBRA			
BRÓCOLIS			
COFRE			
ZEBRA			
GRAVATA			
ESTRELA			
PRESENTE			
TIGRE			
PREGO			

<http://varaideatividades.blogspot.com>

Fonte: Liliane Almeida

Figura 14: Atividade xerocada – O emprego do “g” e do “j”.



Fonte: Liliâne Almeida

Em relação ao dicionário, o mesmo foi explorado pela mestra para procurar palavras para a realização do ditado de palavras que iniciavam com a letra “h” e, ainda, para saber como se separavam algumas palavras que ela havia proposto na tarefa em que tanto ela como os alunos ficaram em dúvida como fazê-la, como, por exemplo, a separação da palavra “desmaio” que estava presente na tarefa xerocada trabalhada no dia 23/04/2014. Nesse momento, Liliâne anunciou para a turma que não sabia como separá-la e que buscaria no dicionário essa resposta e, assim o fez diante dos alunos.

P: Prestem atenção! Tem uma maneira de nós descobrirmos como se separa a palavra “desmaio”... vocês já conhecem, porque já fiz isso outras vezes (os alunos ficaram em silêncio). Aqui, no dicionário. Além dos significados das palavras, também têm a forma como elas se separam.

Pensamos ser essa tática bastante relevante para que os alunos, embora de forma implícita, pudessem perceber mais uma funcionalidade desse material (além de explicar os significados da palavra) a partir de uma situação real de uso.

Os cartazes, por sua vez, também foram confeccionados por Liliâne e serviram para explorar de forma coletiva, os textos que estavam presentes no

manual didático (reprodução do texto), como a “A burrinha manhosa” e “A janelinha”, bem como as letras das músicas ouvidas e vistas pelos alunos no CD e no DVD como, por exemplo, no dia 03/04/2014, em que ela explorou o vídeo musical onde se encontrava a letra da música “a velha a fiar”, que foi ao mesmo tempo cantada e lida (a partir da legenda), pelos aprendizes.

Ao concluirmos essa seção, podemos afirmar com base no que indicam os elementos presentes na Tabela 2, que Liliane explorou uma variedade significativa de materiais e recursos didáticos ao ensinar a língua escrita na sua classe, o que oportunizava, ainda que de forma implícita, os alunos perceberem que ela (a língua escrita) encontrava-se presente em vários suportes, e que embora os mesmos estivessem sendo usados pela mestra em um contexto escolar, eles também possuíam finalidades outras e eram por eles utilizados em situações que iam além daquelas vivenciadas na sala de aula.

Na seção a seguir, dissertaremos e refletiremos sobre os eventos de letramento vivenciadas na classe de Liliane, as quais tiveram como proposição, levar os seus alunos a adentrarem nos “mundos da escrita e do escrito”.

4.3.4 Os “mundos da escrita e do escrito” na sala de aula: as atividades de ensino e os usos da língua escrita

Sob o entendimento de que os indivíduos, desde muito cedo, manifestam uma atitude reflexiva frente à escrita, pois que compreendem tratar-se de marcas com alto valor social agregado, as quais se apresentam nos espaços urbanos onde circulam e adentram o espaço doméstico (mesmo quando os sujeitos que nele habita não as dominam nem delas fazem uso de forma eficiente), quer seja através de embalagens comerciais, propagandas de produtos em revistas, ou de faturas de contas a serem pagas (de energia e de água), entre outros materiais escritos (FERREIRO, 2013), os professores vêm nos últimos anos buscando “recriar” na sala de aula, situações em que ela se faz presente no cotidiano dos seus alunos, com o objetivo de que eles percebam que o que se “aprende na escola” está diretamente ligado às suas vivências fora desse espaço.

É nessa perspectiva, portanto, que se faz necessário pensar a leitura e a escrita não apenas em como “ensiná-la” (no sentido de transmissão), mas de usá-la, de fazê-la funcionar como interação, como interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. Nessa ótica, pudemos observar que as atividades desenvolvidas por Liliane com a língua escrita buscavam dar conta de dois objetivos específicos: (1) levar os alunos a ler e a escrever, através de atividades que tinham como foco a apropriação do SEA, na perspectiva do “alfabetizar letrando” e; (2) criar situações em que os aprendizes interpretassem/compreendessem os textos estudados buscando estabelecer uma relação com os materiais escritos encontrados por eles em outros espaços que não a escola, oportunizando-os, desse modo, ingressarem na cultura do escrito e participarem dos vários eventos em que ela (escrita) se encontra presente.

4.3.4.1 O quê, quem, como e para quê se lia na sala de aula da professora Liliane?

Assim como demonstram as informações presentes no Quadro da Rotina e na Tabela 2, o ensino da leitura esteve presente em todas as aulas por nós acompanhadas, com propostas e objetivos diversificados e, a partir de materiais e recursos didáticos variados.

Ao indagarmos a docente acerca das táticas que ela utilizava para o ensino desse eixo, Liliane nos informou que buscava desenvolver o trabalho, a partir da exploração de diferentes gêneros textuais e de atividades lúdicas, a fim de envolver todos os alunos e garantir a aprendizagem dos conteúdos que ela objetivava para os mesmos, em cada momento. Vejamos essas suas colocações a seguir, a partir do extrato da sua fala colhida no momento da entrevista:

“Eu trabalho leitura todos os dias seja usando literatura infantil, poemas, parlendas, trava línguas, tirinhas, fazendo sempre a interpretação oral, e em todos os casos observamos palavras que estão dentro dos textos e trabalhamos as suas dificuldades utilizando jogos e brincadeiras como: ditado relâmpago, palavras dentro das palavras, fichas para ordenação de sílabas, completar palavras com sílabas diferentes formando novas palavras etc. Não dá para separar uma coisa puxa outra... todo trabalho realizado depende muito da criatividade do professor para não cair na mesmice.”

Com base no depoimento apresentado e no que por nós foi “assistido” em sua classe, pudemos afirmar que Liliane, em busca de dar conta daquele que era o seu principal objetivo ao trabalhar com a leitura na sala – formar alunos “leitores de mundo”, capazes de ler não apenas o que está escrito no papel, mas também, o que se encontra nas entrelinhas dos textos verbais e não verbais – recorria a vários caminhos metodológicos, explorando, de forma concomitante, as atividades com o SEA, afim de que o seu grupo de alunos se tornassem, ao mesmo tempo, “alfabetizado e letrado”. Essa postura da mestra vem corroborar com as colocações de Coutinho (2004) ao pontuar que ler não é decifrar letras, tampouco (como em um jogo de adivinhações) o sentido do texto, mas, sim, a partir dessas pistas aliados ao conhecimento de mundo que possui, relacionando a todos os outros textos significativos. As colocações da autora supracitada corroboram com o ponto de vista de Rockwell (1985), ao afirmar que a atividade de ler supõe no “alfabetizado”, “múltiplos” conhecimentos e estratégias que não estão incluídas nos esquemas mais simples que fundamentam à sua introdução na escola, pois que o leitor competente deve ser cada vez mais independente do signo gráfico para poder ler com fluidez e compreensão. Essa autora citando Smith (1978) acrescenta, ainda, que, “[...] importa mais o que ele leva para o texto escrito, o conhecimento contextual e temático que permite antecipar e encontrar o sentido do que está lendo” (p.87).

Assim, com o desejo de conhecermos de forma mais detalhada como a mestra organizava a sua rotina de trabalho com a leitura, apresentaremos no quadro a seguir, o conjunto de atividades por ela desenvolvidas durante as nossas coletas:

Quadro 7: As atividades de leitura vivenciadas na classe de Liliane

AS ATIVIDADES DE LEITURA NA CLASSE DE SÍLVIA			
O QUÊ?	QUEM?	COMO?	PARA QUÊ?
Textos, enunciados e atividades presentes nos livros didáticos das várias disciplinas	Professora e alunos	Individualmente, silenciosamente, coletivamente, em voz alta	Para compreender e discutir as temáticas abordadas nos textos, para saber o que era pra fazer nas tarefas e para explorar o SEA
Textos e atividades escritas no quadro, Chamada, Cabeçalho e Frequência dos	Professora e alunos	Individualmente, silenciosamente, coletivamente, em voz alta	Para explorar o SEA, para compreensão de textos e para saber o que era pra fazer nas tarefas.

alunos			
Livros de literatura	Professora e alunos	Individualmente, silenciosamente, em voz alta	Para compreender e discutir as temáticas abordadas e para deleite
Palavras no dicionário	Alunos	Individualmente, silenciosamente	Para explorar o SEA e para saber como algumas palavras se escrevem
Textos e tarefas xerocadas	Professora e alunos	Individualmente, silenciosamente, coletivamente e em voz alta	Para explorar o SEA, para compreensão de textos e para saber o que era pra fazer nas tarefas.
Textos presentes nos cartazes	Professora e alunos	Individualmente, coletivamente, em voz alta	Para explorar o gênero, a compreensão do texto e o SEA
Palavras e sílabas presentes em fichas de papel	Alunos	Silenciosamente, individualmente, coletivamente e em voz alta	Para explorar o SEA

Assim como já vimos afirmando no decorrer dessa análise, podemos visualizar no quadro apresentado que o trabalho com a leitura ocorreu de forma sistemática, clara e bastante definida, envolvendo, constantemente, atividades que objetivavam a leitura de textos de gêneros variados e a exploração do SEA.

Em relação aos gêneros textuais abordados durante as nossas investigações (parlendas, poemas, listas, trava-línguas, cartão, contos, letras de música, cantigas, entre outros), verificamos que ao trabalhar com os mesmos, Liliane tinha um cuidado em levar os alunos a aprenderem, primeiramente, as suas finalidades e funcionalidades e, de forma secundária, as suas características estruturais e composicionais.

Constatamos, ainda, que ao selecioná-los, a mestra não pautava as suas escolhas com base no que era proposto pelo livro didático de Língua Portuguesa que ela usou de forma significativa, tampouco pelo que era apresentado na caderneta escolar, mas, antes, o fazia com base em alguns critérios que ela julgava pertinentes: (1) textos que circulavam socialmente e de gêneros conhecidos e pertencentes ao universo infantil, demonstrando, assim, uma preocupação com inserção dos educandos em práticas de leitura desde muito cedo; (2) textos com informações de caráter científico (principalmente aqueles que tratavam dos conteúdos das outras áreas do conhecimento), que oportunizassem a discussão de questões relacionadas às situações vivenciadas pelos educandos no seu dia a dia e, ainda, (e principalmente!), (3)

textos curtos, ritmados, com apelo à musicalidade, que servissem de auxílio à memória nos momentos de leitura, permitindo às crianças fazerem inferências e antecipações de muitas palavras, o que vinha a favorecer, desse modo, a realização da atividade pelos alunos mais facilmente e que eles pudessem refletir sobre determinados aspectos do SEA, ajustando, por exemplo, à pauta sonora à pauta escrita.

Essa postura assumida pela docente revela uma maturidade em relação ao trabalho com os gêneros textuais na escola. Mesmo tendo por certo de que possibilitar ao aluno ter o maior contato possível com uma grande variedade de textos aumentaria as suas chances de tornar-se um sujeito letrado, ela também acreditava que essas justificativas não eram suficientes para abordar todo e qualquer gênero textual na sala de aula no nível em que as suas crianças se encontravam: para Liliane, era preciso considerar as condições em que o ensino seria realizado avaliando, em primeiro lugar, a relevância do gênero a ser trabalhado durante esse ou aquele período de tempo, respeitando, sobretudo, as necessidades, o interesse e o tempo de aprendizagem dos seus alunos, sem perder de vista os objetivos pedagógicos que possuía.

Essas concepções de docente vêm corroborar com as colocações de Scheneuwly & Dolz (2004; p.80) nos chamam a atenção para o fato de que a “introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem” e, portanto, por maior que seja o esforço do professor em fazer com que a forma de vivenciá-lo na sala de aula, seja aquela em que o mesmo é abordado em situações reais de uso, nem sempre o objetivo pretendido é alcançado. Nessa perspectiva, em nossas observações, verificamos que as atividades que Liliane propunha com os gêneros textuais, ora se aproximavam mais, ora menos, das situações de uso extraescolares vividas pelos alunos, exatamente porque estes (gêneros textuais), ao adentrarem na escola, passam por um processo de “escolarização” para que possam, então, se tornarem objeto de estudo nessa instituição.

É importante destacar que, no tocante às atividades com os gêneros textuais presentes nos manuais didáticos os quais ela e o seu grupo de alunos possuía, nós pudemos observar que os mesmos eram explorados pela mestra a partir de 2 movimentos: (1) no tocante ao que era proposto no livro de Língua

Portuguesa, verificamos que embora as atividades nele presentes apresentassem características mais tipicamente escolares, Liliâne buscou criar e recriar algumas delas e ampliar as discussões sugeridas pelo referido suporte, acrescentando outras informações baseadas nas vivências e situações ocorridas no cotidiano das pessoas, informações essas ora trazidas por ela mesma, ora pelos alunos e, ainda, outras presentes em outros portadores de textos escritos e não verbais (placas de sinalização, reportagens e notícias veiculadas nos telejornais, no rádio e, principalmente, na internet), com o objetivo de dar à escrita vivenciada na classe uma “existência social” e; (2), em relação aos conteúdos que se encontravam presentes nos manuais das outras áreas do conhecimento, observamos que a docente também fazia o processo inverso, ou seja, ela buscava explorar os conteúdos dessas disciplinas dando ênfase, também, ao gênero em que as informações haviam sido materializadas por escrito. Acreditamos que a condução do trabalho com os gêneros textuais nessa direção é fundamental para que os alunos sejam “introduzidos” de forma dinâmica, na “cultura do escrito”.

No que diz respeito à *maneira* como a leitura acontecia na sala de aula, com base nos resultados das nossas observações, constatamos que houve um equilíbrio tanto em relação aos sujeitos que a praticaram – professora e alunos –, como à forma como elas foram realizadas – individualmente, coletivamente, silenciosamente e em voz alta. No tocante às atividades de *leitura individual*, essas foram realizadas, na maioria das vezes, para explorar o SEA, entre as quais, predominaram aquelas em que era solicitada aos aprendizes a leitura das letras do alfabeto, de sílabas, de palavras e frases, as quais serviam como “parâmetros” para que Liliâne obtivesse um panorama de como os educandos se encontravam em relação ao domínio do eixo referendado.

Um ponto que merece destaque em relação à leitura individual refere-se ao comportamento que os aprendizes apresentavam quando a realização dela lhes era solicitada: mesmo quando a docente dava o comando da atividade explicando-lhes que os mesmos deveriam ler e responderem “sozinhos” uma tarefa xerocada ou alguma outra tarefa que se encontrava no livro didático, os alunos não se “contentavam” em não poder compartilhar suas dúvidas e dificuldades com os colegas que sentavam ao seu lado (as suas bancas ficavam bastante próximas umas das outras) e de partilhar com eles e,

também, com outros colegas da sala, o caminho que haviam percorrido para alcançar “êxito” na resolução da atividade.

Nos momentos de *leitura coletiva*, por sua vez, a mestra fez uso de várias dinâmicas ao conduzir essa atividade: (a) interrompeu a leitura para solicitar aos alunos que prestassem atenção no que estava escrito nas tarefas e nos textos, chamando à atenção para que não “inventassem” palavras que não existiam, (b) solicitou que toda a turma mantivesse o mesmo ritmo durante a leitura do texto, a fim de garantir a fluidez e o entendimento do que se estava sendo lido, (c) pediu que os aprendizes observassem com cuidado os sinais de pontuação empregados nos textos e nos sons finais das palavras para marcar as rimas e dar-lhes a entonação devida e, ainda, (d) solicitou que toda a turma prestasse atenção na direção da escrita e disposição do texto no livro, no quadro e em outros suportes. Em relação à leitura “silabada”⁸⁹, percebemos que ela era muitas vezes sugerida pela própria mestra aos alunos que ainda estavam no processo de alfabetização como forma de fazê-los participar das atividades.

A partir das nossas observações e das entrevistas que com Liliane empreendemos, pudemos inferir que a relação que ela havia construído com os seus alunos, a qual estava pautada no respeito aos saberes dos seus educandos (o que vinha a conferir um “clima” de amizade, de confiança e de respeito entre ambos), era o principal fator que fazia com que eles não se sentissem constrangidos (principalmente aqueles que ainda estavam no processo de aprendizagem do SEA), quando solicitados a realizarem a leitura em voz alta, tampouco quando a mestra os “chamava à atenção” diante dos demais colegas da sala, acerca de “como” realizar a leitura e em “quais” aspectos precisavam avançar no desenvolvimento da mesma, pelo contrário! Verificamos nesses momentos que pairava um “clima” de cooperação mútua, onde os aprendizes que já apresentavam certa autonomia na leitura assumiam o papel de “professores”, auxiliando seus colegas na realização da mesma.

Um ponto que merece bastante destaque, diz respeito à forma a qual Liliane conduziu as atividades de leitura, a partir dos textos presentes nos

⁸⁹Estamos empregando o termo “leitura silabada”, para nos referirmos à leitura praticada pelos alunos que ainda não adquiriram fluência na leitura e a realizavam fazendo pausas entre as sílabas, nas palavras.

manuals das disciplinas de Geografia, História e Ciências: nesses momentos, pudemos verificar que ao buscar, constantemente (quando isso era possível), uma articulação entre as atividades e discussões que eram sugeridas por esses livros com o ensino da língua materna, os discentes, na maioria das vezes, não concebiam que os assuntos que neles estavam sendo abordados, eram pertencentes a uma ou a outra área do conhecimento, dado o seu dinamismo ao fazer uso desses materiais pedagógicos. Sobre o desenvolvimento do ensino com a língua materna nessa perspectiva, Liliane declarou:

“Trabalhar de forma interdisciplinar as atividades dá um certo trabalho, requer rapidez de raciocínio, conhecimento e criatividade, mas tudo isto torna a aprendizagem mais prazerosa. A partir de um determinado tema faço pesquisas e atividades que se interligam com as demais disciplinas.”

O depoimento da mestra comunga com as colocações de Rockwell (1985) que ao discorrer sobre a aprendizagem dos conhecimentos do currículo acadêmico (além daqueles pertencentes ao currículo da língua materna), pontua que essa atividade talvez se configure como sendo a mais complexa nos anos iniciais da escolaridade, pois que conta com a “expertise” do professor em criar situações e estabelecer relações entre os conteúdos abordados entre si e as situações reais vivenciadas pelos sujeitos, fora do âmbito escolar. Vejamos no exemplo que descrevemos a seguir, como Liliane realizou uma sequência de atividade em que, de forma articulada, explorou a leitura de textos de gêneros variados, a partir dos conteúdos pertencentes ao currículo das disciplinas de Geografia e de Língua Portuguesa:

Aula 5 – ministrada no dia 26/03/2014.

Após iniciar a aula explorando a escrita da rotina, do calendário e do cabeçalho, Liliane distribuiu para os alunos o livro de Geografia. Em seguida, ela retomou oralmente a discussão da temática que havia trabalhado no dia anterior (Família) e pegou um gancho para apresentar e discutir com a turma os vários tipos de moradia onde os indivíduos habitam, com o objetivo de introduzir o assunto que seria abordado pelo manual. Os alunos participaram desse momento com bastante empolgação, apresentando as suas ideias, tomando como exemplo as suas próprias residências e outras por eles vistas na televisão, nos jornais e em revistas.

P: *Muito bem! Agora eu quero que vocês olhem para cá, para o meu livro. O que está escrito aqui... no livro? (mostrou o título do assunto a ser explorado).*

T: *Tipos de moradiiiiiia!! (os alunos leem com facilidade)*

P: Muito bem! Eu vou ler no livro as anotações que Serafina (personagem da história) fez no seu diário. Vou ler os acontecimentos que ela escreveu no seu diário.

P: Alguém sabe para quê serve um diário? (os alunos refletiram por alguns segundos)

A1: Para escrever as coisas das pessoas.

P: Que coisas?

A2: Do que aconteceu com a gente... do dia.

P: Muito bem! Alguém aqui tem diário? (os alunos responderam negativamente).

P: Agora todos nós vamos fazer a leitura em voz alta, ok?

Uma parte da turma realizou a leitura conforme a mestra solicitou, enquanto que os demais discentes continuaram acompanhando a atividade silenciosamente. À medida que a leitura ia sendo realizada, a docente foi fazendo pausas para explicar o conteúdo e para conversar com os discentes sobre os tipos de moradia por eles conhecidas.

P: Quem escreveu no diário?

T: Serafiina!

P: E como vocês sabem que foi Serafina que escreveu no diário? (os alunos refletiram por alguns segundos)

A3: Porque o diário é de Serafina! (fez alusão ao título do texto)

P: E sobre o quê Serafina escreveu no seu diário?

T: Sobre os tipos de moradiia!

A mestra deu continuidade à aula explorando o conteúdo, pedindo aos discentes que voltassem ao texto para ora buscar as informações por ela solicitadas, ora para interpretar e apresentassem suas ideias e conhecimentos acerca do que estava escrito.

Com base na transcrição da aula apresentada, verificamos que a docente organizou o trabalho com a leitura de modo que as sequências de atividades oportunizassem as crianças estabelecerem, de forma mais efetiva, relações entre os conteúdos presentes nos textos pertencentes ao currículo das outras áreas do conhecimento (família, habitação, higiene, relevo, etc.) com o que era visto, ouvido e lido por eles fora desse espaço, atribuindo, desse modo, uma função social à escrita. Ainda em relação ao trabalho com a língua materna, podemos verificar que Liliane, ao explorar o texto que estava presente no livro de Geografia, não se limitou a discutir o conteúdo presente no mesmo, mas aproveitou a situação para explorar também as características estruturais e composicionais do gênero “diário”, bem como a sua finalidade.

Após a conclusão da leitura do texto, a mestra recolheu os livros dos alunos, os guardou na estante e pediu que copiassem em seus cadernos a

letra da música “A casa”⁹⁰. Durante a escrita do texto no quadro, pudemos observar a docente criar algumas situações de ensino para envolver os alunos em discussões que tinham como objetivos levá-los à reflexão sobre as condições de moradias da população, sobre os cômodos em que geralmente essas habitações são divididas e suas funções e, também, (e principalmente!), para explorar o SEA.

Nessa situação, observamos que ela não copiou o texto todo de uma só vez, mas que à escrita de cada 2 estrofes esperava alguns minutos até que todos os alunos as copiassem em seus cadernos para, em seguida, explorar a leitura oral contando com a participação de todos eles. Por ser um texto já bastante conhecido pelos aprendizes, no decorrer da escrita do mesmo na lousa, alguns deles se manifestavam dizendo ao restante da turma que se tratava de uma música e se dirigindo à mestra para auxiliá-la na escrita, “antecipando” quais versos e estrofes viriam na sequência.

Ao conduzir a atividade, verificamos, ainda, que Liliane fez várias pausas para explorar as rimas presentes nas palavras finais dos versos e que esse trabalho não esteve limitado à identificação oral das mesmas: a mestra ampliou a discussão apresentando outros pares de palavras que rimavam para que as crianças refletissem, entre outros aspectos, sobre a constituição das palavras, das rimas e de seus correspondentes escritos, demonstrando querer garantir, desse modo, o domínio de habilidades, por nós também consideradas como sendo importantes na apropriação do sistema de escrita alfabética, como, por exemplo, as habilidades de reflexão fonológica, pois, que, concordamos com Morais (2005) de que estas, embora não se configurem como condição suficiente para que o aprendiz domine a escrita alfabética, é, no entanto, condição necessária nesse processo para que o educando compreenda as relações entre as partes sonoras e partes escritas das palavras.

Liliane, por sua vez, aproveitou esses momentos para relembrar, também, os nomes dos autores da música e para explorar os significados de algumas palavras por eles desconhecidas, a partir do contexto em que elas haviam sido empregadas, como por exemplo, a palavra “esmero”.

A1: <i>Tiiia, é uma música, né?</i>

⁹⁰ Música “A casa”, de Vinicius de Moraes e Toquinho.

A2: Éééé... é aquela música que tia já ensinou!!

P: Quem lembra dessa música?

T: Eeeeeuu!!

P: E quem foi que escreveu?

T: Vinicius de Moraaaaaes! [...] E Toquiiinho!

P: Vamos ler todos juntos a música. E depois nós vamos cantá-la também!(à medida que Liliane ia lendo o texto, ela passava uma régua abaixo das palavras para que os alunos não se “perdessem” na sequência do texto). O que significa a palavra “esmero”? (os alunos ficaram em silêncio?)

P: Vamos ver aqui no texto onde ela está... vamos ler! (releu com os alunos a estrofe em que a palavra estava escrita). E então... O que essa palavra está dizendo aqui?

A4,5,6,7: Que ela... que a casa foi feita com muito amor... com cuidado...

P: Muito bem!

Como atividade final, Liliane fez um ditado com algumas palavras que se encontravam presentes no texto do livro de Geografia que ela havia explorado no início da aula.

P: Agora vocês vão pular uma linha (no caderno) e vão escrever o nome “ditado”. Eu vou escrever algumas palavras do texto do livro de Geografia que nós lemos no início da aula, vocês vão observar um tempinho como elas se escrevem e depois, eu vou apagá-las para vocês escreverem ela sozinhos. Vamos lá? Vou escrever e depois vou contar o tempo. (os alunos ficaram eufóricos e bastante atentos às palavras que ela escrevia na lousa).

1- palafita 2- tijolo 3- palha 4- barro 5- oca

Após o término da escrita das palavras pelos aprendizes, a docente passou à correção das palavras de forma coletiva, no quadro e, em seguida, deu uma folha de papel ofício a cada um deles para que juntamente com ela, confeccionassem uma casa de dobradura e nela desenhassem os cômodos que as suas residências possuíam.

Figura 15: Cartaz coletivo – “Tipos de moradia”.



Fonte: Sirlene Barbosa de Souza

Nos fragmentos apresentados, observamos que a docente, ao realizar as atividades presentes no livro de Geografia, alterou as sequências de exercícios por eles propostas introduzindo “novas tarefas”. As razões pelas quais a professora criava e transformava as atividades estava relacionada a vários aspectos, entre eles, a necessidade de articular o conteúdo presente no manual mencionado com a aprendizagem dos conteúdos pertencentes ao ensino da língua materna, adaptar os exercícios ao nível de apropriação da leitura e da escrita do seu grupo de alunos e, principalmente, dar conta daquele que era seu objetivo principal: a formação de leitores e escritores proficientes. Assim, percebemos que a cada realização de atividades no livro didático de Geografia, Liliane acrescentava um novo desafio ou, dava “pistas” inicialmente não previstas, na tentativa de adaptar essas tarefas às necessidades do grupo e, ainda, de alunos específicos.

Essas formas de conduzir as atividades revelam a capacidade de Liliane de modificar o seu comportamento didático (a sua prática) em função da atividade e das necessidades do aluno, propondo uma “outra” metodologia em busca de dar uma resposta apropriada de uma maneira relativamente regular frente a comportamentos comparáveis (GOIGOUX & VERGNAUD, 2005). Tais dinâmicas oportunizaram, ainda, aos educandos perceberem que a língua escrita é um “organismo vivo” e que a sua aprendizagem, seja na escola ou em

outro ambiente, lhe confere o “poder” de conhecer, refletir, recriar e mudar situações e espaços, ou seja, possibilita-lhes significar o mundo e a realidade, pois que aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Nessa mesma perspectiva, Liliane explorou 2 gêneros textuais – história em quadrinhos e cantiga popular – presentes no livro de Ciências, cujo objetivo principal era abordar questões relacionadas ao ambiente:

Aula 2 – ministrada no dia 20/02/2014.

Após explorar oralmente a ordem alfabética, a partir das letras que havia colado no dia anterior no caderno dos alunos, Liliane distribuiu para os mesmos, os seus livros de Ciências e pediu que o abrissem na página 6.

P: Quem lembra desse personagem? (apontou para a figura do Cebolinha).

T: Eeeeeuuu!

A1: É o Cebolinha, da Turma da Mônica!

A2: Éééé! Ele fala erraaado!

A3: Ele troca as leetras!

A4: Ele vive brigando com a Mônica!

P: Que tipo de história é essa?

T: Uma história em quadriinhos!

A4: Da Turma da Mônica!

P: Muito bem! E o que é que está acontecendo na história? (os alunos refletiram por alguns segundos).

A5: Cebolinha pintou um quadro do lugar que ele taaava.

P: E o que foi que ele pintou?

T: O sol, a árvore... uma nuvem, umas plantas (os alunos descreveram os elementos que estavam na paisagem)

P: Muito bem! Tudo isso que Cebolinha pintou faz parte do...?

T: Ambieeeeente (os alunos leram o título do assunto no livro).

Figura 16: Atividade do Livro de Ciências – “O ambiente”.

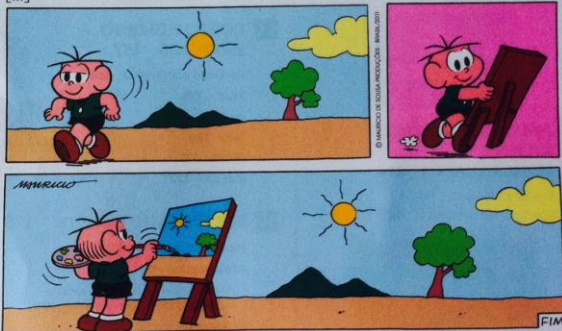
UNIDADE 1 OBSERVANDO O AMBIENTE

Orientar os alunos para que anotem as respostas das questões desta Unidade no caderno.

Entrando em contato

1. Cebolinha representou com uma pintura o ambiente em que ele está. Veja o trecho da história em quadrinhos.

[...]



Em todas as Unidades deste volume, veja na Assessoria Pedagógica os objetivos Mauricio de Sousa Produções Ltda. dos conteúdos desenvolvidos, comentários e sugestões que visam contribuir para um melhor aproveitamento do seu trabalho.

Enfatize aos alunos que os seres humanos e outros animais também fazem parte do ambiente. Dessa forma, o ambiente que eles representarem também pode conter esses elementos.

2. Agora, em seu caderno, represente com um desenho um ambiente em que você gostaria de estar nesse momento.

a) Que ambiente você representou? *Pessoal.*

b) Que elementos do ambiente você representou? *Pessoal.*

Mostre seu desenho aos seus colegas.

6

Fonte: Porta Aberta: Ciências. LIMA, Mirna. 2º Ano - São Paulo: FTD, 2014.

P: Muito bem! E se nós fôssemos pintar o ambiente que nós estamos, o que é que nós iríamos pintar?

T: O quadro; as bancas, os alunos, a professora, a estante, o armário... (os alunos foram elencando os elementos presentes na sala).

P: Ok. Agora vocês vão para a página 8. Vamos pular para a página 8. O que tem escrito lá em cima... no título?

T: O que acontece no meio ambieente!

P: Muito bem, vocês vão olhar o que está acontecendo nos quadrinhos e depois juntos nós vamos fazer a leitura do que está nos quadrinhos, ok?... (a professora esperou alguns segundos). As cenas contam um pouco da vida de Danilo. Assim como na história em quadrinhos da história do Cebolinha que nós lemos, essa também tem uma sequência, uma ordem que a gente tem que seguir para poder entender o que está acontecendo. Como a gente pode saber a ordem do que está acontecendo?

A6: Porque tem as lestras em cima (referindo-se a marcação feita com as letras do alfabeto).

P: E então, o que está acontecendo nas figuras?

A 6,7,8,9,10: Ele primeiro acoooorda.

P: E depois?

T: Depois ele sai com a mãe dele.

A8: Ele vai para a escola.

P: Como você sabe que ele vai pra escola?

A8: Porque ele tá com a bolsa nas costas.

P: OK. E depois? O que acontece?

T: Ele tá brincaaando!

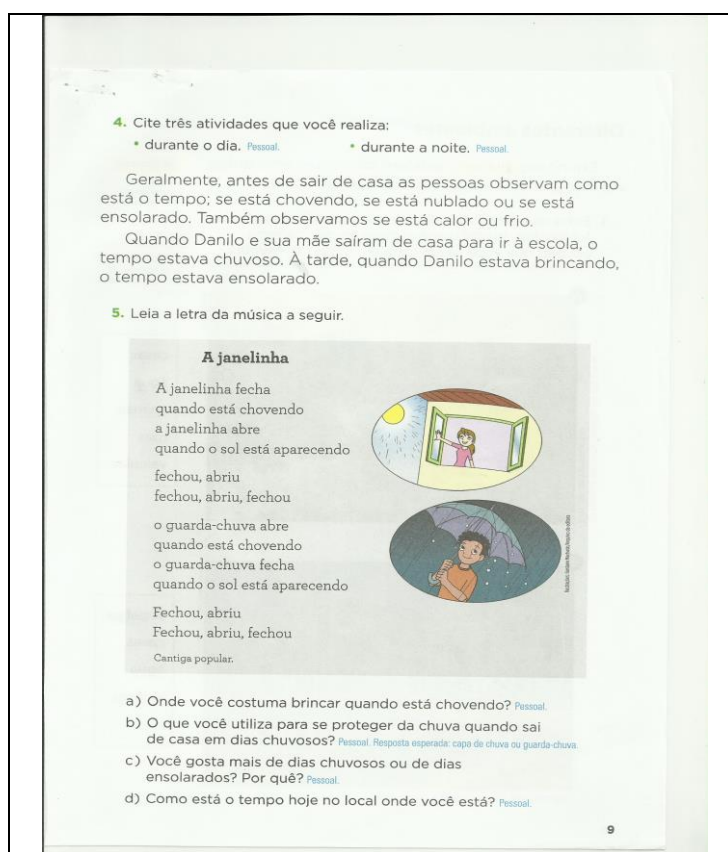
A9: Ele já chegou da escola!

P: E no último quadrinho?

T: Ele tá dormindo!

Liliane deu continuidade à aula lendo as imagens juntamente com a turma e questionando-os acerca dos ambientes e do tempo (manhã, tarde e noite) onde as cenas se passavam. Após esse momento, tomando como exemplo a atividade sugerida pelo manual didático, ela pediu que os educandos relatassem 3 atividades que os mesmos realizavam durante os 3 períodos do dia discutiu sobre as mesmas com todo o grupo. Para finalizar a atividade, a docente pediu que as crianças passassem à pagina seguinte do livro e observassem a letra da música “A janelinha”.

Figura 17: Atividade do Livro de Ciências – Cantiga “A janelinha”.



Fonte: Porta Aberta: Ciências. LIMA, Mirna. 2º Ano - São Paulo: FTD, 2014.

P: Vejam aqui! Vejam a letra dessa música que tem no livro de vocês. Eu copiei ela numa folha maior para que a gente possa ler melhor e depois a gente possa cantar (Liliane foi até o quadro, colou um cartaz com a letra da música e pediu que todos realizassem juntamente com ela, a leitura do texto).

Agora vocês vão grifar na música..., no livro de vocês, as palavras que eu ditar. Vamos lá? Vou começar! (todos os alunos participaram da atividade com entusiasmo. Os discentes que tinham mais dificuldades para encontrar as palavras, eram ajudados pelos colegas que estavam sentados ao seu lado).

[...] Agora eu vou chamar alguns alunos para virem aqui no quadro para grifar no cartaz as palavras que eu for ditando (participaram da atividade tanto os alunos que já se encontravam em via de consolidar a alfabetização, como aqueles que ainda estavam no processo de apropriação do SEA).

Após essa atividade, Liliane cantou a música para os alunos a ouvirem e, em seguida, a acompanharem nessa atividade, fazendo mímicas de acordo com o que diziam os trechos da cantiga.

P: *O que está escrito dentro desses parênteses? (apontou para a o nome do gênero).*

T: *Cantigas populaaaaaaares!*

P: *E o que isso quer dizer? (os alunos refletiram por alguns segundos, expuseram suas ideias, mas tiveram dificuldades de explicar do que se tratava o gênero explorado).*

Diante da dificuldade dos alunos, Liliane então explicou as características e a finalidade das cantigas populares, tomando como exemplo as outras músicas por eles cantadas todos os dias na sala de aula, após o recreio e, enfatizado, também, os aspectos composicionais e estruturais do texto, tais como as rimas, a melodia, à organização do texto em versos e estrofes, etc. Em seguida, ela recolheu os livros dos alunos, os guardou na estante e lhes entregou seus cadernos de tarefa de classe para que eles fizessem um ditado com algumas palavras que tinham sido lidas nos textos do livro de Ciências (ensolarado, nublado, quente, etc.).

Diante dos fragmentos apresentados, verificamos que a docente aproveitou os textos utilizados no livro de Ciências para, além de abordar o conteúdo dessa disciplina, lembrar e ampliar os conhecimentos dos alunos acerca dos gêneros em que o mesmo foi abordado. Entendemos essa dinâmica por ela posta em prática como uma rica oportunidade ainda, porque esse tipo de atividade “provocaria” os aprendizes irem à busca dos conhecimentos e saberes que já possuíam (conhecimentos de mundo, linguístico e textual), levantando, desse modo, pistas outras que pudessem auxiliá-los a construir o sentido do texto, como bem pontua Kleiman (1999):

[...] leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar (p.27).

No que concerne à leitura dos livros de literatura, nós verificamos que quando a docente a propunha era com o intuito de atender, principalmente, o seu objetivo de explorar questões relacionadas à finalidade e à funcionalidade do gênero e do texto abordado, também, proporcionar aos discentes um momento de “leitura deleite”, sugerindo que eles mesmos escolhessem aquele que tinham interesse em ler. Ao trabalhar as histórias presentes nesses suportes, observamos que Liliane fazia uso de várias estratégias de leitura: inicialmente, explorava os conhecimentos prévios dos educandos acerca da temática do livro tomando por base o título da história, explorava as informações e as imagens presentes na capa e os aspectos relacionados às pessoas que o produziram (autor, ilustrados, editora); no decorrer da leitura, ela fazia algumas pausas para verificar se os alunos estavam compreendendo a história, para que os mesmos fizessem previsões sobre o final do enredo, confirmassem ou refutassem as suas hipóteses, etc.

Esses momentos eram vivenciados de forma prazerosa e participativa pela maioria da turma que se mantinha concentrada para escutar a leitura, as quais, durante as nossas investigações, foram todas realizadas pela docente, com exceção dos momentos de “leitura deleite”, aqui já mencionadas. Vejamos como Liliane desenvolveu o trabalho com esse suporte nos fragmentos de uma de suas aulas por nós acompanhadas:

Aula 3 – ministrada no dia 10/03/2014.

Após conversar com os alunos sobre os festejos carnavalescos que haviam ocorrido na semana anterior a essa aula, Liliane pegou o livro de literatura “Os dez amigos”⁹¹ para ler para a turma.

P: Eu agora vou ler um livro para vocês. Alguém conhece esse livro? (mostrou a capa para os alunos)

T: Não! Não!

P: Qual é o título desse livro?

T: Os dez amiiigos! (os alunos leram com facilidade).

P: E quem escreveu? Quem o ilustrou? (à medida que foi fazendo as perguntas, ia apontando as respostas na capa do livro e explorando a atividade realizada por cada um dos profissionais mencionados). Vocês têm muitos amigos?

T: Siim! Mais ou menos de 10?

T: Inaudível!

⁹¹ZIRALDO, Os dez amigos. Editora Melhoramentos, 2009. 3 ed. – São Paulo. **Sinopse** - Cinco dedos em cada mão. Cada dedo tem um nome, um apelido engraçado para revelar. Cada dedo tem seu sonho, e, se as duas mãos se juntam num fraterno encontro, os dez bons amigos fazem uma grande descoberta.

P: O que é ser “amigo”?

A1: É cuidar do outro!

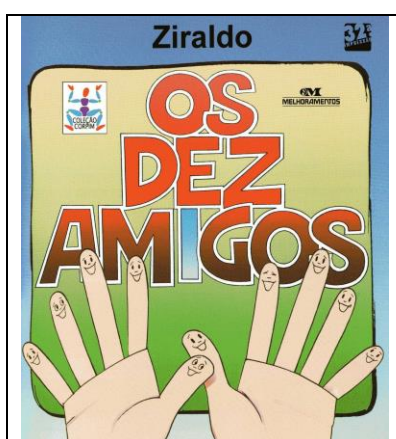
A2: É não brigar com o outro!

A3: É ajudar o outro! (à medida que os alunos iam apresentando as suas respostas, a docente as discutia com eles lançando exemplos de situações para exemplificar as atitudes que os amigos, geralmente, têm uns com os outros). E o que vocês acham que vai acontecer na história? Pensem a partir do título da história e da figura que está na capa do livro (os alunos observaram as pistas fornecidas e apresentaram as hipóteses).

A1: Fala sobre os dez dedos!

A2: É a história dos dedos!

Figura 18: Livro de literatura – “Os dez amigos”



Fonte: Autor - Ziraldo

À medida que foi lendo o texto, a docente foi fazendo pausas para “gesticular” juntamente com os aprendizes partes da história e, ainda, para questionar os educandos a respeito dos elementos que nela apareciam (seleção de informações), com o intuito de verificar se os mesmos estavam acompanhando a leitura e entendendo-a. Após esse momento, Liliâne lembrou aos alunos uma música por eles já conhecida que fazia alusão à história lida e a cantou com eles, antes, porém, disse como se chamavam cada um dos dedos da mão.

P: Agora eu quero que vocês me ajudem a escrever os nomes dos dedos que nós acabamos de dizer na música que nós cantamos e a função de cada um deles. A música dos dedinhos. Vocês vão me ajudar dizendo as letras que eu vou usar para escrever as palavras (os alunos conforme solicitou a mestra, disseram para a docente as letras com as quais se escreviam as palavras por ela solicitadas).

COPIE E LEIA:

MÍNIMO – MINDINHO

ANULAR – SEU VIZINHO

MÉDIO – MAIOR DE TODOS

INDICADOR – FURA BOLO POLGAR – CATA PIOLHO a) MINHA MÃO É PEQUENA. b) MEU DEDO ESTÁ MACHUCADO. c) MAMÃE PINTA AS UNHAS. d) NÓS TEMOS VINTE DEDOS.

Ao perceberem que os alunos estavam oscilando em relação à escrita da palavra “seu” sugerindo que a mesma fosse escrita com a letra “c”, a docente aproveitou a situação para explorar não apenas a escrita da mesma, mas também para explicar a diferença tanto sonora entre ambas, como em relação ao significado de cada uma delas. Dando continuidade à aula, Liliane mudou de tática e criou uma nova atividade de leitura para os alunos.

***P:** Agora observem que eu também escrevi algumas frases na tarefa. Eu agora vou chamar alguns alunos no quadro para as identificarem... apontarem no quadro a frase que eu vou ler, tá? (os discentes ficaram empolgados com a atividade).*

Com base nos elementos apresentados, podemos verificar que o objetivo principal de Liliane era explorar os nomes das letras estabelecendo relações entre grafemas e fonemas na escrita das palavras. Durante a realização da mesma, observamos que a mestra, percebendo que ao solicitar às crianças que dissessem as letras que compunham as palavras, aquelas que já estavam em via de consolidar a base alfabética, as dizia mais rapidamente que os demais alunos, deixando-os de fora da atividade, mudou a dinâmica e passou a pedir que a leitura fosse realizada individualmente pelos alunos a quem ela solicitasse, com o intuito de fazer com que todos participassem da tarefa.

Esse mesmo procedimento foi utilizado pela professora ao pedir que as crianças lessem as frases. Assim em um dado momento, ao verificar que os alunos que ainda se encontravam no processo de apropriação do SEA encontrava-se novamente com dificuldades de executar a tarefa, Liliane aproveitou esse momento para propor novos desafios aos alunos que ainda estavam se apropriando do SEA, realizassem a leitura das frases tomando como referência as letras e sílabas das palavras que iniciavam as frases e a extensão das mesmas, demarcadas pela leitura pausada entre as palavras que ela mesma fazia, de forma oral e, ainda, chamando a atenção dos mesmos para irem à busca nas frases, de palavras por ele já conhecidas e

memorizadas. Os alunos, por sua vez, a partir das “dicas” fornecidas e a “confiança” nas suas capacidades que Liliane demonstrava ter, ensaiavam a leitura das frases “silabando” as palavras e conferindo se as mesmas estavam presentes na frase ditada pela mestra.

A partir da condução das atividades, pudemos perceber de forma bastante clara, que mesmo ciente da heterogeneidade da sua turma no tocante à aprendizagem do SEA ela, inicialmente, propôs uma mesma atividade para todo o grupo de alunos, no entanto, ao constatar a “falibilidade” da mesma em relação aos objetivos que pretendia (a participação de todas as crianças na leitura), evocou alguns esquemas por ela já bastante utilizados diante de situações como essa conforme nos relatou, e os materializou em novas táticas de ensino, confirmando, desse modo, a teoria de Goigoux & Vergnaud (2005) de que o professor, ao construir as suas práticas de ensino ou diante de uma situação por ele não prevista ao conduzir o processo de ensino e aprendizagem, se apoia sobre uma proposição que ele tem por verdadeira e que define o procedimento seguinte.

O trabalho de interpretação/compreensão de textos que incluiu desde a leitura de textos escritos diversos presentes em vários materiais didáticos utilizados por Liliane (textos dos livros didáticos e escritos em cartazes, enunciados das tarefas xerocadas e atividades escritas nos cadernos, etc.), foi realizado na maioria das vezes de forma oral. Nas atividades em que os alunos deveriam responder a alguma questão onde lhes era solicitado manifestar as suas opiniões acerca do que estava sendo discutido, essas foram realizadas, primeiramente e geralmente, também de forma oral e coletiva, para, posteriormente, as suas respostas serem escritas no quadro pela professora e por eles copiadas em seus cadernos. Nesse sentido, esses dados acordam-se com as afirmações de Rockwell (1985), de que a reprodução do texto de forma oral parece apresentar-se como um passo anterior à compreensão do conteúdo que está sendo abordado no texto, onde se deve dizer: “Leiam para compreender”, mas não: “compreendam para poder ler” (op. cit.; p. 89).

Vale salientar que outras táticas também foram fabricadas por Liliane ao explorar a interpretação/compreensão dos textos presentes nos livros das outras áreas do conhecimento (Matemática, Ciências e Geografia) e realizadas de forma coletiva e intercaladas por pausas para explicar o significado de

algumas palavras ainda desconhecidas pelos alunos e para exemplificar e/ou pedir para que os mesmos apresentassem exemplos de situações conhecidas e vivenciadas por eles que tivessem relação com o que estava sendo discutido, a fim de melhorar e/ou garantir a compreensão do texto por todos.

Embora boa parte das atividades de interpretação tenha sido direcionada pela professora com a intenção de se chegar à compreensão daquilo que o texto tinha como objetivo transmitir ou dos conceitos que ela desejava que os alunos se apropriassem, não significa dizer que nesses momentos ela não oportunizasse aos alunos exporem suas ideias e opiniões acerca do que estava sendo abordado, discordarem ou acordarem com os posicionamentos assumidos por ela e/ou pelos autores. Observamos que estes momentos se configuraram como ricas oportunidades de interação entre ela e a turma, de ampliação dos conhecimentos dos alunos sobre os assuntos discutidos, de extrapolação do conteúdo explorado nos textos, de negociação de ideias, entre outros aspectos.

Foi também nesses momentos, que a professora de forma implícita e “não intencional” (pois que, embora tivesse esse objetivo, não o explicitava para os aprendizes) aparecia como a representante do “modelo de leitor” que ela pretendia que os seus alunos se tornassem, a partir de “movimentos” que ultrapassavam a perspectiva de leitura enquanto uma atividade mecânica, de decifração de letras impressas no papel, para se chegar ao entendimento de que a mesma configura-se como uma atividade de construção de sentidos, onde se faz necessária à mobilização e o uso dos vários conhecimentos apreendidos tanto no contexto escolar como fora desse espaço – conhecimentos prévios, linguístico textual e de mundo – e sem os quais, não há compreensão (KLEIMAN, 1999).

Essas formas de Liliane conduzir as atividades vêm dialogar com as ideias de Orlandi (2001), quando nos esclarece que toda leitura é produzida e produzida em um contexto sócio histórico que se deve levar em conta, pois que “o leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com o outro (s) (leitor virtual, autor, etc.)” (p.9). Nesse sentido, corroborando com a discussão do autor supracitado, entendemos que construção do sentido do texto pelo leitor se dá a partir dos objetivos que se propõe atingir, dos conhecimentos sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a língua, entre outros

aspectos, sobre a leitura que irá realizar, pois que o significado de um texto não é uma réplica ou tradução do significado que o autor quis dar, mas uma construção de sentidos resultado de uma interação dialógica entre o autor e o seu interlocutor, mediado pelo texto.

É sob essa ótica que as atividades de interpretação/compreensão do texto propostas por Liliane podiam ser compreendidas como práticas sociais, pois que era a partir desses seus movimentos que a língua escrita parecia ganhar sentido para os alunos e os seus usos na escola, adquirirem um caráter “utilitário”.

34.3.4.2 O quê, quem, como e para quê se escrevia na sala de aula da professora Liliane?

Em nossas observações, verificamos que as atividades de escrita realizadas pela professora Liliane eram seletivas e pré-determinadas, a fim de garantir que os conhecimentos acerca da língua escrita por ela pretendidos, fossem aprendidos pelos seus alunos. Desse modo, pudemos constatar que tais atividades se apresentavam na sala de aula sob duas formas: uma tendia a reproduzir as características da primeira etapa do ensino da leitura e da escrita (a aprendizagem do SEA) e a outra, o uso dessas habilidades (leitura e escrita) para a aprendizagem dos conteúdos curriculares das outras disciplinas (além da Língua Portuguesa), estabelecendo relações com as situações cotidianas vivenciadas pelos indivíduos fora da escola.

O quadro a seguir, nos fornece um panorama mais detalhado de como se deu o ensino da língua escrita na classe e os objetivos que Liliane pretendia atingir, a partir das atividades que propôs:

Quadro 8: As atividades de escrita vivenciadas na classe de Liliane

AS ATIVIDADES DE ESCRITA NA CLASSE DE LILIANE			
O QUÊ?	QUEM?	COMO?	PARA QUÊ?
Respostas aos exercícios dos livros didáticos	Alunos	Individualmente, silenciosamente, coletivamente, em voz alta	Para registrar informações presentes nos textos, as opiniões e ideias sobre os assuntos abordados e ara explorar o SEA.
Cópia de tarefas e respostas aos exercícios escritos	Alunos	Individualmente, silenciosamente, coletivamente, em voz	Para registrar as respostas de atividades com foco no SEA

no quadro		alta	
Respostas aos exercícios presentes nas tarefas xerocadas	Alunos	Individualmente, silenciosamente coletivamente, em duplas	Para registrar as respostas de atividades com foco na exploração do SEA
Produção de textos	Professora e alunos	Individualmente, coletivamente, silenciosamente, em voz alta	Construir textos a partir das temáticas e data comemorativa abordadas na classe,
Ditados de palavras e frases	Alunos	Individualmente	Para explorar o SEA

Conforme nos indicam os dados apresentados, as **atividades de escrita** propostas pela mestra foram bastante diversificadas, assim como foram diversos os materiais e recursos didáticos por ela utilizados para o ensino da língua escrita. Entre essas atividades, predominaram aquelas que tinham como foco a exploração do SEA, através de jogos, escrita de cantigas populares, de ditados de palavras e frases, parlendas, trava-línguas e lenga-lenga e poemas, recorte e colagem de palavras presentes em revistas, poemas, entre outras.

Ao questionarmos sobre a forma como ela conduzia o ensino da língua escrita na sua classe, ela nos relatou que recorria a vários caminhos metodológicos para envolver todos os alunos nas atividades, em busca de garantir a aprendizagem dos conteúdos por ela pretendidos, demonstrando, assim, o seu cuidado e o seu comprometimento para com a sua turma, conforme podemos averiguar no fragmento de uma de suas falas, exposta a seguir:

“A escrita deve também ser realizada em clima de brincadeiras e jogos, fazer cópia pela cópia nunca, pois, não há função neste tipo de atividade, a escrita deve ter um significado concreto e para isto devemos usar atividades que permeiem pelo mesmo campo semântico, trabalhar nomes de animais, tipos de brinquedos e brincadeiras, nomes de flores etc. Fazendo relações em ordem alfabética dos nomes dos objetos e desenhos, ditados de palavras e de frases, ditados mudos e relâmpagos, uso de fichas coloridas na ordenação de sílabas e palavras para formação de palavras e frases.”

Conforme pontuou na sua fala, pudemos observar durante as nossas investigações que a docente, diante de uma turma heterogênea, buscava criar e recriar situações propondo uma rotina de escrita diferenciada que pudesse contemplar a todos os educandos, ajudando-os a avançarem nos seus conhecimentos, principalmente, no que tange à escrita alfabética. Assim como

apontaram Goigoux & Vergnaud (2005), percebemos claramente que a escolha dos materiais selecionados por Liliane para o ensino da língua escrita, as dinâmicas e os saberes por ela mobilizados nos momentos em que planejava e conduzia as atividades na sala de aula, eram resultados dos conhecimentos que ela tinha em relação aos saberes que possuíam (ou não) os seus alunos sobre o objeto estudado. Coutinho-Monnier (2009) em consonância com esses autores assinala que a diversificação de atividades é fundamental para que o aprendiz possa refletir sobre os diversos conhecimentos que compõem o objeto de ensino e para que possa desenvolver estratégias de leitura e de escrita múltiplas, a fim de dar conta do que lhes for solicitado em cada momento.

Ao conversamos com a docente em momentos informais (intervalo da merenda ou ao final do dia letivo), mais especificamente sobre a forma como ela tratava a heterogeneidade na sua classe, Liliane declarou que, a todo o momento, buscava entender os seus alunos como sujeitos plurais, formados tanto na pluralidade, como na unicidade (LAHIRE, 2002) e, portanto, com necessidades e interesses diferenciados.

Esse seu olhar pode explicar, entre outras coisas, o cuidado diário e constante e o interesse que ela tinha de conhecer um pouco mais sobre a história dos sujeitos que formavam à sua turma, a realidade que eles se encontravam inseridos (como eram formadas as suas famílias, os seus hábitos diários, a formação escolar dos seus pais e parentes, os materiais escritos que possuíam em seus lares, etc.), bem como a realidade e os acontecimentos que ocorriam no entorno da escola, principalmente no final de semana, quando os alunos passavam dois dias sem frequentá-la, tomando essas informações como ponto de partida e, ainda, como indicativos sobre o quê e como ensinar os conteúdos na sua classe, de modo que nem um dos alunos se sentisse a margem desse processo. Pode explicar, ainda, o respeito e o cuidado que ela possuía, não apenas em relação ao nível de conhecimentos que cada um dos discentes possuía, mas, sobretudo, em relação ao tempo, ao ritmo, às necessidades e as suas singularidades em relação à forma que aprendiam e apreendiam o que lhes era ensinado.

È importante destacar que, embora as atividades de escrita pretendidas por Liliane tivessem como foco o ensino do sistema notacional, a maioria delas foi explorada de forma articulada aos outros eixos de ensino da língua, a partir

dos assuntos abordados pelos textos presentes no livro de língua materna e das outras disciplinas, nos livros de literatura e, ainda, em outros suportes já mencionados na Tabela 2.

Os trechos de aula selecionados e apresentados a seguir nos permitem melhor visualizar o desenvolvimento de uma dessas atividades e conhecer como Liliane fazia uso de uma mesma atividade para atender a objetivos diferentes, possibilitando-os aos alunos a aprendizagem de conhecimentos distintos, porém igualmente importantes:

Aula 7 – ministrada no dia 28/03/2014.

Após concluir as atividades com as quais iniciava o dia letivo (escrita da rotina, do calendário e da chamada), Liliane foi até a lousa e nela afixou algumas fichas de papel contendo sílabas com os encontros consonantais br, tr, gr, vr e dr. À medida que ia colocando as fichas, alguns alunos passaram a fazer a leitura das mesmas em voz alta, sem que isso fosse solicitado pela mestra (as sílabas presentes nas fichas formavam palavras que faziam parte da história do livro de literatura que ela ia ler mais adiante, para os alunos).

P: *Eu agora vou ler uma história que está nesse livro⁹² aqui (mostrou a capa do livro). Quem conhece esse livro? (os alunos dizem não conhecerem o livro).*

Figura 19: Livro de Literatura – “O dragão comilão”



Fonte: Coleção Marcha Criança – Livro de Língua Portuguesa

T: *Eu não!*

P: *Qual é o título desse livro?*

T: *O dragão comilão!!*

P: *Muito bem! E quem o escreveu? (os alunos leem o nome do autor)*

⁹²RIOS, R. O dragão comilão. Coleção Marcha Criança. Editora Scipione. Ed. 1. São Paulo, 2013. **Sinopse:** Nhoc-Nhoc, um dragão que mora na Caverna das Coisas Estranhas, come tudo o que encontra em seu caminho. Um dia, estava tão faminto, que começou a devorar palavras, o que fez todos os contadores de histórias se calar. E agora, o que será do mundo?

presente na capa). Vocês já viram um dragão?

T: *Não!*

A1: *Eu já vi no filme!*

A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9...: *Eu tambéééém!*

P: *E como ele é? Quem pode me contar um pouco sobre ele?*

Os alunos ficaram empolgados e passaram a descrever o animal apresentando sempre características negativas em relação a ele. Liliane aproveitou a oportunidade para tratar com os alunos, questões referentes ao julgamento que fazemos em relação aos outros, enfatizando que todos têm um lado bom e, também um lado que não é tão “agradável”. A partir do título do livro, ela também questionou os discentes sobre o que eles achavam que a história ia contar sobre o dragão e eles, por sua vez, sinalizaram com base também na gravura da capa, que se tratava de um dragão que comia muito.

P: *E o que vocês acham então que vai acontecer com esse dragão que come muito? (os alunos ensaiaram algumas respostas e as expuseram em voz alta para toda a turma).*

No decorrer da leitura, Liliane foi fazendo várias pausas para explorar algumas estratégias de leitura (predição, autocontrole, autocorreção e seleção de informações), com o objetivo de verificar se a turma estava compreendendo o texto.

A partir dos fragmentos apresentados, podemos verificar que embora o ensino da letra “r” entre vogais e entre vogais e consoantes, fosse o principal objeto de ensino que Liliane buscava explorar nessa aula, ele não se constituiu como “o” único. Em um movimento inverso, a mestra explorou a leitura de palavras de sílabas não canônicas através das fichas que havia afixado no quadro para, somente em um momento posterior, ler o livro de literatura que continuaria dando suporte ao trabalho que ela tinha iniciado com o SEA. Embora a leitura da história se configurasse como “uma oportunidade” para trabalhar o conteúdo mencionado, esse eixo da língua (leitura) também foi tomado por Liliane como objeto de ensino na aula. Assim, podemos assistir ela fazer uso de várias metodologias pra explorar o texto, bem como ampliar o conteúdo nele presente, relacionando-o com questões reais ocorridas no dia a dia das pessoas, como por exemplo, aquelas referentes à obesidade, ao desperdício e a escassez de alimentos, entre outras.

Sobre a importância de aproveitar ou tomar como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos, no processo de ensino e aprendizagem, Liliane declarou à pesquisadora:

“O letrado traz o conhecimento do mundo que o rodeia e que é de suma importância para torná-lo alfabetizado. Usando o conhecimento que as crianças já trazem consigo vai tornar mais fácil de lidar com situações diversas, não só da Língua Portuguesa”.

Após realizar a leitura livro de literatura “O dragão comilão”, Liliane passou a explorar os sons das sílabas com o “r intrometido”, a partir de algumas palavras que nele estavam presentes, com o objetivo de “prepará-los” de forma contextualizada, para as atividades que viriam ao término da mesma.

Nessa dinâmica, a mestra retomou as fichas que estavam afixadas no quadro, pedindo que alguns alunos apontassem com o dedo e lessem em voz alta as sílabas que formavam as palavras por ela ditadas.

P: Muito bem! Agora nós vamos observar essas fichas que eu coloquei no quadro. Eu vou dizer uma palavra e ao aluno que eu pedir, ele vai apontar com o dedo no quadro quais são as sílabas que eu uso para escrevê-las e também vai ler em voz alta essas sílabas, tá? (os alunos ficaram bastante empolgados para participarem da atividade e quando percebiam que os colegas ficavam em dúvida, os ajudavam apontando com os dedos e lendo as sílabas também).

Tron	go	co	Lho	gri	ba	gran	de	tra
ma	la	pa	vra	gra	pe	dro	to	

P: Agora nós vamos continuar fazendo essa mesma atividade, só que em duplas. Vamos lá! [...] A dupla vai me mostrar aqui no quadro quais são os pedacinhos que formam as palavras que eu vou ditar e eu vou montar as palavras, tá certo? (a mestra selecionou os alunos para formar as duplas e, à medida que os pares iam formando as palavras, ela as escrevia na lousa). As palavras ditadas pela mestra encontravam-se na história que ela havia contado para os discentes.

GRITO – TRONCO – GRANDE – TRABALHO - GRAMA – PEDRA – DRAGÃO – PALAVRA

Para realizar essa atividade, Liliane, antes de pedir que as crianças dissessem as sílabas e os nomes das letras que as formavam, pronunciava a palavra em voz alta, em um ritmo lento, quase silabado (ênfatizando bem os som da letra “r” entre as consoantes e vogais) para que os alfabetizandos

pudessem perceber com quais letras seriam escritas as sílabas que as compunham. Um ponto que merece destaque na condução dessa atividade, diz respeito ao fato de a mestra, antes de iniciar a leitura do livro, ter afixado as fichas com as sílabas, no quadro. Observamos que rapidamente alguns alunos, após Liliane realizar a leitura do livro de literatura, perceberam a ligação que a mestra queria estabelecer entre as sílabas escritas nas fichas e algumas palavras presentes na história. Assim, sem que ela pedisse, eles apontaram com o dedo e leram as sílabas que formavam algumas dessas palavras, tais como: dragão, tronco, grande, etc.

Ao conversarmos com a docente sobre essa dinâmica, ela nos informou que essa não havia nela pensado ao colocar as fichas no quadro, mas que essa sua ação teve como objetivo otimizar o tempo e dinamizar a atividade após a leitura do livro. Nesse sentido, podemos perceber que assim como assinalou Rockwell (1985), a postura assumida pelos educandos refletia “certa” autonomia; por já conhecerem e “compreenderem” as ações que regem a dinâmica da sala de aula, eles são perfeitamente capazes de anteciparem aquilo que “supostamente” seria pedido pela professora, constituindo-se, desse modo, o professor como “modelo” de escritor no âmbito escolar. Tal comportamento apresentado pelos discentes, vem a confirmar, mais uma vez, as colocações de Tardif (2008) de que a formação do “ser-fazer” professor inicia-se antes mesmo de ele decidir por essa profissão. Dito de forma mais clara, as suas vivências enquanto alunos que foram, passam a fazer parte dos seus repertórios de esquemas cognitivos e sociais e por ele são evocados e materializados em metodologias e táticas de ensino que constituem os seus “saberes-na-ação”, saberes esses que nem sempre fazemos uso de forma consciente nem somos capazes de tornar explícitos (GOIGOUX, 2002; SCHÖN, 2000).

No tocante à formação de palavras a partir das fichas, Liliane, fez uso de táticas diferentes para envolver os alunos na atividade de leitura e de formação de palavras: inicialmente, verificamos que ela pediu que os alunos que já se encontravam no nível alfabético, realizassem a atividade de forma individual, sendo esses ajudados, quando tinham dúvidas, pelos demais colegas que se encontravam no mesmo nível que eles. Em um segundo momento, ela organizou os alunos em duplas formadas, ora por alunos que se encontravam

nos níveis silábico-alfabéticos e recém-chegados ao nível alfabético, ora por alunos que estavam nos níveis iniciais no processo de aprendizagem do sistema notacional para realizarem a mesma atividade já mencionada. Nesses momentos, Liliane fazia várias pausas para levar os alunos a refletirem sobre os sons das sílabas, principalmente aquele produzido pela letra “r” entre uma consoante e uma vogal, objeto de ensino da aula, enquanto “colava” as fichas, uma ao lado da outra, formando as palavras ditadas.

Durante a condução da atividade, pudemos averiguar que tanto os alunos que a realizavam de forma individual como em duplas, pareciam não perceber o que estava por “detrás” das táticas fabricadas pela mestra, participando, desse modo, de forma ativa e bastante tranquila desses momentos. Ao questionarmos Liliane sobre a mudança na sua ação, em relação à formação de duplas para a realização das atividades, ela nos explicou que essa se justificava porque havia percebido que os alunos que ainda encontravam-se nos níveis silábicos e silábicos alfabéticos estavam com dificuldades para formar as palavras e queria garantir que todos participassem da “brincadeira” e acrescentou:

“Quando vejo que a metodologia que eu tô usando não surtiu o efeito desejado faço mudanças, pois, dentro de uma mesma turma há vários níveis de aprendizagem e há sempre a necessidade de adequação.”

Com base nesse depoimento da docente e na observação que empreendemos na sua classe, verificamos que, assim como pontuam Goigoux & Vergnaud (2005), Liliane pôde acessar rapidamente o seu repertório de esquemas cognitivos para dar um “novo direcionamento” à atividade e, assim, atingir os objetivos que ela almejava, por ser uma professora que possuía bastante experiência em turmas do ciclo alfabetizador e, ainda por “conhecer” bem as dificuldades de cada um dos seus alunos, os níveis em que eles se encontravam e em que aspectos precisavam avançar.

Outro ponto que nos chamou a atenção foi que, embora a mestra já tivesse explorado de forma dinâmica e reflexiva o uso do “r” entre uma consoante e uma vogal, ela parecia sentir a necessidade de “fixar” e avaliar a aprendizagem do assunto estudado a partir de um exercício de “caráter mais tradicional”, evidenciando, desse modo, a “mescla” de saberes que permeava o

seu fazer pedagógico. Assim, após explorar os sons de algumas sílabas em que o “r” encontrava-se entre uma consoante e uma vogal (br, cr, dr, gr, pr, vr, fr, gr), Liliane foi até o quadro e, tomando como “gancho” o assunto abordado no livro de literatura já mencionado, escreveu um exercício para os alunos copiarem e responderem em seus cadernos.

Outra atividade de escrita bastante recorrente na classe de Liliane era o ditado de palavras. Durante as nossas observações, verificamos que ela o explorou de formas variadas e que o mesmo estava sempre articulado ao trabalho com um gênero textual, com a exploração do SEA e, ainda, com uma temática ou assunto abordado na disciplina de Língua Portuguesa ou de outras áreas do conhecimento.

Os extratos a seguir nos permite conhecer como a mestra propôs essa atividade a partir de uma temática que estava em bastante evidência à época da nossa coleta: A copa do mundo no Brasil.

Aula 17 – ministrada no dia 06/06/2014.

P: Vamos lembrar... Qual o evento que daqui a alguns dias estará acontecendo aqui no Brasil?

T: A Cooopa!!

A1,2,3,4,5,6: *A Copa do Muuuundo!*

P: Muito bem! Nós já conversamos aqui sobre esse evento, nós já vimos também quais são os países que vão participar. Nós vimos também os países que vão estar competindo entre si nos grupos A e B.

P: Hoje, nós vamos fazer um ditado com os nomes dos países que fazem parte de duas outras chaves. Nós já vimos os países que fazem parte dos grupos A e B, agora nós vamos escrever os nomes dos países que fazem parte dos grupos C e D, ok?

T: Siiim! (a mestra mostrou o folheto com as chaves de todos os países que estariam participando da Copa aos alunos e esses, por sua vez, ficaram bastante empolgados e passaram a comentar entre si, sobre o evento).

Após ditar as palavras e de as escreverem em seus cadernos, Liliane passou a fazer a correção no quadro solicitando que as crianças verbalizassem as letras que compunham os nomes dos países explorados, enquanto as grafava no quadro. Nesse momento, a docente as pronunciava num ritmo bem lento, silabando-as com o objetivo de auxiliar os alunos nessa tarefa. Ela também aproveitou esse momento para lembrar aos discentes que essas palavras deveriam iniciar com letra maiúscula por se tratar de nomes de lugares.

Figura 20: Panfleto “Os jogos da Copa do Mundo de 2014”.

GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C	GRUPO D
 Brasil	 Espanha	 Colômbia	 Uruguai
 Croácia	 Holanda	 Grécia	 Costa Rica
 México	 Chile	 Costa do Marfim	 Inglaterra
 Camarões	 Austrália	 Japão	 Itália
GRUPO E	GRUPO F	GRUPO G	GRUPO H
 Suíça	 Argentina	 Alemanha	 Bélgica
 Equador	 Bósnia e Herzegovina	 Portugal	 Argélia
 França	 Irã	 Gana	 Rússia
 Honduras	 Nigéria	 EUA	 Coreia do Sul

Fonte: Desconhecida

P: Prestem atenção no nome desse país... Costa do Marfim. Ela é formada por várias palavras. Quantas palavras tem o nome desse país?

T: Trêêês!

P: Se eu cobrir uma ou duas palavras do nome desse país, vai ficar uma outra palavra. Alguém sabe me dizer que palavra fica? (ela cobriu as palavras “Costa do”).

T: Marfiim!

P: Muito bem! E alguém sabe me dizer que é marfim?

T: Nããão!

P: Ok! Marfim é o dente do elefante, antes dele ser transformado em um acessório. (a mestra aproveitou o gancho e explicou o contexto histórico do país em questão).

A: Também tem “costa”, tia!

P: Exatamente! Também tem a palavra “costa” dentro do nome desse país.

Após concluir essa atividade, a docente chamou alguns alunos para irem até o quadro para separar as palavras do ditado e solicitou que os demais educandos as corrigisse.

Como nos mostram os elementos da aula transcrita, embora o trabalho com a temática apresentada (Copa do Mundo no Brasil) tivesse como objetivo principal explorar a escrita de palavras e refletir sobre alguns princípios do SEA, a partir das nossas conversas com a mestra, nós pudemos confirmar as nossas hipóteses de que a escolha da mesma não havia sido pensada por ela para esse fim. Por ser um assunto que estava em evidência na mídia naqueles últimos meses no país e bastante presente nas conversas informais dos seus alunos, Liliane explorou algumas atividades já bastante recorrentes em sua classe (ditado), a partir da escrita dos nomes dos países que estariam participando do evento e, de forma concomitante, criou situações em que, mais uma vez, o seu grupo de crianças pudesse perceber as finalidades da língua escrita ultrapassavam os limites dos muros da escola.

Assim como ocorreu na aula apresentada, nós pudemos observar em outros momentos, que a mestra sempre buscava trazer para o contexto da sala

de aula para a discussão, assuntos e eventos que estavam ou seriam vivenciados pelos alunos fora da mesma e/ou que estavam em evidência nas conversas por eles presenciadas ou obtidas como informações através dos adultos com os quais conviviam e, ainda, através dos meios de comunicação dos quais tinham acesso.

Conforme já pontuamos no início dessa análise, as **atividades de produção de textos** ocorreram em apenas 3 do total de aulas por nós acompanhadas e se foram decorrentes de outras atividades que a mestra já vinha desenvolvendo com os eixos da leitura e da análise linguística (SEA) e, ainda, a partir de uma atividade presente no livro de Português, conforme podemos visualizar nos fragmentos da aula transcrita a seguir:

Aula 10 – ministrada no dia 03/04/2014.

Após a escrita dos cabeçalhos em seus cadernos, Liliane entregou aos alunos o livro de português, lhes disse que iam assistir a um vídeo musical e que à medida que fossem ouvindo a música “A velha a fiar”, iriam acompanhar a letra da mesma, a partir da legenda que apareceria no DVD (os aprendizes ficaram bastante empolgados e participaram desse momento com entusiasmo).

P: Quem já tinha ouvido essa música?

T: Eeeeeeu! Eu não! (a maioria da turma responde afirmativamente).

P: Essa música é um lenga-lenga. Quem sabe o que é um lenga- lenga? (os alunos dizem não conhecer esse gênero textual).

A docente, a partir da resposta negativa da turma, explicou o que era um “lenga-lenga” e passou a explorar as características composicionais e estruturais desse gênero, bem como a sua finalidade. Em seguida, ela pediu que os educandos pegassem o livro de Português e, antes de informar-lhes a página que estariam trabalhando, alguns alunos começaram a folhear o manual e encontraram o texto da música que haviam acabado de cantar.

A1: Tia, olha! “A velha a fiar”!

A2: Tem aquela música... aquela... A velha a fiar que a gente cantou agorinha!

A partir das indicações desses alunos, o restante da turma foi encontrando a página com o texto que a mestra ia trabalhar com eles naquele momento. Ao terminar de responder os quesitos presentes nas páginas 54 e 54, Liliane perguntou aos alunos se eles conheciam algum lenga-lenga e se podiam contá-lo para a turma. Alguns aprendizes, com base nas características apresentadas pela mestra acerca desse gênero, se habilitaram a realizar a atividade de contação, apresentando, na verdade, alguns “poemas”.

P: Agora nós vamos escrever todos juntos um lenga-lenga. Vocês vão pensar, vão

dizer as ideias de vocês e eu vou escrever no quadro. Sobre o quê nós vamos escrever?

A3: Sobre brinquedos, tia! (a professora tinha falado sobre brinquedos e brincadeiras nas aulas anteriores).

P: Sobre brinquedos? Todos concordam?

T: Siiim!

P: E então? Sobre que brinquedos nós vamos falar?

A4: Sobre patiiiiins!

P: Ok! Vou colocar aqui “Patins”! Como é que se escreve a palavra “patins”? (escreveu a palavra no quadro “Patim”)

A5 e A6: Tia, a senhora escreveu “patim”... falta o “s”!

P: Eita, é mesmo! E aí minha gente, só falta o “s”? Fica certo assim... “Patims”? (os alunos pensam por alguns segundos).

A6: Não, tia! É com “n”. O “n” no lugar do “m”!

T: Nããão!!

A7: É “ns”, tia!

P: Ok! Agora vamos construir o lenga-lenga juntos. Vocês vão dizendo as ideias de vocês e eu vou anotando no quadro. (os alunos tomaram como “modelo” uma música que a mestra cantava com eles na classe e propuseram a escrita do texto mudando o conteúdo dos versos).

A MEIA NO PÉ OS PÉS NOS PATINS OS PATINS NO GELO O GELO NO CHÃO O CHÃO DE RECIFE RECIFE DE PERNAMBUCO PERNAMBUCO DO BRASIL BRASIL DO PLANETA TERRA PLANETA TERRA DO UNIVERSO

À medida que os alunos iam apresentando as suas ideias, Liliane as escreveu e as reescreveu no quadro para os discentes avaliarem se o texto correspondia ao que eles queriam comunicar, explorou a escrita das palavras e, também o conteúdo relacionado à localização do espaço geográfico da cidade em que moravam (Geografia).

De acordo com os trechos da aula selecionados, verificamos que a atividade de produção textual proposta por Liliane estava articulada a uma temática que ela já vinha abordando na classe de forma oral (brinquedos e brincadeiras), ao trabalho com um gênero textual também já explorado na classe (lenga-lenga), e de forma encadeada com o eixo da leitura, levando os discentes a participarem da mesma de forma ativa e prazerosa, sem criar, portanto, uma situação de produção artificializada.

Um ponto que merece atenção diz respeito à articulação que ela propôs nessa atividade com um dos conteúdos pertencentes ao currículo da disciplina de Geografia (localização). Por ser o ano da Copa do Mundo, era frequente na sala de aula conversas e debates acerca da localização das cidades e Estados brasileiros que seriam sede dos jogos naquele ano. Tomando esse assunto como apoio e relacionando-o com a temática do texto que estava sendo construído, Liliane explorou oralmente a localização geográfica da cidade em que os educandos moravam (Recife), tanto no território brasileiro como no mundo, informações essas as quais foram sugeridas pelos alunos que fossem acrescidas no texto escrito.

Outro ponto que merece destaque na condução da aula foi o esquema evocado por Liliane ao ser chamada a atenção por um aluno que a informou que ela havia escrito a palavra “patins” incorretamente: a mestra, ao invés de apenas corrigir o seu erro, tirou proveito da situação pedindo que as demais crianças a analisasse juntamente com ela, até que chegassem à escrita correta permitindo, assim, que testassem as suas hipóteses de escrita. Pudemos verificar que essa mudança na condução da atividade aconteceu de forma “automática”, a mestra parecia ter sido pega de “surpresa” diante do questionamento do aluno e, diante da situação, redirecionou a atividade revelando, mais uma vez, que o seu “conhecer-na-ação” lhe capacitava tomar decisões rápidas que se ajustavam às situações “não previstas” por ela, proporcionando os resultados pretendidos (SCHÖN, 2000; p.33).

Consideramos, também, o fato de a docente possibilitar aos alunos a escolha da temática a ser escrita no lenga-lenga e a articulação da mesma com o conteúdo pertencente a uma outra disciplina, a partir do resgate dos seus conhecimentos construídos no contato com outros textos e temáticas discutidas na classe e fora desse ambiente, de fundamental importância para que eles pudessem perceber que os saberes que aprendiam e construíam na escola encontravam-se diretamente ligados às possibilidades de uso também (e principalmente!) fora desse espaço e, ainda, que os saberes escolares só eram possíveis de serem aprendidos, porque eles traziam consigo uma bagagem de conhecimentos práticos que lhes permitia ressignificar o que viam, ouviam e aprendiam naquele ambiente.

É nesse sentido, pois, que Leal & Melo (2006) pontuam que:

[...] o ensino de produção de textos deve ser guiado por uma teoria sociointeracionista da linguagem, em que temos como objetivo didático fundamental levar os alunos a aprender a usar a escrita para interagir na escola e fora dela (p.21).

Queremos ressaltar ainda que, diante das oportunidades criadas pela própria docente ao trabalhar com a língua materna e, também com os assuntos pertencentes às outras áreas do conhecimento, Liliane, na maioria das vezes, limitou-se a explorar a escrita de palavras e frases, quando uma boa parte da sua turma já demonstrava maturidade para produzir pequenos textos, capacidade essa por eles demonstrada ao “ensaaiarem” de forma individual, a escrita das respostas às questões dos exercícios dos livros didáticos, questões essas em que lhes era solicitado demonstrar os seus conhecimentos e o seu nível de compreensão acerca do que estava sendo discutido nos textos, sem que precisassem “encontrar e copiar” as informações neles contidas.

Essa postura assumida pela mestra parece revelar que, embora ela tivesse como principal objetivo formar leitores e escritores, proficientes, ela parecia acreditar que essas habilidades se daria de modo mais efetivo, a partir do momento em que as crianças se tornassem alfabéticas.

Com base nos elementos aqui apresentados, concluímos essa análise afirmando que, de forma geral, as atividades com a língua escrita fabricadas por Liliane aconteceram de forma articulada, tanto no que diz respeito ao trabalho com os eixos didáticos da língua, como em relação aos conteúdos abordados pelas outras áreas do conhecimento. Verificamos que embora ela investisse, principalmente, em atividades que tinham como objetivo levar os seus alunos a se apropriarem do SEA e, desse modo, consolidarem a alfabetização, Liliane, na maioria das aulas por nós acompanhadas, as explorou de forma articulada a um texto escrito que estava sendo trabalhado na classe, a uma temática que estava sendo discutida, a situações vistas e vivenciadas pelos educandos fora da instituição, etc. permitindo, desse modo, os seus alunos perceberem que a língua escrita também faz parte da nossa identidade histórica, cultural e social, pois que nos faz sentir pertencentes a um espaço, a um grupo.

Podemos constatar, também, que assim como declarou (de forma implícita e explícita) durante a entrevista que com ela empreendemos, uma

mescla de saberes permeava o seu “fazer-docente”, oriundos, principalmente das suas experiências e construídos a partir das suas experimentações “durante” e “no” exercício da sua docência, vindo a confirmar as colocações de Tardif (2008), de que:

O saber dos professores não é um conjunto de conhecimentos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (TARDIF, 2008; p.14).

Com o mesmo objetivo de conhecer e refletir sobre as práticas de ensino da língua escrita fabricadas pela professora Françoise discutiremos, a seguir, os dados por nós coletados na sua sala de aula.

CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR...

Foto 10: O contexto escolar 3.



Fonte: Sirlene Barbosa de Souza

4.4 A PROFESSORA FRANÇOISE

As práticas de ensino da língua escrita e os seus usos na sala de aula

4.4.1 Conhecendo os bastidores... A relação entre as dimensões individual e social na construção do “savoir-faire” de Françoise

Geralmente, quando falamos de prática pedagógica nos referimos às atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula, ou seja, aos procedimentos metodológicos por ele postos em ação objetivando a aprendizagem dos conteúdos trabalhados pelo seu grupo de educandos.

Assim como já vimos apontando no decorrer dessa tese e com base nos dados referentes às fabricações das práticas de ensino das professoras por nós investigadas, podemos afirmar (mais uma vez) que o “fazer” do professor encontra-se permeado por vários aspectos, entre os quais figuram os saberes adquiridos durante o exercício da sua profissão (os saberes experienciais e práticos), os saberes provenientes das suas trajetórias pessoais e, ainda, aqueles por eles construídos e aprendidos nas formações iniciais e continuadas das quais participaram. No entanto, podemos perceber claramente, tanto nos estudos que buscam investigar como se dá a fabricação das práticas de ensino dos professores (alguns deles mencionados nessa tese), como, também, nas nossas análises, que ao falarem sobre o seu ofício, os educadores atribuem às situações por eles vivenciadas em suas salas de aulas e às suas práticas de ensino postas em ação nesse espaço advindas das suas experiências profissionais como os elementos responsáveis pelas suas “artes do fazer” pedagógico.

Foi nessa perspectiva, que Françoise, ao discorrer sobre os fatores que influenciavam a fabricação das suas práticas de ensino, explicitou que estas eram resultado, principalmente, das suas vivências na sala de aula enquanto professora, com os seus alunos.

“As minhas práticas de ensino são resultados dos anos de experiências que eu tenho enquanto professora. Todos os dias, eu construo e reconstruo as minhas aulas, a partir daquilo que eu já fiz nos anos anteriores nas turmas que eu ensinei e, também, das coisas que eu vivi e presenciei enquanto aluna. Evidentemente que eu não faço as mesmas coisas, não seria possível, porque os alunos são outros, o nível de aprendizagem dos alunos também é diferente, as necessidades e as experiências deles também são outras... Então eu vejo o que já fiz nos anos anteriores com as outras turmas que ensinei, eu avalio o que funcionou e busco adaptar essas atividades que eu penso que é importante trabalhar com a turma. Há atividades que vão sempre se repetir em qualquer turma, mas a forma de conduzi-las é que vai variar de turma pra turma e de aluno para aluno”.

Como podemos verificar no depoimento da mestra, as experiências por ela adquiridas no exercício da sua profissão pareciam se constituir como “pilares” nos quais ela se “apoiava” para fazer as suas escolhas, tanto em relação ao “quê”, “como” ao que ensinar aos seus aprendizes. De acordo com a fala da mestra, nós também podemos verificar que as suas experiências provocavam um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes por ela adquiridos antes ou fora da prática profissional. Nessa mesma direção, ela (a experiência), também parece assumir a função de filtrar e selecionar outros saberes adquiridos por Françoise, permitindo-lhe, assim, rever os saberes que já possui, julgá-los e avaliá-los e, portanto objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação por ela constituído na sua prática cotidiana (COUTINHO-MONNIER, 2009; SOUZA, 2014; TARDIF, 2008; GOIGOUX, 2007b; FERREIRA, 2005 E 2008; CHARTIER, 2007).

Ainda dissertando sobre os seus saberes da prática e da sua constituição enquanto profissional, Françoise nos relatou que durante toda a sua vida sempre esteve “ligada” ao universo escolar, o que veio permitir que ela percebesse a escola a partir de diferentes perspectivas: por ser o seu pai o responsável pela direção e pelo funcionamento da instituição onde estudava durante os primeiros anos da sua escolaridade, a docente pôde, entre outras coisas, apreender um conhecimento sobre a escola que ia além dos conteúdos históricos e sociais nela ensinados. Em outras palavras, segundo Françoise, essa relação permitiu-lhe compreender, também, a função da escola “na” e “para” a sociedade.

Com base nessas suas colocações e a partir das observações que empreendemos em sua sala de aula, nós podemos inferir que uma das razões do seu investimento em atividades que extrapolavam o ensino de conteúdos previstos no currículo para a sua turma, em discussões de assuntos que tinham como objetivo levar os alunos a refletirem sobre questões referentes a problemas de ordem social, política e econômica no contexto francês e em outros países, bem como em temáticas que discutiam o respeito às diferentes culturas dos povos, poderia estar relacionado ao que ela nos disse entender ser a função principal da escola: formar indivíduos integrais que saibam respeitar e valorizar os saberes e a cultura dos outros povos, entendendo os

“modos” de ser, de ver e de fazer dos indivíduos inseridos em diferentes contextos e realidades, inferior ou superior a “*quelqu’un*”.

Nesse sentido, em consonância com as ideias de Certeau (1994) podemos afirmar que o ensino posto em prática na sala de aula por Françoise não era resultado, apenas, de seus pontos de vista acerca do que ela entendia ser o seu papel enquanto docente, tampouco das suas experiências enquanto professora, mas também das condições em que ela exercia a sua prática educativa, das crenças que possuía e, principalmente, do seu desejo de formar indivíduos críticos, reflexivos e atuantes na sociedade (TARDIF, 2008; FERREIRA, 2004).

No tocante às trocas de ideias com os colegas de profissão acerca do trabalho pedagógico, a mesma nos informou que esses momentos eram pouco frequentes por duas razões: (1) na escola só havia uma turma de cada ciclo de aprendizagem e, geralmente, eram as mesmas professoras que nelas ensinavam no decorrer dos anos, dificultando, assim, uma troca mais efetiva entre os educadores em relação ao que foi proposto para os alunos nos anos anteriores; (2) a demanda de atividades que cada professor tinha de dar conta na sua classe inviabilizava esses encontros, sendo esses, quando possível, realizados na sala dos professores nos intervalos das aulas onde eles se encontravam para tomar um chá ou um café e/ou durante o almoço.

Esses momentos, segundo Françoise (o que foi por nós também observado), eram aproveitados pelo grupo de docentes para mostrar aos colegas a tarefa que eles estavam xerocando para os seus alunos, para conversar com os professores dos alunos do ano anterior sobre o que eles haviam ensinado para a turma e para obter informações sobre o comportamento dos mesmos, para decidir sobre regras de funcionamento e os eventos escolares a serem vivenciados na escola e, também, para discutir questões referentes à carreira do magistério, deflagração de greves e outras questões mais burocráticas.

Ao questionarmos à mestra sobre a ausência desse tempo e espaço para discutir com os colegas assuntos referentes à docência, Françoise declarou:

“Eu sinto falta de ter um momento para conversar com os meus colegas sobre o que eu e eles estamos realizando na sala com os nossos alunos. Acho

importante trocar ideias, discutir o que estamos realizando ou que estamos pensando em realizar na classe, saber também o que eles estão fazendo... Eu ainda consigo fazer isso com os professores que trabalham com os meus alunos nos ateliers de música e saber o que estão fazendo nas aulas de caligrafia, no intervalo, no início ou no final da aula”.

Diante dessa conjuntura, podemos perceber que a proposição de uma formação continuada em lócus, ainda que de forma não sistemática e/ou não planejada, não estava presente no cotidiano da escola dificultando, assim, que os professores pudessem refletir sobre a reflexão das suas próprias ações, conforme pontua Schön (2000).

Discorrendo sobre as trocas de experiência e saberes com outros professores nos encontros de formação continuada⁹³, Françoise nos explicou que esses encontros, geralmente, eram destinados aos estudantes do Mestrado que estariam se formando para exercer o magistério ao término do curso e aos professores, que estariam se preparando para assumir o papel de formadores dos colegas de profissão, na própria escola onde lecionavam.

Embora apresentasse um discurso em que enfatizava as suas vivências como professora como base para o exercício da sua docência, Françoise também afirmou durante a entrevista, que as suas práticas de ensino eram influenciadas e, em alguns momentos, determinadas, pelos saberes produzidos no meio acadêmico e abordados nas formações inicial e continuadas que havia participado no decorrer da sua trajetória profissional e enquanto aluna. Vejamos esse ponto de vista da docente nos extratos de sua fala durante a entrevista, a seguir:

“Os saberes teóricos que eu aprendi durante a minha formação inicial e nos encontros de formação que participei no... foram muito importantes para que eu pudesse pensar sobre as minhas práticas de ensino, para avaliar o que eu estava fazendo, para fazer as minhas escolhas sobre o que ensinar e como ensinar... Ainda hoje, esses conhecimentos são importantes para a minha prática docente, mas não são suficientes para garantir o meu fazer diário na classe”.

⁹³De acordo com o nosso orientador estrangeiro, as formações continuadas faziam parte do bloco de atividades destinadas aos alunos que estavam estudando no curso de Mestrado, os quais se tornariam futuros educadores e, também, aos professores que já em exercício, estariam exercendo a função de formadores nas escolas onde atuavam. No entanto, segundo ele nos informou ainda, essas formações continuadas também podiam ser solicitadas à Maire pelos diretores das instituições e/ou pelos inspetores que visitavam as salas de aula dos docentes duas vezes ao ano, para acompanhar o trabalho dos professores, caso percebessem dificuldades dos docentes em relação ao trabalho com alguma área do conhecimento e/ou, com algum conteúdo mais específico, como por exemplo, o ensino da leitura e da escrita.

De acordo com as colocações da mestra, podemos afirmar que os conhecimentos aprendidos no âmbito acadêmico e a sua relação com a prática pedagógica passam por um processo de adaptação às práticas vivenciadas de cada professor que deles se utilizam, pautando-se pela realidade em que está inserido e a partir de considerações próprias a respeito das possibilidades de utilização dos mesmos. É nesse sentido que Tardif (2008), citando o conceito de “arbitrário cultural” de Bourdieu, nos explica que os saberes dos professores não se baseiam em nenhuma ciência ou em uma lógica, nem mesmo em uma evidência natural. Essa postura de Françoise dialoga, também, com as ideias de Tardif (2008) quando afirma que:

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experenciais”, mas permite também uma avaliação de outros saberes através de sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam outros saberes, eles os incorporam a sua prática, retraduzindo-os em categorias do seu próprio discurso (p.53).

É importante destacar no extrato da fala da mestra anteriormente apresentado, que embora ela reconhecesse que os saberes teóricos muito tinham contribuído para a sua constituição enquanto profissional, estes não eram, no entanto, suficientes para garantir o seu “fazer” diário na sala de aula, visto que dentro desse espaço encontravam-se sujeitos singulares, com histórias de vida diferentes e com interesses também distintos. Nesse sentido, conforme pontuou, a docente buscava “reconstruir” os saberes aprendidos na academia, a partir daquilo que ela entendia como relevante trabalhar com a sua turma, considerando os objetivos que possuía para os seus alunos.

Assim, é, pois, nesse sentido, que a prática docente pode ser vista como um processo no qual os professores retraduzem a sua formação e a adaptam à sua profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida, conservando, desse modo, o que lhes pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (SOUZA, 2010 e 2014; TARDIF, 2008; CHARTIER, 2007; FERREIRA, 2004).

Outro ponto que merece destaque no que diz respeito aos saberes teóricos e práticos é que esses pareciam “conviver” em harmonia no ser/fazer de Françoise: por exercer também, a função de professora formadora dos

alunos do curso de mestrado do ESPé, ela estava sempre em constante relação com as discussões mais atuais propostas no âmbito acadêmico, visto que, uma vez por semana ia à universidade para discutir com os discentes questões relacionadas ao ensino da língua escrita e à prática pedagógica.

Nessa mesma proposição, a docente também recebia esses estudantes na escola onde lecionava, cuja função era lhes “ensinar” a construir um planejamento, selecionar os materiais adequados para explorar os conteúdos a serem abordados, como avaliar e, também, criar metodologias que fossem mais adequadas para atingir os objetivos pretendidos, “aplicando” esses “saberes construídos” na sua própria sala de aula, que naqueles momentos, configurava-se como um laboratório para esses futuros educadores.

Diante do que foi aqui apresentado, podemos concluir que os vários papéis “representados” por Françoise eram resultados das várias experiências e saberes por ela construídos no decorrer das suas trajetórias tanto pessoais, como acadêmicas e profissionais e que estes saberes não eram “incompatíveis”, mas exerciam um maior ou menor grau de influência quando ela fazia as suas escolhas sobre o “quê e “como” ensinar, escolhas essas pautadas, prioritariamente, naquilo que ela entendia ser a função principal da escola: a formação de sujeitos ativos, pensantes e agentes transformadores da realidade e, por conseguinte, da sociedade.

Nesse sentido, as suas falas e as suas ações vêm, mais uma vez, confirmar as colocações de Tardif (2008) de que,

[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente (p.18).

4.4.2 Em cena, a professora Françoise... A rotina e as proposições das atividades para o ensino da língua escrita

Para a análise das práticas de ensino da professora Françoise, nós observamos um total de 21 aulas por ela ministradas no período de janeiro a abril do ano letivo de 2014/2015⁹⁴. A realização dessas observações nos

⁹⁴ O ano letivo francês inicia-se no mês de setembro e encerra-se no final do mês de junho.

permitiu constatar que ela possuía uma rotina bastante estruturada, clara e sistemática para o trabalho com a língua materna, privilegiando em sua prática a leitura de livros de literatura, de poemas e mangás e atividades de escrita voltadas para a exploração da cultura japonesa, temática essa por ela selecionada para trabalhar durante aquele ano letivo e, também, aquelas que envolviam o ensino da gramática, de aspectos ortográficos e respostas às atividades com os assuntos abordados nas outras áreas do conhecimento (Geografia, Ciências e História).

Com o objetivo de oferecer ao leitor uma visão mais detalhada das aulas que nós acompanhamos, apresentaremos a seguir, um quadro contendo um panorama geral das aulas fabricadas pela mestra, concernentes ao ensino da língua escrita:

Quadro 9: Rotina - Professora Françoise – CE1 (2º Ano)

A rotina na sala de aula	
DATAS E DIAS DA SEMANA	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
26/01/2015 Segunda-feira Aula 1	1) Leitura protocolada da ficha com as atividades a serem realizadas durante a semana (agenda); 2) Escrita e leitura da rotina do dia; 3) Escrita na lousa mágica – palavras com a letra “c”; 4) Leitura e exploração oral e coletiva dos sons da letra /c/, /k/, /s/ e /S/; atividade xerocada – exploração da letra /k/; 5) Texto xerocado – atividade individual e correção coletiva: identificação de palavras escritas com a letra “c”.
27/01/2015 Terça-feira Aula 2	1) Avaliação e exposição oral e coletiva dos livros de literatura (histórias em quadrinhos - mangás) lidos pelos alunos em seus lares; 2) Escolha de livros de literatura (mangás) para leitura em casa.
28/01/2015 Quarta-feira Aula 3	1) Elaboração coletiva e oral de perguntas a serem feitas ao poeta Ito Naga, autor das poesias que estavam sendo trabalhadas na classe com anotação das mesmas, no quadro; 2) Produção de texto - atividade em grupos: escrita de uma carta para o autor do livro de literatura “Rigoletto” 3) Leitura oral das cartas produzidas pelos alunos – discussão, avaliação e reescrita coletiva dos textos, no quadro.
29/01/2015 Quinta-feira Aula 4	1) Exploração dos sons da letra “c” (/S/, /k/, /q/ e /s/) – escrita de palavras na lousa mágica e correção oral; 2) Exploração de palavras com a letra “c” muda; 3) Tarefa xerocada – ditado de palavras com a letra “c”.
30/01/2015 Sexta-feira Aula 5	1) Retomada oral da história do livro de literatura “Akiko”; 2) Leitura das informações sobre o autor do livro, no mural exposto na sala de aula; 3) Atividade de gramática – colagem de fichas com palavras, para formar frases; 4) Atividade coletiva, no quadro e xerocada, individual – escrita de frases interrogativas e exploração das linguagens formal e informal (familiar e polida); 5) Leitura livre de livros de literatura (mangás);

	6) Découvert du Monde – leitura de fichas com nomes de animais e localização, no quadro, das formas como estes se locomovem; 7) Atividade xerocada – leitura e interpretação oral dos enunciados e escrita de respostas às questões do exercício.
02/02/2015 Segunda-feira Aula 6 Manhã e tarde	1) Leitura protocolada da ficha com as atividades a serem realizadas durante a semana (agenda); 2) Escrita e leitura da rotina do dia; 3) Atividade em dupla e no quadro - recorte e colagem de fichas com frases e imagens de cenas da ópera de Rigoletto: relacionar as frases às imagens; 4) Atividade de gramática no caderno – leitura de frases e exploração dos sinais de pontuação (ponto e interrogação); 5) Leitura coletiva e discussão dos títulos de filmes que seriam apresentados no Festival de Curta-metragem de Clermont-Ferrand; 6) Exploração oral e através de dramatizações, das linguagens presentes no filme (diálogos e gestual (mudo), de idiomas diferentes) e características dos mesmos (documentários, comédias, ficção, filmes em preto e branco, etc.);
23/02/2015 Segunda-feira Aula 7 Manhã e Tarde	1) Leitura da ficha de autorização para fazer a foto escolar; 2) Apresentação oral do filme que os alunos vão assistir no cinema, na próxima quinta-feira; 3) Leitura do texto xerocado “Rigoletto”; 4) Leitura das cartas-respostas que o poeta Ito Naga enviou para os alunos (o escritor enviou uma carta-resposta para cada aluno); 5) Leitura e debate das questões elaboradas pelos discentes ao poeta Ito Naga presentes na ficha colada nos caderno das crianças; 6) Início do ensino da escrita do cabeçalho e exploração do SEA; 7) Caderno de Casa – Leitura e explicação individual e coletiva das atividades a serem vivenciadas durante a semana; 8) Escrita e exploração oral de palavras relacionadas à “chuva” (preparação para a aula de música),
24/02/2015 Terça-feira Aula 8 Tarde	1) Leitura e ensaio oral da poesia que os alunos vão apresentar na Semana da Poesia; 2) Discussão oral sobre o significado do título do filme “L’argent de poche” (Dinheiro de bolso); 3) Atividade em grupo – leitura, encenação e discussão de trechos do filme “L’argent de poche”;
25/02/2015 Quarta-feira Aula 9 Manhã	1) Retomada e conclusão da encenação dos trechos do filme “L’argent de poche”; 2) Escrita e leitura no quadro de sínteses dos trechos do filme encenados pelos alunos (frases); 3) Construção oral e escrita da síntese do filme no quadro, a partir das frases escritas pela mestra; 3) Exploração do significado de palavras desconhecidas pelos alunos e do SEA; 4) Découvert du monde (Geografia e Ciências) – Exploração oral e escrita no quadro sobre “temperatura”; 5) Atividade a partir de cartazes e atividade xerocada – leitura e escrita de respostas às questões da tarefa..
26/02/2015 Quinta-feira Aula 10 Manhã e tarde	1) Discussão oral sobre a temática a ser apresentada pela turma na Semana da Poesia; 2) Leitura e discussão das regras presentes no cartaz afixado na sala sobre o comportamento que devem apresentar os alunos em atividades realizadas em duplas ou grupos; 3) Atividade em duplas - Ditado de frases com palavras que estavam presentes na ficha de palavras estáveis a serem aprendidas pelos alunos durante o ano letivo, com exploração de escrita das palavras e de algumas classes gramaticais; 4) Atividade individual à escolha dos alunos no “Cahier d’Autonomie” (Caderno de Autonomia); 5) Retomada das cartas-respostas do poeta Ito Naga aos alunos - Leitura das respostas e elaboração de questões a partir delas; 6) Exploração dos nomes e sobrenomes das pessoas;

	7) Ida ao cinema para assistir o filme “L’argent de poche”..
27/02/2015 Sexta-feira Aula 11 Manhã e Tarde	1) Exploração da escrita do nome do mês em que estavam; 2) Atividade de gramática – exploração de verbos de ação, a partir de fichas com cenas de personagens praticando alguma ação e com palavras escritas; 3) Atividade em grupos – construção de uma atividade à escolha, a partir das fichas com palavras afixadas no quadro e apresentação para toda a turma; 4) Atividade no Caderno de Classe – leitura e colagem de nomes e verbos nas colunas adequadas; 5) Retomada através de discussão oral do filme que assistiram e das fichas com as frases resumo do filme ditadas pelos alunos na aula do dia anterior; 6) Entrega de cartões-postais com cenas do filme “L’argent de poche” e exploração oral do gênero; 7) Découvert du monde (continuação) – Leitura dos cartazes afixados no quadro com informações sobre os conteúdos estudados (Temperatura e animais do inverno); Exploração oral dos “animais do verão” – elaboração oral e escrita de uma lista com os nomes dos animais do verão e do inverno;
02/03/2015 Segunda-feira Aula 12 Manhã e Tarde	1) Leitura individual e coletiva da ficha com as atividades da semana; 2) Leitura, exploração oral e no quadro da escrita de palavras a serem estudadas para o ditado curto, durante a semana (SEA, acentuação, classes gramaticais, verbos e regras ortográficas); 3) Atividade de Gramática - retomada das fichas com substantivos e verbos trabalhadas na aula anterior – exploração de artigos e pronomes pessoais; 4) Caderno de Artes – leitura e ensaio da poesia a ser apresentada na Semana da Poesia, com exploração do sinônimo de algumas palavras; 5) Découvert du monde (retomada oral, leitura e escrita, no quadro e tarefa xerocada), a partir dos cartazes dos assuntos estudados (temperatura, estações do ano, paisagens e animais do verão e do inverno).
05/03/2015 Terça-feira Aula 13 Manhã e Tarde	1) Atividade em grupo - ditado longo e ditado curto (exploração de artigos e pronomes, substantivos e verbos); 2) Atividade em grupos - leitura de poemas de 4 poetas diferentes com escolha autônoma de uma atividade a ser realizada a partir dos textos escritos; 3) Découvert du monde– “O ciclo de vida dos animais e as paisagens” Exploração oral e no quadro, a partir de fichas com imagens e escritas; 4) Atividade em grupos – Respostas às questões postas no quadro, relacionadas ao ciclo de vida dos animais e confecção de cartaz sobre o assunto para apresentação no grande grupo; 5) Livro de Matemática – leitura de enunciados das questões.
17/03/2015 Quarta-feira Aula 14 Manhã	1) Visita do poeta Ito Naga à sala de aula; 2) Leitura e recitação de poesias do poeta; 3) Entrevista – perguntas ao poeta.
23/03/2015 Quinta-feira Aula 15 Manhã e Tarde	1) Escrita da Rotina do dia, no quadro; 2) Découvert du monde – “Os terremotos da Terra” – exploração oral do conteúdo com exemplificação da situação vivenciada no Japão; 3) História em quadrinhos de um mangá – leitura individual e coletiva para explorar o conteúdo da história e o gênero textual; 4) Leitura individual e coletiva da ficha com as atividades da semana; 5) Atividade de Gramática - exploração oral e no quadro das frases longas e curtas a serem estudadas para o ditado (escrita de palavras, classe de palavras, verbos e regras ortográficas); 6) Exploração oral das finalidades e funcionalidade do dicionário e das sua estrutura composicional; 7) Livros de literatura de “Akiko” – escolha coletiva de um livro a ser lido pela professora com exploração de algumas estratégias de leitura; escrita no quadro de algumas características físicas do personagem do livro de literatura lido; 8) Découvert du monde- exploração oral e no quadro sobre a formação da “árvore genealógica”.
24/03/2015	1) Escrita da Rotina do dia, no quadro;

Segunda-feira Aula 16 Manhã e Tarde	2) Découvert du monde – atividade em grupos - leitura de textos sobre as características de alguns animais para preenchimento escrito de uma ficha xerocada; 3) Atividade de Gramática – exploração oral e no quadro do singular e plural dos substantivos e dos verbos; atividade xerocada – plural dos substantivos e dos verbos; 4) Leitura e recitação de poemas do poeta Ito Naga.
25/03/2015 Terça-feira Aula 17 Manhã	1) Découvert du monde – A alimentação dos animais – leitura e exploração oral e no quadro; leitura de um texto sobre as características físicas, o habitat natural, a alimentação e modo de reprodução de alguns animais; 2) Atividade escrita – Responder as questões com as informações presentes no texto.
30/03/2015 Segunda-feira Aula 18 Manhã e Tarde	1) Escrita da Rotina do dia no quadro; 2) Atividade de Gramática – conjugação oral do verbo “boire” (beber); exploração oral e no quadro dos pronomes pessoais no singular e no plural; 3) Leitura individual e coletiva da ficha com as atividades da semana; 4) Exploração oral das finalidades e funcionalidade do dicionário; 5) Ditado de palavras “colorido”; Exploração do som das letras /o/, /a/, /ã/, /e/; 6) Atividade de Gramática – atividade no caderno de classe; 7) Découvert du monde – leitura individual e em duplas dos cartazes com informações sobre os animais e das fichas preenchidas pelos alunos, na aula da semana anterior; 8) Livros de literatura com histórias sobre animais – leitura individual.
01/04/2015 Terça-feira Aula 19 Manhã	1) Découvert du monde – déplacements, noiturnes, comportements, etc., des animaux em hiver – leitura individual e coletiva e exploração das características de um texto científico; Atividade em duplas – leitura dos trabalhos realizados pelos alunos sobre os animais, na aula anterior; 2) Atividade xerocada sobre animais – leitura individual e coletiva e escrita das respostas às questões da tarefa.
29/04/2015 Terça-feira Aula 20 Manhã e Tarde	1) Escrita no quadro da Rotina do dia; 2) Escrita individual de palavras na lousa mágica e coletiva, no quadro, para exploração do SEA e do plural das palavras; 3) Atividade de Gramática – Caderno de classe – singular e plural das palavras; Exploração no computador de escrita de palavras e elaboração coletiva das regras para o emprego do plural nas palavras; leitura individual e coletiva da ficha com as anotações sobre o emprego do plural nas palavras; 4) Atividade de Gramática – leitura e brincadeira para explorar o masculino e o feminino das palavras; 5) Atividade em duplas – leitura e montagem do conto japonês “Le secret de la grue” (texto fatiado).
30/04/2015 Quarta-feira Aula 21 Manhã	1) Visita à Biblioteca Pública da cidade; 2) Ditado “discutido” na lousa mágica – atividade em duplas- escrita de frases relacionadas ao conteúdo sobre os animais; correção individual e coletiva no quadro, das frases do ditado; 3) Leitura de frases no quadro.

Conforme nos indicam os dados supra apresentados, as sequências de atividades com a língua escrita propostas pela docente foram bastante diversificadas e envolveram tanto as atividades por ela planejadas para o ensino da língua materna, como aquelas que, embora não “figurassem” como atividades pensadas para esse fim, como, por exemplo, algumas atividades propostas a partir da exploração dos conteúdos pertencentes à disciplina

“Découvert du monde”⁹⁵, ”foram por Françoise utilizadas para levar os alunos a refletirem (ainda que de forma implícita) sobre as suas finalidades no contexto escolar e fora desse espaço, oportunizando-lhes, desse modo, adentrarem de forma efetiva, na “cultura do escrito. Ao indagarmos à mestra sobre os objetivos que ela possuía para a sua turma quando explorava a língua materna, ela pontuou:

“Eu trabalho para que os meus alunos sejam de fato leitores que compreendam o que leem, saibam interpretar, emitir a sua opinião sobre o que está sendo discutido, que saibam escrever textos para se comunicar em diferentes situações, para que tenham acesso à outros mundos, outras realidades, para que conheçam, admirem e respeitem a cultura de outros povos... enfim, que sejam leitores e escritores proficientes.”

Para dar conta desses seus objetivos, Françoise também nos relatou durante a entrevista, que antes de iniciar o ano letivo, realizava consultas na internet e em outros meios de comunicação em busca de temáticas que estivessem sendo discutidas naqueles momentos ou que ela julgava relevante abordar com os seus alunos. No ano da nossa coleta, por exemplo, ela tinha feito à opção por trabalhar com as questões relacionadas à cultura japonesa e justificou que essa sua escolha havia sido pautada, entre outros aspectos, por haver um grande número de estudantes universitários japoneses residentes na cidade àquela época, os quais apresentavam costumes bastante diferentes se comparados à cultura francesa, o que gerava, de algum modo, a curiosidade dos seus alunos e, ainda, pela possibilidade de ela trabalhar com os mangás⁹⁶ e com as poesias japonesas escritas pelo poeta francês Ito Naga, que estaria participando da Semana da Poesia de Clermont-Ferrand, no mês de março. Nesse contexto, a mestra trabalhou com textos e atividades de leitura e de escrita diversificadas, a fim de explorar a forma de vida das pessoas no Japão⁹⁷, a sua fauna e a sua flora, o clima, os avanços tecnológicos, o idioma e, também, as grandes dificuldades enfrentadas por elas, tais como o alto

⁹⁵Na disciplina “Découvert du monde” (Descoberta do mundo), os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental desenvolvem e ampliam os seus conhecimentos sobre o “tempo” e o “espaço” e o conhecimento sobre o mundo em que vivem, estudando os conteúdos pertencentes às disciplinas de Ciências, Geografia e História.

⁹⁶Mangás são histórias em quadrinhos escritas no estilo japonês. No Japão, esse termo designa quaisquer histórias em quadrinhos.

⁹⁷No decorrer dessa análise, estaremos apresentando os extratos de algumas aulas fabricadas pela docente, em que ela explorou a leitura e a escrita, a partir dessa temática.

índice de poluição e as tragédias ambientais, como os terremotos, os tsunamis, entre outros.

Os extratos da aula, a seguir, nos permite conhecer como a mestra organizou uma de suas aulas para explorar essa temática, a qual envolveu os eixos da leitura, da oralidade e da análise linguística (SEA):

Aula 15 – ministrada no dia 23/03/2015.

Após escrever a rotina no quadro e explicá-las aos alunos, Françoise deu início à aula explorando a primeira atividade nela presente.

- tremblements de terre 9h 45: Exercice 10h: Devoirs Grammaire: orthographe Soustraction	- tremores de Terra 9;45h: Exercício 10h: Tarefas Gramática: ortografia Subtração
- Visite du poète - Musique - Akiko la voyageuse - Livret	- Visita do poeta - Música - Akiko o viajante - Livro

P: Atenção! Hoje nós vamos falar um pouco sobre os tremores da Terra. Alguém sabe explicar o que é um terremoto?

A1: É quando a Terra treme, tudo treme!

T: É quando a terra treme, tudo balança...

P: E por que acontecem os terremotos? (os alunos pensaram por alguns segundos, mas não souberam explicar à professora).

P: Vejam esse Globo Terrestre! Ele representa o nosso planeta. E como é formado o nosso planeta? (apontou para os oceanos e continentes)

A2: De terra e de água!

P: Perfeito! O terremoto é um fenômeno da natureza, que causa um grande tremor de terra (imitou o tremor do terremoto), que é resultado do encontro de diferentes blocos que formam a crosta terrestre. Observem... a Terra é formada por várias camadas (desenhou no quadro o planeta Terra mostrando a sua formação interna), quando elas se chocam, liberam uma energia que produzem ondas e faz tremer a Terra. Vocês compreendem?

T: Siiim! (alguns alunos não se manifestaram, deixando transparecer que tinham dúvidas e a mestra voltou a explicar o assunto).

P: E aonde mais ocorrem os tremores, além da terra?

A2: No mar... na água!

P: Muito bem! Atenção, no país que nós estamos estudando aqui na classe aconteceu um "tsunami". Alguém sabe explicar o que é um tsunami?

A3: São ondas bem fortes que vêm do mar!

P: Exatamente! No Japão, em 2011, aconteceu um grande tsunami que destruí muitas cidades e casas do país. No Japão, é frequente acontecerem tremores de terra e tsunamis (a mestra foi até o quadro e anotou os nomes de alguns terremotos).

2011: Tremores de Terra
-tsunami
IROSHIMA
- núcleo central

Após concluir as explicações sobre os tremores da Terra, a mestra avisou aos alunos que

eles ouviriam um sinal e que, nesse momento, eles deveriam simular a forma como os japoneses fazem para se proteger quando estão diante de um terremoto, conforme ela já havia lhes explicado. A Diretora da escola, então, passou tocando uma corneta no corredor e, ao ouvi-la, todos os alunos simularam a situação vivenciada pelos japoneses (Françoise já havia combinado com a Diretora esse momento).

P: Atenção! Há também alguns desastres ambientais que também são provocados pelas ações do homem na natureza. Quando não cuidamos do nosso planeta, jogamos lixo nas ruas, poluímos os rios, os mares, entre outras coisas, nós também estamos contribuindo para que esses desastres aconteçam.

Em seguida, ela pediu que os alunos se organizassem em suas bancas, abrissem seus cadernos do dia, observassem as páginas da história em quadrinhos de mangá⁹⁸ que ela havia neles colado.

P: Essa história está presente no livro que nós já estudamos aqui na classe... O que ela tem a ver com o que nós conversamos agora?

A1: Ela fala da história do Japão!

A2: De um terremoto que aconteceu no Japão!

P: Ok! Agora vamos todos observar a primeira página da história... vocês vão ler silenciosamente. (os alunos assim o fizeram).

P: Agora eu vou pedir para alguns alunos fazerem a leitura em voz alta. Millot, você pode ler o que está escrito na primeira página?

M: Sim! (a aluna leu)

P: O que vocês entenderam dessas informações?

A1: Que um grande terremoto aconteceu em Tóquio!

P: E em que ano isso aconteceu?

T: Em 1923!!

P: Ok! Agora vamos observar a segunda página da história? O que significam esses balões de fala?

A4,5,6,7,8: As coisas explodindo! As coisas tremendo...

P: Como podemos descobrir isso?

A7: Porque estão perto das imagens que estão explodindo.

A8: por causa do que tem escrito... é como se estivesse fazendo barulho...

A9: E as letras são diferentes.

P: Bravo! Jean Claude, você pode ler a página 3?

JC: Sim, professora! (o aluno realizou a leitura)

Nessa dinâmica, a mestra foi pedindo para os alunos realizar a leitura da história de forma protocolada. Enquanto os educandos ía realizando essa atividade, Françoise entrevistava para explorar as informações presentes nos balões de fala, para chamar a atenção dos discentes em relação à diferença entre o que estava escrito nos balões e as informações presentes nos retângulos, para que os alunos percebessem a razão dos textos estarem escritos em espaços diferentes, em relação à entonação da voz diante dos sinais de pontuação e das onomatopeias, etc. Os alunos, por sua vez, participaram da tarefa bastante empolgados.

⁹⁸ GUILLOPÉ, A. Akiko la curieuse: petite conte zen. 20014. Ed. Philippe Picquier. **Sinopse:** Akiko é uma menina japonesa que vive ao pé do Monte Fuji. Ávida de curiosidade e aventura, ela vai sem alguma apreensão embarcar em uma aventura que vai ensiná-lo a não desistir o primeiro obstáculo, desafiando os perigos para dominar os seus medos. Ela vai ver que a estrada lhe prepara uma agradável surpresa e uma grande honra. Cf. Os Anexos A no final da tese.

Assim como aconteceu na aula supra apresentada, nós pudemos observar em algumas outras por Françoise fabricadas e por nós acompanhadas, que a mestra buscou explorar o ensino da língua materna tomando como ponto de partida os assuntos relacionados à cultura do Japão e que, nesses momentos, a mesma tanto buscava evidenciar as belezas, os avanços na área da tecnologia naquele país, entre outros aspectos, como, também, problematizava as dificuldades enfrentadas pela população, concernentes aos “desastres” ambientais.

No tocante aos extratos apresentados, relacionado à exploração da língua materna mais especificamente, verificamos que a docente selecionou para o trabalho um gênero textual que ela já vinha trabalhando com a turma desde o início do ano letivo (mangás) com o objetivo de que os alunos tivessem mais uma oportunidade de contato com o mesmo e dele se apropriassem com mais profundidade. Observamos que ela, além de trabalhar o conteúdo presente no livro, também a aproveitou a oportunidade para explorar alguns aspectos composicionais das histórias em quadrinhos e propor a leitura do texto de formas variadas (individualmente, silenciosamente e coletivamente), a fim de garantir a participação de todos os discentes, na atividade. Ainda conforme nos mostram os dados apresentados, o eixo da oralidade também se constituiu como objeto de ensino da aula, sendo por ela explorado de forma lúdica e bastante criativa.

Outro ponto que merece destaque refere-se à ampliação do assunto em questão pela professora, trazendo à tona as discussões que ela havia proposto aos seus alunos nas aulas de “Descoberta do mundo”. Assim, durante a condução da aula, Françoise buscava, a todo instante, resgatar os conhecimentos prévios dos alunos acerca de outras situações ocorridas no mundo todo em que as populações também sofriam os efeitos causados pela destruição do meio ambiente, levando os alunos a refletirem sobre as ações causadas pela natureza e agravadas e/ou provocadas também, pelas ações humanas, como aconteceu na aula transcrita.

Em nossas observações, nós pudemos confirmar as colocações de Françoise de que, embora possuísse dias e horários específicos para abordar cada eixo da língua, ela aproveitava todos os momentos em que as suas

crianças permaneciam dentro da sala de aula para explorar a língua escrita, a partir de atividades que incluíam desde a organização do funcionamento da classe, tais como a realização da chamada para verificar os alunos que estavam presentes com posterior anotações referentes àqueles que iam almoçar na escola, a lista com os nomes dos ajudantes da semana e as regras de convivência e de comportamentos a serem desenvolvidos nas atividades realizadas em duplas ou grupos, a escrita da rotina do dia e do cabeçalho, a arrumação das fichas no quadro indicando a data do dia, entre outras, até o ensino e a execução das atividades com os assuntos por ela tomados como objetos de ensino em cada momento da aula.

Em relação às atividades que faziam parte do “funcionamento” da “rotina diária da classe”, verificamos que essas eram bastante aproveitadas pela mestra para explorar a leitura e a escrita e que o seu grupo de alunos já se encontrava bastante familiarizado com as mesmas, realizando-as na maioria das vezes, sem que estas fossem solicitadas pela professora. Assim, ao dar início às atividades do dia, o grupo de alunos-ajudantes da semana (4 alunos por semana) se organizava em duplas, combinava entre si como seria a divisão das tarefas que iriam realizar e, em seguida, passavam a executá-la: uma primeira dupla ficava responsável por encontrar nas caixas que ficavam em uma mesa ao lado do quadro, as fichas com os nomes dos meses do ano e os números para indicar a data do dia, escritas em francês e também, em inglês, e de afixá-las no alto da lousa, enquanto que a outra dupla, encarregava-se de fazer a chamada oral e de anotar na lista a frequência e, em uma outra, o nome dos colegas que que estariam almoçando na escola naquele dia. Essa última ficha, após ser preenchida, era por eles colocada em um quadro que ficava na porta da sala para que pudesse ser recolhida por uma das pessoas responsáveis pela cantina.

A partir desses movimentos, Françoise, apoiada nas suas “expertises”, fazia uso de várias dinâmicas para explorar, principalmente, a leitura, a escrita de palavras e os aspectos ortográficos: ela solicitava que todos os alunos da classe realizassem a leitura das fichas afixadas pela dupla que havia executado a tarefa, para verificar se elas correspondiam à data do dia em que estavam, pedia que os mesmos ajudassem a dupla encarregada de fazer a leitura dos seus nomes na frequência, quando a mesma apresentava

dificuldade para pronunciá-los, questionava à turma se estava faltando algum aluno ser chamado quando percebia que os alunos-ajudantes haviam “pulado” os nomes de alguns componentes da turma e, ainda, explorava a ortografia, a acentuação das palavras e de alguns aspectos gramaticais.

Vejamos nos extratos⁹⁹ a seguir, como Françoise aproveitou a escrita do cabeçalho para explorar a ortografia do nome do mês do ano que estava iniciando:

Aula 6 – ministrada no dia 02/02/2015.

P: *Atenção! Qual o nome do novo mês em que nós estamos?*

T: *Frévieeeeer! (fevereiro)*

P: *Jebrilli, como se escreve o nome “février”?*

J: *F-É-R-F-I-E-R! (o aluno soletrou as letras do nome e a mestra as grafou no quadro).*

P: *Está correto? (perguntou à turma)*

T: *Nããão, não está correto!*

P: *Como se escreve, Christopher?*

C: *F-E-V-R-I-E-R! (o discente soletrou as letras e ela as grafou)*

P: *Está certo?*

A1: *Faltou um acento!*

P: *Que acento? Onde? (ela perguntou à turma)*

T: *Circunfleeexoo! Aguuuudo! (os alunos divergiram em suas respostas)*

P: *É circunflexo ou agudo? (a mestra reproduziu os desenhos dos acentos com as mãos)*

T: *Aguuudo!*

P: *Muito bem! É agudo. Então, olhem... Há aqui a letra “r” e aqui também (apontou para a letra “r” na palavra). Eles têm o mesmo som?*

T: *Nããão!*

P: *Qual som é esse aqui? (apontou para o “r” que estava entre as letras “f” e “e”)*

T: */r/ (os alunos reproduziram o som do “r” tremido).*

P: *Sim! E aqui?*

T: */r/ (os alunos reproduziram o som do “r” soprado)*

De acordo com a transcrição apresentada, verificamos que a mestra aproveitou a escrita do nome do mês para, além de explorar a ortografia e os sons da letra “r”, “revisar” o emprego dos acentos agudo e circunflexo na escrita de palavras e ampliar essa discussão pedindo que alguns alunos lessem as informações sobre o emprego dos mesmos, presentes nos cartazes que haviam afixados na parede da sala e as explicassem para a turma.

Em relação à rotina da classe, mais especificamente, observamos que Françoise a organizava em dois momentos: a rotina semanal e a rotina diária. No tocante à rotina semanal, a docente nos informou (o que foi por nós

⁹⁹ Salientamos que na transcrição e análise das aulas ministradas pela professora Françoise, nós fizemos a opção por reproduzir as atividades por ela propostas em português e, também, em francês, com o objetivo de melhor explicar a condução das mesmas, pela mestra.

confirmado) que todas as segundas-feiras entregava aos discentes uma ficha com toda a programação e conteúdos que seriam trabalhados durante a semana, a qual era colada em seus Cadernos de Comunicação para que levassem para as suas residências e fosse por seus pais ou responsáveis assinada, confirmando, desse modo, que estavam cientes do que estava sendo vivenciado na sala de aula e na escola. Em seguida, Françoise passava a explorar a ficha na classe, pedindo que os alunos realizassem a leitura protocolada da mesma, enquanto intervia para explicar e para solicitar às próprias crianças que explicassem como as atividades seriam vivenciadas durante a semana e para ensinar e revisar oralmente e no quadro, alguns conteúdos.

Ao questionarmos a docente sobre as suas intenções ao enviar solicitar dos pais a assinatura da ficha com as atividades que as crianças estariam realizando na classe, Françoise declarou:

Essa foi uma das maneiras que eu encontrei de tentar aproximar os pais da escola e, principalmente, da sala de aula. Eu penso que essa estratégia é muito importante e tem dado resultado. Como poucos pais vêm a Escola conversar comigo para se informar sobre o que eu estou trabalhando na sala com os seus filhos, essa é uma forma de fazê-los conhecer o que acontece nesse espaço (referindo-se à escola). É também, de certa forma, uma maneira de fazer com que eles se envolvam nas atividades dos seus filhos, pois que há tarefas que eu solicito aos alunos que precisam ser realizadas com a ajuda de um adulto. No dia seguinte, eu pergunto aos alunos quem trouxe a ficha assinada pelos pais... os alunos que trazem a ficha em branco, ficam na sala de aula durante o primeiro recreio do dia escrevendo um bilhetinho para os pais um bilhetinho explicando para os mesmos a razão de não ter ido brincar naquele horário... São raras às vezes em quem uma ficha vem sem assinatura, os pais já compreenderam a razão pela qual eu peço que assinem as fichas, eu já expliquei a eles.”

Durante a leitura das atividades com a língua materna que seriam vivenciadas durante a semana na sala, nós verificamos que em todas as aulas por nós observadas, Françoise as tomou como ponto de partida para abordar os assuntos relacionados, principalmente, ao eixo da análise linguística, confirmando, desse modo, a nossa hipótese de que essa havia sido uma tática por ela fabricada para já dar conta de “cumprir” o que estava agendado para aquele dia no seu horário de aulas da semana, ou seja, o ensino da gramática, do vocabulário e de aspectos ortográficos. Os fragmentos de uma dessas aulas, transcritas a seguir, nos permite visualizar como ela fez uso da ficha referendada e explorou a ordem alfabética, a partir do dicionário:

Aula 18 – ministrada no dia 30/03/2015.

- **Deveres para:** segunda - 30 de março a sexta 3 de abril.

Ditado para quinta: palavras úteis

Ditado curto (6 palavras): alors-devant-aussi-autor-sans.

Ditado longo: alors-devant-aussi-autour-dedans-pendant-vraiment-aussitôt-sans

Dicionário: Nós procuraremos no dicionário (Larousse Junior 7/11 ans)

- Treinar a recitação do alfabeto a partir da letra inicial de uma palavra (minha sobremesa preferida, meu animal preferido,...);

- Classificar as palavras na ordem alfabética: ovelha, gato, coelho, vaca... (uma só palavra com uma letra inicial;

Observar a ordem alfabética para ganhar rapidez;

- Leitura: ler a ficha com as características do dicionário.

Matemática: multiplicação

Eu continuo aprendendo / Eu reviso – x 2, x 5, x 10. Eu começo a aprender - x 3

Matemática – Subtração

Nós procuramos manusear nossas fichas ou se **apoiar na calculadora** – $75-3=$ / $45-26=$ / $124-119=$ / $80-3=$

Alguns alunos preferem utilizar as fichas, é sempre possível.

Pense em uma caixa, tipo uma grande caixa de fósforos.

P: Lili, leia a atividade que será realizada com o dicionário (a aluna ao realizar a atividade solicitada, apresentou dificuldade para ler algumas palavras e os seus colegas, por sua vez, a ajudaram sem que a mestra pedisse).

P: Atenção! Como estão organizadas as palavras no dicionário? (a docente colocou a questão para a turma).

T: Na ordem alfabética!

P: Sim, na ordem alfabética. A palavra “alfabética” vem da palavra “alfabeto”. Vejam bem! Observem as letras do alfabeto que estão afixadas em cima do quadro (ela apontou para as letras) Vocês vão dizer a sequência das letras do alfabeto, a partir do primeiro nome de vocês, Ok?

T: Siiiiim!

P: Gabi vai começar!

G: G-h-i-j...

P: Muito bem! Agora Marjane!

M: M-n-o-p...

P: Bravo! Lou-Anne...

L: L-m-n-o... (a mestra deu continuidade a esse exercício dizendo os nomes de todos o alunos que estavam na classe.

A2: Professora, eu procurei a palavra “alfabética” no dicionário e não tem, só tem “alfabeto”. “Alfabética” está do lado!

P: Sim! Então como estão escritas as palavras no quadro? (referindo-se ao quadro presente no dicionário dos alunos)

A3: Tem a palavra e do lado, o que ela significa.

P: Exatamente! A palavra está em negrito e do lado estão escritos os seus significados, como A3 viu. Lili, diga as letras do alfabeto na ordem alfabética (a aluna disse a sequência corretamente). Agora todos vocês vão dizer as letras do alfabeto. (os alunos fizeram conforme solicitado)

P: Agora eu vou dizer algumas palavras e a quem eu pedir, vai soletrar as letras que formam essa palavra, ok?

T: Siiiiim!

Após esse momento, a docente pediu para que outro aluno continuasse à leitura do programa, enquanto ela ia explicando e dando exemplos sobre o que seria trabalhado, oralmente e por escrito, na lousa.

Conforme assinalam os dados, embora o principal objetivo da mestra ao trabalhar a ficha com o programa da semana fosse o de explicar as atividades que seriam vivenciadas durante aquele período, ela aproveitou o que estava escrito na pauta – o trabalho com o dicionário – para explorar o significado das palavras e a ordem alfabética e, também, para discutir a organização, a finalidade e a funcionalidade desse suporte, de forma prática e reflexiva. Ampliando o trabalho com o mesmo, naquele momento, Françoise pediu que os alunos pegassem seus cadernos de tarefa de casa e retomassem a atividade xerocada realizada no dia 12/03/2015 e a relese, solicitando, em seguida, que alguns educandos lessem as questões da tarefa e explicitassem em voz alta as respostas que nela haviam escrito.

Nome Data:

Veja um pequeno questionário sobre o dicionário. Consulte o seu dicionário e marque um X nas respostas que você encontrar.

	Verdadeiro	Falso	Eu não encontrei a resposta
Seu dicionário tem nomes próprios.			
Todos os nomes propostos são ilustrados.			
Existem palavras que são explicadas mais longamente, com blocos temáticos.			
Todas as palavras da língua francesa estão no dicionário.			
As palavras estão escritas na ordem alfabética.			
No dicionário há sumário.			
Seu dicionário possui também conteúdos da gramática e de ortografia.			
Você também encontra as bandeiras das diferentes nações.			
Existem palavras colocadas na margem e no alto da página.			
Você não pode conhecer o ano de edição desse dicionário.			

É interessante observar que a ficha que Françoise havia solicitado aos aprendizes que respondessem chamava a atenção deles tanto para os aspectos voltados para a finalidade do dicionário, como para aqueles referentes aos conteúdos gramaticais, ortográficos e de vocabulário e para o seu modo de organização, ou seja, a sua estrutura, levando os alunos a

aprenderem também, como manuseá-lo com destreza e precisão. Outro ponto por nós observado, diz respeito ao fato de que a mestra não “resolveu” naquele momento da aula, retomar o trabalho com essa atividade xerocada, mas que havia planejado a correção de forma articulada com o trabalho com o dicionário que estaria propondo naquela semana, confirmando mais uma vez às suas colocações de que poucas eram às vezes em que as suas práticas de ensino eram pensadas e/ou fabricadas no “momento da ação”.

No que concerne à rotina diária, verificamos que na mesma perspectiva anteriormente mencionada, a escrita da mesma também foi explorada por Françoise no quadro, com um duplo objetivo: (1) promover momentos de leitura e de reflexão sobre a escrita das palavras e; (2) introduzir a discussão e o ensino dos conteúdos que seriam abordados na aula, principalmente aqueles referentes ao ensino da língua materna, assim como fazia com a ficha com o programa da semana.

Ainda no tocante ao ensino da língua materna, um ponto que merece bastante destaque diz respeito à exploração da língua materna, a partir do trabalho desenvolvido com as outras áreas do conhecimento¹⁰⁰. Do total de aulas por nós investigadas, em 9 delas pudemos assistir a mestra, a partir do ensino dos assuntos pertencentes ao currículo das disciplinas de História, Geografia e Ciências, agrupadas em um mesmo bloco denominado “Découvert du monde¹⁰¹” (Descoberta do mundo), fazia uso desses momentos para explorar todos os eixos de ensino da língua de maneira reflexiva, contextualizada e articulada com as situações ocorridas fora do espaço escolar, despertando nos alunos a necessidade de aprender a língua escrita e dela fazer uso para “descobrir” o(s) mundo(s) no qual estavam inseridos.

Retomando o quadro da rotina, verificamos que ele, além de nos oferecer um panorama geral das atividades desenvolvidas por Françoise, também nos indica que a mestra explorou mais de um eixo didático ao ensinar a língua materna, considerando e “ênfatizando”, no entanto, o que estava

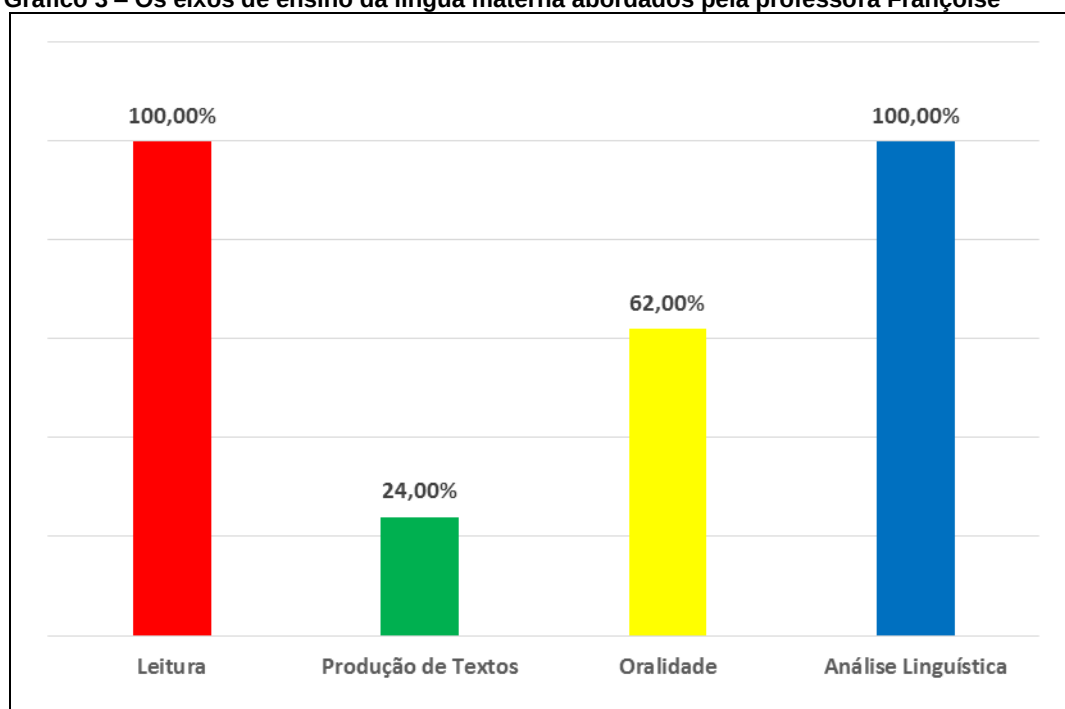
¹⁰⁰Na seção que tratará das atividades de leitura e de escrita fabricadas por Françoise, apresentaremos extratos de aulas em que ela explorou essas habilidades, a partir das outras áreas do conhecimento.

¹⁰¹A organização em relação à divisão das disciplinas do horário de aulas semanal de Françoise havia sido construída com base no Programme Scolaire National Français. Cf. <http://www.education.gouv.fr/cid38/presentation-des-programmes-et-des-horaires-a-l-ecole-elementaire.html>.

previsto na programação do seu horário de aulas semanal. Nessa proposição, verificamos que ela não alterou, em nenhum dos dias em que estivemos em sua sala de aula, (com exceção da atividade de escrita sobre os animais, realizada no dia 25/03/2015), o que havia planejado para cada momento, o que não significa dizer que mesmo quando um dos eixos figurava como o “centro” do trabalho do dia e do horário determinado, um outro também não tenha sido tomado como objeto de ensino nesses momentos, tampouco que ela tenha desconsiderado os assuntos do cotidiano trazidos pelos seus alunos, pelo contrário! Françoise buscava discuti-los com a turma e, por vezes, os tomava como exemplo ao explorar o conteúdo que estava planejado para o ensino no dado dia.

Para melhor visualizarmos como a docente organizou o trabalho com os eixos didáticos durante as nossas coletas, apresentaremos a seguir, um gráfico contendo informações sobre a frequência com que cada um deles foi tomado como objeto de ensino nas suas aulas.

Gráfico 3 – Os eixos de ensino da língua materna abordados pela professora Françoise



De acordo com os dados, podemos constatar que Françoise desenvolveu um trabalho com a língua materna centrada, principalmente, na exploração dos eixos da leitura e da análise linguística, estando esses

presentes em 21 e 20 aulas, durante o período que nós estivemos em sua classe, correspondendo a um percentual de 100%.

No tocante à leitura, verificamos que o ensino da mesma aconteceu de forma articulada com os demais eixos de ensino da língua em todas as aulas por nós acompanhadas, para dar conta de 2 objetivos distintos, porém imbricados: “ler para aprender” e “aprender para ler”. Nessa perspectiva, nós pudemos assistir Françoise propor diversificadas atividades, entre as quais se fizeram presentes a leitura de textos verbais e não verbais para interpretar, compreender e construir os seus sentidos, atividades para aprender os conteúdos gramaticais, o vocabulário de algumas palavras e alguns aspectos ortográficos, para ler os enunciados de tarefas e exercícios para saber como respondê-los, para tomar conhecimento do que seria trabalhado na classe durante o dia e a semana, para deleitar-se, para obter informações, entre outras, em busca de levar o seu grupo de alunos a perceberem as várias finalidades e funcionalidade da língua dentro e fora do espaço escolar.

Um ponto que nos chamou a atenção no desenvolvimento das aulas com esse eixo didático, diz respeito ao fato de que na maioria das atividades de leitura que tinham como foco o “aprender para ler”, Françoise buscava “conjuguar” o trabalho desse eixo com as “Artes”, através da leitura de poesias, de leitura de sinopses de filmes, de visitas ao cinema e discussões sobre a semana dedicada ao festival de curta-metragem e da Semana da Poesia que aconteceria naqueles dias na cidade, da proposição de visitas às bibliotecas públicas da cidade para que os discentes tivessem contato com algumas obras literárias, ouvissem e realizassem a leitura de mangás, entre outras, com o objetivo de levar o seu grupo de alunos a conhecer, adentrar e participar de forma ativa e efetiva dos espaços e eventos marcados pela cultura escrita.

Ao retomarmos as falas de Françoise durante a entrevista que com ela realizamos, pudemos perceber claramente que o seu investimento nesses tipos de atividades estava relacionado diretamente, tanto à sua trajetória pessoal, como, também, à sua formação complementar. A mestra nos relatou que desde muito cedo sempre presenciou e vivenciou práticas de leitura diversas com objetivos também diversificados em seu lar, tendo o seu pai como modelo de leitor assíduo de obras clássicas e dos jornais da cidade e, também, em outros espaços por ela frequentados. Em relação às influências por ela “sofridas”

durante a sua formação enquanto docente, Françoise nos contou que um dos seus professores do curso de formação de professores a havia levado a conhecer e a desenvolver o gosto e a apreciação pelas Artes, através da leitura de obras clássicas, da apresentação de obras de pintores, de escultores, músicos, atores, artistas em geral, principalmente os mais contemporâneos. A partir dessas “bases” que ele lhes deu, a mestra afirmou que teve a sua curiosidade aguçada e decidiu ir em busca de outros conhecimentos, chegando a se apaixonar também por essa área, o que a levou a participar e a se envolver na organização de vários eventos culturais com adolescentes e jovens de Clermont-Ferrand e de cidades vizinhas.

Nessa perspectiva, diante das ações da docente e a partir das suas colocações em relação aos objetivos que possuía ao trabalhar com esse eixo da leitura na classe, nós podemos afirmar, assim como Tardif (2008), que:

[...] o saber dos professores parece estar assentada em transações constantes entre o que eles são (incluindo emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que fazem. O ser e o agir, ou melhor, o que Eu sou e o que Eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar (p.16).

O eixo da análise linguística¹⁰², por sua vez, foi explorado pela docente com o objetivo de consolidar a aprendizagem de alguns princípios do SEA, para abordar aspectos ortográficos e para ensinar alguns conteúdos gramaticais. Os caminhos metodológicos percorridos para que os seus alunos se apropriassem desses conhecimentos foram variados, assim como diversificadas foram às atividades fabricadas por ela para dar conta dos objetivos referendados.

No que concerne à *exploração do SEA*¹⁰³ e dos *aspectos ortográficos*, verificamos que embora todos os alunos da professora já se encontrassem alfabéticos àquela época, a docente buscou aproveitar as situações mais simples, ocorridas no cotidiano da sala de aula, como por exemplo, a escrita do

¹⁰² Esclarecemos que optamos por classificar as atividades propostas por Françoise que tinham como foco o trabalho com os aspectos linguísticos como pertencentes ao eixo da análise linguística, porque esse daria conta de abarcar as atividades de gramática, ortografia e vocabulário que se encontravam presentes nas suas rotinas.

¹⁰³ Esclarecemos que embora Françoise fizesse uso dos termos “code” e “dechiffrer” para designar as atividades de ler e escrever na alfabetização, o trabalho de ensino da língua escrita por ela desenvolvido deixava claro que a mesma compreendia a língua escrita como um sistema notacional.

nome da disciplina que seria estudada e a escrita de enunciados das tarefas e da rotina, para solicitar aos educandos que a ajudassem a escrevê-las soletrando as letras e as sílabas que compunham as palavras, levando-os a refletir, desse modo, sobre as relações grafema-fonema e as regularidades e irregularidades na escrita das mesmas. Essas ações foram postas em prática pela docente com bastante frequência durante o período em que estivemos acompanhando as suas aulas e visavam, entre outras coisas, “preparar” os educandos para quando desafiados a explicitarem as letras e as sílabas de palavras com as quais ainda não tinham familiaridade, eles não se sentissem constrangidos de ensaiarem as suas respostas diante da turma.

Os conteúdos da *gramática*, por sua vez, também foram explorado de forma bastante significativa e tomados como objeto de ensino por Françoise nos dias e horários previstos no seu horário de aulas semanal, ora de forma mais isolada, ora a partir da reflexão sobre as suas funções nas frases e nos textos orais e escritos que ela estava trabalhando na classe. Entre eles, foram abordados com maior incidência aqueles pertencentes à classe das palavras, tais como masculino e feminino, singular e plural, os artigos, os verbos e os pronomes, o emprego dos sinais de pontuação e sinônimo. Observamos que as crianças quando solicitadas a escreverem frases e textos e, ainda, a responderem às questões postas nos exercícios, demonstravam compreender as funções que os mesmos assumiam dentro desses escritos, explicitando, principalmente nas atividades em grupos e coletivas, “quais”, o “por que” e a forma de escrever determinadas palavras ou empregar determinados sinais de pontuação na atividade que estavam realizando.

No que concerne ao eixo da oralidade, podemos afirmar que Françoise tinha clara a ideia de que a linguagem oral deveria se constituir como um importante “objeto de ensino” nas aulas, pois, que, embora falantes nativos da língua, os educandos precisavam conhecer diferentes formas de manifestá-la considerando o contexto em que os seus discursos fossem produzidos.

Trabalhando nessa perspectiva, pudemos constatar que a exploração desse eixo foi bastante significativa ocorrendo em 13 das 21 aulas por nós assistidas (62%), sempre de forma articulada com os assuntos e textos que ela estava abordando na aula, principalmente, a partir da exploração dos poemas

escritos pelo poeta Ito Naga¹⁰⁴. Nessa proposição, assistimos a mestra organizar vários momentos das suas aulas para que os alunos “ensaiassem” os trechos das poesias pelos quais haviam ficado responsável pela memorização e apresentação na Semana da Poesia de Clermont-Ferrand. Ao conduzir essas atividades, a mestra chamava os discentes à frente do quadro e lhes explicava antes, durante e após o ensaio, como eles deveriam se comportar e se “colocar” diante do público quando fossem recitar os seus textos (saudação, postura, seriedade, clareza) e para questioná-los sobre a relevância das perguntas por eles elaboradas. Esses momentos também foram por ela bastante aproveitados para explorar o ritmo e as rimas presentes nas poesias, para “ajustar” a entonação de voz considerando os sinais de pontuação empregados nos textos e a mudança das vozes no diálogo e, ainda, para explorar as expressões fisionômicas, as quais, segundo Antunes (2003), “funcionam de forma muito significativa, como elementos complementares no processo da interação verbal” (p.104).

O trabalho com a oralidade envolveu, ainda, a apresentação de resultados dos trabalhos realizados em grupos, manifestações de opiniões acerca dos assuntos que estavam sendo discutidos na sala, a interação entre alunos e mestra e o respeito aos turnos de fala, as possibilidades de argumentações e contra argumentações diante de questões postas, as tomadas de decisões relacionadas às atividades que envolviam toda a turma ou o grupo dos quais os alunos estavam participando, encenação teatral, mímicas, cânticos de músicas, e, ainda, para discutir e elaborar as perguntas que iriam compor o roteiro de entrevistas que seria realizada com os poetas da obra *Rigoletto*, trabalho esse desenvolvido de forma articulada com as atividades do atelier de música que os discentes participavam com outra professora.

Os fragmentos da aula a seguir, nos permite conhecer como Françoise oportunizou aos educandos refletirem sobre uma das formas de manifestação da língua, explorando o eixo da oralidade articulado ao ensino da leitura, com o

¹⁰⁴Três das obras escrita por Ito Naga, poeta francês, haviam sido escolhidas por Françoise para serem trabalhadas com os seus alunos na sala de aula (*Iro mo k amo*, *La couleur e Le parfum*). O poeta estaria participando no ano da nossa coleta, da Semana da Poesia e iria até a escola onde a mestra lecionava para ouvir a recitações de seus poemas e para conversar com o seu grupo de crianças.

objetivo de levar os alunos a conhecerem um pouco do filme “L’argent de poche”, que ela os levaria para assistir no cinema, no dia seguinte.

Aula 8 – ministrada no dia 24/02/2015.

Após retornarem do recreio do horário da tarde e se organizarem em suas bancas, Françoise pediu que os alunos explicassem o que significava o título do filme “L’argent de poche”¹⁰⁵ (Dinheiro de bolso).

A1: *É a mesada que nós recebemos todos os meses!*

A2: *É o dinheiro que meu pai me dá todo mês... uma mesada!*

A3: *Professora, significa “mesada dada pelos pais”!*

P: *Ok! E o que vocês fazem com as mesadas que vocês recebem? Quem dá esse dinheiro para vocês?*

A4: *Meu pai. Eu peço para minha mãe guardar para quando eu quiser comprar alguma coisa!*

A5: *Meu pai! Eu compro bombons, vou ao cinema...*

A6: *Às vezes eu gasto e às vezes eu guardo!*

P: *Quem consegue economizar?*

T: *Uns alunos respondem afirmativamente e outros, negativamente.*

Após esse momento, Françoise dividiu os alunos em 6 grupos e entregou a cada grupo uma tira de papel com um trecho da história do referido filme.

P: *Atenção! Vocês vão ler o trecho do filme que eu dei e juntos vão pensar como vão apresentar essa parte da história para toda a turma. Vocês vão refletir e decidir juntos como vocês vão apresentar essa parte da história, ok?*

T: *Siiim! (os alunos fizeram a leitura silenciosamente e, em seguida, discutiram entre si como iam apresentar as suas partes da história para todo o grupo, optando todos eles, pela encenação dela)*

Após alguns minutos, a docente convidou o primeiro grupo para ir à frente do quadro.

P: *Quem são os personagens da história?*

G1: *A professora Villeiman e Bruno.*

P: *Quem eles são na história?*

G1: *Professora e aluno.*

P: *Ok! E como vocês vão apresentar o trecho da história de vocês?*

A1: *Nós vamos representar a história... encenar.*

P: *Ok!*

O Grupo 1 encenou a parte da história que lhes era devida. Durante a apresentação, a mestra com o trecho da história que o grupo estava apresentando em mãos, os interrompeu pedindo-lhes para recomeçarem a encenação e para que prestassem atenção na postura que deveriam ter durante a apresentação, no tom e no ritmo da voz, etc. Ao término desse momento, Françoise passou a avaliar a apresentação do grupo com a participação dos demais alunos da sala.

P: *Vocês compreenderam a cena?*

T: *Siiim!*

P: *O que vocês pensam sobre o que aconteceu?*

¹⁰⁵ A visita ao cinema proposta por Françoise fazia parte de um projeto intitulado “École au cinema”, que contemplava a visita dos alunos das escolas públicas da cidade de Clermont-Ferrand a esse recinto 4 vezes durante o ano letivo. No entanto, vale salientar que se constituía uma opção dos professores levarem o seu grupo de alunos ao cinema.

A5: *Que a professora não conseguiu fazer com que Bruno recitasse a poesia corretamente, mas quando ela saiu da classe, ele consegue representar bem!*

P: *Ok. Vocês estão de acordo?*

T: *Siim!*

P: *Por que vocês acham que ele não conseguiu recitar quando a professora estava na sala?*

A6: *Porque ele era tímido!*

A7: *Ele ficou fazendo palhaçada quando a professora saiu da classe.*

P: *E quem está contando essa história? A professora ou Bruno? (os alunos pensam por alguns segundos)*

A6: *O narrador! Nem é a professora, nem é Bruno!*

P: *Perfeito! Lou-Anne, você pode explicar para a turma a cena que você assistiu agora?*

L: *Sim! (a aluna, sem dificuldades, recontou o trecho da história apresentada)*

P: *Alice, você pode fazer um resumo da parte que Lou-Anne contou?*

A: *Sim, professora! (enquanto a aluna fazia o resumo oral, a docente ia grafando as informações no quadro, lia e lia para os alunos e lhes questionava se concordavam com a escrita que havia feito).*

P: *Atenção! Vejam! Vou ler o resumo com as informações que Alice apresentou: “A professora não conseguiu fazer Bruno recitar a poesia na classe, mas quando ela saiu da classe, Bruno riu com os seus amigos”... É bom?*

T: *Siiim!*

Os demais grupos encenaram os trechos das histórias que receberam e, nessa mesma dinâmica, a mestra os questionou sobre os personagens do filme e suas funções, sobre o que eles haviam compreendido quem eram os personagens que estavam falando e, ainda, explorando o sentido do texto. Esses mesmos questionamentos foram feitos também pelos alunos que intervinham na apresentação dos colegas emitindo opiniões sobre as formas como eles poderiam interpretar melhor o texto, fazer as cenas, etc. Essas atividades foram vivenciadas pelas crianças com bastante entusiasmo e nelas todas se envolveram e participaram ativamente.

Após anotar no quadro os resumos orais da história feitos pelos alunos, Françoise os leu para toda a turma e questionou-os se eles os mesmos davam conta de explicar as cenas representadas. Os educandos, por sua vez, responderam afirmativamente e ela, em seguida, entregou-lhes uma ficha com a sinopse do filme contendo todas as partes encenadas pelos educandos e pediu que a colassem em seus cadernos de Artes.

Conforme nos mostram os extratos apresentados, Françoise aproveitou a aula para “preparar” os discentes para a atividade que realizariam no dia seguinte – a ida ao cinema. Acreditamos que essa tática fabricada por ela se constituiu como uma rica oportunidade para que, entre outras coisas, as crianças pudessem perceber a escola (ainda que de forma implícita) como uma instituição que está (ou deveria estar) a serviço da vida, e não o contrário. Dito de outra forma, ao conjugar as atividades escolares com aquelas vivenciadas por elas no seu dia a dia, a docente oportunizou aos aprendizes estabelecerem relações entre esses dois “mundos”, entendendo-os como espaços que possuem características e finalidades específicas, porém, buscam dar conta de um mesmo objetivo: a formação integral do indivíduo e a sua participação plena

na sociedade! Verificamos, também que, embora o trabalho com os conteúdos escolares não fosse o objetivo principal da docente ao propor essa atividade, ela, de forma dinâmica e “entrelaçada”, além da oralidade, explorou também os eixos da leitura e da produção de textos, a partir de uma situação real, com objetivos também reais.

Outra atividade em que o eixo da oralidade era bastante explorado por Françoise era durante as reuniões realizadas todas as sextas-feiras no início do horário da tarde. Ela aproveitava esse momento para, juntamente com os alunos, discutir o funcionamento da sala e de outros espaços da escola nos quais eles circulavam durante a semana e, ainda, (e principalmente!) e para “avaliar” a participação e o comportamento que cada um deles havia apresentado para o bom andamento das atividades propostas. Assim, ao dar início a referida atividade, Françoise organizava as carteiras dos alunos formando um círculo para que todos pudessem se ver e, em seguida, com o caderno intitulado “Réunion de vie de classe” em mãos, dava início à “sessão” lendo o resumo do que havia sido discutido na reunião anterior e questionando os discentes se os problemas e dificuldades por eles apontados haviam sido sanados. Em continuidade à aula, a docente solicitava que as crianças que tivessem alguma reclamação a fazer, se inscrevessem para que ela pudesse anotar as questões em seu caderno e organizar os turnos de fala, de modo que todos pudessem ser ouvidos e, os alunos “acusados”, apresentarem a sua defesa e/ou justificativa.

Percebemos que esse momento era vivenciado pelos alunos de forma bastante tranquila e que os mesmos não sentiam qualquer constrangimento ao expor as suas “queixas” em relação aos comportamentos apresentados pelos seus colegas durante o desenvolvimento das atividades realizadas em duplas, grupos ou coletivamente. Observamos também, que tranquila era a forma como os alunos “mencionados” recebiam essas “críticas construtivas” dos seus companheiros. Nesse contexto, após escutar os argumentos e os contra-argumentos dos aprendizes envolvidos nas situações apresentadas, a mestra indagava aos demais alunos da classe se eles podiam sugerir soluções que pudessem ajudar a resolver os impasses manifestados e anotava no seu caderno, tanto as questões levantadas pelos educandos, como as ideias de resolução para as mesmas e, em seguida, as lia para a turma para que

avaliassem se as informações escritas estavam condizentes com o que eles queriam manifestar.

Vejamos nos fragmentos a seguir, como a mestra conduziu uma dessas reuniões na sua sala de aula.

Aula 16 – ministrada no dia 24/03/2015.

No horário da tarde, após ir ao pátio buscar os alunos para a aula, Françoise deu início à reunião da vida da classe, lendo em seu caderno, os assuntos abordados na última reunião e pergunta se os problemas levantados haviam sido solucionados no decorrer da semana em que estavam. Os alunos responderam afirmativamente e ele deu prosseguimento à reunião.

P: O que vocês querem discutir hoje? Que pontos vocês querem colocar? Quais são as suas queixas?

A1: Sobre a hora do recreio!

A2: Professora, eu quero falar sobre as atividades em grupo, na sala.

A3: Eu quero falar dos alunos que ficaram me zoando! (os alunos seguiram apresentando os pontos que gostariam de discutir).

P: Ok! Vamos agora fazer uma votação para eleger alguns assuntos para discutir hoje e quem será o aluno que apresentará as questões, ok?

T: Siiim!

Os educandos votaram em 4 assuntos que queriam discutir e nos seus relatores, enquanto Françoise organizava os turnos de fala e ia anotando as queixas pela turma apresentadas, para sanar os problemas, nos seu caderno. Em seguida, ela distribuiu meia folha de papel ofício para cada aluno e pediu que nela copiassem as palavras que estaria escrevendo no quadro.

P: Vejam! Vocês vão copiar as palavras e as colunas que eu vou fazer no quadro e em uma ou duas de uma delas, vão escrever as queixas que vocês têm.

Os alunos que não tinham queixas ou questões a colocar, pegaram seus Cadernos de Autonomia, escolheram uma tarefa para realizar e a executaram, enquanto que os demais, copiaram a atividade do quadro, anotaram as suas queixas e entregaram a folha à mestra.

Após o recreio, Françoise retomou a atividade sentando-se em frente ao quadro e lendo as folhas entregues pelos alunos para toda a turma. Nesse momento, ela pedia que o aluno que tinha feito a queixa se manifestasse e o “acusado” apresentasse a sua defesa. Em seguida, toda a classe avaliava a posição de ambos, emitia as suas opiniões e sugestões para resolver os impasses ocorridos.

Com base nos dados transcritos, podemos verificar que a atividade posta em prática pela mestra oportunizou a exploração de uma oralidade orientada para o desenvolvimento das habilidades de escutar com atenção e respeito o que os diferentes tipos de interlocutores têm a dizer sobre eles mesmos, sobre o(s) outro(s), sobre as situações e sobre o mundo, através de atividades que requerem participação, cooperação e receptividade, em vista da própria natureza interativa que possui a linguagem, facilitando, desse modo, o

convívio entre os componentes do grupo-sala. É nesse sentido, pois, que concordamos com Antunes (2003), quando afirma que essa relação dialógica que se estabelece na oralidade, supõe saberes, conteúdos, os quais podem e devem ser discutidos e ensinados na sala de aula.

O ensino realizado por Françoise no tocante ao eixo da oralidade aponta para um trabalho em que a linguagem oral e a linguagem escrita não são vistas através das diferenças, mas, antes, através das semelhanças que as constituem, vindo a permitir que a aprendizagem da língua escrita na escola seja visto como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança (KLEIMAN, 1999).

Kleiman (1995), ao discorrer sobre a dicotomização da oralidade e da escrita pontua que nem toda oralidade é informal e sem planejamento; essa colocação da autora fica em bastante evidência quando pensamos, por exemplo, em alguns gêneros primários tais como uma palestra inaugural, um discurso de cunho político, um debate organizado, entre outros, em que o orador, na maioria das vezes, tende a ser bastante cuidadoso ao planejar e selecionar as palavras que utilizará no seu discurso, bem como os argumentos e o estilo mais adequados para expressar as suas ideias, opiniões, anseios e, assim, convencer o seu interlocutor.

Por fim, o trabalho com a produção de textos¹⁰⁶ aconteceu em apenas 5 do quantitativo total de aulas por nós observadas, correspondendo a um percentual de 24% do total das aulas investigadas e foram propostas como parte do trabalho que estava sendo desenvolvido com poesias e com os animais. Salientamos que embora as atividades de produção textual não tenham ocorrido de forma significativa na classe de Françoise, se comparado à exploração dos outros eixos de ensino da língua, isso não significa dizer que foram restritas as situações criadas por ela para que o seu grupo de alunos escrevesse, pelo contrário! Como nos indicam os dados do Quadro da Rotina, das 21 aulas por nós assistidas, a mestra propôs atividades de escrita em 18 delas, porém com objetivos distintos, as quais também davam conta de mostrar aos aprendizes a finalidade e a funcionalidade da língua escrita e foram

¹⁰⁶ Na seção desse capítulo que trata sobre as atividades de escrita fabricadas pela mestra, apresentaremos e discutiremos de forma detalhada como essa atividade de produção textual foi desenvolvida.

provenientes (a maioria delas) da exploração de um assunto ou de uma temática que havia sido abordada.

Diante dos elementos aqui apresentados, concluímos essa seção afirmando que embora Françoise tivesse claros os objetivos específicos que pretendia ao explorar cada um dos eixos de ensino da língua, não significa dizer que o trabalho com os mesmos tenha acontecido de forma isolada, pelo contrário! O que aconteceu, na verdade, na maior parte das aulas por nós assistidas, é que ela priorizava o ensino de um deles, conforme aquilo que estava previsto no seu horário de aula semanal. Nessa dinâmica, observamos que os seus alunos também pareciam compreender que ao abordar cada um deles, a mestra tinha como objetivo ensinar saberes específicos, porém todos em busca de dar conta de um objetivo “único” – aprender a ler e a escrever de forma competente. Assim, com a pretensão de levar os seus alunos a compreenderem que a língua escrita tem uma função social, Françoise buscou aproximar as práticas de leitura e de escrita vivenciadas no âmbito escolar daquelas produzidas e postas em práticas pelos indivíduos em outros espaços não escolares, fabricou táticas de ensino e atividades, a partir, sobretudo, da exploração dos textos de circulação social e de situações ocorridas no cotidiano. As nossas observações nos indicam que os seus alunos pareciam ter entendido “o recado”!

Antes de dissertarmos nas seções seguintes mais especificamente sobre as atividades de ensino da língua escrita desenvolvidas pela mestra, apresentaremos a seguir, os materiais e os recursos didáticos por ela selecionados e utilizados para dar conta do seu objetivo de formar leitores e escritores proficientes.

4.4.2. Os recursos e os materiais didáticos usados no ensino da língua escrita

A professora Françoise ao conduzir o ensino da língua escrita em sua classe fez uso de vários materiais e recursos didáticos, entre os quais se encontravam os livros de literatura, os quais compunham o acervo de materiais de leitura pessoal da mestra e outros, pertencentes à uma das bibliotecas públicas da cidade que ela tinha tomado por empréstimo, textos e tarefas

xerocadas, cadernos e fichários, cartazes, dicionário, lousas mágicas, entre outros.

Com o objetivo de fornecermos ao leitor informações mais precisas acerca dos mesmos, exibiremos a seguir uma tabela com essas informações, a qual também nos indica o quantitativo de vezes em que eles foram explorados pela docente, em suas aulas:

Tabela 3: Materiais e recursos didáticos - Professora Françoise– 2º Ano

MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS	TOTAL
Livros de literatura	5 vezes
Atividades xerocadas de Geografia e de Ciências	8 vezes
Tarefas xerocadas	8 vezes
Cadernos diversos¹⁰⁷ e fichários	15 vezes
Dicionário	2 vezes
Fichas	7 vezes
Textos xerocados	2 vezes
Cartão-postal	1vez
Cartazes	4 vezes
Ardoise - Lousa mágica	5 vezes
Quadro	20 vezes
Jogos	1 vez

Conforme precisam os dados da tabela, os textos e as atividades fotocopiadas foram os materiais explorados com maior frequência por Françoise que deles fazia uso para dar conta de pelos menos dois objetivos por nós percebidos e por ela, posteriormente, confirmados nas entrelinhas das suas falas captadas em momentos de conversas informais com a pesquisadora: (1) explorar e consolidar a aprendizagem dos assuntos estudados tanto na disciplina destinada ao ensino da língua materna, como das outras áreas do conhecimento e, (2), avaliar a aprendizagem dos alunos, a partir da leitura dos textos neles presentes e das respostas dadas aos exercícios.

No tocante à elaboração desses materiais, a mestra nos informou que os construía “a partir e à medida” que os conteúdos eram e/ou estavam sendo abordados na classe, com base nos textos que se encontravam presentes nos

¹⁰⁷ Cada um dos alunos possuía 9 cadernos: Cahier d'Écriture (Caderno de escrita), Cahier de devoirs de maison (Caderno de deveres de casa); Cahier du jour (caderno do dia), Cahier de Mathématique (Caderno de Matemática), Cahier d'Autonomie (Caderno de Autonomia), Cahier d'Arts (Caderno de Artes), Cahier de Caligraphie (Caderno de Caligrafia) e Cahier de Liaison (Caderno de Comunicação – utilizado para enviar informativo para os pais e/ou responsáveis dos alunos).

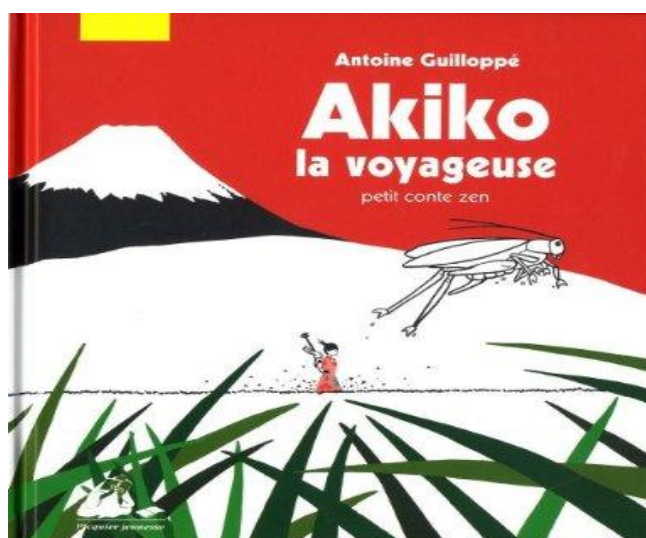
livros didáticos que ela utilizava como apoio à fabricação das suas aulas e em outros suportes escritos, textos retirados da internet, revistas de cunho científico, histórias presentes nos livros de literatura e, ainda, a partir de outras tarefas criadas por ela para os seus grupos de alunos dos anos anteriores. Durante as nossas observações, observamos que alguns desses textos e tarefas também foram elaboradas pela docente após ela trabalhar alguns conteúdos na sala e do “feedback” que os educandos lhes dava em relação ao assunto estudado, como aconteceu, por exemplo, quando ela explorou os assuntos relacionados ao feminino e ao masculino das palavras, as reservas alimentícias dos animais, entre outros.

Destacamos que durante a realização do trabalho com as atividades xerocadas das outras áreas do conhecimento, pudemos perceber que os momentos de respostas orais e escritas às mesmas, se constituíram como ricas oportunidades para a docente explorar a língua escrita, oportunizando os alunos perceberem a sua funcionalidade, além daquelas estritamente escolares. Desse modo, ao conduzir as atividades a partir das mesmas, Françoise explorava as características estruturais dos gêneros abordados (como por exemplo, as características dos textos científicos), as suas finalidades e funcionalidades, buscando, sobretudo, estabelecer relações entre os conteúdos presentes nesses textos com situações reais vivenciadas pelos educandos fora da instituição escolar. Os educandos, por sua vez, mostravam-se bastante à vontade para expor os seus conhecimentos acerca dos conteúdos abordados e bastante empolgados para apresentar situações ocorridas no seu cotidiano que tinham relação com o que estava sendo discutido. Percebemos, ainda, que era principalmente nesses momentos, que os alunos-imigrantes tinham uma “maior” oportunidade de falarem sobre a sua cultura, sobre os seus costumes e as suas crenças, sobre a sua “essência”... sobre si mesmos!

Os livros de literatura, os quais se fizeram presentes na sua rotina em 5 das 21 aulas por nós acompanhadas, foram explorados por Françoise, a partir de um trabalho sistemático e bastante estruturado. Nessa perspectiva, assistimos a docente fabricar táticas de ensino diversas para que os seus alunos pudessem se familiarizar com esse material escrito e, sobretudo, sentirem-se motivados para ler as histórias nele presentes de forma prazerosa

e não somente para realizar as atividades escolares por ela solicitadas, com o objetivo de ampliar a percepção dos mesmos sobre as suas finalidades para além dos “muros da escola”. Entre os livros de literatura selecionados, Françoise elegeu os mangás, as histórias de Akiko e os livros de poesia escritos pelo poeta francês Ito Naga, para dar suporte ao trabalho com a temática que ela estava abordando na classe e aqui já mencionada: a cultura japonesa.

Figuras 21: Livro de literatura japonês. - mangá



Fonte: Antoinne Guilloppé

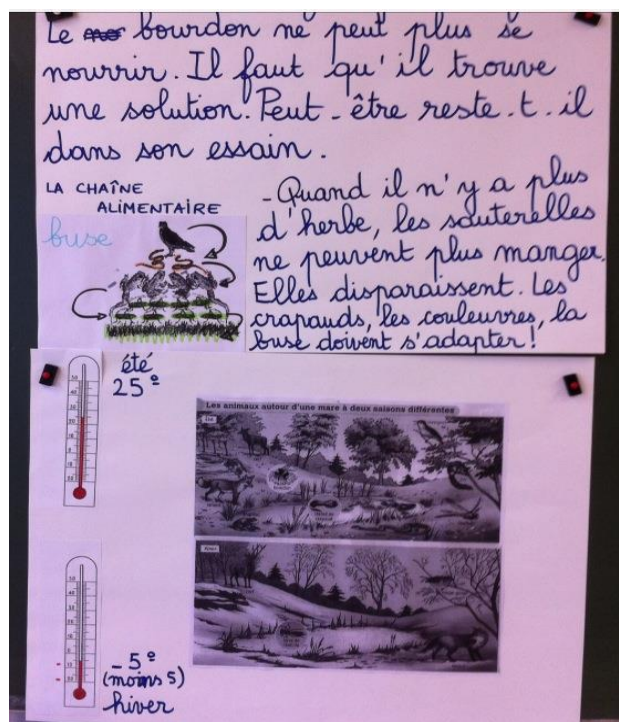
Ao questionarmos à docente sobre a ausência de livros didáticos¹⁰⁸ para o trabalho com a língua materna na classe, Françoise nos informou que há muitos anos não os “adotava” e justificou essa sua opção declarando que, por ser uma professora bastante experiente, os saberes que havia construído no decorrer da sua trajetória profissional e o conhecimento que tinha das necessidades dos seus alunos, lhe oportunizava, entre outras coisas, selecionar os textos e os assuntos que julgava importantes abordar e, por conseguinte, as suas crianças aprenderem no nível em que se encontravam, bem como conduzir as atividades na sala, sem o auxílio desse material didático. Essa fala da mestra vem confirmar as suas colocações de que ao

¹⁰⁸Na França, a opção pela adoção de livros didáticos para serem trabalhados com os alunos é feita pelos próprios professores e comunicada à Direção da Escola. Esta, por sua vez, informa à Maire da cidade que os adquire e os repassa para eles e para os seus discentes. No entanto, assim como no Brasil, esses livros não são de propriedade pessoal deles, mas são utilizados por outros grupos de alunos durante 3 anos.

planejar e fabricar as suas aulas tomava por base as suas experiências adquiridas no exercício da sua profissão, confirmando, desse modo, as colocações de Tardif (2008), quando afirma que os saberes dos professores é um processo que está em constante construção e nele aprendem de forma progressiva a dominar o ambiente no qual trabalham, inserindo-se e internalizando as regras de ação a ele postas, as quais passam a se tornar parte integrante da sua consciência, podendo essas serem mantidas, modificadas ou suprimidas a partir da avaliação que fazem do contexto em que se encontrarem inseridos, das demandas que precisam dar conta e dos objetivos que pretendem alcançar.

Os cartazes e as fichas com informações sobre os conteúdos a serem estudados também foram explorados pela professora de forma bastante significativa e, assim como os textos e as tarefas xerocadas, foram “confeccionados” e utilizados por ela, principalmente, como ponto de partida para o ensino e a revisão de alguns conteúdos pertencentes à disciplina de língua materna, tais como os aspectos ortográficos e gramaticais e, ainda para o trabalho com os assuntos abordados nas outras disciplinas por ela ministradas.

Figura 22: Cartaz – Os animais no inverno.



Fonte: Sirlene Barbosa de Souza

Nessas situações, observamos que uma tática usada com bastante frequência por Françoise ao explorar esses recursos era solicitar que os próprios alunos realizassem a leitura e explicassem para a turma as informações neles presentes. Como era essa uma prática já recorrente na sua rotina, constatamos que as crianças não se sentiam constrangidas em exporem para os seus colegas o que haviam entendido sobre os assuntos abordados e que, assim como a professora, os alunos-professores recorriam ao seu repertório de esquemas cognitivos construídos a partir de outras situações por eles vivenciados para, também, fabricar as suas “táticas de ensino”. Nesse movimento, nós observamos que as crianças, assim como Françoise, não liam “tudo” e/ou da “mesma forma” como as informações encontravam-se escritas nos cartazes e nas fichas, antes faziam uma leitura global das mesmas para, em seguida, apresentá-las à turma, acrescentando exemplos construídos, a partir das relações que haviam conseguido estabelecer com outras situações cotidianas, por eles vivenciadas.

Quanto ao uso dos cadernos, verificamos que cada aluno possuía um quantitativo bastante significativo deles (9), os quais se encontravam organizados para a realização de atividades específicas: em sua maioria, as atividades neles presentes eram fichas digitadas e xerocadas por Françoise para que os aprendizes neles colassem e as respondessem, com exceção das tarefas presentes no Caderno de Escrita e no Caderno do Dia, nos quais também havia tarefas pela mestra escritas no quadro e copiadas pelos educandos, para explorar (principalmente) os conteúdos gramaticais e a escrita de palavras e frases.

Ao fazer uso desses dois últimos cadernos mencionados, verificamos que a mestra tinha um grande cuidado em ensinar aos alunos à forma como a escrita deveria ser neles apresentado, chamando a atenção dos mesmos para as margens, o espaçamento e o tamanho das letras entre as linhas, ao escreverem. Em nossas observações, ao nos deparamos com a “destreza” com a qual os educandos manuseavam a significativa quantidade de cadernos que possuíam, além dos fichários, Françoise nos explicou que já no CP (Cours Préparatoire) os alunos começam uma “maratona” para se habituar ao uso e às funções desses materiais na sala de aula, mas que isso não se constituía uma dificuldade, porque, geralmente, ele. Assim como pontuou Chartier (2002), ao

discutir sobre os dispositivos de ação, nós verificamos que Françoise, de forma implícita, buscava levar os seus alunos a perceberem que as disciplinas que envolviam o ensino da língua materna e das Matemáticas eram as mais importantes, percepção essa demarcada pela demanda de cadernos selecionados para atender as suas subáreas e pelos seus usos diariamente, na sala de aula. Nesse sentido, como apontou a autora supracitada,

A representação (e não a definição) que cada aluno faz da atividade e/ou do saber concernido é, assim, construída empiricamente, por semelhanças e diferenças, em razão do acúmulo das tarefas. Aprende-se o sentido do conceito “gramática” ou “tecnologia”, como se aprende a língua natural, pelo uso e não por princípios, em contextos e não por definições. (Op. cit.; pp.21-22)

Outro ponto que julgamos importante destacar diz respeito a mais uma tática fabricada pela mestra para estabelecer a parceria “escola-família”, a partir do Caderno de Comunicações, endereçado aos pais ou responsáveis pelos seus alunos, aqui já mencionado. Ao analisarmos as atividades propostas por Françoise nessa ficha, apuramos que ela sugeria que algumas delas fossem realizadas pelos discentes em parceria com os seus pais, entre as quais, predominaram a escrita de palavras para a realização de ditados curtos e longos, explicações sobre os conteúdos explorados na classe com o objetivo de ampliar as discussões, visitas à bibliotecas para pegar livros emprestados para as crianças, pesquisas em variados suportes escritos para responder ao exercícios, etc., e, algumas outras, que deveriam ser executadas exclusivamente por eles, como, por exemplo, o preenchimento de fichas autorizando as crianças irem ao cinema e à biblioteca pública da cidade, para tirar foto na escola, saírem no horário do almoço para fazerem essa refeição na companhia dos mesmos em outros espaços, e, ainda, para solicitar que enviassem a Caderneta de Saúde.

Esclarecemos que, embora os objetivos pretendidos por Françoise a partir do uso desse caderno fosse principalmente, “convidar” os pais a conhecerem a rotina da escola e, mais precisamente, da sua sala de aula, essa tática também oportunizava aos alunos refletirem, ainda que de forma implícita, sobre as finalidades e a funcionalidade da língua escrita em um contexto real de uso, compreendendo-a como um dos “instrumentos” que podia ser utilizado

para estabelecer uma relação dialógica entre os sujeitos e que trazia implicações diretas nas ações daqueles dos sujeitos que dela se serviam.

A ardoise¹⁰⁹ (lousa mágica), por sua vez, foi também um recurso bastante utilizado no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, sobretudo, para a realização de atividades de escrita de palavras e frases (ditados longos e curtos) para explorar alguns conteúdos gramaticais (singular e plural, masculino e feminino, verbos, principalmente!) e o vocabulário de algumas palavras, individualmente e em duplas. Verificamos que esse recurso, em algumas situações, foi explorado como sendo parte de uma atividade recreativa, embora, ainda que de forma implícita, as intenções da mestra fossem “pedagógicas”.

Figuras 23: Ardoise escolar..



Fonte: Sirlene Barbosa de Souza

Por fim, a exploração do dicionário e do cartão-postal se deu de forma articulada com outros assuntos e eixos da língua que estavam sendo

¹⁰⁹A ardoise escolar (conhecida no Brasil como “lousa-mágica”) é um recurso bastante utilizado nas salas de aula francesas, em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse recurso teve sua origem nas pedras de ardósia, que apareceu como uma das inovações pedagógicas do século XIX, período em que os métodos de leitura e de escrita que tinham como pressuposto aprender a ler e a escrever ao mesmo tempo, se tornava possível. Tal recurso era usado pelas crianças para tracejar linhas, hastes e círculos, para copiar palavras novas e para o professor verificar se as palavras por eles ensinadas haviam sido bem aprendidas. Cf. CHARTIER, A-M. **Sucesso, fracasso e ambivalência da inovação pedagógica: o caso do ensino da leitura.** Texto apresentado em conferência no CEALE/FAE/UFMG, 2000.

abordados. No tocante ao dicionário, mais especificamente, verificamos que esse material didático já fazia parte da rotina de trabalho da classe, inferência essa que nos foi permitida fazer com base na familiaridade e facilidade com que os aprendizes o manuseava, na compreensão que demonstravam ter sobre a sua utilidade e funcionalidade e o conhecimento que possuíam sobre o modo de organização das palavras nele dispostas.

A partir das nossas observações, verificamos, também, que a partir de um mesmo material ou recurso, Françoise fabricou táticas diversas para usá-los, a fim de garantir que o trabalho na sala de aula pudesse ser vivenciado pelos alunos de forma dinâmica e também prazerosa. Ainda nesse contexto, vale ressaltar que mesmo tendo esses materiais um caráter tipicamente escolar, a mestra buscou explorá-los de forma que as informações nele contidas e as atividades através deles propostas pudessem aproximar o máximo possível, das situações reais de uso da língua vivenciadas pelos educandos no seu cotidiano fora da escola.

4.4.4. Os “mundos da escrita e do escrito” na sala de aula: as atividades de ensino e os usos da língua escrita

Partindo da premissa de que o ensino da língua materna deve ter como principal objetivo levar alunos a se apropriarem e fazerem uso das habilidades da leitura e da escrita de forma autônoma e competente, em vista de atender as várias demandas que lhes são impostas nos diferentes espaços nos quais “passeiam”, é de fundamental importância que a escola lhes oportunize a convivência e a vivência de atividades que os levem a perceber que a linguagem não existe por causa dela, mas que só se constitui como “objeto de ensino” nesse espaço, exatamente porque existe fora dele, realizando-se no cotidiano das pessoas por meio das interações verbais e que nesse sentido, portanto, a sua função vai além daquela de possibilitar a transmissão de informações de um emissor a um receptor: ela é um lugar de interação humana e que só tem existência no jogo que se joga na sociedade, ou seja, na interlocução. Mas, que práticas, procedimentos, metodologia(s), seriam mais adequadas para dar conta desses objetivos?

Sobre essa questão, Soares (2003), defende que uma vez que se tem objetivos a serem alcançados, é preciso definir os caminhos que melhor possam dar conta de atingi-los, desse modo, então, “[...] de qualquer teoria educacional tem de derivar um método que dê um caminho ao professor” (p. 1).

Embora pudéssemos ver claramente durante as nossas investigações, que o objetivo principal de Françoise ao explorar a língua escrita na sala de aula era inserir as suas crianças no “mundo do escrito”, a partir de práticas de leitura e de escrita de textos verbais e não verbais que lhes oportunizava refletir sobre a função social da escrita, verificamos que a mestra também percorreu “caminhos” outros para dar conta desse seu objetivo. Dito de outro modo, nós pudemos averiguar que uma mescla de perspectivas metodológicas permeava o seu “fazer pedagógico”, as quais estavam pautadas nos objetivos que ela possuía em cada momento da aula, se aproximando mais, no entanto, de um ensino da língua que ultrapassava os seus usos tipicamente escolares.

Retomando as colocações de Chartier (2007), ao pontuar que a fabricação das práticas pedagógicas dos professores é constituída, a partir de um conjunto de dispositivos por eles empregados para o ensino dos conteúdos, os quais envolvem procedimentos os mais rotineiros e aqueles propostos como “inovadores”, verificamos que assim como eram bastante claros os objetivos que Françoise queria alcançar ao trabalhar com a língua materna na sua sala de aula, assim também o eram os caminhos que ela acreditava ser necessário percorrer em busca de formar alunos-leitores e escritores.

Nesse sentido, faz-se necessário destacar que a mestra também tinha clareza de que o fato de o seu grupo de alunos já se encontrarem alfabetizados, o domínio dessas habilidades não era condição suficiente para que os “classificasse” como leitores e produtores de textos, pois que, para ela, segundo pontuou durante a entrevista, ler era ir muito “além” da capacidade de decodificar e de produzir textos, pois que para dar conta dessas atividades, implicava ter um conhecimento que permitisse ao escritor construir uma proposta de interação entre ele e o seu interlocutor mediado pelo texto oral e escrito. Em outras palavras, Françoise entendia que para produzir textos era necessário, sobretudo, que o indivíduo compreendesse às suas especificidades, construísse uma lógica e, assim, pudesse estabelecer a comunicação com o leitor.

Com o objetivo de conhecermos de forma mais detalhada como acontecia o ensino da língua escrita na classe de Françoise, passaremos a seguir, a descrever e a analisar algumas aulas por ela fabricadas durante as nossas observações, a partir das atividades de leitura e de escrita postas que ela propôs.

4.4.4.1 O quê, quem, como e para quê se lia na sala de aula da professora Françoise?

Ler para aprender, ler para se distrair-se, deleitar-se, ler para obter informações precisas e de caráter geral, para comunicar-se em público, para revisar o seu próprio escrito e verificar o que aprendeu, foram alguns dos objetivos pretendidos pela professora Françoise ao explorar esse eixo didático nas suas aulas. Em busca de formar alunos-leitores competentes, capazes de compreender o que liam e que pudessem ir além, lendo também o que não estava escrito no papel, ou seja, capazes de interpretar, construir e entender o sentido do texto, nós pudemos assistir a mestra propor atividades diversas e fazer uso de recursos e materiais didáticos também diversificados para o seu ensino, conforme pudemos constatar no Quadro da Rotina aqui já exibido.

As informações contidas no Quadro abaixo nos permitem ter um panorama geral das práticas construídas e desenvolvidas por Françoise para o ensino da leitura, durante os dias em que estivemos na sua sala de aula.

Quadro 10: As atividades de leitura vivenciadas na classe de Françoise

AS ATIVIDADES DE LEITURA NA CLASSE DE FRANÇOISE			
O QUÊ?	QUEM?	COMO?	PARA QUÊ?
Textos e tarefas xerocadas de livros de literatura, dos mangás e presentes em outros suportes	Professora e alunos	Individualmente, coletivamente, em voz alta	Para compreender e discutir as temáticas abordadas nos textos
Textos e atividades escritas no quadro	Professora e alunos	Individualmente, silenciosamente, coletivamente, em voz alta	Para explorar o SEA, a compreensão de textos, a escrita das palavras, de aspectos ortográficos e conteúdos gramaticais
Livros de literatura	Professora e alunos	Individualmente, silenciosamente, em voz alta	Para compreender e discutir as temáticas neles presentes
Palavras do dicionário	Alunos	Individualmente e em voz alta	Para explorar as características estruturais do gênero “verbete”,

			o vocabulário, aspectos ortográficos e alguns princípios do SEA
Textos e tarefas xerocadas de conteúdos das outras disciplinas	Professora e alunos	Individualmente, coletivamente e em voz alta	Para compreender e discutir as temáticas neles abordadas
Textos e informações presentes em fichas e nos cartazes	Professora e alunos	Individualmente, coletivamente, em voz alta	Para explorar aspectos ortográficos, conteúdos gramaticais, assuntos relacionados às temáticas abordadas e referentes aos gêneros estudados
Palavras e sílabas presentes em fichas de papel	Alunos	Individualmente, coletivamente, em voz alta	Para explorar o SEA e aspectos ortográficos.
Enunciados e atividades presentes no livro de Matemática e nos cadernos	Professora e alunos	Individualmente e coletivamente, em voz alta e silenciosamente	Para compreender o que é para ser realizado nas tarefas

De acordo com os elementos presentes no Quadro 8, podemos verificar que houve um equilíbrio tanto no que diz respeito aos sujeitos que praticaram a leitura, como em relação à forma como elas foram vivenciadas na sala de aula e que a mestra lançou mão, em uma mesma atividade, de várias táticas diferentes para dar conta de objetivos também distintos.

Nessa dinâmica, inicialmente Françoise pedia aos alunos que a realizassem silenciosamente para, em seguida, proceder à leitura em voz alta, essa última, solicitada por ela com um duplo objetivo: (1) verificar a fluência na leitura; (2) avaliar o nível de compreensão acerca das informações que haviam lido. Durante a realização das mesmas, ela fazia várias pausas para chamar a atenção das crianças em relação a aspectos relacionados à entonação de voz diante das rimas e dos sinais de pontuação empregados no texto, bem como as mudanças de voz do leitor ao se deparar com onde havia diálogos e a presença de onomatopeias como, por exemplo, as histórias presentes nos mangás, à tonalidade da voz, ao ritmo.

Os dados do quadro apresentado em consonância com a Tabela 8 sinaliza que houve um equilíbrio no que diz respeito à *forma* como a leitura foi realizada na classe da professora Françoise. No tocante à leitura realizada de forma **individual**, **coletiva** e em **voz alta** pelos aprendizes, predominaram aquelas em que eles deveriam (1) ler para que eles e os demais colegas da classe soubessem o que deveriam fazer nas fichas e atividades xerocadas; (2)

para verificar se haviam compreendido os enunciados dos exercícios; (3) para realizar leituras de textos; (4) para ler as informações escritas nos cartazes e fichas afixadas no quadro e nas paredes da sala e; (5) para que a professora pudesse, ora de forma implícita, ora explicitamente, avaliar a fluência dos mesmos na leitura.

Também presenciamos nesses momentos que a professora, embora em nenhuma das aulas por nós assistidas tivesse pedido que os alunos prestassem atenção na forma como ela mesma realizava a leitura, implicitamente, a docente buscava constituir-se como modelo de leitor para os seus alunos, deixando em evidência as estratégias que utilizava para ler e compreender os textos, bem como demonstrando, através de testemunhos pessoais, “por que” e de “que forma” a leitura fazia parte do seu cotidiano escolar e extraescolar. Nessa perspectiva, constatamos que algumas das posturas assumidas pela mestra na classe foram reproduzidas pelos educandos que, ao serem solicitados a realizar a leitura, buscavam “reproduzir” algumas estratégias por ela postas em prática, principalmente quando tinham como função ler para explicar o conteúdo presente nos cartazes, fichas e textos xerocados, fazer o resumo oral das ideias apresentadas nos textos e sobre o deviam fazer nas tarefas xerocadas.

Concernente ao que se pretendia com a leitura na classe, mais especificamente, nós observamos que explicitamente, as atividades desenvolvidas pela professora tinham dois focos: “ler para aprender” e “aprender para ler”.

As atividades que tinham como pretensão levar os seus alunos a **“ler para aprender”**, foram aquelas que a mestra priorizou na sala de aula, com o intuito de garantir que um dos seus objetivos ao ensinar a língua escrita na sala de aula fosse atingido – formar leitores competentes. Através de atividades de leitura que tiveram como ponto de partida a exploração (principalmente!) de assuntos e temáticas que faziam parte do cotidiano dos alunos e alguns eventos que aconteciam anualmente na cidade de Clermont-Ferrand como, por exemplo, a Semana da Poesia e o Festival de Curta metragem, ela buscava fazer com que as suas crianças pudessem estabelecer relações diretas entre o que na escola era ensinada, apreendida e aprendida com as situações

cotidianas vivenciadas por elas, fora dos seus muros, percebendo, desse modo, a escola como um espaço de “saberes e aprendizagens múltiplas”.

Vejamos nos extratos de uma aula ministrada pela docente em que ela explorou a leitura tomando como temática, o Festival Internacional de Curta Metragem que estava acontecendo àquela época, na cidade.

Aula 8 – ministrada no dia 24/02/2015.

Após o recreio do horário da tarde, os alunos retornaram à classe e Françoise reiniciou a aula conversando com eles sobre o “Festival de Curta-metragem”¹¹⁰ que estava acontecendo na cidade. Em seguida, afixou no quadro um cartaz contendo os títulos de vários filmes que seriam apresentados nesse evento.

P: Então... alguém já foi assistir a algum dos filmes que está passando no festival?

A1,2,3,4,5: Siiim!

P: E o que vocês acharam do filme? Alguém gostaria de comentar? (dois alunos fizeram um resumo oral do filme que haviam visto e o expuseram para a turma).

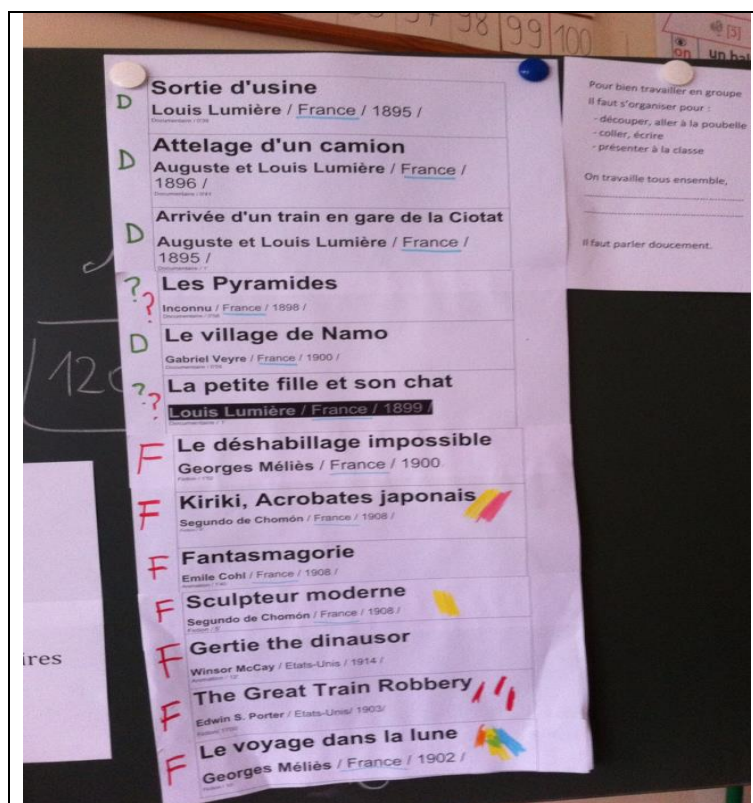
P: Muito bem! Agora, eu vou distribuir algumas fichas com vocês... são cenas de alguns filmes que estão passando no festival. Vocês vão observar essas fichas e vão tentar adivinhar a que filme essas cenas pertencem. Eu vou colocar no quadro um cartaz com os nomes dos filmes. Vocês entenderam?

T: Siiim!

Os alunos leram os títulos do filme silenciosamente e, após alguns minutos, a mestra passou a questionar-lhes sobre as imagens das fichas e o título dos filmes a elas correspondentes. A maior parte dos alunos conseguiu fazer a relação sem dificuldades e, os demais, a pedido de Françoise, foram ajudados pelos colegas na realização dessa tarefa. Dando continuidade à aula, a docente passou a questionar os aprendizes sobre as pistas que eles tinham usado para estabelecerem a relação da cena com o título do filme e, em seguida, explorou as características de alguns deles.

¹¹⁰ O Festival Internacional de Curta-Metragem de Clermont-Ferrand é um festival internacional de cinema de curta-metragem que acontece anualmente na cidade francesa de Clermont-Ferrand. O mesmo foi criado em 1979, e é organizado pela *Sauve qui peut le court métrage* exibido na sede desta organização, na *La Jetée* e é considerado o maior festival de curtas-metragens do mundo e segundo maior festival de cinema da França, atrás do Festival de Cannes.

Figura 24: Programação do festival Internacional de Cinema



Fonte: Sirlene Barbosa de Souza

P: Vejam! Eu vou colocar umas fichas aqui no quadro com informações sobre alguns filmes...

Prestem atenção! (colocou as fichas afixadas no quadro). Millot, você pode ler essa ficha?

M: Sim! (a aluna leu a ficha)

Figura 25: As linguagens dos filmes.

le son : le film peut être - muet = pas de dialogue, pas de musique (possible : des musiciens dans la salle de cinéma) - dialogue écrit sur des <i>affiches</i>..... - traduction des écrits anglais en français pour nous aider - parler en gromelot <i>des sons, pas des mots</i>	O som: O filme pode ser mudo, sem diálogo, sem música (possível de músicos no cinema) - Diálogo escrito sobre as -Tradução das escritas do inglês para o francês para nos ajudar. - Falar em húngaro.

Fonte: Sirlene Barbosa de Souza

P: Muito bem! De acordo com as informações da ficha até a parte onde Millot leu, o que podemos descobrir sobre os filmes? (ela interrompeu a leitura da ficha para explorar os tipos de diálogos nos filmes)

A1: Que existem filmes que tem diálogos...

A2: E que te outros que são mudos!

P: E qual a diferença entre o que tem diálogo e o que é mudo? Quem pode explicar?

A3: O que tem diálogo, as pessoas estão falando e no mudo não ouvimos... não tem ninguém falando.

P: Ok! Então agora nós vamos fazer uma interpretação. Eu vou sair da classe com Mariana e Alice, nós vamos ensaiar uma cena e vamos apresentar para vocês e depois vocês vão dizer o que aconteceu, ok?

T: Siiim! (os alunos ficaram eufóricos). Após alguns minutos ela e as alunas retornaram à sala e fizeram a encenação para a turma (eram cenas sem diálogo).

P: E então? O que aconteceu nessa cena? (os alunos responderam sem dificuldades). Que característica tem esse filme? Ele tem diálogo ou é mudo?

T: Muuuudo! E qual a diferença entre um filme com diálogo e um filme mudo?

A4: Porque no que tem diálogo, as pessoas falam e no que é mudo, não tem falas!

P: Mas existe comunicação?

T: Siim! Mas não tem som!

P: E como é a comunicação?

A5: Através das ações...

A6: Dos gestos!

A7: Feito mímica!

P: Perfeito! Bravo! Agora Alice, continue a leitura da ficha, por favor! (a aluna fez a atividade solicitada). O que vocês entenderam dessa parte que Alice leu?

A5: Que tem filmes com diálogos escritos.

P: Que filmes são esses? (os alunos refletiram por alguns segundos)

A5: São os filmes que não são franceses.

P: Ok! E por quê eles têm um diálogo escrito?

A6: Porque é em outra língua, para nós podermos entender o que as pessoas falam.

P: Perfeito! Eu vou apresentar alguns diálogos para vocês e vocês vão me dizer o que eu falei, ok?

T: Siiim!

Françoise encenou um mesmo diálogo em inglês e espanhol para que os alunos tentassem adivinhá-los, mas eles apresentaram certa dificuldade. Ela, então, aproveitou para chamar a atenção dos mesmos sobre a utilidade da legenda presente nos filmes estrangeiros. Ainda explorando essa questão, a mestra retomou a ficha com os nomes dos filmes que ela havia afixado no quadro e pediu aos discentes que identificassem os filmes que não eram franceses. Esses, por sua vez, tomando como pista alguns elementos presentes nos títulos dos filmes, os nomes dos autores e as informações relacionadas aos países de onde eles eram provenientes, eles os classificaram sem dificuldades. À medida que os alunos iam identificando os filmes, Françoise marcava ao lado dos títulos, aqueles que eram franceses e os que eram estrangeiros.

P: Quem pode explicar para toda a turma o que eu acabei de falar? (alguns alunos levantaram as mãos). Fayed, explique para os colegas!

F: Os filmes que não são franceses são de outros lugares... de outros países e eles têm uma legenda para poder a gente ler e entender o que as pessoas estão dizendo.

P: E quando os filmes são franceses e as outras pessoas que não são franceses ou não falam francês, vão assistir?

F: Tem que ter a legenda na língua deles!

Após esse momento, ela retomou a ficha que a aluna havia lido e pediu que a turma a ajudasse a completá-la com as informações devidas.

P: O que eu devo escrever aqui?

T: Affiiiches!

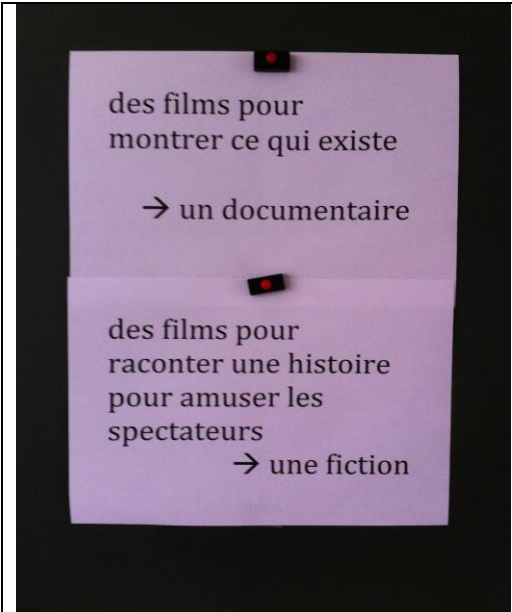
P: Affiches! Todos estão de acordo?

T: Siiim! (ela escreveu a palavra na ficha)

P: Olhem! Prestem atenção nessa outra ficha que eu vou colocar agora. Gabi, você pode fazer a leitura?

G: Sim!

Figura 26: Os tipos de filmes.

	Filmes mostrando o que existe - um documentário Filmes para contar novamente uma história, para divertir os espectadores - uma ficção

Fonte: Sirlene Barbosa de Souza

P: Vocês entenderam as informações da ficha? Qual a diferença entre um filme que é um documentário e um filme de ficção? (os alunos refletiram por alguns segundos, ensaiaram as suas respostas e as expuseram).

A7: Filme de ficção conta uma história que não existe de verdade, como os filmes de terror, de super-heróis... e o documentário é de coisas que existem de verdade.

A8: Documentário é para contar uma coisa que aconteceu de verdade!

P: Todos concordam?

T: Siiim!

P: Ok! Agora eu vou reler os títulos dos filmes que estão nessa ficha e eu vou pedir a alguns de vocês para tentar adivinhar pelos títulos, quais deles são filmes de documentários e quais são filmes de ficção, ok? Do lado dos títulos dos filmes eu vou colocar a letra “D” se for um documentário e “F”, se for de ficção.

À medida que os alunos solicitados apresentavam as suas opiniões, Françoise grafava ao lado dos títulos à sua classificação, fazia gestos para auxiliá-los na identificação e pedia que os demais discentes ajudassem os colegas na realização da tarefa. Dando continuidade à aula, a docente afixou outras duas fichas no quadro e solicitou que dois alunos a lessem para

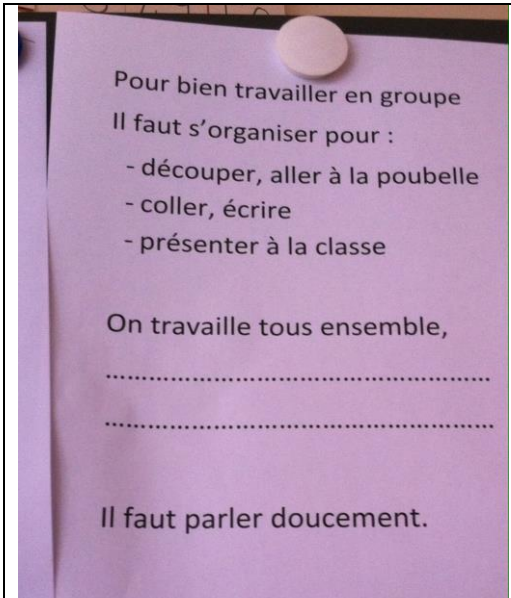
o grupo.

Figura 27: A apresentação dos filme.

	A imagem - em preto e branco - coloridos Os filmes mais velhos - coloridos - Os filmes ordinários hoje

Fonte: Sirlene Barbosa de Souza

Figura 28: Lista com as regras para a realização do trabalho em grupo

	Para trabalhar bem em grupo é preciso se organizar para: - os restos de papel vão para o lixo - Colar, escrever - apresentar para a classe - Trabalharmos todos juntos - Devemos falar suavemente.

Fonte: Sirlene Barbosa de Souza

P: Então... como podem ser as imagens dos filmes?

T: Em preto e branco e coloridas!

P: Em que situações os filmes são realizados em preto e branco?

A9: Os filmes mais antigos!

A10: Os filmes de antigamente!

T: Os filmes veeelhos!

P: Atenção! Os filmes em preto e branco geralmente são aqueles que foram produzidos há muito tempo atrás, quando ainda não existia essa tecnologia que nós temos hoje, que nos permite assistir os filmes coloridos, exatamente como as coisas são de verdade. Ou seja, os filmes coloridos são aqueles mais modernos e os que são em preto e branco, são aqueles que foram produzidos antigamente. Vocês compreendem qual a diferença que há entre os filmes em preto e branco e os filmes coloridos?

T: Siiim!

Para concluir essa atividade, Françoise mostrou às crianças uma tira de filme e explicou-lhes que naquele material ficavam gravadas as cenas, como se fosse um livro de imagens.

De acordo com os elementos transcritos, podemos verificar que Françoise, aproveitou um evento cultural que estava sendo realizado na cidade àquela época, para abordá-lo na sala de aula, a partir da exploração do eixo da leitura, de forma dinâmica e bastante criativa. Ao conduzir as atividades com o eixo referendado, ela o explorou de maneiras diversificadas (leituras protocolada, individual, coletiva, em voz alta), de forma articulada com o eixo da oralidade, através de encenações que dessem pistas sobre os filmes explorados, para dar conta de objetivos que ultrapassavam a perspectiva de um ensino que tivesse como pretensão ensinar conteúdos escolares, aparecendo esses, como “pano de fundo” no desenvolvimento dessa atividade.

Também durante a condução das tarefas, nós observamos que Françoise provocou os alunos a recorrerem aos seus repertórios de esquemas cognitivos e sociais para resgatar os seus conhecimentos de mundo, linguístico e textual, os quais haviam construído nas suas trajetórias pessoais e enquanto leitores, para que pudessem identificar as características e a nacionalidade de alguns dos filmes que estavam sendo exibidos no festival. Nesses momentos, uma das táticas bastante utilizadas por Françoise para verificar se as crianças haviam entendido as informações que estavam escritas nos cartazes foi solicitar que as mesmas, após lerem as informações presentes nas fichas que havia afixado no quadro, explicassem para toda a turma o que tinham entendido sobre o que nelas estava escrito.

Analisando a aula desenvolvida, apuramos que nessa atividade Françoise também oportunizou ao seu grupo de alunos perceberem e experienciarem a linguagem em suas variadas formas de manifestações: através de textos escritos, de mímicas, de leitura de imagens, de cores, de diferentes idiomas... de forma artística! Dito de forma mais explícita,

observamos que a mestra, de forma bastante dinâmica e criativa, levou o seu grupo de alunos a vivenciarem práticas de leitura em situações reais e concretas de interlocução e, ainda, através da prática de análise desses textos lidos, ampliando, desse modo, os conhecimentos que eles já possuíam, os quais estavam vinculados às suas práticas linguísticas, culturais e sociais vivenciadas dentro e fora da sala de aula.

No 20º dia das nossas coletas em sua classe, nós observamos que a mestra, com o objetivo de trabalhar um dos livros de literatura que ela havia selecionado antes de iniciar o ano letivo para explorar a cultura japonesa, conforme nos informou, fabricou uma atividade de interpretação e compreensão do texto que “desafiava” os alunos “descobrir” as sequências dos acontecimentos, a partir das pistas escritas por ela fornecidas e, também, da sinopse que apresentou antes de iniciar a leitura do texto. Nessa proposição, nós pudemos assistir a professora Françoise realizar na sua sala de aula atividades que “conjugaram” a leitura oral com o trabalho de construção e reconstrução das histórias por ela lida, através da montagem do texto escrito, atividade essa já bastante praticada pelos professores brasileiros e conhecida como “montagem de texto fatiado”.

Vejamos no fragmento da aula, a seguir, como ela conduziu a atividade referendada:

Aula 20 – ministrada no dia 29/04/2015.

Após o recreio da tarde, Françoise retomou a aula anunciando aos alunos que eles fariam uma atividade em duplas.

P: *Atenção! Nós agora vamos fazer uma atividade em duplas. Nós vamos trabalhar com esse livro (mostrou a capa do livro de literatura). Qual é o título do livro?*

T: *Le secret de la guuuu¹¹¹e!*

P: *Muito bem! Alguém conhece esse livro?*

T: *Nããã!*

P: *O que nós podemos ver na capa desse livro? (os alunos apontaram os elementos na capa presentes). Atenção! Eu vou contar um pouco da história desse livro, vocês vão prestar*

¹¹¹HUET-GOMES, C. **Le secret de la grue blanche**. Éd. Nobi, Nobi. 2011. **Sinopse:** Quando ele sai na floresta, Makoto, um jovem agricultor encontra em seu caminho um pássaro feridos. Ele trata o animal e, então volta voar. Na mesma noite, uma jovem mulher chamada Saori bate na sua porta: a tempestade que se os impede de voltar para casa. Com o tempo, os dois jovens se apaixonam e decidem não sair mais de casa. O casal vive feliz, mas o inverno é forte e a alimentação e as suas forças estão rapidamente se esgotando. Saori, então, propôs ao seu amado ele pode vender produtos no mercado. Mas para isso, Makoto a faz prometer que nunca abrirá a porta da sala onde Saori está...

bastante atenção às informações que eu vou dar e, depois, nós vamos fazer uma atividade, ok?

T: *Siiiiim!*

P: *O livro traz um conto japonês. Ele conta a história de um jovem agricultor que ao voltar para a sua casa encontrou um animal ferido no caminho e então, passou a cuidar dele. Nesse mesmo dia, à noite, uma linda jovem bateu à sua porta, porque não estava conseguindo voltar para casa por causa de uma grande tempestade que se abateu. Com o tempo, os dois jovens se apaixonaram e resolveram ficar em casa o tempo todo, por causa do inverno, porém os mantimentos deles acabaram. Então ela, a jovem, fez uma promessa ao seu amado... (os alunos a escutaram com atenção).*

Figura 29: Livro de literatura – “Le secret de la grue blanche”.



Fonte: Autor – Huet-Gomes.

P: *Então... eu vou contar a história até aqui, até esse trecho, e a atividade de vocês será construir essa história que eu contei, a partir das fichas que eu vou dar para vocês. Seguindo as pistas, vocês vão construir a história e tentar descobrir o final, ok? O trabalho será em duplas. Eu vou entregar 3 folhas para cada dupla¹¹², 2 com partes da história com os parágrafos enumerados e uma folha com os parágrafos que vocês vão recortar e colar nas outras duas folhas para completar a história? Vocês entenderam?*

T: *Siiiiim! (a maioria dos alunos afirmou ter entendido os comandos da professora, outros, porém, demonstraram ter dúvidas).*

P: *Elena, você pode explicar a atividade?*

E: *Sim, professora! Nós vamos recortar as partes da 3ª folha e vamos colar nas outras duas folhas para completar a história.*

P: *Muito bem! Vamos lá!*

Françoise mostrou as folhas da tarefa aos alunos e explicou-lhes, mais uma vez, como realizá-la. Em seguida, as distribuiu para as duplas e esperou alguns minutos para que todos os discentes recotassem os retângulos com os parágrafos da história.

P: *Vejam! Nós vamos pegar a primeira folha e eu vou pedir para alguns alunos lerem o que está escrito no parágrafo. Todos vão acompanhar a leitura do colega que estiver lendo, em*

¹¹²Cf. A atividade encontra-se nos Anexos B dessa tese.

silêncio e depois vocês vão procurar nos retângulos que vocês recortaram qual é o parágrafo que deve ser colado para dar continuidade à história. Vocês compreendem?

T: *Siiim!*

Os aprendizes, a partir dos comandos dados pela mestra, executaram a tarefa com bastante empolgação. À medida que os alunos iam lendo em voz alta as informações dos parágrafos, Françoise ia mostrando no livro dela o lugar onde o texto se encontrava, bem como as imagens, e relendo os trechos que os alunos haviam lido para conferir se as respostas estavam corretas. Nesses momentos, os discentes também ajudavam os colegas que tinham ficado responsáveis pela realização da leitura quando os mesmos tinham dificuldades de fazê-la, lendo as informações que estavam nos retângulos.

P: *Muito bem! Agora que todos vocês já completaram a história, quem pode contar o que aconteceu no final da história? (alguns alunos se candidataram a realizar a leitura e Françoise pediu a 3 deles que relatassem o final da história).*

Perfeito! Agora todos juntos vamos ler a história. Vocês vão ler na ficha de vocês e eu vou ler no livro. Atenção! Lembrem-se que nós vamos fazer uma leitura coletiva, então temos que ler todos no mesmo ritmo, ter atenção coma entonação da voz... Ok?

T: *Siiiiim!*

Ao término da atividade, a docente pediu que 3 alunos para acompanhá-la até a sala dos professores para xerocar a atividade para que cada aluno ficasse com a atividade.

Como nos mostram os elementos transcritos, Françoise fez uso de várias táticas para explorar a leitura do texto: individualmente, coletivamente, silenciosamente, de maneira protocolada, explorando algumas estratégias de leitura, tais como seleção de informações e inferência, identificação dos personagens e de suas falas no texto, o papel do narrador na história, entre outras.

Um dos pontos que também nos chamou a atenção, diz respeito às táticas por Françoise fabricada para garantir a participação dos alunos nas atividades e, ainda, para verificar se os mesmos estavam compreendendo o que nelas estava sendo exposto. Conforme podemos visualizar no extrato apresentado, à medida que a leitura da ficha estava sendo realizada, a mestra solicitava que alguns aprendizes fizessem uma síntese oral do que haviam lido para os demais colegas. Por ser uma atividade que já fazia parte da rotina da classe, observamos que eles sentiam-se bastante à vontade tanto para apresentar o seu resumo oral sobre o assunto abordado.

Ainda com o objetivo de levar os seus alunos a “ler para aprender”, a mestra nos relatou durante a entrevista, que antes de iniciar o ano letivo, havia visitado algumas bibliotecas públicas da cidade com o objetivo de selecionar

uma delas para sugerir aos seus alunos que a visitassem para realizar as pesquisas por ela solicitadas, para solicitar empréstimos de livros com os gêneros textuais e os assuntos abordados na classe e, principalmente, para conhecerem esse espaço.

Ao questionarmos Françoise sobre a sua opção pela biblioteca pública da cidade para a realização de pesquisas e leitura dos livros por ela solicitados, a docente nos informou que a mesma se justificava por duas razões: a primeira, dizia respeito à ausência, na biblioteca da escola, de livros em quantidade suficiente para atender os seus alunos e com os gêneros por elas explorados na classe e, ainda, de uma bibliotecária que pudesse conduzir o trabalho nesse espaço e, a segunda, consistia na oportunidade de os alunos e, principalmente, os seus pais ou responsáveis, explorarem um espaço por eles pouco ou nunca antes frequentado. Assim, sabendo que não era possível às crianças irem à biblioteca pegarem livros emprestados para levarem para as suas residências, já que essa ação só era permitida com a assinatura de um adulto, a mestra nos “confidenciou” que elaborava algumas atividades as quais, de forma implícita, obrigavam os responsáveis pelos educandos acompanharem-nos nesse ambiente. Segundo ela, essa era também, uma das formas que havia encontrado para envolver as famílias na vida escolar das suas crianças.

Assim, no dia 30/04/2015, data da nossa última observação, Françoise levou o seu grupo de crianças a uma das bibliotecas públicas da cidade com o objetivo de que os alunos, além de conhecer o ambiente, escutassem uma história com a temática que ela estava explorando na sala (cultura japonesa) por uma das monitoras responsáveis por essa atividade nesse espaço e, também realizassem a leitura de livros que os mesmos desejassem. Ao questionarmos a docente acerca da presença algumas mães dos alunos na visita à biblioteca, ela nos informou que sempre que propunha atividades como essa (atividades culturais fora da instituição escolar), enviava um convite aos pais para que eles também participassem desses momentos e solicitava que os mesmos a ajudassem nas atividades lendo e/ou ouvindo as histórias lidas pelos seus filhos.

Também durante a entrevista, Françoise nos informou que havia adquirido novos livros de literatura para deixar à disposição dos aprendizes

para que deles pudessem fazer uso tanto na sala de aula, como em suas casas e que também tinha realizado uma busca nas livrarias da cidade para listar e indicar aos aprendizes aquelas em que os livros com os gêneros e assuntos estudados estavam à venda, caso desejassem adquiri-los. Com base nas colocações da mestra, verificamos que essas “ações” por ela pensadas e postas em prática, revelam o seu cuidado e a sua preocupação em garantir que o que ela havia planejado para a sua turma durante aquele ano, fosse cumprido com êxito, criando oportunidades que levassem as suas crianças a tornarem-se leitoras proficientes.

Salientamos que, embora a mestra buscasse a todo o tempo, aproximar as práticas de leitura vivenciadas na sala de aula, daquelas praticadas pelos indivíduos fora dessa instituição, verificamos, em alguns momentos, que por estar ela (a leitura) na condição de um objeto a ser ensinado e, por conseguinte, aprendido, sofria, forçosamente, transformações que modificavam, de uma forma ou de outra, o seu sentido, embora continuasse cumprindo o seu principal objetivo: “comunicar” (SCHENEUWLY & DOLZ; 2004).

No que diz respeito às atividades que tinham como finalidade levar os alunos a “**aprender para ler**”, o trabalho na sala se deu a partir da exploração dos aspectos relacionados à escrita das palavras (ortografia e vocabulário) e à estrutura da língua (conteúdos gramaticais), através da leitura dos enunciados dos exercícios das tarefas xerocadas e escritas na lousa, dos conteúdos e informações escritas nas fichas e cartazes que ficavam afixados nas paredes, das fichas com as sequências de atividades a serem desenvolvidas durante a semana, da rotina do dia, etc., conforme pudemos visualizar nos extratos de algumas aulas por nós já apresentadas anteriormente.

Assim, com base nas análises das atividades propostas por Françoise, nós pudemos constatar que ela, a todo tempo, criou situações em que a leitura pudesse ser vivenciada pelo seu grupo de alunos de forma prazerosa, de modo que eles se sentissem motivados a fazer dela, uma prática na sua rotina diária, ultrapassando, assim, os limites muitas vezes demarcados pelos muros da escola.

4.4.4.2 O quê, quem, como e para quê se escrevia na sala de aula da professora Françoise?

Assim como já afirmamos no decorrer dessa análise, Françoise desenvolveu um número significativo de atividades de escrita na sua classe, as quais foram vivenciadas de forma bastante variadas e, a partir, de recursos e materiais didáticos também diversificados, articuladas, na maioria das vezes, ao trabalho que estava sendo desenvolvido com os outros eixos didáticos da língua e com as temáticas discutidas nos textos das várias disciplinas que ela ministrava na classe.

Com o objetivo de melhor analisarmos e refletirmos sobre essas atividades fabricadas pela mestra exibiremos um Quadro contendo um panorama geral das atividades por ela propostas e, em seguida, passaremos à transcrição de algumas delas:

Quadro 11: As atividades de escrita vivenciadas na classe de Françoise

AS ATIVIDADES DE ESCRITA NA CLASSE DE FRANÇOISE			
O QUÊ?	QUEM?	COMO?	PARA QUÊ?
Respostas aos exercícios presentes nas tarefas xerocadas de língua materna e das outras áreas do conhecimento	Alunos	Individualmente, silenciosamente, coletivamente, em voz alta, em duplas e em pequenos grupos	Para registrar informações, opiniões e ideias sobre os assuntos abordados.
Cópia de tarefas e escrita de respostas aos exercícios escritos no quadro com foco na exploração de aspectos ortográficos e gramaticais	Alunos	Individualmente, silenciosamente	Para registrar as respostas das atividades
Ditado de palavras e frases	Alunos	Individualmente, silenciosamente e em duplas	Para explorar o SEA, o vocabulário e conteúdos gramaticais
Produção de textos	Professora e alunos	Individualmente, coletivamente, em pequenos grupos e em voz alta	Construir textos a partir das temáticas e assuntos abordados na classe

Tomando por base as informações do quadro, podemos afirmar que as atividades de escrita fabricadas pela mestra tinham como pretensão garantir aos alunos à entrada dos mesmos, de forma efetiva no **“mundo da escrita”**, através da exploração de atividades com foco no ensino da “tecnologia da escrita” e, no **“mundo do escrito”**, a partir de atividades de

interpretação/compreensão e produção de textos escritos. Esclarecemos, no entanto, que embora as atividades de escrita propostas pela mestra tivessem objetivos distintos, nós pudemos averiguar que na maioria das aulas que nós acompanhamos, elas estavam voltadas para dar conta daquele que era um dos objetivos principais que Françoise possuía ao explorar a língua materna na classe: formar escritores competentes que pudessem comunicar as suas ideias, as suas opiniões e os seus conhecimentos através da escrita, de forma coesa e coerente.

No tocante às **atividades de escrita** que objetivavam o ensino de aspectos ortográficos, gramaticais e a consolidação de alguns princípios do SEA, nós verificamos que a maioria delas foi proposta, a partir da exploração da ficha com a programação semanal das aulas, de respostas aos exercícios xerocados e escritos no quadro para os alunos copiarem, as quais eram formuladas primeiramente de forma coletiva, em duplas ou grupo e, em seguida, escrita nesses suportes e, ainda, através da realização de ditados escritos na lousa mágica, os quais envolveram tanto a escrita das palavras estáveis presentes na ficha com vocabulário a ser estudado durante o ano, como, também, a escrita de frases para explorar os conteúdos gramaticais. Destacamos que, embora Françoise tivesse momentos específicos para trabalhar com cada um desses aspectos, isso não significa dizer que o ensino dos mesmos tenha acontecido “sempre” de forma isolada e/ou descontextualizada, pelo contrário! Observamos que mesmo propondo atividades dessa natureza, em alguns momentos (quando ela entendia que isso era possível de fazer), a mestra buscava estabelecer uma ponte entre elas e os textos ou assuntos trabalhados no decorrer das aulas com a língua materna, apresentando palavras e frases retiradas dos mesmos, de um filme assistido pelos alunos e/ou, ainda, de situações vivenciadas na classe, envolvendo outras áreas do conhecimento exploradas.

No tocante ao trabalho com os conteúdos gramaticais, pudemos constatar que Françoise os explorou tanto a partir do trabalho com a leitura, a escrita de palavras e frase e de produção de textos, como, também, de forma mais sistemática, apresentando o ensino nessa última proposição, uma perspectiva mais normativa.

Nós gostaríamos de esclarecer que ao pontuarmos que a mestra promoveu também, o ensino dos aspectos linguísticos, a partir de atividades de cunho mais normativo, não estamos afirmando que o ensino da gramática nessa perspectiva não deve acontecer na escola, uma vez que concordamos que é função dela ensinar a norma padrão e criar condições para que ela seja aprendida, oportunizando aos educandos se apropriarem de mais uma forma de manifestação da língua e, assim, participarem de forma mais efetiva e autônoma dos eventos de letramento onde lhe são exigida a interpretação e a escrita de textos no padrão aceito socialmente e que forma a unidade linguística de um país. A nossa reflexão, portanto, não versa sobre a questão se deve (ou não) ensinar os conteúdos gramaticais na escola, sobretudo nos anos iniciais, mas sobre “o quê”, “como” e “para quê” ensiná-la na sala de aula, até porque a análise dessas práticas da mestra deve perpassar pelo conhecimento e pelo entendimento da cultura escolar do seu país. Nesse sentido, Françoise parecia ter encontrado “caminhos” que pudessem levar os seus alunos a aprenderem e a refletirem sobre a função dos fenômenos linguísticos nos textos escritos e, também, orais, a partir de atividades diversificadas!

Vejamos, a seguir, como ela conduziu uma das atividades ao explorar os conteúdos gramaticais numa perspectiva mais normativa:

Aula 11 – ministrada no dia 27/02/2015.

A mestra deu início à aula pedindo que os alunos verificassem a correção da atividade de ortografia que eles haviam feito nos seus Cadernos do Dia, na aula anterior. Após esse momento, a mestra deu início ao trabalho com a gramática.

J: Professora, hoje é dia de gramática!

P: Sim! Hoje é dia de Gramática, Julien. E como se escreve a palavra “grammaire” (gramática)?

J: G-R-A-M-M-A-I-R-E. (a aluna soletrou as letras corretamente)

P: Muito bem! Atenção! Eu vou colocar umas fichas no quadro e vou pedir para alguns de vocês me dizerem o que está acontecendo nas figuras, ok?

T: Siiim!

Françoise afixou no quadro 7 fichas¹¹³ com cenas de personagens praticando ações com um determinado objeto.

1	2	3	4	5	6	7
Papillon	Arbres	Assiette	Pijama	Cartables	Guitare	Marionnette

¹¹³ Cf. as fichas no Anexos C dessa tese.

borboleta	árvores	prato	pijama	mochila	guitarra	marionete
Rêve Sonhar	course course	manger comer	Porter vestir	Étude estudar	Chanter cantar	Jouent brincar

P: Vejam! Observem essas cenas... o que as pessoas estão fazendo nelas? Na ficha 1?

T: Um menino está deitado!

A1: Está pensando na borboleeeeta!

P: O menino está sonhando com uma borboleta. E na cena 2? (os alunos foram relatando o que viam nas cenas com a ajuda da professora).

P: Muito bem! E o que é que tem de principal nessas cenas? O que os personagens fazem na cena? Que palavras indicam o que eles estão fazendo? (os alunos refletiram por alguns minutos e apresentaram várias respostas, porém, tiveram dificuldades de indicar o que era esperado pela docente).

P: Vejam! Na cena 1... o menino está sonhando com uma borboleta, o que é principal nessa cena? A borboleta e o sonho... "Borboleta e sonhar", Vocês compreendem?

T: Siiim!

P: Então... na cena 2, o que é principal?

T: Árvores e o menino correeendo!

P: Árvores... e o que menino está fazendo?

T: Correeendo!

P: Ok! Árvores e correr. (a docente, à medida que os alunos iam relatando o que viam de principal nas cenas, buscava ajustar as suas respostas de modo que os alunos percebessem em uma única palavra, a representação da ação realizada pelos personagens).

À medida que os aprendizes iam respondendo às questões postas pela mestra, ela ia afixando fichas com os nomes dos objetos e das ações realizadas, abaixo de cada cena. Concluída essa atividade, Françoise retirou as fichas com as cenas do quadro e pediu que os aprendizes observassem com atenção as fichas escritas.

P: Agora vocês vão refletir sobre a diferença entre as palavras que estão escritas na cor verde e as que estão escritas na cor vermelha. Você vão formar um grupo com 4 pessoas e vão refletir juntos. Eu vou dar a cada grupo uma folha para que vocês façam as suas anotações.

Os alunos rapidamente se organizaram em grupos e passaram a escrever as suas ideias. A mestra, por sua vez, ia até os grupos explicar as tarefa àqueles que não a tinham entendido bem e para escutar como os alunos estavam pensando em realizá-las. Após alguns minutos, a docente retomou a atividade pedindo que os grupos explicassem a que conclusão eles haviam chegado.

A1: As palavras vermelhas são mais curtas que as palavras verdes.

P: É verdade? (ela lançou a questão para a turma)

T: Siiim!

P: Sim, é verdade!

A2: Todas as palavras verdes eu posso desenhar.

P: E as palavras escritas de vermelho não podem ser desenhadas? (os alunos refletem por alguns segundos)

A2,3,4,5,6: Nããão!

P: Por quê?

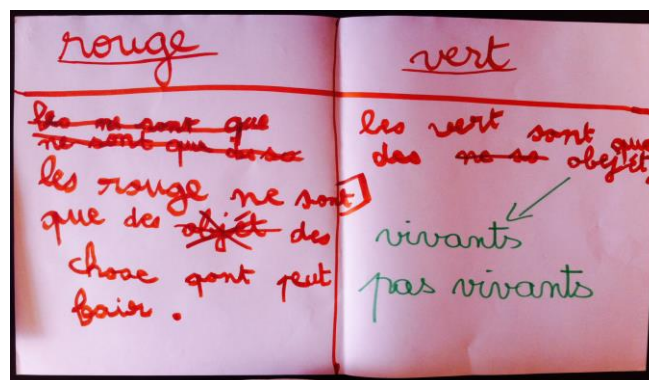
A2: Porque são coisas de “fazer”.

A3: São coisas pra fazer... só uma pessoa pode fazer...

A4: São verbos. São ações!

P: Perfeito! Alguém chegou a alguma conclusão diferente? (à medida que os grupos iam apresentando suas ideias, ela as discutia com toda a turma).

Figura 30: Produção escrita sobre verbos, realizadas pelos alunos.



Fonte: Sirlene Barbosa de Souza.

Ao término das apresentações dos grupos, Françoise entregou 6 fichas a cada um deles para que identificassem quais delas eram nomes (substantivos) e quais eram verbos.

P: Olhem as palavras escritas nas fichas que eu dei. Quais delas são verbos?

T: As palavras vermeeelhas!

P: Sim! E as palavras que são nomes?

T: As veeerdes!

P: Muito bem! Então vocês agora eu vou dar outra folha e vocês vão escrever as palavras que são verbos, em uma coluna e as que são nomes (substantivos), na outra coluna. É difícil fazer essa atividade?

T: Não!

P: Não! É fácil! (Françoise entregou uma ficha xerocada com duas colunas para que os discentes escrevessem as palavras das fichas e, em seguida, as colasse no Caderno do Dia).

P: Então, terminamos o trabalho de gramática. Nós começamos hoje a estudar os verbos. É a primeira vez que nós os trabalhamos esse assunto, portanto, vocês estão começando a aprender. É preciso que vocês tenham atenção para compreender a diferença entre as palavras que são verbos e as que são nomes.

Com base nos elementos transcritos, observamos que embora Françoise tivesse partido de uma situação “mais artificializada” para explorar os verbos, a mesma buscou criar algumas situações que pudessem levar os educandos a refletirem sobre a função dos mesmos, em situações reais as quais são por eles vivenciadas no seu cotidiano e a discutirem entre si, o que caracterizava as palavras que indicavam ações (verbos) e aquelas que serviam como elementos para que a partir delas, essas ações pudessem ser realizadas

(substantivos). Uma dos pontos que nos chamou a atenção na aula referendada, diz respeito ao redirecionamento dado pela mestra nos comandos que tinham como objetivo levar os alunos a explicitarem os verbos que indicavam as ações dos personagens nas cenas. Ao perceber que os educandos não estavam conseguindo “explicitar” em uma única palavra as ações realizadas, conforme era a intenção de Françoise, a mesma reconstruiu a pergunta e passou, ela mesma, a exemplificar como os alunos deveriam dar as respostas por ela solicitadas.

Outro ponto que destacamos na condução das atividades por Françoise refere-se ao fato de que, como observou Kleiman (1999), ao solicitar que as crianças indicassem o que era principal nas cenas apresentadas nas fichas afixadas no quadro, as mesmas não tiveram dificuldade em compreender o comando pela docente relatando o que viam, quando, no entanto, a mestra estava tentando construir uma função para a escrita, a qual era pela oralidade anteriormente preenchida, sem dificuldades. Em outros termos, a preocupação da mestra centrou-se na aprendizagem do conteúdo, ou seja, o olhar foi deslocado para uma interação que tinha como foco à forma, em detrimento da função comunicativa da linguagem. Nessa perspectiva, percebemos que a mestra (de forma não intencional) delegou à língua escrita uma função tipicamente escolar, perdendo de vista a sua função social.

A partir das nossas observações das práticas de ensino dos aspectos gramaticais nessa perspectiva e, também, de forma articulada ao trabalho com os outros eixos didáticos nos levou a inferir que o seu investimento em atividades de cunho mais normativo poderia ser explicado por duas razões: (1) Françoise buscava dar conta daquilo que era proposto para o ensino da língua materna no Programa Nacional Escola francês e, por conseguinte, adotado nos horários das aulas das escolas clermontoises e; (2) pela sua crença de que atividades dessa natureza poderiam, de alguma forma, contribuir para que os alunos, à medida que construíssem seus textos, pudessem pensar na forma de organizá-lo de forma mais adequado, não somente em relação a coerência, mas, também, à coesão do mesmo. Nessa perspectiva, pudemos perceber tanto no seu discurso como durante a condução das suas aulas, que a mestra sentia-se segura e bastante tranquila quanto “às metodologias” por ela adotada para o ensino dos conteúdos gramaticais.

Embora nós concordemos com a mestra sobre a necessidade de se organizar um trabalho mais sistemático na escola, no tocante ao ensino da estrutura da língua, consideramos importante precisar que o trabalho com a metalinguagem¹¹⁴ deve ser, sobretudo, desenvolvido a partir de uma prática que oportunize a análise e a reflexão acerca do funcionamento da língua, a partir da observação de regularidades e irregularidades nela presentes, para que entre outras coisas, os educandos possam compreender e “criar” as próprias regras de uso desses conteúdos, considerando o que for importante abordar em relação aos conteúdos, em cada nível que os alunos se encontram e deles necessitam para avançarem na tarefa de se tornarem leitores e escritores proficientes (MORAIS, 2000; SOUZA, 2010). No entanto, cabe ressaltar, ainda, que o tempo que a mestra destinava para a realização de atividades dessa natureza era “mínimo” se considerado aos momentos que ela explorava os fenômenos linguísticos a partir das atividades de leitura e de produção de textos.

Cabe ressaltar que mesmo em proposições de atividades como a anteriormente descrita, nós pudemos verificar que ao conduzi-las nessa perspectiva, a professora também buscou estabelecer uma ponte com os conteúdos por ela ensinados na classe. Dito de forma mais clara, observamos que Françoise, quando lhe era possível, apresentava aos alunos palavras e frases retiradas e/ou formuladas a partir dos assuntos explorados nos demais eixos de ensino da língua ou daqueles abordados nas outras áreas do conhecimento, de um filme assistido por eles e/ou ainda, de situações vivenciadas na classe.

Em relação ao ensino de alguns princípios do SEA de forma sistemática e planejada, uma das atividades que assistimos a mestra realizar com bastante frequência foram os ditados com a escrita das palavras “estáveis”¹¹⁵ na lousa mágica, as quais faziam parte de uma lista que ela havia entregado aos alunos no início do ano letivo, e de frases. Durante a realização dessas atividades, pudemos presenciar a mestra explorar as técnicas de “soletração” e de

¹¹⁴Entendida aqui como a capacidade que o usuário tem de falar sobre a sua língua.

¹¹⁵No início do ano letivo, Françoise entregou aos discentes uma ficha com 75 palavras estáveis para que eles colassem em seus cadernos, as quais seriam exploradas durante todo aquele ano, tanto em relação aos aspectos ortográficos, como no que diz respeito aos seus significados e classe gramatical as quais elas pertenciam.

“silabação” ao solicitar que as crianças lhes dissessem como se escreviam as palavras por ela ditadas, a reflexão sobre a relação grafema-fonema durante a escrita das palavras no quadro e, ainda, os vários sons que uma mesma letra poderia assumir dependendo da posição que ela se encontrava na palavra como aconteceu na Aula 18, em que ela explorou os sons da letra “a”, a partir do ditado de palavras que se encontravam na ficha de palavras que se encontrava colada no Caderno do Dia, dos alunos.

Aula 18 – ministrada no dia 30/03/2015.

P: Atenção! Agora vocês vão pegar os lápis coloridos e a ficha com as palavras que nós estamos aprendendo esse ano e vão colorir as palavras do ditado da semana. Eu vou ditar as palavras e vocês vão pintá-las na ficha, ok? (os alunos ficaram empolgados com a tarefa).

Após essa atividade, Françoise foi até o quadro e afixou fichas com as palavras por ela ditadas e passou a explorar os sons da letra “a”, nas mesmas:

autour	dedans	pendant	vraiment	aussi	devant	sans	aussitôt

P: Atenção! Observem a palavra “autour”. Essa palavra... a letra “a” tem o mesmo som que na palavra “aussi”?

T: Não! Não!

P: Não! Qual o som que ela tem aqui? (apontou para a palavra “aussi”)

A1: Som de [ô]!

P: Ok! Agora vocês vão pegar a lousa mágica e vão fazer como esse modelo aqui. Vocês vão escrever as palavras onde o “a” tem o som indicado em cada coluna. Vamos lá? (Françoise foi até o quadro e coloriu a letra “a” nos nomes que estavam escritas nas fichas e os alunos, por sua vez, ensaiaram a atividade nas suas lousas mágicas).

[a]	[ô]	[ã]	[E]
alors	autor aussi aussitôt	dedans pendants sans devant	vraiment

P: Lou-Anne, que outra palavra tem o mesmo som de /a/ como na palavra “alors”?

LA: Não tem outra palavra (ela fez a leitura de todas as palavras silenciosamente).

P: Sim, você tem razão! Então, observem as palavras das fichas, na ordem. Mariana, qual o som da letra /a/ nessa palavra? Leia a palavra. (ela apontou para a palavra “autor”)

M: Som de /o/.

P: Sim, som de /o/. Então em que coluna nós vamos escrevê-la? (perguntou à turma)

T: Na seguuunda!

P: Há outra palavra que tem esse mesmo som aqui? (apontou para a coluna do som do /o/)

A1: Aussi!

A2: Aussitôt! (à medida que os alunos iam dizendo as palavras, a docente ia colocando as fichas com os nomes nas colunas adequadas).

P: Agora vamos ver as palavras que sobram, vamos ler:

T: Dedans!

P: Que som tem o /a/ aqui?

Por fim, a docente pediu que os educandos citassem os nomes de outras palavras em que a letra “a” tivesse o mesmo som das palavras do ditado e as escreveu nas colunas adequadas.

Ainda a partir da condução dessa atividade, nós observamos que a mesma possibilitou que os discentes verbalizassem não apenas os seus conhecimentos já construídos sobre a regularidade da escrita em determinadas palavras, mas, sobretudo, permitia que eles questionassem suas próprias hipóteses de escrita, rumo à consolidação da alfabetização.

Outro ponto que merece bastante destaque diz respeito às atividades de ensino da língua escrita propostas por Françoise, a partir das aulas de “Découvert du monde”, as quais incluíram a escrita de respostas aos exercícios e fichas xerocadas com os assuntos abordados, a montagem de textos fatiados, confecção de cartazes, entre outras. Salientamos que, embora as atividades de leitura e de escrita exploradas a partir das outras áreas do conhecimento não figurassem como principal objeto de ensino da aula, isso não significa dizer que a docente não as tivesse pensado para também dar conta de explorar a língua materna, pelo contrário! Era exatamente a partir da proposição dessas atividades que nós pudemos “validar” o seu depoimento durante as entrevista quando afirmou que a leitura e a escrita se constituíam como objetos de ensino “permanentes” das suas aulas.

Para que o leitor possa conhecer de forma mais detalhada como acontecia o trabalho na perspectiva descrita, apresentaremos a seguir, os fragmentos das sequências de 3 aulas¹¹⁶ fabricadas por Françoise, em que ela propôs atividades de escrita ao explorar o conteúdo “O comportamento dos animais”¹¹⁷, nas aulas de Descoberta do mundo.

Aula 16 – ministrada no dia 24/03/2015.

Após trabalhar Matemática com os alunos, Françoise afixou algumas fichas no quadro, umas com imagens de animais e outras, com informações sobre os comportamentos dos mesmos.

P: *Observem as fichas que eu coloquei no quadro. Que animais estão nelas?*

T: *Passarinho, raposa, sapo, escargot, morcego, cegonha e leeebre!*

¹¹⁶Esclarecemos que optamos pela amostra da sequência de atividades desenvolvidas em três dias de aula, por duas razões: (1) a mestra, conforme já pontuamos nessa análise, tinha dias e horários específicos para trabalhar com as disciplinas na sua sala e, por propor um trabalho a partir de sequências didáticas, não era possível concluí-lo em uma única aula; (2) para que pudessemos oferecer ao leitor uma melhor visualização e compreensão da proposta de escrita fabricada por Françoise.

¹¹⁷A escolha dessa temática teve como fonte geradora o trabalho que a docente estava desenvolvendo na sala de aula com “Aos amigos – os animais do Japão” (Akiko).

P: Ok! Muito bem! Agora eu vou pedir para alguns de vocês lerem as informações que estão nessas outras fichas (apontou para as fichas com informações sobre os animais).

Figuras 31: Os animais no inverno.



Fonte: Sirlene Barbosa de Souza.

(1) Eles dormem afastados (em terras, grutas e folhas secas). Eles devoram alimentos no verão para engordar. Eles hibernam. Eles vivem em "câmara lenta".	(2) Eles migram para os países quentes que eles encontrarem.	(3) Eles não encontram sua alimentação habitual. Eles devem procurar um outro alimento. Eles colocam novas peles (ou plumas) quentes para o inverno.

P: Alice, faça a leitura da primeira ficha. (a aluna leu). Que animais fazem parte desse primeiro grupo?

T: Escargot e o morceeeego!

P: Perfeito! Lou-Anne, leia as informações da segunda-ficha (ela a leu). Que animais pertencem a esse segundo grupo?

T: O passarinho e a cegooonha!

P: Muito bem! Então os animais que sobraram pertencem ao último grupo. Christopher, leia a 3ª ficha (o aluno teve dificuldade para ler algumas palavras e a mestra pediu para repetir a leitura e aos colegas, que o ajudassem). Quais são os animais desse grupo?

T: A raposa, o leeeebre!

À medida que os alunos foram dizendo os nomes dos animais, Françoise foi afixando as fichas com as imagens dos animais abaixo do grupo a que eles pertenciam. Ela e os alunos também discutiram, de forma mais detalhada, cada uma das características apresentadas citando exemplos de outros animais que também as possuía e, ainda, ampliando a discussão retomando um outro assunto que já havia sido estudado na classe (temperatura).

P: Agora vocês vão fazer um trabalho em grupo. Gabi, você pode explicar como funciona um trabalho em grupo?

G: Sim! Nós vamos fazer o trabalho juntos. Nós vamos refletir, depois ler, escrever, desenhar, colar... juntos, depois que decidirmos o que vamos fazer.

P: Exatamente! Eu mesma vou escolher os grupos (ela separou os alunos considerando os níveis em que cada um se encontrava no tocante à leitura e à escrita, fazendo, desse modo, uma mescla entre os mais avançados e os que apresentavam um pouco mais de dificuldades tanto na leitura, como na escrita). Vocês vão receber uma ficha como esta (mostrou a ficha) com um texto e algumas questões para vocês responderem. As questões são as mesmas para todos os grupos, o que tem de diferente é o animal que cada grupo vai trabalhar (ela leu

as questões da tarefa para a turma). A leitura é um pouco difícil, é longa, mas vocês vão conseguir. Então depois de ler, vocês vão completar.

A mestra organizou os grupos e lhes entregou a tarefa xerocada. Os alunos, por sua vez, deram início à atividade bastante empolgados: liam o texto ora em voz alta, ora silenciosamente, conversavam sobre as informações nele presentes, discutiam e argumentavam sobre as escolhas das informações que julgavam mais pertinentes para completarem a tarefa, etc. Após algum tempo (cerca de 30 minutos), Françoise perguntou à turma quais grupos haviam concluído a atividade e, a maioria deles, afirmou que já a tinha encerrado.

P: *Ok! Os grupos que tiverem concluído a tarefa vão pegar uma folha de ofício e vão desenhar o animal que vocês escreveram as informações sobre ele.*

Com base nas transcrições apresentadas, verificamos que Françoise, antes de solicitar que os alunos respondessem às questões presentes na tarefa xerocada, fez uso de várias táticas e recursos didáticos para “introduzir” a temática sobre a qual os alunos iam escrever. Nessa dinâmica, a mestra explorou os eixos da leitura e da oralidade de forma bastante significativa, pedindo aos alunos que lessem as informações presentes nas fichas e explicitassem os seus conhecimentos prévios acerca dos comportamentos dos animais apresentados e daqueles que faziam parte, principalmente, da fauna da região onde eles moravam e do Japão, buscando, desse modo, estabelecer uma ponte com a temática que estava trabalhando durante aquele ano letivo.

No tocante ao eixo da oralidade, mais especificamente, um ponto que merece destaque na aula referendada, diz respeito à proposição da atividade ser realizada em grupos: nesses momentos, observamos que a seleção do que estaria sendo escrito no exercício não se constituiu como um “dificultador” para o desenvolvimento dessa atividade, mas como uma oportunidade de juntos eles refletirem e negociarem as respostas que seriam mais adequadas para responder ao que estava sendo solicitado no enunciado. Sobre a sua opção por esse tipo de atividade, Françoise declarou:

“Essa é uma atividade simples, eles fazem com facilidade (os alunos). Desde a “Grande Section” (último ano da Educação Infantil) que eles fazem esse tipo de produção. Acho importante todos pensarem juntos, lerem, decidirem, entrarem em acordo sobre o que vão escrever... é importante”.

Ainda nesses momentos, verificamos que alguns alunos, fazendo uso das táticas postas em prática por Françoise ao conduzir as atividades na

classe, principalmente àquelas vivenciadas nas reuniões da vida da classe às sextas-feiras, liam, reliam e explicavam as informações presentes nos textos para os colegas que estavam com dificuldade de compreendê-las para, só então, decidirem o quê escreveriam como respostas às questões da tarefa.

Dando prosseguimento às atividades dessa sequência didática, no dia seguinte, Françoise retomou o trabalho afixando os cartazes com as figuras e informações sobre os animais que havia trabalhado no dia anterior e, a partir deles, explorou os conhecimentos que os alunos haviam construído acerca do mesmo e, em seguida, introduziu a discussão sobre as formas que os animais guardavam os seus alimentos (reservas).

Aula 17 – ministrada no dia 25/03/2015.

P: *Olhem! Nós vamos agora realizar outra tarefa. Eu vou dar uma folha como essa (mostrou a tarefa xerocada) e nela tem 3 questões para vocês responderem. Eu vou dar o texto que vocês trabalharam na aula de ontem, vocês vão reler e vão anotar as informações pedidas, nessa folha aqui. A primeira questão está marcada com a cor verde. Quando vocês encontrarem a resposta dela no texto, vocês vão colorir nele a informação também na cor verde. A segunda questão é laranja e a terceira, vermelha... E vocês vão fazer a mesma coisa.*

Agora prestem bastante atenção! As questões da atividade não são para vocês pensarem e responderem... Vocês vão procurar as informações e escrever. Trata-se de um texto científico e vocês precisam aprender a ler e a conhecer textos que apresentem verdades verificadas, confirmadas. Então nessa atividade, vocês vão dar as respostas às questões as quais foram cientificamente comprovadas, tidas como verdades, ok?

T: *Siiim!*

Françoise separou os alunos em duplas e distribuiu as tarefas e o texto com as informações sobre os animais. Os alunos passaram a realizar a tarefa lendo juntos as questões e o texto, para encontrar as informações solicitadas. Nesses momentos, eles concordavam e discordavam sobre as respostas, escreviam e liam seus escritos, apagava, refaziam e as anotavam na folha.

P: *Atenção! As duplas que forem terminando as suas anotações, vão pegar uma folha de papel e vai desenhar o animal abordado na tarefa.*

Conforme nos mostram os elementos transcritos, Françoise propôs aos alunos a mesma atividade que eles haviam realizado na aula anterior – selecionar as informações no texto para responder as questões presentes no exercício – porém, fez uso de uma tática diferente para o desenvolvimento da mesma. Antes que os discentes procurassem as informações no texto, ela informou-lhes que havia pintado os parágrafos onde as respostas se encontravam, para auxiliá-lo na execução da tarefa.

Durante a realização da atividade pelos discentes, a mestra confidenciou à pesquisadora que essa não era uma atividade fácil para os seus alunos realizarem, visto que os textos sugeridos para a leitura eram longos. Ela acrescentou que, como havia percebido que eles tiveram dificuldade para realizar essa mesma atividade na aula anterior, optou por colorir os parágrafos no texto, onde as informações pedidas se encontravam escritas.

A partir do depoimento da mestra, podemos perceber claramente que embora ela tivesse ciência de que essa não era uma atividade que os seus alunos desenvolveria facilmente, diante de um resultado “inesperado”, ela não “abdicou” da mesma, mas com base nos seus conhecimentos experienciais e práticos, fabricou outra tática para que ela pudesse ser executada com êxito pelos aprendizes (CERTEAU, 1985; FERREIRA, 2005; SCHÖN, 2002; CHARTIER, 2007).

Schön (2002), nos ajuda a refletir sobre essa ação da docente, nos explicando que diante de uma situação em que “as respostas de rotina produzem uma surpresa – um resultado inesperado, agradável ou desagradável, que não se encaixa nas categorias de nosso conhecer-na-ação” (p. 33), os professores podem reagir de duas formas: (1) em uma tentativa de preservar a constância dos padrões normais de conhecer-na-ação, pode responder à ação colocando-a de lado, ignorando seletivamente os sinais que a produziram, ou; (2) podem responder a elas pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado, sendo essa segunda, o caminho tomado por Françoise, o qual resultou em um novo direcionamento da atividade, aqui já explicitado.

Destacamos nos fragmentos dessa aula ainda, a observação que Françoise fez em relação ao gênero abordado no texto lido pelas crianças (científico). Verificamos que, de forma articulada ao assunto que estava sendo trabalhado, a mestra chamou a atenção das mesmas, para “mais” uma das múltiplas funções da língua escrita: registrar informações que foram validadas cientificamente!

Em relação às atividades de **produção textual**, nós observamos que em todas as aulas que Françoise explorou esse eixo, que elas foram decorrentes das sequências de atividades que a mestra estava desenvolvendo com os

eixos da leitura e da oralidade. Nessa proposição, assistimos a mestra, inicialmente, tomar como ponto de partida para esse trabalho, o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do assunto ou da temática que seria abordada no texto. Em seguida, ela apresentava e discutia as características do gênero que seria escrito, geralmente de forma oral (a sua estrutura composicional, sua finalidade e funcionalidade, o suporte textual, entre outras) e, por fim, procedia à exploração dos aspectos referentes à textualidade (fatores pragmáticos, semânticos e formais), a partir das atividades de revisão e refacção desses textos.

Vejamos na sequência de atividades transcritas a seguir, como a mestra propôs o trabalho de produção de uma carta e de elaboração de questões que seriam postas aos poetas franceses Pierre e Juliette, os quais estariam participando naquele ano, da Semana da Poesia de Clermont-Ferrand, e cujas poesias estavam sendo por ela tomadas como objeto de ensino e de aprendizagem no trabalho com a língua materna na sua sala de aula de forma articulada com as aulas do ateliê de música, aqui já mencionadas:

Aula 3 – ministrada no dia 28/01/2015.

Françoise deu início às atividades do dia conversando com os alunos sobre a 17ª Primavera de Poetas que iria acontecer no mês de março daquele ano, como parte integrante da programação da Semana Internacional da Poesia de Clermont-Ferrand. Em continuidade à aula, ela mostrou aos discentes uma grande folha de papel ofício e explicou-lhes que em grupos, iriam escrever uma carta para os autores de um dos livros de poesia que eles estavam lendo na classe e que eles também iriam elaborar uma pergunta para ser feita aos mesmos.

P: *Atenção, agora vocês vão refletir juntos sobre o que vocês vão escrever na carta para os poetas e depois vão escrever uma primeira versão dessa carta, ok?*

T: *Siiim!*

Françoise pediu que alguns alunos trocassem de lugar com os seus colegas e, em seguida, formou 5 grupos. Os aprendizes, por sua vez, rapidamente organizaram as suas carteiras, elegeram, sem que a mestra solicitasse, um dos componentes do grupo para ser o escriba e passaram a discutir o que escreveriam em suas cartas. Durante a produção, observamos que as crianças mostravam bastante autonomia na escrita do texto, participando ativamente de todo o processo.

Após passar alguns minutos discutindo sobre o que escreveriam no texto e a questão que colocariam para os autores, o escriba eleito em cada grupo fez as anotações do que foi sugerido para ser escrito na carta e leu, reescreveu, mudou palavras, acrescentou outras com base no que era sugerido pelos componentes do grupo e leu várias vezes os escritos para que todos avaliassem se o texto estava de acordo com o que queriam dizer aos poetas. Enquanto grafava as informações no papel, alguns alunos também verificavam a parte ortográfica da escrita. Françoise, por sua vez, circulava entre os grupos para discutir e tirar as dúvidas dos aprendizes. Vejamos trechos dos diálogos ocorridos durante a execução da

atividade, em dois grupos:

Grupo 1:

A1: Pare! Olhe! Escreva com letra maiúscula!

A2: Por quê?

A1: Olhe! Há um ponto! Há um ponto aqui! É uma letra maiúscula aqui! (apontou para o sinal de pontuação no final da frase anterior)

A3: Aqui também! É um nome... (referindo-se a um nome próprio)

A4: Onde?

A3: Aqui... “Charlie” é um nome próprio... e “Chaplin” é um sobrenome!

A aluna que estava fazendo o papel de escriba riscou as letras indicadas pelos colegas e as escreveu de forma maiúscula. Em seguida, deu continuidade à escrita da carta fazendo pausas para perguntar aos demais componentes do grupo se eles estavam de acordo com as informações presentes até então no texto e o que ainda deveria escrever.

Grupo 2:

A1: Olhe! Está errado! Essa última palavra está escrita errada. (apontou para uma palavra que estava escrita incorretamente no final de uma das frases do texto).

A2: Onde? Onde? (o aluno apontou o erro, o escriba a riscou e novamente a escreveu errado)

A1: Está errado! É assim... (ele, então soletrou as letras da palavra para que o colega a grafasse no papel)

A1: Olhe! Está errado! Essa última palavra está escrita errada. (apontou para uma palavra que estava escrita incorretamente no final de uma das frases do texto).

A2: Onde? Onde? (o aluno apontou o erro, o escriba a riscou e novamente a escreveu errado)

A1: Está errado! É assim... (ele, então soletrou as letras da palavra para que o colega a grafasse no papel).

É importante destacar que, assim como aconteceu nesse momento de aula transcrito, nós observamos que em várias outras atividades realizadas em duplas e/ou em grupos, os alunos buscavam trazer à tona os saberes que haviam construídos em relação aos aspectos gramaticais e ortográficos estudados, nos ao produzirem os seus escritos, evidenciando às suas “tentativas” de dar esses conteúdos uma “função” a partir das práticas de leitura e de escrita por eles vivenciadas.

Verificamos que, com o objetivo de dar suporte ao trabalho de produção, a docente lembrou aos alunos os conteúdos das poesias estudadas na classe e, também, algumas das características dos autores que a escreveram para, em seguida, pedir que escrevessem uma carta para os mesmos, apresentando as suas opiniões sobre os seus escritos, sugerindo ideias de temáticas para a escrita de outras poesias, etc. Essa tática posta em prática pela docente é de fundamental importância para que os alunos possam pensar,

refletir e coletar informações sobre o tema proposto... para então escrever. É necessário, pois, que o escritor, através das práticas de leitura, possa aumentar seu “repertório” de conhecimentos acerca do que se pretende escrever.

No tocante à temática que Françoise propôs para a produção dos textos, merece destaque à articulação que ela fez entre os assuntos abordados na classe e no ateliê de música, com um dos grandes eventos culturais que estaria acontecendo na cidade àquela época, com o objetivo de que o seu grupo de alunos pudesse perceber que os saberes aprendidos e apreendidos na escola só existiam porque eles antes se realizaram e se realizavam fora desse espaço, ou seja, que a escola é um lugar de “aprendizagens múltiplas” para a vida!

Nesse sentido, com base em nossas observações das suas práticas de ensino e em suas falas colhidas durante a entrevista, podemos afirmar que para Françoise, o objetivo do trabalho de produção de textual na escola devia ser o de desenvolver no aluno uma competência discursiva, marcada por um bom domínio da modalidade escrita sem, no entanto, criar situações artificializadas, onde o professor não se limitasse a apresentar aos alunos os temas sobre os quais deviam escrever nem utilizasse esses escritos apenas para pontuar e avaliar os aspectos ortográficos e gramaticais, antes se posicionasse como interlocutor que promove o levantamento de ideias prévias e oportuniza situações de escrita no âmbito da sociocomunicabilidade. De forma prática, a mestra investia em atividades em que o aluno fosse estimulado a tornar-se um proficiente produtor de textos, capaz de produzir diferentes gêneros textuais, para comunicar o que pretende em cada momento.

É nesse contexto que a prática de produção textual no âmbito escolar deve assumir um caráter dialógico, oportunizando a ampliação das capacidades de linguagem variadas que levem os alunos a perceberem as finalidades discursivas em determinados contextos de interlocução. Em outros termos, o aluno-escritor precisa entender o que está fazendo, o porquê está escrevendo e vivenciar, realmente, a funcionalidade da sua escrita, do seu texto (BAKHTIN, 2000).

Após os alunos concluírem essa atividade, Françoise pediu que cada grupo avaliasse a realização da tarefa e eles assim o fizeram, de forma bastante tranquila:

Grupo 1:

A1: Foi boa! Todo mundo participou, colocou questões e ajudou a escrever o texto.

Grupo 2:

A1: Christopher não ajudou no grupo, ele ficou conversando e brincando o tempo todo. Não ajudou!

Grupo 3:

A1: Todo mundo ficou discutindo no grupo, falando muito! (fez um tom de reprovação na fala)

P: Falando o quê? Que tipo de discussão?

A2: Falando da história, do que nós íamos escrever no texto...

P: E isso não é bom? Esse tipo de discussão não é boa?

A2: É! Nós estávamos decidindo o que ia escrever.

P: Muito bom! Esse tipo de discussão é importante!

Grupo 4:

A1: Todo mundo participou, mas... e... não contribuíram com a atividade.

A2: Primeiro nós refletimos sobre a história e depois nós pensamos sobre o que íamos escrever.

P: Muito bem!

Grupo 5:

A1: Nós trabalhamos muito bem!

Ao questionarmos a mestra sobre a dinâmica por ela utilizada para que os alunos se auto avaliassem e avaliassem, também, a participação dos colegas na atividade realizada coletivamente, ela declarou:

“Eu acho muito importante que os alunos façam a avaliação do trabalho que realizaram, que reflitam sobre a sua participação na tarefa, que escutem a opinião dos colegas... e que pensem sobre o que fizeram.”

Após esse momento, a docente pediu que um dos grupos fizesse a leitura em voz alta da carta que produziram para, a partir dela, dar início à escrita coletiva da carta que seria enviada para os autores do texto “Ópera de Rigoletto”. Um dos componentes do Grupo 4, então, com bastante desenvoltura, foi até à frente do quadro e o leu o texto que haviam produzido, para os demais colegas. Em seguida, a docente afixou o texto no quadro e passou a explorá-lo:

P: A primeira frase do texto está boa para iniciar a carta?

T: Siiim!

P: Algum outro grupo iniciou a escrita da carta com uma saudação diferente dessa?

G2: Siiim!

P: Um dos alunos do grupo 2 venha até aqui fazer a leitura do seu texto para a turma. (um

dos alunos do grupo assim o fez). Que tipo de saudação seria a mais adequada para usarmos na carta, entre essas duas apresentadas nas cartas que foram lidas? Vamos pensar nos nossos destinatários... “Bonjour” (Olá) ou “Cher” (Querido)?

A1,2,3,4,5,6,7,8: As duas são boas!

P: Sim é verdade! E nós podemos usar as duas saudações ao mesmo tempo? “Bonjour, cher...?”

T: Siiim!

P: Ok, podemos sim! Então vamos escrever as duas (grafou as saudações no quadro). Agora Christopher vai ler a primeira frase do texto do grupo dele, do grupo 3 (o aluno assim o fez). Nós podemos completar essa frase com a primeira parte do texto do grupo 1?

T: Siiim... mas podemos fazer outras mudanças também...

Nessa mesma dinâmica, Françoise solicitou que os representantes dos outros grupos lessem os seus textos para toda a turma e os fosse afixando no quadro para que todos juntos, decidissem como escreveriam a carta para os poetas. À medida que os alunos foram selecionando as partes dos textos que iriam compor a carta, a mestra foi circulando-as em seus textos com canetas coloridas, escrevendo-as no quadro e lendo-as várias vezes para os alunos avaliarem se a sequência das informações estava coerente. Françoise também aproveitou esses momentos para explorar alguns erros ortográficos presentes nas escritas dos alunos, pedindo que os mesmos soletrassem as letras das palavras escritas incorretamente.

P: Atenção! Vejam! Vocês escolheram a saudação final escrita pelo grupo 4... “Nous vous remercions de votre compréhension.” (Nós agradecemos à sua compreensão). Então... O que é que vocês entendem quando fala aqui, “compreensão”?

A1: Que nós estamos agradecendo por eles lerem a carta.

P: Eu utilizo a palavra “compreensão” para dizer isso? (os alunos ficaram em silêncio pensando). Que outra palavra eu posso usar para agradecer aos poetas a leitura da carta? (os alunos ficaram em dúvida). Eu escrevo “atenção”!

A2: Professora, elas são palavras sinônimas?

P: Elas são sinônimas? (lançou a questão do aluno para a turma)

A3: Não!

P: Não! “Compreensão” é para dizer que eu entendo uma situação e “atenção” aqui nessa frase é para dizer que nós agradecemos por eles lerem o nosso texto. Vocês entendem?

T: Siiim!

Após o término da escrita da carta¹¹⁸, a mestra copiou o texto em seu caderno e disse aos educandos que iria digitá-lo digital no computador para enviar para Pierre e Juliette.

Conforme assinalam os dados apresentados, verificamos que Françoise, ao conduzir o trabalho de produção textual coletiva, fez uso de táticas variadas, as quais davam conta de discutir alguns elementos apresentados pelos alunos em seus textos, incitando-os a analisarem suas próprias escritas e refletirem sobre a forma mais adequada de apresentá-los aos seus interlocutores, através das práticas de revisão e refacção dos mesmos. Consideramos que tal direcionamento se configurou como uma rica oportunidade para que eles, entre

¹¹⁸ Cf. A carta encontra-se no Anexo D dessa tese.

outras coisas, pudessem perceber, além da provisoriedade dos textos, que a construção dos mesmos é um processo decorrente de um curso de eventos, cujas atividades antecedem a produção (desencadeamento) e vai além da produção escrita propriamente dita (repercussão). Ao propor um movimento de “idas” e “vindas” em busca de informações já discutidas e apresentadas em outros momentos de aula, como aconteceu no momento em que estavam elaborando as perguntas, a docente criou situações para que os educandos pudessem revisar os seus conhecimentos já construídos e para instigar a curiosidade dos mesmos, acerca do que ainda não conheciam.

Ainda em relação à dinâmica de reescritura dos textos, Rocha (1999), acrescenta que tal atividade oportuniza a criança reelaborar concepções acerca da sua estrutura; reescrevendo-o ela pode analisá-lo e verificar se faltam ou não informações, se a letra está legível, se a estética e a estrutura estão adequadas, se o emprego dos recursos linguísticos está adequado, etc.

Outra atividade de produção proposta por Françoise que culminou do trabalho com poemas que ela estava desenvolvendo na classe, foi a elaboração de um roteiro com escrita de questões, elaboradas pelos alunos, para serem postas ao poeta francês Ito Naga, que também estaria participando da Semana da Poesia de Clermont. Essa havia sido uma tática criada pela mestra para levar o seu grupo de alunos a conhecerem um pouco mais sobre as ideias desse autor, sobre as suas obras e, ainda, para estabelecer uma relação mais próxima entre ambos, já que ele havia sido convidado por ela para, durante o evento, ir à sua sala de aula ouvir os alunos recitarem as suas poesias, ouvi-lo contar histórias e conversar sobre as suas obras.

Aula 3 - ministrada no dia 28/01/2015.

P: Então... quais questões nós podemos colocar para o poeta Ito Naga?

A1: Podemos perguntar se ele gosta de escrever.

A2: Também podemos perguntar onde ele mora, se ele tem filhos...

A3: Professora, nós também podemos fazer perguntas da história dele que nós lemos, dos poemas dele (alguns alunos sugeriram perguntas cujas respostas já se encontram explícitas nos poemas por ele escritos e/ou presentes nos cartazes afixados nas paredes da classe).

P: Atenção! Esses tipos de perguntas que vocês estão fazendo... as respostas já não foram discutidas aqui na sala ou já não se encontram nos textos que nós lemos?

T: Siiim!

P: Olhem! (apontou para um cartaz que havia afixado na parede, com informações sobre o autor e a sua obra). O que nós já sabemos sobre ele? Os alunos fizeram a leitura das informações presentes no cartaz.

A4: Professora, de onde é esse autor? Ele é francês? (no cartaz havia essa informação).

P: O que vocês acham? (lançou a questão para a turma).

T: Siiim!

A5: Veja! Tem essa informação no cartaz!

À medida que foram refazendo as suas questões e as escrevendo no Caderno de Escrita, os alunos a levavam até o birô para discutir com a docente. As questões foram enviadas por Françoise ao poeta antes do período das férias de inverno.

Nesse momento, verificamos que tanto durante a produção escrita como ao término da mesma, os alunos buscavam “imprimir” em seus escritos, as características dos textos escolares, davam bastante importância aos aspectos ortográficos e a pontuação, ainda que em sempre soubessem como fazer uso desses elementos de forma correta.

Após retornarem das férias, Françoise retomou essa atividade perguntando aos alunos se eles se lembravam da mesma:

Aula 7 – ministrada no dia 23/02/2015.

P: Atenção! Lembra a carta que nós enviamos para Ito Naga antes das férias¹¹⁹?

T: Siiim!

P: Então... Vejam! Ele enviou a resposta! (ela mostrou o envelope da carta que os poetas haviam enviado e os alunos ficaram eufóricos). Elena, você pode abrir o envelope?

E: Sim! (a aluna abriu o envelope e entregou as cartas à mestra).

P: Vejam, há uma carta para cada um de vocês. Então... eu vou entregar a carta a cada um e vocês vão ler silenciosamente, ok?

T: Siiim! (as crianças leram as suas cartas bastante empolgadas, comentando com os seus colegas o que nelas havia escrito).

Após esse momento, a docente entregou a cada um dos aprendizes, uma ficha com todas as perguntas que eles tinham elaborado no dia em que escreveram a carta para o poeta, para que eles a colassem no seu Caderno de Escrita.

P: Agora, cada um de vocês vai ler uma das questões que está na folha que colaram agora no caderno e vai dizer o que entenderam da questão. O aluno que formulou a questão que for sendo lida, vai ler a resposta que o poeta enviou, para toda a turma, ok? Vocês entenderam a atividade?

T: Siiim!

Após a apresentação das questões de metade dos alunos que estavam na classe (12 alunos), Françoise lhes disse que agora eles fariam a atividade inversa.

P: Atenção! Agora nós vamos fazer o contrário. Os alunos que ainda não leram as respostas que o poeta enviou para vocês vão ler, e os demais colegas vão criar uma pergunta para a resposta lida, ok? Vocês entenderam a atividade?

T: Siiim! (a maioria dos alunos respondeu afirmativamente, enquanto que alguns alunos

¹¹⁹ O calendário escolar francês conta com 4 períodos de férias, cujas datas podem ser diferentes, de acordo com a zona a que cada cidade pertence. Clermont-Ferrand, no ano da nossa coleta, fazia parte da zona A, e o período de férias naquele ano estava assim distribuído: **Férias de Todos os Santos:** de 17 outubro 2012 até 2 novembro 2012; **Férias de Natal :** de 19 de dezembro 2012 até 4 de janeiro 2013; **Férias de inverno:** 13 a 29 de fevereiro e; **Férias da primavera:** 9 a 25 de abril.

explicitaram que ficaram em dúvida quanto ao que era pra fazer).

Lou-Anne, você pode explicar a atividade?

L: Sim! Agora, quem ainda não leu a resposta que o poeta enviou, vai ler e nós vamos inventar uma pergunta para as resposta que ele enviou.

P: Perfeito! E depois nós vamos conferir na ficha que vocês colaram no caderno se a pergunta que foram feitas a Ito Naga se parecem com a que nós vamos elaborar agora, ok?

Seguindo essa dinâmica, a mestra deu continuidade à aula e após finalizar a atividade, aproveitou para questionar os alunos sobre a forma como o poeta os havia chamado na carta.

P: Como Ito Naga os chamou na carta? Pelo nome ou pelo sobrenome?

T: Pelo sobrenome!

P: Sim, pelo sobrenome! Alguém sabe a origem do seu sobrenome? (os alunos disseram que não sabiam).

P: E o que é o sobrenome?

A1,2,3,4,5: É o nome de família!

P: Exatamente! Eu vou ler os nomes de vocês aqui na frequência e vocês vão me dizer qual é o sobrenome dos colegas, ok? (ela passou a ler os nomes na lista e, à medida que ia lendo, os discentes diziam os sobrenomes dos colegas). Vejam! Ito Naga é um autor japonês? (apontou para essa informação que estava escrito em um cartaz afixado na sala).

Figuras 32: Cartaz com o pseudônimo do poeta Ito Naga



Fonte: Sirlene Barbosa de Souza

T: Nããã!

A1: É um pseudônimo!

A2: Ele não é japonês.

P: Muito bem! Ito Naga é um pseudônimo, não é o nome dele. E então? Ito é o nome do poeta.

A3: Professora, e Sirlene?

P: Sim! Sirlene é o seu nome? (perguntou à pesquisadora)

Pesq.: Sim!

P: Qual o seu nome de família?

Pesq.: Barbosa de Souza.

P: Barbosa de Souza é o nome dela? (perguntou à turma)

T: Nããã! É Sirleene!

Ao analisarmos os extratos apresentados, observamos que a mestra, aproveitou o trabalho de escrita que já vinha desenvolvendo na classe, para explorar mais uma vez, os eixos da leitura e da produção de textos: o primeiro com foco na interpretação oral das questões postas aos escritores e, o segundo, por sua vez, voltado para a elaboração de perguntas, de forma oral e escrita, que se adequassem às respostas apresentadas pelos escritores.

Nessa proposição “inversa” da atividade de produção de textos, verificamos que os discentes precisavam dar conta de, pelo menos duas habilidades, por nós constatadas: (1) interpretar/compreender as respostas emitidas pelo autor, tomando como pistas as discussões sobre o mesmo e sobre as suas obras, vivenciadas na classe e; (2) identificar a ideia central presente nas falas do autor para, então, propor questões que estabelecessem um “link” direto com as respostas por ele apresentadas.

Ainda explorando o gênero “carta”, a mestra aproveitou a atividade para levar os alunos a refletirem, de forma contextualizada, sobre a formação dos nomes das pessoas e à forma como elas deveriam ser tratadas em um texto escrito como aquele que eles haviam recebido, ampliando essa discussão, a partir da reflexão dos pronomes de tratamento que deveriam ser utilizados ao se dirigir às pessoas com as quais eles possuíam ou não, aproximação.

Com base nos dados aqui apresentados e nas outras aulas por ela fabricadas e por nós, assistidas, podemos afirmar que as práticas de ensino da língua escrita propostas por Françoise tinham como principal objetivo oportunizar aos educandos condições reais de desenvolverem seu potencial crítico-reflexivo, adquirindo novas formas de expressão e interação com seu interlocutor de maneira adequada e criativa; as táticas por ela fabricadas tinham como pretensão leva-los a compreender que um texto escrito era o resultado de um processo em que ocorreu a transformação de um *significado* em *forma*.

A partir das nossas investigações e da análise dos dados coletados na sala de Françoise, podemos afirmar que as suas práticas de ensino da língua escrita revelam, fortemente, a “pluralidade” dos seus saberes individuais e sociais, bem como as suas crenças e os vários papéis que assumiu/assume dentro e fora do contexto escolar e confirmam, também, as colocações de Tardif (2008), ao pontuar que:

Os saberes dos professores são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele (p.16).

Após analisarmos a fabricação das práticas de ensino da língua escrita das professoras brasileiras e francesa e os usos que dela faziam nas suas salas de aula, passaremos, na seção seguinte, a refletirmos sobre algumas semelhanças e singularidades por nós encontradas no “ser” e no “fazer” das mesmas. Em outros termos, buscaremos “identificar” alguns elementos que ora se aproximam, ora se distanciam no tocante ao saber fazer pedagógico de cada uma das mestras, os quais nos permitem refletir sobre as suas “artes do fazer” e sobre a “caracterização” do gênero profissional docente. Discutiremos, ainda, sobre as atividades de leitura e de escrita realizadas no contexto da sala de aula, as quais não foram tomadas como objetos de ensino, mas que podem ser “reveladoras” dos efeitos “provocados” pelas práticas de ensino da língua materna das docentes.

CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR...

Figura 33: O “dizer” das mestras sobre a sua profissão.



Fonte: Sirlene Barbosa de Souza

4.5 REBOBINANDO A FITA...

As semelhanças e as singularidades no “ser” e no “fazer” das professoras no ensino da língua escrita e nos usos do escrito nas salas de aula

Assim como anunciamos no início da Parte III desse estudo, após analisarmos as entrevistas e a fabricação das práticas de ensino da língua escrita das professoras brasileiras e francesa e os usos que dela faziam nas suas salas de aula, dissertaremos, nessa seção, sobre algumas¹²⁰ semelhanças e singularidades por nós encontradas no “ser” e no “fazer” pedagógico das mesmas, as quais nos permitiram refletir, entre outras questões, sobre a “caracterização” do gênero profissional docente e o ensino da língua escrita na escola.

Nessa proposição, tomaremos como pontos para reflexão 2 aspectos que consideramos importantes destacar. São eles:

(1) A fabricação das práticas docentes: o “saber ser” e o “saber fazer” das professoras

(2) Os “mundos da escrita e do escrito” na sala de aula

Dentro do primeiro aspecto elucidado, apresentaremos alguns elementos que evidenciam as semelhanças e as singularidades por nós encontradas nas “artes do fazer” das mestras, elementos esses que vieram a confirmar as nossas colocações de que tanto os fatores internos como aqueles externos à escola, influenciam e, por vezes determinam esse fazer docente.

No tocante ao segundo aspecto, passaremos à amostra das singularidades e das semelhanças por nós encontradas nas práticas de ensino da língua escrita das docentes, cujo objetivo era o de inserir os seus alunos na “cultura do escrito”.

Relembramos, assim como já vimos pontuando no decorrer desse trabalho, que ao apontarmos as singularidades e as semelhanças encontradas nas práticas pedagógicas das mestras, não tivemos qualquer pretensão de compará-las entre si, tampouco julgá-las ou apontar o que de melhor havia em uma ou em outra, mas de refletir sobre as atividades que propuseram em suas salas de aula, as quais podem nos ajudar a compreender mais claramente as questões por nós postas, nesse estudo.

¹²⁰Esclarecemos que, devido ao grande volume de dados por nós já apresentados nesse estudo, selecionamos apenas algumas das semelhanças e singularidades nas “artes do fazer” das mestras, no tocante ao ensino da língua escrita em suas classes.

4.5.1. A fabricação das práticas docentes: o “saber ser” e o “saber fazer” das professoras – a constituição do gênero profissional

Com base nos dados apreendidos durante as nossas observações, podemos afirmar que as salas de aula das professoras investigadas não se constituíam, apenas, como espaços de realização de atividades rotineiras e repetitivas, pelo contrário! Antes, era esse ambiente formado por um conjunto de situações “variáveis” nem sempre pensadas e planejadas pelas docentes, e repletas de “imprevistos” que, por elas, nem sempre possíveis de controlar (CHARTIER, 2007; SCHÖN, 2000; TARDIF, 2008; FERREIRA, 2004, 2006 e 2008; ALBUQUERQUE, 2002; GOIGOUX, 2002 e 2007).

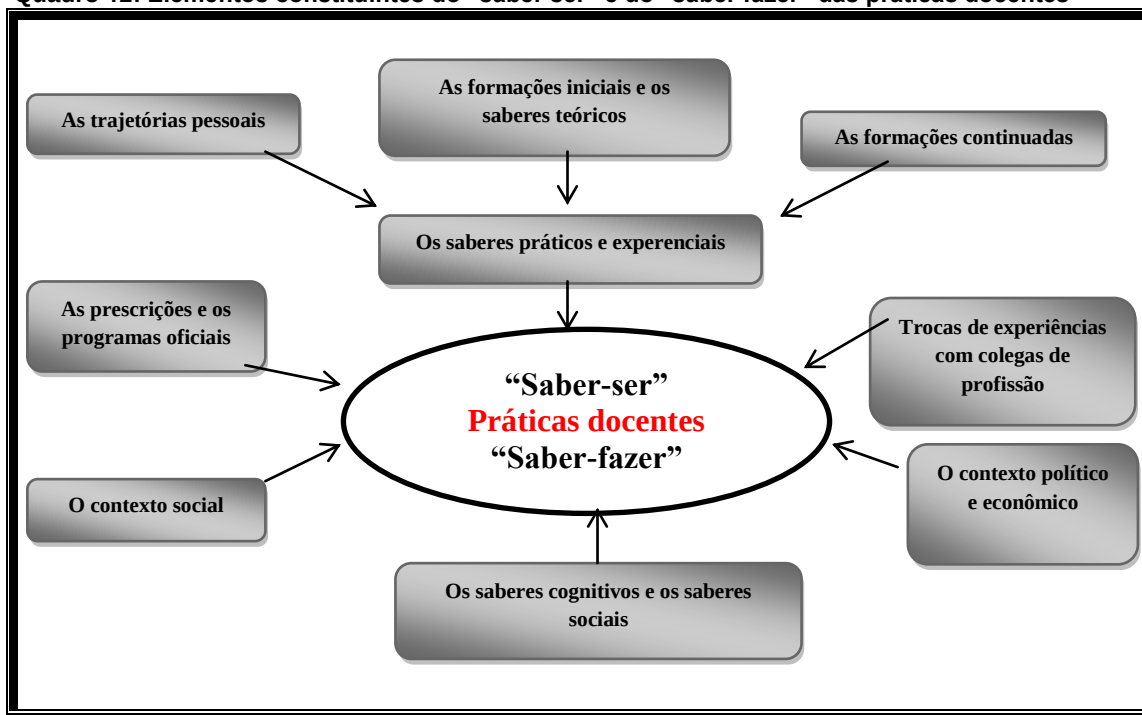
Assim como vimos defendendo no decorrer desse trabalho, nós podemos afirmar que as práticas pedagógicas das docentes eram constituídas por uma série de saberes produzidos socialmente, saberes esses dependentes do contexto histórico, social, político e econômico, os quais se modificaram, permaneceram ou se reconstruíram ao longo dos anos. Nesse sentido, o saber das professoras, assim como bem coloca Tardif (2008),

[...] não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (p. 15).

Nessa linha de pensamento, confirmamos, também, as ideias de Lahire (2002) quando afirma que o sujeito do cotidiano é um sujeito “total” e, portanto, as suas ações e os seus saberes são plurais, ao verificarmos nas práticas das professoras que tanto a dimensão social, como a dimensão individual exerciam influências diretas no “fazer pedagógico” das mesmas, vindo uma ou outra, por vezes, a determinar as suas escolhas e as suas ações. Assim, embora as três professoras guardassem semelhanças em relação aos objetivos que possuíam ao ensinarem a língua escrita, conforme já pontuamos nessa tese, constatamos que elas recorriam a caminhos metodológicos diversificados no ensejo de atingi-los, caminhos esses que estavam relacionados (muitas vezes de forma direta) aos seus ideais de escola, às suas trajetórias pessoais enquanto sujeito individual e social, às suas crenças e aos conhecimentos

aprendidos e apreendidos durante as suas formações inicial e continuada, conforme nos mostra o mapeamento a seguir:

Quadro 12: Elementos constituintes do “saber ser” e do “saber fazer” das práticas docentes



É importante precisar que todos os aspectos acima explicitados estavam presentes nas práticas pedagógicas das três professoras, porém, exercendo um maior ou menor grau de influência. Desse modo, nós pudemos verificar algumas implicações desses saberes na/para a construção das suas práticas de ensino, as quais foram por nós elencadas, a seguir:

- Mesmo sendo as práticas das docentes fabricadas em diferentes realidades escolares e estando seus grupos de alunos situados em diferentes contextos sociais, culturais e econômicos, as professoras apresentaram bastantes **semelhanças** no tocante às atividades de ensino da língua escrita que propuseram para as suas turmas. Um primeiro ponto que nos chamou a atenção nas práticas de ensino da língua escrita fabricadas pelas docentes é que, assim como Rockwell (1985), nós pudemos verificar que nelas (ou por trás delas!) existia um conjunto de conceitos e de práticas generalizadas que, pelo seu caráter quase ritualizado, era possível reconhecê-las facilmente, como atividades tipicamente escolares.

Nessa perspectiva, verificamos que em algumas situações os alunos, principalmente aqueles que ainda não tinham atingido fluência na leitura, diante de uma cópia ou de algumas atividades propostas pelas mestras, perguntavam se “era para responder”. Observamos, também, que os mesmos buscavam antecipar às instruções acerca do que deveriam fazer nas tarefas usando como pistas as rotinas e os tipos de atividades que eram desenvolvidas na classe e os textos que geralmente lhes era solicitados à leitura, as características dos enunciados, entre outros aspectos, e que muitas vezes as crianças respondiam a essas questões sem consultarem os livros e/ou escutarem o comando ou a explicação dada pela professora. Observamos, também, que na tentativa dar à língua uma existência social e de aproximar os seus usos na classe, das situações em que ela é “tomada” pelos sujeitos, fora desse espaço, outras táticas eram fabricadas pelas mestras e agregadas de forma concomitante a estas.

- As professoras brasileiras, assim como a professora francesa, guardaram **semelhanças** ao demonstrarem nas suas práticas de ensino, que mesmo estando sujeitas a um sistema de organização, às regras de estabelecimentos, às normas e prescrições etc. burlavam/manobravam as estratégias a elas impostas e as fabricavam, a partir do que entendiam como relevante e possível de fazer nas suas salas de aula, tomando como parâmetro para avaliar essa pertinência, principalmente, as suas trajetórias pessoais enquanto alunas, os seus saberes práticos e experienciais e o contexto em que os seus educandos se encontravam inseridos. Nesse sentido, assim como Certeau (1985), nós pudemos confirmar nas práticas de ensino das mestras que o indivíduo, dependendo do contexto e da situação em que se encontra inserido, tem a possibilidade de exercer, para mais ou para menos, a sua margem de manobra, em busca de atingir o que pretende.

- No tocante às suas escolhas em relação ao “quê” ensinar (os saberes a serem ensinados) e “como” ensinar (o saber ensinar), as mestras apresentaram **semelhanças** ao apoiarem-se no que julgavam importantes os seus alunos aprenderem, considerando nesses momentos, a evolução tanto no que diz respeito aos conteúdos das histórias das sociedades, de suas culturas, de seus

poderes, das hierarquias que predominam tanto na educação formal como na informal, etc. como, também, as “diferentes” formas dos educandos se apropriarem desses conhecimentos. Tais dados confirmam a “máxima” de que as professoras não fazem exatamente as mesmas coisas que lhes são sugeridas pelos “textos do saber”, o que está prescrito nos programas curriculares ou, ainda, o que os seus colegas de profissão fazem em suas salas de aula e evidenciam que tanto os fatores internos como os externos à escola, exercem influências, por vezes, diretas, nas escolhas e no fazer pedagógico das mesmas.

- As docentes também guardaram semelhanças ao explicitarem (ainda que em alguns momentos, nas entrelinhas de seus depoimentos e nas lógicas das suas ações) que os seus saberes profissionais não eram por elas mesmas definidos, antes, os saberes que punham em prática nas suas classes, eram resultados de negociações entre diferentes grupos e que “sentiam-se” mais “tranquilas” quando estes eram legitimados por um sistema que os validavam (como, por exemplo, os saberes validados pela academia). É nesse sentido, pois, que podemos afirmar que as táticas de ensino fabricadas pelas mestras por nós estudadas, não passavam apenas por uma questão cognitiva e/ou epistemológica, mas também (e principalmente!) por uma questão social.

Nessa perspectiva, as professoras tomavam por “legítimas” algumas das estratégias a elas impostas, entendendo-as como parte do processo de escolarização, ou seja, do papel da escola enquanto instituição que tem como uma das suas funções “ensinar os conhecimentos historicamente e socialmente construídos”. Assim, identificamos que mesmo quando manobravam algumas dessas estratégias, as suas ações não se efetuavam porque “desacreditavam” ou “desconsideravam” o que lhes diziam pra fazer as regras, as normas, as prescrições e/ou os textos do saber. Algumas delas eram por elas “burladas”, porque nem sempre as mesmas eram possíveis de serem materializadas na prática, pois as docentes buscavam considerar o contexto onde as suas próprias práticas de ensino se inscreviam, contexto esse demarcado por aspectos físicos e espaciais da escola, pelas condições sociais, econômicas e culturais dos seus alunos, bem como pelas intenções e motivações de aprendizagem dos educandos e dos seus pais e responsáveis

ao matriculá-los na escola e, ainda, pelas suas próprias intencionalidades de formar sujeitos integrais que pudessem não somente ter uma participação plena na sociedade, mas, sobretudo, sobreviver, modificá-la e se manter nela!

- As três professoras deixaram bastante demarcado em seus discursos que as suas práticas de ensino eram, sobretudo (e principalmente!), fruto das suas experiências enquanto docentes e dos seus experimentos diários na classe ao construírem e reconstruírem táticas de ensino que melhor pudessem “responder” e se “ajustar” aos objetivos que possuíam em cada momento. Foi justamente a partir da **semelhança** em seus depoimentos nesse ponto que percebemos que elas, na impossibilidade de controlar os saberes da formação profissional, curriculares e pedagógicos, tentavam produzir saberes através dos quais compreendiam e dominavam as suas práticas, buscando distanciar-se, de certo modo, dos saberes exteriores a ela; ou seja, era nesses momentos que as mestras utilizavam as suas margens de manobra e criavam as “táticas” que se materializam no seu modo “próprio” de fazer o cotidiano das suas salas de aula.

Nesse contexto, os saberes “práticos e experienciais” das docentes, adquiridos através de suas práticas cotidianas da profissão, resultantes das suas experiências profissionais e por elas validadas, constituíam-se como fundamentos dos seus “fazer docentes”. Era, a partir desses saberes, também, que as docentes emitiam juízos de valor em relação à sua formação, tanto anterior como aquela vivenciada ao longo da carreira profissional, e a pertinência, ou não, das reformas introduzidas nos programas e currículos.

A partir das colocações das docentes, observamos assim como Tardif (2008), que ao falarem dos seus saberes, os docentes [...] consideram que o seu saber não pode ser separado de uma definição do seu saber-ensinar, definição essa que considera distinta ou oposta às outras concepções do saber-ensinar atribuídas a esses grupos (p.19).

- As docentes também ressaltaram, ora de forma explícita, ora de forma implícita durante as entrevistas e minientrevistas, que alguns outros fatores também haviam se constituído e continuavam a se constituir como “referência” tanto para o “saber ser” como o “saber fazer” das mesmas. Nesse contexto, a

partir das suas falas e da observação das suas práticas de ensino, pudemos compreender também, as singularidades nas práticas das professoras que, embora comungassem dos mesmos ideais ao ensinar a língua escrita aos seus alunos – formar leitores e escritores competentes, críticos, atuantes, transformadores da sociedade em que vivem – buscavam “caminhos” diferentes para dar conta de atingir esse objetivo, ora se aproximando mais de um ensino de língua com características mais escolares, ora menos, pensando na formação do sujeito de forma integral para atuar no mundo e modificar as suas realidades pessoais e sociais.

Tais objetivos, os quais estavam relacionados às suas trajetórias pessoais, aos encontros de formações continuadas, as formações iniciais e os conhecimentos teóricos que haviam vivenciado e aprendido, configuravam-se como os “responsáveis” pelas “marcas” singulares nas “artes do fazer” das mesmas. Discorreremos sobre eles a seguir:

➤ **As trajetórias pessoais como elementos fundantes das práticas docentes – o caso da professora Sílvia**

Assim como demonstraram os dados da análise das entrevistas e das aulas desenvolvidas por Sílvia, a sua trajetória pessoal e as suas experiências enquanto aluna, se constituíram como fatores determinantes para que ela se decidisse pela docência e, também, para que ela refletisse sobre o “modelo” de escola e de professora que ela desejava ser para os seus educandos. Tais fatores a levaram a “projetar” um ideal de prática pedagógica que estivesse voltada para o desenvolvimento crítico dos educandos e de um ensino que os levasse a uma aprendizagem ativa e autônoma, os quais vinham a exercer bastante influência no momento em que pensava, planejava e fabricação as suas aulas, conforme ela mesma declarou.

Em outras palavras, as escolhas de Sílvia equilibravam-se entre o que era “real” e o que ela tinha como “ideal”. Nessa perspectiva, ora os conteúdos escolares eram por ela tomados como ponto de partida para as suas práticas de ensino, ora eram os assuntos que ela desejava discutir com os educandos os geradores das mesmas, aparecendo os conteúdos escolares, nesses momentos, de forma intencional, como “pano de fundo” das aulas.

Esses dados, portanto, nos convidam à reflexão sobre a importância de se dar “voz” e “ouvido” aos que os professores têm a dizer sobre “o que fazem”, sobre as suas “motivações para fazer” o que fazem e da “forma que fazem”, pois, que, as suas falas podem ser reveladoras de dificuldades e de exemplos de práticas exitosas que muito podem contribuir para se pensar as práticas formativas que se destinam a esses profissionais, possibilitando, desse modo, uma melhoria nas suas práticas pedagógicas.

➤ **As formações continuadas como base para as fabricações docentes – o caso da professora Liliane**

As práticas de ensino da professora Liliane, por sua vez, vêm “negar” o discurso de estudiosos que afirmam que as formações iniciais nada (ou quase nada) têm a acrescentar às práticas dos professores. Por não possuir uma formação inicial e/ou uma especialização voltada especificamente para a área na qual atuava, os saberes da formação continuada se constituíram para ela como “pilares” por ela visitados e revisitados no momento em que planejava e construía as suas aulas; serviam, ainda, como parâmetros para que Liliane pudesse, a todo instante, avaliar e refletir sobre as suas próprias ações, levando-a a tomar decisões em relação aos conteúdos e à(s) metodologia(s) mais adequadas para dar conta dos seus objetivos.

Nessa direção, os depoimentos e as práticas de ensino da mestra evidenciam que ao considerar os “saberes múltiplos” dos professores e as diversas realidades e contextos em que as suas práticas de ensino se efetivam, as propostas apresentadas pelas formações continuadas nos últimos anos, como aquelas vivenciadas no PNAIC e avaliada de forma bastante positiva por Liliane, por exemplo, têm conseguido estabelecer um diálogo “mais próximo” com esses profissionais, contribuindo, desse modo, de forma mais efetiva, para que os mesmos façam as suas escolhas e tomem as suas decisões pautadas não somente nas realidades em que eles e os seus grupos de alunos se encontram inseridos, mas, também, baseadas em construtos teóricos, resultado de pesquisas realizadas no âmbito acadêmico, as quais tomam como

lócus de investigação a escola e a sala de aula e, como objeto de estudo, as práticas docentes.

➤ **As formações iniciais e os saberes teóricos como construtos das práticas docentes – o caso da professora Françoise**

A partir da análise das entrevistas e das observações das aulas da professora Françoise, nós identificamos uma relação “dialógica” entre os saberes por ela aprendidos no curso de formação inicial e os saberes teóricos, com os seus saberes individuais e, também, sociais, evidenciando, desse modo, que, em momento algum, esses eram saberes “incompatíveis”.

Por exercer, também, o papel de professora formadora do ESPé, cuja função era pensar a formação dos futuros professores no sentido de discutir, avaliar, planejar e executar as práticas de ensino, a mesma estava em constante relação tanto com os saberes que eram produzidos na academia, como, também, com os saberes da prática. Essa relação “amigável” entre os saberes teóricos e os saberes da prática poderia por, entre outros fatores, ser explicada pelas oportunidades que a mestra tinha de discutir com os estudantes-estagiários do curso do mestrado aos quais também ensinava, as eficácias e as ineficácias das táticas fabricadas e vivenciadas na sua própria sala de aula, a qual se constituía como um espaço de experimentos para os estudantes acadêmicos.

Nesses momentos, Françoise, além de refletir sobre as suas próprias ações, também lhe era possível fazer uma “reflexão sobre a sua reflexão na ação”, ou seja, de sistematizar teoricamente as suas ações que poderiam vir a gerar (e geravam, conforme nos relatou) mudanças nas suas práticas futuras (SCHÖN, 2000).

Diante dos dados aqui apresentados, retomamos as colocações de Lahire (2002), que ao discorrer sobre a “ilusão” vivida pelas instituições que sonham com um mundo e com uma socialização homogênea dentro de um contexto social completamente diferenciado e com princípios de socialização também profundamente heterogêneos, acrescenta que é preciso considerar que, ao se tratar de uma profissão (como a do professor, por exemplo), a qual

é dotada de um sentimento de “grupo”, encontra-se imbricados nesse meio o universo “profissional”. E é nesse meio, que os profissionais, nos limites sociais e mentais bem específicos, reproduzem “dentro das sociedades diferenciadas as condições de socialização relativamente coerentes e homogêneas” (p.27).

Cabe ressaltar, ainda que, embora tenhamos confirmado as nossas hipóteses de que os saberes dos professores são essencialmente sociais, assim como Rockwell (1985), também comprovamos que não é possível compreender a fabricação das suas práticas de ensino sem dar a devida atenção aos aspectos cognitivos – responsáveis, tanto quanto os saberes sociais, pelos movimentos, saberes e conhecimentos os quais são mobilizados por esses profissionais nas suas “artes do fazer”. Como bem coloca Tardif (2008; p. 19),

[...] ao se falar dos saberes dos professores, é necessário levar em consideração o que eles nos dizem a respeito de suas relações sociais com esses grupos, instâncias, etc. Os juízos cognitivos que expressam no tocante aos seus diferentes saberes são, ao mesmo tempo, juízos sociais.

A seguir, discorreremos sobre algumas semelhanças e singularidades por nós encontradas nas “artes do fazer” das professoras, ao ensinar a língua escrita na sala de aula.

4.5.2 Os “mundos da escrita e do escrito” no espaço da sala de aula

Com base nos depoimentos e nas nossas observações empreendidas nas classes das mestras, vimos que as mesmas não entendiam a língua escrita como sendo um produto neutro, invariável e imutável. Todas elas partilhavam da ideia de que ela (a língua) constitui-se como um instrumento de poder que possibilita ao indivíduo “manobrar o outro” (e por ele ser manobrado), mudando e deslocando as relações de força, oportunizando a sua inserção de forma mais efetiva, nos vários eventos de letramento em que ela se faz presente e, principalmente, na cultura em que se encontra imerso, objetivos esses perseguidos tanto pelas professoras brasileiras, diante das características econômicas, culturais e sociais que apresentavam a maior parte dos seus

alunos como, por Françoise, por ser a sua turma composta por 30% de alunos imigrantes.

Considerando que ato de ler e de escrever na escola não deve se caracterizar como um momento enfadonho, mas, antes, se concretizar numa atmosfera que traduza o prazer de aprender, defendemos que a vivência das crianças em ambientes letrados dentro e fora do espaço escolar é fundamental para que desde cedo elas se sintam motivadas para ler, escrever e refletir sobre as diferentes características dos textos que as rodeiam, sobre os seus estilos e finalidades, conhecendo e interagindo, desse modo, com diferentes tipos, possibilidades e manifestações da língua escrita.

Nessa perspectiva, é preciso, pois, que a escola, a principal instância responsável pelo ingresso das crianças nos “mundos da escrita e do escrito”, ofereça aos indivíduos diversas oportunidades de aprender a ler e a escrever em condições que sejam semelhantes àquelas que caracterizam a escrita fora desse espaço, a fim de que as mesmas tenham “condição” de atribuir-lhe (língua escrita), desde cedo, uma função social (SOARES, 2010; MARINHO, 2010).

Tradicional e consensualmente, considera-se que o acesso ao mundo da escrita é incumbência e responsabilidade da escola e do processo que nela e por ela se dá – a escolarização. Em outras palavras, considera-se que a escola e à escolarização que cabem tanto as habilidades básicas de leitura e de escrita, ou seja, a alfabetização, quanto o desenvolvimento para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, o letramento (SOARES, 2003; p.89).

Em busca de conhecermos as relações e práticas institucionais e cotidianas que os alunos estabelecem com os conhecimentos transmitidos pela escola “com” e “através” da língua escrita, partimos do pressuposto de que no processo de aprendizagem da mesma encontra-se imbricada uma série de fatores que incluem desde as atividades de ensino propostas pelos professores, até os “movimentos” de leitura e de escrita realizados pelos alunos, as quais não são, muitas vezes, observadas e/ou consideradas por não terem se constituído como atividades de ensino pensadas, planejadas e executadas por esses profissionais, a quem lhes é conferida a

responsabilidade do seu ensino no contexto escolar, pois que, como bem pontuou Rockwell (1985) a partir das suas investigações:

[...] dentro da sala de aula acontecem diversas atividades de leitura e de escrita que se encontram fora dos momentos formalmente definidos como atividades de ensino. De um lado existem as ações do professor (com ou sem a participação de alunos, mas que estes costumam presenciar) nas quais ele usa a leitura e a escrita ou se relaciona com outras pessoas com base em algo escrito. Os próprios alunos, por outro lado, leem e escrevem “extraoficialmente”, isto é, sem que isso seja indicado pelo professor e, também, interação amplamente entre eles através de, ou com base na língua escrita. (p. 88)

Nessa perspectiva, assim como a pesquisadora supracitada, nós também observamos que a língua escrita esteve presente na sala de aula todos os dias em que nós acompanhamos a sua rotina diária, quer fosse ela tomada como objeto de ensino, através das atividades sugeridas pelas professoras, quer fosse a partir dela realizadas práticas de leitura e de escrita extraoficiais pelas mestras e de forma “autônoma”, pelos educandos.

Assim, diante dessas nossas constatações e com o desejo de oferecer ao leitor um panorama geral das semelhanças e singularidades por nós encontradas no tocante às atividades realizadas com a língua escrita nas salas de aula das mestras, optamos pela exibição dessas informações, a partir dos tópicos a seguir:

- 1- A perspectiva do “alfabetizar letrando”;*
- 2- O tratamento da heterogeneidade;*
- 3- Os materiais e os recursos didáticos usados no ensino da língua escrita;*
- 4- Os gêneros textuais e o ensino da língua escrita;*
- 5- O trabalho com os eixos didáticos;*
- 6- O ensino da língua escrita a partir das outras áreas do conhecimento;*
- 7- As práticas de leitura e de escrita “extraoficiais” das professoras;*
- 8- As práticas de leitura “autônomas” dos alunos.*

1- O ensino da língua escrita na perspectiva do “alfabetizar letrando”

Tomando por base os depoimentos e as práticas de ensino das três professoras, certificamo-nos que elas entendiam que o domínio da “tecnologia

da escrita” se constituía como um dos critérios para que os seus alunos pudessem participar de forma efetiva dos eventos de letramento, tanto escolar como extraescolar, em que a língua escrita estivesse presente. Nessa perspectiva, todas as propuseram aos seus alunos atividades de identificação dos tipos de letras em relação aos aspectos gráficos, de percepção da aproximação e do distanciamento entre o escrito e o falado, através da leitura dos textos presentes nos livros de literatura, nos livros didáticos e da contação de histórias realizadas também a partir de um texto escrito, de decifração dos componentes ideográficos que iam além da suposta relação grafema/fonema, de desprendimento do signo gráfico em busca de uma maior fluidez na leitura e compreensão do texto escrito, bem como de exploração dos conhecimentos dos aprendizes acerca da estrutura composicional dos gêneros e das temáticas abordadas nos textos escritos, que lhes permitissem antecipar informações e construir o sentido do que estavam lendo.

Nessa mesma direção, nós também observamos que elas buscavam, sempre que possível, propor atividades que pudessem levar os seus aprendizes, ao mesmo tempo em que se apropriavam da língua escrita, compreender as suas finalidades e funcionalidades fora do espaço escolar.

Assim, diante das posturas assumidas pelas mestras e das suas práticas de ensino por nós assistidas, podemos afirmar que elas compreendiam que a atividade de ler e de escrever requeria dos alfabetizando ter o conhecimento de saberes e estratégias outras que ultrapassavam os pressupostos relacionados à aprendizagem dos princípios do sistema de escrita alfabético.

Em outras palavras, nós verificamos que as docentes compartilhavam da ideia de que se o que desejavam era a formação de leitores e escritores competentes, era preciso que investissem em atividades que garantissem aos seus aprendizes não somente aprenderem e dominarem a tecnologia da escrita (mas sem essa habilidade tal objetivo também não seria atingido), mas, também, naquelas que lhes oportunizassem estabelecer relações com as múltiplas funções e finalidades que possui a língua escrita nos diferentes espaços nos quais eles (alunos) “passeiam”. Desse modo, as ideias das mestras e das quais nós também partilhamos, corroboram com as afirmações de Soares (2010), de que a aprendizagem da leitura e da escrita dentro das

práticas sociais, deve acontecer de forma concomitante à aprendizagem da tecnologia da escrita, sempre que isso for possível de fazer!

2- O tratamento da heterogeneidade

No tocante ao tratamento da heterogeneidade, nós observamos que todas as mestras consideravam os diferentes níveis de conhecimentos que possuíam os seus alunos e buscavam adaptar as atividades de escrita que haviam pensado para as suas turmas, de modo que todos os educandos pudessem nelas se envolverem e delas se sentirem participantes, sem deixar, no entanto, de propor desafios que ajudassem tanto os educandos que apresentavam maiores dificuldades como aqueles que já tinham consolidados os conhecimentos explorados, avançarem na aprendizagem. Um ponto que nos chamou a atenção nas práticas das docentes foi o fato de que elas propunham a mesma atividade para os seus educandos, o tratamento da heterogeneidade se dava, portanto, na forma como elas as conduzia, os seja, nas táticas que elas criavam no momento que estavam explorando essas atividades.

Esses “movimentos” postos em prática pelas docentes revelam o amplo leque de conhecimentos cognitivos e sociais que as mesmas possuíam, os quais segundo Goigoux & Vergnaud (2005) são imprescindíveis para que o professor se constitua como um “bom orientador” da aprendizagem dos seus alunos. Nesse contexto, observamos que as professoras tinham um bom conhecimento acerca do objeto a que estavam se propondo ensinar, da aprendizagem que os seus alunos já haviam construído, buscavam nos seus repertórios, os esquemas que entendiam como mais relevantes para serem evocados e materializados em táticas de ensino que oportunizem as crianças a avançarem nesse processo. Os dados revelam ainda, o comprometimento que as docentes tinham com as aprendizagens dos seus alunos e o respeito que possuíam pelos seus saberes e pelos diferentes ritmos e formas de aprender de cada um deles.

3- Os materiais e os recursos didáticos usados no ensino da língua escrita

Assim como demonstraram as análises apresentadas nessa tese, as três docentes fizeram uso de materiais e recursos didáticos variados para ensinar a língua escrita em suas salas de aula. A partir das nossas observações e das formas como as professoras conduziam as atividades com esses materiais, pudemos concluir que elas os entendiam como instrumentos que não somente as auxiliavam na mediação do ensino dos conteúdos escolares, mas, também como “instrumentos significantes” que podiam oportunizar aos discentes apreenderem, compreenderem e transformarem, através deles, as suas relações com o meio e com os sujeitos com os quais interagiam.

Observamos em suas práticas, que um mesmo material ou recurso didático era por elas utilizado para dar conta de objetivos diferentes, dependendo do que elas tinham como pretensão ensinar e como intenção que os seus alunos aprendessem, sendo eles, desse modo, por elas explorados, ora com fins mais didáticos, ora para estabelecer relações com as atividades praticadas cotidianamente por meio deles, através do uso que desses recursos e materiais faziam eles próprios, os alunos e outros indivíduos.

No tocante ao trabalho com os livros didáticos, mais especificamente aquele destinado ao ensino da língua materna, destacamos as justificativas apresentadas pelas professoras brasileiras por optarem em trabalhar com esse manual em suas salas de aulas: para Sílvia e Liliane, o mesmo se configurava como um dos (ou “o”) principais materiais escrito de qualidade com o qual os seus alunos poderiam ter contato na escola e, principalmente, em suas residências. Sob esse entendimento, as atividades de leitura e de escrita nele presentes, apresentavam-se, segundo elas, como oportunidades (entre outras) de os educandos, tanto de forma “dirigida” como “autônoma”, descobrirem as finalidades e as funcionalidades da língua escrita, atribuindo aos textos verbais e não verbais, diferentes sentidos e significados.

É interessante precisar que para Françoise, segundo nos informou, a adoção de um livro para o ensino da língua materna havia sido por ela dispensado na sua classe. A mestra justificou essa sua opção declarando que a sua “expertise” profissional lhe “garantia” dar conta do cumprimento dos seus objetivos sem que contasse com o auxílio do mesmo.

Apoiando-nos nessas colocações das três mestras e nas nossas investigações em suas salas de aula, podemos afirmar que o fato de as professoras brasileiras tomarem o manual de Língua Portuguesa como um material de apoio “na e para” a fabricação das práticas de ensino da língua escrita não significa dizer que eles a conduziam nas suas práticas de ensino, o que diferenciava a adoção e o uso, ou não, desse material por elas, estava relacionado à questão econômica e cultural dos seus alunos.

Assim, pudemos inferir que a razão pela qual Françoise dispensava o uso do manual de língua materna em sua classe, além da sua expertise, estava ligado também a um outro fator: a docente sabia que os seus alunos possuíam outras oportunidades, criadas ou não por ela, de terem contato com textos escritos de qualidade presentes em suportes diversos, conforme os alunos lhes relatavam durante as aulas, quando explicitavam para a mesma o que haviam lido fora da escola e os livros que haviam ganhado dos seus parentes. Nessa perspectiva, investia em atividades que requeriam dos seus alunos a leitura de livros de literatura de gêneros variados, encontrados nas bibliotecas públicas e nas livrarias da cidade onde moravam e, ainda, pertencentes ao seu acervo pessoal com que eles os compartilhavam.

As professoras brasileiras, por sua vez, considerando as condições sociais e econômicas dos seus alunos, as quais segundo elas, não podia lhes garantir que os mesmos tivessem acesso a outros materiais escritos fora do espaço escolar, valorizavam o livro didático e dele faziam uso com bastante frequência (como a professora Liliane) e, também, como extensão dos conteúdos que estava trabalhando (como o fez a professora Sílvia), nas atividades que propunham para serem realizadas na sala de aula e em seus lares.

4- Os gêneros textuais e o ensino da língua escrita

A seleção dos gêneros textuais abordados pelas mestras mostrou um equilíbrio entre os textos que circulam socialmente no cotidiano das pessoas, os quais foram tomados com o objetivo de refletir sobre as funções sociais da língua, e aqueles que faziam parte do universo literário e que oportunizavam às crianças adentrarem no “mundo do faz de conta”, das brincadeiras, da ficção.

No tocante aos critérios que elegeram para selecionar os textos que seriam estudados na classe, identificamos algumas singularidades: Liliâne, ao escolher os textos que seriam tomados como objeto de ensino na sala de aula considerou, na maioria das vezes (e principalmente!), além da oportunidade de discutir os assuntos neles presentes, as suas características e finalidades, a possibilidade que estes lhes conferiam de explorar, também, os princípios do SEA e algumas regras ortográficas que ela desejava que os seus alunos aprendessem; as professoras Sílvia e Françoise, por sua vez, ao selecionarem para trabalhar na classe os livros de literatura e os textos escritos presentes em outros suportes, tomavam como principal critério a possibilidade de estes abordarem assuntos e temáticas que pudesse promover, de forma mais aprofundada, reflexões acerca das temáticas que estavam se dispondo a discutir com os educandos.

Esses dados nos chamam à reflexão em relação aos elementos que precisam ser tomados como critérios para a seleção dos gêneros textuais a serem abordados na escola em cada nível/ciclo. Nesse sentido, fazendo “coro” com Soares (2010), poderíamos problematizar essa questão indagando: devemos investir no trabalho com textos que deem conta de atender as demandas sociais, ou seja, os textos mais frequentes na vida social e profissional dos indivíduos ou; textos de cunho mais universais e permanentes, embora, relativamente ausentes da vida social, mas que são importantes para a formação do cidadão, como, por exemplo, os textos pertencentes ao gênero literário? As mestras demonstraram já ter encontrado uma resposta para essas perguntas!

5- O trabalho com os eixos de ensino da língua

Assim como evidenciaram os dados presentes nos gráficos que apontaram a frequência com a qual os eixos didáticos foram explorados pelas mestras, verificamos que todas elas dispensaram um maior investimento em atividades de leitura, sendo o trabalho com esse eixo, na maioria das vezes, tomado como ponto de partida para o trabalho com a língua escrita.

Embora esses dados pareçam confirmar as colocações de Rockwell (1985) quando pontua que tradicionalmente, dentro da escola, o “aprender a

ler” constituem-se como uma etapa anterior a “ler para aprender”, nós pudemos verificar que as práticas das docentes não mostravam uma “dissociação” entre essas duas categorias, mas que as atividades de leitura eram propostas por elas de forma concomitante, para dar conta de ambos os objetivos.

Por apresentar o ensino da leitura a maior incidência entre os eixos abordados, justifica a segunda maior incidência recair sobre o eixo da análise linguística, já que o trabalho com o mesmo aconteceu, na maioria das vezes, a ele articulado. É interessante observar, que as docentes guardaram algumas singularidades ao explorar esse eixo, as quais estavam pautadas, principalmente, nos objetivos que possuíam, nas suas crenças e, ainda, a partir do que era definido no plano nacional para o ensino da língua materna.

A professora Sílvia, ao abordar os aspectos gramaticais, ortográficos e alguns princípios do SEA, o fez, na maioria das vezes, “a partir” e “de forma” sempre articulada ao trabalho com a leitura e a produção textual. A professora Liliane, por sua vez, tomou como foco nesse eixo, a exploração dos princípios do sistema de escrita e o ensino de algumas regras ortográficas, ensinadas ora de forma articulada aos textos por ela abordados e, na maioria das vezes, através da reflexão e da escrita de palavras e de frases. Por fim, a professora Françoise, de acordo com o que era proposto no seu horário de aula semanal, explorou a gramática, a ortografia e os princípios do SEA nos dias a eles destinados. No entanto, isso não significa dizer que ela não explorasse esses aspectos, também, de forma reflexiva a partir do trabalho com a leitura, a oralidade e a produção textual.

No que tange à tomada da oralidade como objeto de estudo, nos chamou a atenção o fato desse eixo ter aparecido de forma bastante significativa nas práticas de ensino das professoras Silvia e de Françoise, revelando que as mestras entendiam que o mesmo precisava ser ensinado na escola, por apresentar características que nem sempre são aprendidas nas relações que os indivíduos estabelecem com os seus pares no dia a dia. Nessa perspectiva, essas duas professoras investiram em atividades que requeria dos alunos o “ensaio” de “falas” e de “posturas” que seriam as mais adequadas a serem por eles apresentadas, tomando como parâmetro as situações em que elas seriam efetuadas e o público a quem seus discursos seriam dirigidos.

No tocante às práticas de Liliane em relação ao ensino desse eixo didático, pensamos que a razão de ela não demandar um investimento maior ao trabalho com o mesmo, pode ser explicada, pelo fato de, no período em que estivemos em sua classe, ela estar focada, principalmente, em dar conta de um dos objetivos que ela possuía ao ensinar a língua escrita – alfabetizar os seus alunos.

Em relação às atividades de produção de texto, constatamos que essas aconteceram com maior frequência nas aulas de Sílvia, principalmente aquelas atividades em que aos educandos era solicitado que escrevessem textos individualmente. Nas classes das professoras Liliane e Françoise, embora os seus alunos se encontrassem em níveis de aprendizagem bem próximos aos da professora Sílvia (ambas possuíam, em média, 5 alunos em via de consolidar a aprendizagem do SEA), verificamos que elas, na maioria das vezes, investiram bastante em atividades de escrita, enquanto que as atividades de produção textual foram pouco sugeridas aos discentes. Pensamos que esse fato poderia ser explicado por elas acreditarem que somente quando os alunos tivessem alfabetizados, essa atividade poderia ser por eles realizada de forma mais efetiva, e individualmente e, ainda, por considerarem uma atividade a qual sentiam “certa dificuldade” em ensiná-la aos educandos.

6- O ensino da língua escrita a partir das outras áreas do conhecimento

Em nossas coletas, observamos que as três mestras guardaram bastantes semelhanças ao explorarem a língua escrita a partir dos conteúdos pertencentes às outras áreas do conhecimento.

Nesses momentos, nós percebemos que era exatamente quando tomavam os conteúdos pertencentes, principalmente ao currículo das disciplinas de História, Geografia e de Ciências, que as docentes oportunizavam os seus grupos de alunos conhecerem o mundo, interpretá-lo, e compreendê-lo, atribuindo, assim uma função à escrita que ultrapassava os seus usos no espaço escolar. É interessante precisar que as professoras, a partir das suas “expertises”, embora tivessem como objetivo explorar os conteúdos propostos nessas disciplinas, elas buscavam articular o ensino dos

mesmos de modo que ele também lhe permitisse dar conta também, daquele que era o objetivo maior que possuíam para as suas turmas, conforme elas nos informaram: “formar leitores e escritores críticos, atuantes, autônomos, capazes de mudar a realidade na qual se encontravam inseridos”. Foi nessa mesma proposição, que nós também pudemos verificar as suas “tentativas” de aproximar as práticas de leitura e de escrita escolares àquelas vivenciadas pelos indivíduos fora desse espaço.

Esses dados nos chamam a atenção para a importância de discutir com os professores “metodologias” de ensino que articulem os saberes provenientes das várias áreas do conhecimento, de modo que aos discentes, seja dada oportunidade de, ao mesmo tempo em que aprendem sobre o mundo no qual habitam, interpretá-lo, compreendê-lo e descrevê-lo, a partir de diferentes linguagens. Sílvia, Liliane e Françoise parecem ter encontrado o(s) caminho(s)!

7- As práticas de leitura e de escrita “extraoficiais” das professoras

Durante as nossas coletas, observamos que as professoras realizavam diversas práticas de leitura e de escrita durante o tempo em que estavam na sala de aula com os seus alunos, e também fora desse espaço, as quais podiam contribuir para que eles viessem a perceber as “múltiplas” funções da escrita, e refletirem sobre “como” e, ainda (e principalmente), “os ganhos” que a aprendizagem da leitura e da escrever poderia lhes ofertar.

Quanto às atividades de leitura, observamos que as docentes liam os documentos da instituição, as cadernetas e ofícios que eram levados em suas salas por algum funcionário da Escola para que eles os assinassem, o jornal do dia, revistas de entretenimento ou para comprar algum produto, os cartazes e os comunicados de campanhas de saúde, folhetos de reuniões do sindicato dos professores aos quais eram filiados para se informar sobre as convocações para participação nas assembleias, livros pessoais, entre outros materiais escritos. Alguns desses textos, por sua vez, após terem sido lidos, de forma silenciosa pelas mestras eram, em seguida, oralizados para os alunos (no caso dos avisos e dos informativos, por exemplo).

No que tange às atividades de escrita, verificamos que as docentes preencheram as suas cadernetas escolares, escreveram listas com os nomes dos funcionários que estariam participando das cotas para a compra de água e do almoço que era servido aos professores na instituição, agendas, lembretes, recados pessoais para algum aluno entregar a alguma pessoa da Escola, anotações sobre os acordos estabelecidos na classe e discutidos nas reuniões com a turma (no caso de Françoise), etc.

Tais práticas eram não somente vistas pelos seus alunos como, também, por eles questionadas: os aprendizes lhes indagavam a respeito do quê estavam fazendo (embora estivessem vendo a ação, pareciam necessitar da confirmação das docentes) e “para quê” estavam realizando atividades de leituras e de escritas, ao perceberem que essas mesmas atividades não haviam sido a eles solicitadas. Nesse sentido, essas atividades poderiam configurar-se para os aprendizes como indícios “dos ganhos” que eles podiam obter ao aprenderem e dominarem a língua escrita.

8- As práticas de leitura e de escrita “autônomas” dos alunos

Assim como as professoras, nós percebemos que os educandos também realizaram várias atividades de leitura e de escrita nas salas de aula, as quais não foram pelas mestras, solicitadas. Tais atividades guardavam semelhanças com aquelas praticadas tanto pelos sujeitos que compunham o universo escolar, como, também, pelas pessoas com as quais os aprendizes conviviam em seu cotidiano extraescolar.

No tocante às atividades de leitura, verificamos que os alunos liam as histórias presentes nos livros de literatura que ficavam à disposição dos mesmos no Cantinho da Leitura (na classe de Sílvia), no cesto que ficava ao lado do quadro (na sala de Liliane) e na estante (na classe de Françoise), os textos presentes nas revistas e jornais que Sílvia levava para servir como material para as atividades de recorte e colagem, nos livros didáticos de Língua Portuguesa que eles possuíam e, também, alguns outros que as mestras usavam como apoio às suas aulas (no caso dos alunos das mestras brasileiras), as histórias em quadrinhos que ficavam expostos na estante da classe, o cardápio das refeições, entre outros. Nesses momentos, observamos

que a maioria dos alunos buscava interpretar e compreender o que havia escrito nesses materiais, e mesmos os educandos que ainda estavam no processo de apropriação e consolidação da aprendizagem do SEA, buscavam realizar essa atividade lendo as palavras nele presentes de forma silabada e/ou fazendo uso de pistas das gravuras e das imagens que acompanhavam esses textos nos manuais didáticos, nas revistas e nos jornais.

Durante as observações, nós também presenciamos, várias vezes, alguns alunos comentarem com as suas professoras e com toda a turma que haviam lido os textos que estavam afixados em outros espaços que não a sua sala de aula, como por exemplo, os avisos e informativos direcionados aos seus pais, através dos quais a Escola os convocava para que participassem de reuniões com a Direção da escola, para fazerem ou pegarem na secretaria da instituição, as carteiras de estudante de seus filhos, o cardápio mensal e diário da merenda, entre outros textos.

Em relação à escrita, nós observamos que eles a utilizaram para escrever bilhetes e cartões para os colegas, para as professoras e, também, para a pesquisadora, para anotar o endereço dos amigos e os avisos dados pelas docentes ou por outro funcionário da Escola, para fazer anotações pessoais, entre outras. Outra atividade desenvolvida com bastante frequência e entusiasmo por alguns alunos acontecia durante o recreio ou após eles concluírem as atividades solicitadas pela professora: escrever no quadro. Nesses momentos, os aprendizes aproveitavam para treinar a sua caligrafia, para escrever recadinhos para as mestras ou para algum dos seus colegas, para fazer desenhos, brincar de alguns jogos como o da “Forca”, atividade em que pensavam em uma palavra e colocavam a quantidade de tracinhos que correspondiam ao número de letras que ela possuía para que os demais colegas a adivinhassem.

A partir das análises das professoras nesse estudo apresentadas, podemos concluir que o gênero profissional é constituído não somente pelas similaridades entre o pensar e o fazer dos professores no tocante às suas práticas de ensino, mas, sobretudo, pelas singularidades de cada um desses profissionais, que sendo um ser inventivo, um ser plural e único, buscam

diversos caminhos e metodologias que possam dar conta de atingir os objetivos “instituídos” pela escola.

Concluímos, ainda, que elas não desconsideram que o seu trabalho tem uma função, uma meta a atingir demarcada pela própria profissão e pela instituição na qual exerce a sua profissão, porém, dentro de uma perspectiva que também “atenda” aos seus objetivos pessoais, os quais estão baseados naquilo que acreditam que deve ser ao papel da escola (Silvia), na formação integral que devem ter os sujeitos (Françoise), nas condições e oportunidades que essa instituição deve fornecer para uma participação efetiva dos educandos e possibilidade de uma mobilidade de ascensão para outro contexto social e cultural, diminuindo, desse modo, a desigualdade econômica e social, “munindo-os” de saberes cobrados pela sociedade (Liliane) e que, nem sempre, estão em consonância com o que pretende essa unidade de ensino.

Diante das posturas assumidas pelas docentes, evidenciamos claramente, que, havia sempre uma “ideologia” por detrás das suas ações, das suas escolhas das suas decisões pedagógicas, a qual estava pautada, principalmente no seu “ser professor”. Nesse sentido, talvez nos fosse mais vantajoso, ao invés de apontar o que a escola “não faz”, as suas deficiências e fracassos em relação ao ensino da língua escrita, “mudar de canal” e assistir as cenas em que os professores, dentro dos cenários em que atuam, põem em prática as suas “artes do fazer” e, a despeito das condições físicas, políticas, econômicas e sociais que enfrentam diariamente, escrevem “roteiros” que precisam vir a público, para que um “novo” capítulo possa começar a ser escrito!

É fato que:

“Os ventos continuam soprando e mudando as direções...”

CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR...

Foto 11: O espaço da sala de aula.



Fonte: Sirlene Barbosa de Souza

5. ACENDENDO AS LUZES...

Finalizando (por enquanto) a sessão!

Nesse estudo, investigamos as práticas de ensino de três professoras que lecionavam em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de conhecer como elas estavam “fabricando” as suas práticas de ensino da língua escrita e os usos que dela faziam nas suas salas de aula. Nessa proposição, buscamos refletir sobre os movimentos, os saberes e os conhecimentos por ela mobilizados na “construção” e na “condução” de suas aulas e, ainda, sobre as atividades que propunham para os seus alunos que oportunizavam aos mesmos aprenderem/apreenderam as finalidades e funcionalidades da língua escrita, relacionando-a com os diferentes usos que dela fazem os indivíduos letrados em contextos escolares e extraescolares.

A análise das entrevistas e das observações por nós empreendidas nos permitiu validar muitos dos pontos de vista por nós defendidos no decorrer dessa tese, entre os quais, a confirmação de que os saberes das professoras são essencialmente sociais e que, por serem essas profissionais sujeitos “plurais e únicos”, as suas práticas pedagógicas estavam relacionadas tanto aos conhecimentos por elas construídos nos encontros de formação inicial e continuada dos quais participaram, como, também (e principalmente!), às suas trajetórias pessoais enquanto alunas, às suas experiências adquiridas no decorrer do exercício do magistério e, ainda, a uma série de fatores internos e externos à escola, exatamente como observaram alguns pesquisadores que se debruçaram a estudar a fabricação das práticas docentes, por nós referendados nessa pesquisa (CHARTIER, 2007 E 2010; PERRENOUD, 1997; SCHÖN, 2000; FERREIRA, 2004, 2005 E 2008; GOIGOUX, 2002 e 2007a e 2007b; LAHIRE (2002); ROCKWELL, 1985 E 2010; COUTINHO, 2004 & COUTINHO-MONNIER, 2009, TARDIF, 2008, ALBUQUERQUE, 2000 e 2005; CRUZ, 2011; MARINHO, 2010; SIROTA, 1988; PENIN, 1995).

Assim, concluindo o nosso trabalho de tese, faremos algumas considerações que pensamos ser importante para a compreensão das questões relacionadas à fabricação das práticas de ensino da língua escrita na sala de aula, por nós suscitadas nessa pesquisa:

- Considerando que antes mesmo de entrar na escola, as crianças já têm bastante contato com a língua escrita através de textos escritos de

gêneros diversos e que a relação que estabelecem com a mesma, é de natureza social, pois que a veem como elementos que são usados para transmitir “verdades”, mesmo quando essas são transmitidas através de textos fictícios (histórias, contos, lendas...) ou reais (jornais, revistas, embalagens...), podemos afirmar que quando as mestras buscavam aproximar as suas práticas de ensino da leitura e da escrita daquelas vivenciadas pelos indivíduos em contextos extraescolares, elas estavam, na verdade, se “esforçando” para devolver à mesma (a língua escrita), o seu verdadeiro “caráter” já conhecido pelas crianças, antes mesmo de elas ingressarem na educação formal.

- Na tentativa de aproximar as práticas de leitura e de escrita ocorridas na sala de aula com aquelas vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano, as professoras buscavam, a todo instante, “imprimir” às atividades que a eles propunha, a discussão de assuntos presentes nos componentes curriculares das outras áreas do conhecimento e, também, questões da atualidade, numa proposta de trabalho que lhes oportunizasse adentrarem nos “mundos da escrita e do escrito”. Dito em outras palavras, se tornarem, ao mesmo tempo, “alfabetizados e letrados”. No entanto, é importante precisar que, por maior que fossem os “esforços” e “tentativas” das mestras para criar situações em que as práticas de leitura e de escrita pudessem se assemelhar às práticas sociais que a partir delas se realizam fora da escola, às mesmas sempre “denotavam” um “caráter escolarizado”, justamente porque, ao entrar nesse espaço, os conteúdos, os conhecimentos, os comportamentos e as próprias práticas sociais de leitura e de escrita passam, inevitavelmente, por um processo de escolarização, ou seja, por um “aprendizado escolar”, dado a natureza e a função dessa instituição.

- Nas salas de aula das mestras havia um movimento cíclico, no sentido de “trocas” entre os conhecimentos escolares e extraescolares. Em outras palavras, observamos que não somente as atividades de leitura e de escrita vivenciadas na escola podiam influenciar as práticas com a língua escrita fora desse espaço, mas, também, os acontecimentos cotidianos extraescolares eram responsáveis por dar sentido e significado às atividades que com ela se

realizava nas salas de aula. Nessa perspectiva, pudemos confirmar, também (e mais uma vez!), as nossas colocações de que a linguagem só é objeto de ensino na escola, porque existe anterior e fora dela e que ao ensinar a língua escrita nessa instituição, os professores estão ensinando aos seus alunos mais uma forma de significar o mundo e os eventos nele ocorridos.

- Confirmamos, assim como evidenciam, entre outros, os estudos sobre a temática nessa tese estudada, que seria uma “ilusão” acreditar que a aprendizagem da língua escrita só acontece nos momentos em que os alunos estão dentro das salas de aula da escola: conforme pudemos constatar a partir dos dados por nós coletados nesse estudo, além do contato diário que os educandos tinham com a língua escrita em suas residências e em outros espaços que frequentavam na própria escola, como, por exemplo, as oficinas promovidas pelo programa Mais educação (no caso dos alunos brasileiros), os mesmos, conforme nos foi informado pelas suas professoras e por eles próprios, relatado, participavam de aulas de reforço particulares e de projetos sociais promovidos por diferentes ONGs, os quais, embora não tivessem como pretensão ensinar a língua escrita, as atividades por eles promovidas, passava pelos seus usos, oportunidades essas também experimentadas pelos alunos da professora francesa, que participavam na própria instituição escolar das oficinas de Rased e de Caligrafia, e de outras atividades extraescolares, tais como visitas às bibliotecas e de leitura e de escrita promovidas pelas livrarias da cidade.

Acreditamos que esses momentos poderiam se configurar como ricas oportunidades para que as crianças percebessem a língua escrita se instala no mundo social de várias maneiras, para dar conta de objetivos diferentes e para comunicar informações, também diferentes... e, ao mesmo tempo, com uma função similar em todas as culturas e sociedades que a tomam como um meio de comunicação imprescindível nas suas relações com o outro, com si mesmo e com o mundo: comunicar algo a alguém, ainda que esse “alguém” seja o próprio produtor desse texto, vivendo uma relação de “monólogo”!

- A partir das nossas observações, podemos afirmar que a escola, através das práticas de ensino dos professores e por eles praticadas extraoficialmente,

também assumia, em certo nível, a função de promotora do letramento. Era sob esse entendimento que pudemos perceber, assim como Ferreiro (2013), que as professoras da nossa pesquisa, principalmente as brasileiras, compartilhavam da ideia de que a escola talvez se constituísse como o lugar onde se formam os primeiros leitores dos grupos sociais menos favorecidos.

- Embora não possamos, nesse estudo, precisar “os efeitos e as influências” das práticas escolares de leitura e de escrita na/para as práticas de letramento dos alunos (nem era nosso objetivo nesse estudo apreender tais dados), pois que como bem coloca Soares (2003), por serem muitas e variadas, multidimensionais e ilimitadas, subjetivas e não lineares, não sendo possível, portanto, mensurar em termos temporais e espaciais, ou seja, em um curto espaço de tempo e em situações apenas escolares, os níveis de letramento que os indivíduos possuem, pois que jamais esse processo chega a um produto final. No entanto, podemos afirmar que os alunos apresentaram “indícios” de que as atividades por eles vivenciadas no espaço escolar lhes possibilitavam compreender e realizar atividades outras “marcadas” pela língua escrita de forma autônoma, as quais tinham relação com aquelas que vimos serem pelas professoras exploradas e por eles vivenciadas em suas classes.

- Sob o entendimento de que a rotina escolar é construída por sujeitos ativos, pensantes, que significam e ressignificam as relações que nelas se criam e se estabelecem, pelas diferentes culturas que nesse espaço coabitam, ora de forma passiva, ora conflitantes, se faz necessário que os pesquisadores que buscam investigar o fazer docente tomando o professor como “referência” nas pesquisas que desenvolvem, tenham clara a ideia de que no interior de cada instituição escolar não existe um consenso em relação ao discurso sobre “como, quando e o quê” deve se ensinar nas salas de aula, pois, que as práticas escolares cotidianas revelam que esses discursos são dependentes dos contextos e das diferentes conjunturas culturais onde elas se inscrevem e se materializam. Nesse sentido, é preciso, pois, que a escola e o espaço da sala de aula também sejam tomados como campos de investigação da fabricação das práticas docentes.

Enfatizamos, ainda, que assim como o social não pode existir senão através dos indivíduos, estes, por sua vez, não podem ser estudados senão a partir de regras, das normas, das instituições, dos valores, das representações que interiorizam ou reproduzem nos seus comportamentos. Se o que objetivamos é compreender como os professores constroem as suas práticas de ensino, esses modelos não podem ser transpostos diretamente para a escala individual, pois correm o risco de produzirem uma visão grosseira e enganadora da realidade individual.

Acendemos (por enquanto!) as luzes, ressaltando que a nossa pretensão com esse estudo foi o de propor uma discussão (mais uma!) acerca do que tem sido o ensino de língua escrita em nossas escolas. Diante do que foi visto e discutido até aqui, concluímos que muitos são os “caminhos” tomados pelas mestras ao ensinar a língua escrita e que os mesmos não são mutuamente excludentes, mas que elas lançam mão de vários deles para atender aos objetivos que possuem em cada momento, considerando, sempre, o objetivo que possuem ao trabalhar com a língua materna nas suas salas de aula: a formação de leitores e escritores proficientes.

Dessa forma, consideramos essencial que novas pesquisas aprofundem a discussão sobre a necessidade de uma interação constante e efetiva entre os saberes construídos no âmbito acadêmico, os saberes advindos das trajetórias pessoais dos professores e aqueles oriundos das suas práticas derivadas das situações por eles vivenciadas cotidianamente, para que assim, possamos todos juntos, escrevermos o roteiro das...

“Cenas dos próximos capítulos!”

CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR...

Foto 12: O contexto escolar 3



Fonte: Sirlene Barbosa de Souza

6- REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. **Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores: o caso do Recife**. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. & FERREIRA, A. T. B. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?** ANPED, GT.10, 28º Reunião, Caxambú, MG. 2005. acessado em 10-12-2008. Disponível na web: www.anped.org.br.

ALVES-MAZZOTTI, A. GEWANDSZNAJDER, J.. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.

ANDRÉ, M. **Etnografia da Prática escolar**. Campinas. SP: Papirus, 2005.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série Aula; 1)

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Martins Fontes: São Paulo, 2000.

BALANDIER, G. (1983), "**Essai d'identification du quotidien**". Cahiers Internationaux de Sociologie, 74 :5-12.

BENTOLILA, A. **De l'illettrisme en général et de l'école en particulier**. Comprendre et interpréter des textes à l'école. **Repères** nº19. INRP, Paris, Plon, 1996.

BERREMAN, G. Por detrás de muitas máscaras. In: ZALUAR, A. **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. P. 123-177.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1982.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BURKE, P. & PORTER, R. **Linguagem, indivíduo e sociedade: história social da linguagem**. Tradução de Álvaro Luiz Hattnher. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

CARDOSO-MARTINS, C. A habilidade de crianças em idade pré-escolar de identificar uma palavra impressa desconhecida por analogia a uma palavra conhecida. In: ____ (org). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1991.

CHISS, J.-L. La "francisation" de la notion Anglophone de "Literacy". In: BARRE-DE-MINIAC, C.; BRISSAUD, C.; RISPAIL, M. (Org.). **La littérature**:

conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture. Paris: L'Harmattan, 2004.

CAVALLO, G. e CHARTIER, R. **História da leitura mundo ocidental**. CAVALLO, G. e CHARTIER, R (orgs). São Paulo: Editora Ática, 1998.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer/** Michel de Certeau; tradução de Ephraim Ferreira Alves. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, A-M. **Sucesso, fracasso e ambivalência da inovação pedagógica: o caso do ensino da leitura**. Texto apresentado em conferência no CEAL/FAEL/UFMG. 2000.

_____. **Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária**. Revista Brasileira de História e Educação. Nº3, p. 9-26, jan/jun. 2002.

_____. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: _____. **Práticas de leitura e escritas: história e atualidades**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CLOT, Y. **La fonction psychologique du travail**, Paris: Presse Universitaires de France, 1999.

COSTA VAL, M. G. **Redação e Textualidade**. 1ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1991. – (Texto e linguagem)

COUTINHO, M. L. **Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? o que fazem os professores?** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

COUTINHO-MONNIER, M. L. **Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos: o que fazem professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem?** 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

CRUZ, M. C. S. **Alfabetizar letrando: Alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

_____. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

DARTON, R. **O beijo de Lamourette**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

DURAN, M. C. G. **Alfabetização na rede pública de São Paulo: a história de caminhos e descaminhos do ciclo básico**. Tese (Doutorado em educação) PUC, São Paulo: 1999.

ELIAS, N. Sur le concept de vie quotidienne. Cahiers Internationaux de Sociologie, v. 99, 237-246, 1983.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **A psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRA, A. T. B. SOUZA, S. B. **A fabricação do cotidiano escolar: as práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula**. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-graduação em Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

_____. **A fabricação do cotidiano** de Michel de Certeau: Uma perspectiva de análise da cultura escolar. Recife, 2004 (mimeo).

_____. **Os saberes docentes e sua prática**. In: FERREIRA, A.; Albuquerque, E. Leal, T. (Orgs) **Formação continuada de professores – questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas dos profissionais da escola. In: (Orgs.) FARIAS, M. S. B. e WEBER, S. **Pesquisas qualitativas nas Ciências Sociais e na educação: propostas de análise do discurso**. João Pessoa: Ed. Universitária – UFPB, 2008.

FERREIRA, A. T. B. e CRUZ, S. P. S. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____ (Orgs) **Formação Continuada de Professores: reflexões sobre prática**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

FERREIRA, A. T. B. e LEAL, T. F.: **Formação continuada de professores: enfim, o que pensam e sugerem os professores?** In.: Formação continuada de professores: uma reflexão sobre a prática. (Orgs) FERREIRA, A. T. B. E SILVA, S. P. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. / Emília Ferreiro; tradução de Rosana Malerba. – São Paulo: Cortez, 2013.

GAMA, Y. M. S. **Construção das práticas de alfabetização: Elementos da formação continuada mobilizadas no cotidiano da escola**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora UNIJUI, 1998.

GOIGOUX, R. **Rien de plus pratique qu'une bonne théorie ? Si, deux !** Les concepts de schème et de genre au service d'une analyse didactique de

l'activité d'enseignement. In MERRI, M. (Ed.). **Activité humaine et conceptualisation**. Questions à Gérard Vergnaud Toulouse: PUM, 2007a. (pp. 91-102).

_____. **Um modele d'analyse de l'activité des enseignants**. Education & Didactique, 3, 19-41. 2007b.

_____. Si, deux! Les concepts de schème et de genre au service d'une analyse didactique de l'activité d'enseignement, In M. Merri (Ed.): *activité humaine et conceptualization: questions à Gerard Vergnaud*. (91-102). Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2008.

_____. Mieux connaître les parcours des enseignants débutants pour mieux les former. In: GOIGOUX, R.; RIA, L. & TOCZEK-CAPELLE, M. C. (Éds.). **Les parcours de formations des enseignants débutants** (pp. 25-44). Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise-Pascal, 2009.

_____. Didactique du Français et travail enseignant. À quelles conditions la didactique ne deviedra-t-elle pas un luxe inutile? In M. L. Elalouf, A. Robert & al. (Ed.): **Les didactiques en questions** (pp. 33-42). Bruxelles: De Boeck, 2012.

GOIGOUX, R. VERGNAUD, G. **Schèmes professionnels**. *Revue de l'association international de recherché en didactique Du français*, AIRDF, v. 36, p. 7-10, 2005.

GOODSON, I. Dar voz ao professor; as histórias de vida das professoras e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

HEATH, S. B. **Ways whit Words**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

IGNÁCIO, S. E. Considerações sobre o ensino da metalinguagem na escola de 1º grau. In: **Anais do XIII Seminário do GEL** – Grupo de estudos linguísticos do Estado de São Paulo – UNESP, Araraquara, 1986.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986. p.7.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**. Aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1999.

_____. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

LAHIRE, B. **Homem Plural**: os determinantes da ação; tradução de Jaime A. Clasen. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LEAL, T. F. MELO, K. R. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In SOUZA, Ivane e BARBOSA, Maria Lucia (org). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autentica, 2006, p. 39-58.

LEFEBVRE, H. **Critique de la vie quotidienne II**. Paris, L'Arche, 1961.
_____. Apresentação de uma pesquisa e de alguns achados. In: _____ **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991. pp. 5 a 76.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. D. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

_____. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo, Ática, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e Ensino de Língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, A. P. e BEZERRA, M. A. (Orgs.) **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3 ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MACEDO, M. S. A. N. Práticas de letramento nos primeiros anos escolares. In: MARINHO, M e CARVALHO, G. T. (Orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2010.

MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, M e CARVALHO, G. T. (Orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2010.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: Clécio Bunzen e Márcia Mendonça (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo. Parábola Editorial, 2006.

MORAIS, A. G. **O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho**. In: Moraes, A.; ALBUQUERQUE, E. & LEAL, T. (Orgs) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabético**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. S. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005, pp. 71-88.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1995.

_____. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

OLSON, D. R. **O Mundo no Papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo, SP: Ed. Ática, 1997.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 6. ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

PAIS, J. M. "Paradigma sociológico na análise da vida cotidiana". *Análise social*, 22, 1986. Pp. 90: 7-57.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PENIN, S. T. S. **Cotidiano e Escola: A obra em construção (o poder das práticas cotidianas na transformação da escola)**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

PINEL, H. **Pesquisa no/do cotidiano: uma proposta fundamentada em Michel de Certeau**, <http://www.neaad.ufes.br/subsite/psicologia/sumário.htm>, 2004.

RANGEL, E. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, A. P. e BEZERRA, M. A. (orgs.). **O livro Didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

ROCKWELL, E. Os Usos Escolares da Língua Escrita. In: **Cadernos de Pesquisa**. (52): 85 a 95, 1985.

_____. **La escuela cotidiana**. México, Fondo de Cultura Económica. 1995.

_____. Culturas orais ou múltiplos letramentos? A escrita em contextos de bilinguismo. In: MARINHO, M e CARVALHO, G. T. (Orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2010.

ROCHA, G. **A apropriação de habilidades textuais pela criança**. Campinas: Papirus, 1999.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. 278p.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem** / Donald A. Schön; trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SIROTA, R. **L'École primaire au quotidien**. Paris, PUF; 1988.

SMOLKA, A. L. B. (1988). **A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo, Cortez / Unicamp.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: História, Perspectiva, Ensino**. São Paulo: EDUC, 1998, pp.53-60.

_____. **A reinvenção da alfabetização**. Presença Pedagógica. jul./ago.2003• v.9 n.52 pp.17-21.

_____. Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e para as políticas de Alfabetização e Letramento. In: **Cultura escrita e letramento** MARINHO, M. e CARVALHO (Orgs.) Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016. 384p.

_____. Letramento e escolarização. In: **Letramento no Brasil**. (org.) RIBEIRO, V. M. São Paulo: Ed. Global, 2003.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, S. B. **Entre o ensino da gramática e as práticas de análise linguística: o que pensam e fazem os professores do Ensino Fundamental?** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

Souza, S. B. O que fazem os professores na sala de aula ao trabalhar a análise e a reflexão sobre a língua? In: **Cadernos de Resumo**. Isatt. Braga, 2014.

STREET, B. **Literacy in the Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. (Org.) **Cross-Cultural Approaches to Literacy**. Cambridge, Cambridge University Press, 1993).

_____. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes. CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Brian V. Street; Tradução Marcos Bagno. – 1 ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SMITH, F. Na ethnography of literacy in a Vai Town, 1978.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1999. Mimeografado.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 9.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M. & LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas / Maurice Tardif, Claude Lessard; tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEDESCO, J. C. O campo em constituição. In: Paradigmas do cotidiano: introdução a constituição de um campo e análise social. 1. ed. Santa Cruz do Sul: Editora da Universidade de Santa Cruz do Sul, 1999. v. 1. 190 p.

TERZI, S. B. **A construção da leitura**: uma experiência com crianças de meios iletrados. 4 ed. Campinas, SP. Pontes, 2006.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo, Cortez, 2004.

CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR...

Foto 13: O contexto escolar 2.



Fonte: Sirlene Barbosa de Souza

7. APÊNDICES

APÊNDICE A



Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
Programa de Pós-graduação em Educação

Pesquisadora: Sirlene Barbosa de Souza

Orientadora: AndréaTereza Brito Ferreira

Objeto de estudo: O ensino da língua escrita na sala de aula.

QUESTIONÁRIO

DADOS SOBRE O ENTREVISTADO

1- DADOS GERAIS

Nome da professora: _____

Idade: _____

E-mail: _____

Telefone(s): _____

Nome da escola(s), rede(s) de ensino e série(s)/ano(s)/turma(s) que leciona atualmente:

- Manhã

Escola: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Rede de ensino: _____

Série/ Ano / Turma: _____

Turno/Horário: _____

() Pública

() Privada

- Tarde

Escola: _____

Endereço:

Telefone:

Rede de ensino: _____

Série/ Ano / Turma: _____

Turno/Horário:

() Pública () Privada

2- FORMAÇÃO ACADÊMICA:

Ensino Fundamental I e II – 1º grau

Escola pública () Escola Particular () Escolas Pública e Particular ()

Ano de conclusão: _____

Ensino Médio – 2º grau

Escola Pública () Escola Particular () Escolas Pública e Particular ()

() Magistério () Técnico () Científico

Ano de conclusão: _____

Graduação

Instituição Pública () Instituição Privada ()

Nome da faculdade/universidade: _____

Curso: _____

Ano de ingresso: _____

Ano de conclusão: _____

Pós-graduação

Instituição Pública () Instituição Privada ()

Nome da faculdade/universidade: _____

Curso: _____

Ano de ingresso: _____

Ano de conclusão: _____

2- ATIVIDADES PROFISSIONAIS

Tempo de exercício do magistério: _____

Ano que começou a trabalhar como professora: _____

Turmas que já lecionou no ciclo alfabetizador:

Turmas que lecionou nos anos de 2011 a 2013:

Exerce ou tem experiência profissional em outra uma área de educação, além do magistério (atividade, início e término da mesma)?

Cite os cursos de formação e ou especialização que você participou na área de educação e que merecem destaque:

3- O ENSINO DA ESCRITA NA SALA DE AULA

Dias da semana que trabalha com língua portuguesa na sala de aula:

APÊNDICE B



Universidade Federal de Pernambuco – UFPE - Brésil
Programa de Pós-graduação em Educação

Chercheur: Barbosa de Souza Sirlene

Directrice de thèse (Brésil): Tereza Brito Ferreira Andréa

Orientateur (Clermont Ferrand - France): Goigoux Roland

Sujet de recherche: Scènes quotidiennes de l'école: Le savoir-faire des enseignants dans les années initiales dans l'enseignement de la langue écrite et l'utilisation écrite au Brésil et en France.

QUESTIONNAIRE

LES DONNÉES PERSONNELLES

1- INFORMATIONS GÉNÉRALES

Prénom et nom: _____

Âge: _____

Email: _____

Téléphone(s): _____

• LIEU DE TRAVAIL

École: _____

Série/ An: _____

Quantité des élèves:

() Garçons () Filles

L'âge des élèves: _____

2- FORMATION ACADÉMIQUE:

2.1 L'âge et la salle de classe au début à l'école _____

ÉCOLE ELEMENTAIRE

École Public () École Privé () Écoles Public et Privé ()

Année début: _____

Année d'achèvement: _____

COLLÈGE

École Public () École Privé () Écoles Public et Privé ()

Année début: _____

Année d'achèvement: _____

LYCÉE

École Public () École Privé () Écoles Public et Privé ()

Année début: _____

Année d'achèvement: _____

UNIVERSITÉ

Institution Public ()

Institution Privé ()

Nom de l'université: _____

Cours: _____

Année début: _____

Année d'achèvement: _____

MASTER

Institution Public ()

Institution Privé ()

Nom de l'université: _____

Année début: _____

Année d'achèvement: _____

3- ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES

a) Date de début de travail comme enseignant:

b) Classes enseignée dans les années:

2012 - 2013 _____

2013 - 2104 _____

2014 - 2015 _____

c) Possède une expérience professionnelle dans un autre domaine de l'éducation? (type d'activité, date - début et achèvement). Qu'est ce que tu fait?

d) De quels cours de formation et spécialisation en éducation vous avez participé et lequel avez vous considéré le plus important?

APÊNDICE C



Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Programa de Pós-graduação em Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS – BRASIL

1ª PARTE – EXPERIÊNCIAS DOCENTES

- Fale um pouco sobre a sua vida escolar desde o ingresso na escola até a universidade:
 - O que levou você a escolher essa profissão (professora)? Você gosta do que faz? Se tivesse oportunidade, faria um outro curso e mudaria de profissão?
 - Há quanto tempo você atua como professora? E que trabalha com turmas do ciclo alfabetizador?
 - Qual(is) a(s) maior(es) dificuldade(s) com a(s) qual(is) você se depara no exercício da sua profissão?
 - Você lembra das atividades de leitura e de escrita que você realizava nos primeiros anos de sua escolaridade? O que você lia e escrevia na sala de aula? Quais atividades você gostava mais? De quais não gostava? Por quê?
 - Você gostava de ler e de escrever fora da escola? O que você lia e escrevia? Para quê?
 - Você tem lembranças das pessoas com as quais você morava, lendo ou escrevendo algo? Alguém lia para você na sua casa?

2ª PARTE – A ROTINA DA SALA DE AULA

- Como você organiza o trabalho com a Língua Portuguesa na sua sala de aula? Há dias específicos para o trabalho com a leitura e a escrita durante a semana?
- E em relação às outras disciplinas, você tem dias específicos para trabalhar com cada uma delas?
- O que julga importante os alunos aprenderem nesse nível de ensino em que eles se encontram, em relação à leitura e à escrita? Por quê?
- Em relação à leitura e à escrita, mais especificamente, como você as trabalha na classe? Em que momento os alunos leem e escrevem na sala de aula?
- Que tipos de atividades de escrita você propõe aos alunos? O que pretende com elas? Com que finalidades as crianças escrevem na escola? (o que se escreve, como se escreve e para quem se escreve na escola?)
- Nesse período que tenho observado as suas aulas, percebi que você propõe atividades que oportunizam aos alunos exporem suas opiniões, falarem o que entenderam em relação ao que foi trabalhado na sala, etc. Por que o investimento nesse tipo de atividades?
- Como você avalia as atividades de escrita dos seus alunos?

3ª PARTE – PLANEJAMENTO E ATIVIDADES

Em relação ao ensino da língua materna...

- Quais os seus objetivos para a turma em que está lecionando? O que pretende que os seus alunos aprendam?
- Que conteúdos/assuntos você julga mais importantes trabalhar na série que você está lecionando?
- Como você planeja as suas aulas? Semanalmente, mensalmente, anualmente... Sozinha, com um colega...? Que aspectos/fatores você leva em consideração nesses momentos?
- E para construir as suas aulas (trocas entre colegas, experiências, leituras de textos, formações continuadas...)?

- Você faz uso do livro didático adotado pela rede para o ensino de língua portuguesa? De que forma?
- Que outros livros didáticos e/ou materiais você utiliza no momento em que planeja, seleciona os conteúdos e desenvolve suas atividades com a língua materna? Por que da escolha desses manuais?
- Que outros materiais didáticos você utiliza no ensino da leitura e da escrita na sala de aula?
- Na(s) rede (s) de ensino que você trabalha (ou já trabalhou) houve a oportunidade de participação em formação continuada na área de Língua Portuguesa? Que temáticas eram discutidas nesses encontros? Que eixos da língua eram abordados? Algum deles era priorizado? O que você pensa disso?
- No ano de 2013, você participou dos encontros de formação oferecido pelo Governo Federal (PNAIC). Como você avalia esses encontros e as temáticas neles discutidas? O mesmo contribuiu de alguma forma, com a sua prática pedagógica? Em que aspecto?
- Esse ano, a prefeitura da cidade do Recife tem promovido algumas mudanças em relação à formação continuada dos professores, bem como no que diz respeito à dinâmica de ensino nas escolas, através do retorno à atividades sistemáticas e periódicas de avaliação dos alunos, de projetos de leitura e, ainda, no tocante à mudanças dos materiais didáticos (livros didáticos) a serem utilizados pelos professores e alunos, na sala de aula. Como você vê esse movimento?

APÊNDICE D



Universidade Federal de Pernambuco – UFPE - Brésil
Programa de Pós-graduação em Educação

Chercheur: Barbosa de Souza Sirlene

Directrice de thèse (Brésil): Tereza Brito Ferreira Andréa

Orientateur (Clermont Ferrand - France): Goigoux Roland

Sujet de recherche: Scènes quotidiennes de l'école : Le savoir-faire des enseignants dans les années initiales dans l'enseignement de la langue écrite et l'utilisation écrite au Brésil et en France.

PARTIE 1 - EXPERIENCES ENSEIGNANTS

- 1- Parlez-moi de votre trajectoire scolaire à partir de l'entrée de l'école jusqu'à l'université:
- 2- Depuis combien de temps êtes-vous un enseignant?
- 3- Vous rappelez-vous quand vous avez appris à lire? C'était à l'école ou dans un autre lieu?
- 4- Vous rappelez-vous des activités de lecture et d'écriture que vous avez effectuées pendant les premières années de votre scolarité? Qu'est-ce que vous lisiez et écriviez en salle de classe? De quelles activités avez-vous le plus aimé? Et de quelles activités n'avez-vous pas aimé? Pour quelle raison?
- 5- Vous aimiez lire et écrire hors de l'école? Que lisiez-vous et qu'écriviez-vous? Pourquoi?
- 6- Avez-vous des souvenirs des personnes avec qui vous habitiez, vous lisiez ou vous écriviez quelque chose (vos parents, vos frères et sœurs ou d'autres membres de la famille)? Quelqu'un vous faisait la lecture dans votre maison?
- 7- Dans votre maison, y avait-il de nombreux documents écrits (livres, magazines, livres de recettes, etc.)?
- 8- Avez-vous joué à l' "école" quand vous étiez enfant? Qui était l'enseignant? Qu'est-ce que l'enseignant enseignait aux élèves?

PARTIE 2 - LA ROUTINE DE LA SALLE DE CLASSE

1- Comment évaluez-vous les étudiants?

2- Pensez-vous que les classes de calligraphie ont importantes pour les élèves? Pourquoi?

3- Dans un moment de conversation informel, vous me dit que vous ne croyez pas que tous les élèves savent lire, déjà que vous comprenez que la lecture est la compréhension du sens de texte et non pas seulement comme décifrage. Penser à ce sujet, quoi attribuez-vous cette difficulté des étudiants?

4- Au cours de les classes, j'ai réalisé que vous ne pas utiliser de manuels didactiques pour écrire des exercices dans le tableau pour les élèves à copier. Je remarquai aussi que vous avez fait un usage intensif des tâches photocopiés. Comment fait vous pour penser et créer ces activités? Utilisez-vous quelque manuel pédagogique ou l'autre matériau comme soutenir la fabrication de ces activités?

5- J'ai remarqué également que, dans presque toutes les classes que j'ai accompagnée, vous avez travaillé avec les domaines de la connaissance qui ont été proposées dans le calendrier de la semaine. Plus précisément en ce qui concerne l'étude de la langue maternelle, j'ai remarqué que vous avez aussi jours et les heures spécifiques pour travailler avec la grammaire, l'orthographe, la lecture et la production écrite, et que vous travaille comme est proposé dans le calendrier. Y at-il une raison particulière pour vous travail avec ces axes séparément?

6- Dans ces moments, j'ai me rends compte aussi que les élèves comprennent que le travail avec chacun de ces essieux nécessite de un connaissance différente et ils déjà apparaître identifier les domaines que serait abordées. Cela fait partie des objectifs que vous avez pour les étudiants?

7- Comment les activités de grammaire que vous proposez aux élèves peuvent contribuer pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture?

8. Pendant les observations, j'ai réalisé que vous avez travaillé intensivement avec divers livres de littérature et différents genres, parmi eux la poésie. En plus de travailler avec ces livres en classe, vous aussi conduit les élèves à la bibliothèque d'avoir contact avec ce type de matériau. Quelle est la raison de l'investissement dans ces activités?

9- Comment vous évalue les activités de lecture et d'écriture qui vous proposez aux les élèves? Pensez-vous qui elles permettent aux élèves de devenir des lecteurs et rédacteurs compétents? Quels types d'activités vous mettre en évidence?

10- Lors de notre première entrevue, vous me dit qu'il préférerait utiliser la bibliothèque publique, plutôt que la bibliothèque de l'école pour deux raisons: la première concerne la absence de livres à la fois en termes de quantité comme en relation aux thèmes que vous souhaitiez travailler et, la deuxième raison, serait parce que, lorsque vous demandez aux élèves de trouver les livres dans la bibliothèque de la ville, vous seriez en quelque sorte les parents impliquez dans cet univers et pour la présentation de cet

espace, car les enfants ne peuvent pas aller à cette localité seules. De ce point de vue, en quel sens vous voyez dans l'école pour la formation de la personne? Quel rôle il joue dans leur formation en tant qu'individu? Que peut-il vous offrir?

11- Comment évaluez-vous la participation des parents dans l'apprentissage des élèves ?

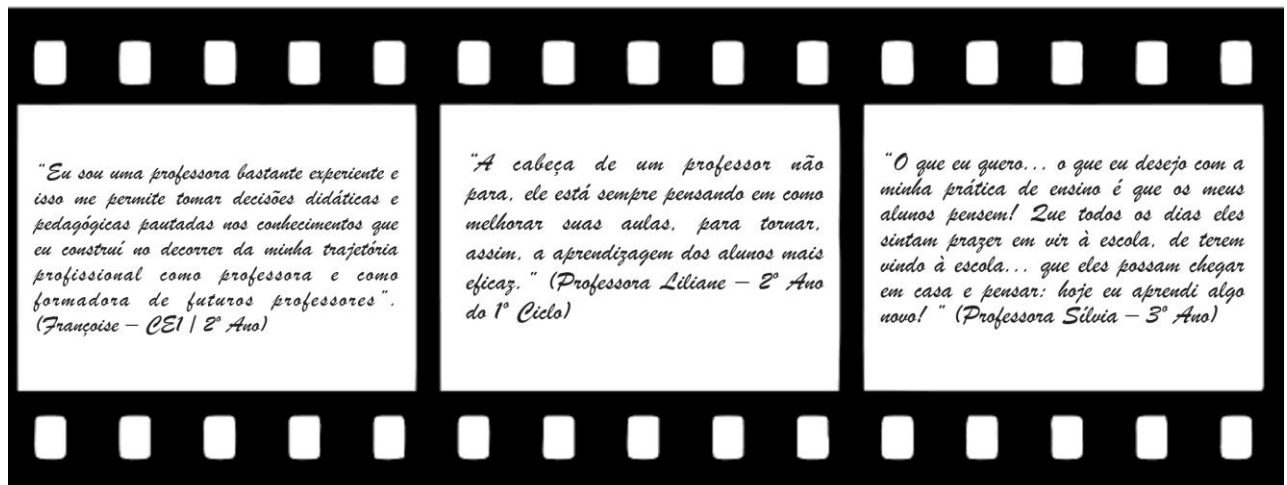
12- En ce qui concerne au cinéma, comment ce travail se passe à l'école ? Il est une option votre pour regarder des films? Qui choisit? Pensez-vous que d'une certaine manière, aller avec les élèves au cinéma contribue pour le processus d'apprentissage à l'école ? Vous invitez les parents à participer aussi à cet moment?

13- À un autre moment pendant une conversation informelle, vous avez me dit que jamais recours à les livres ou les documents universitaires pour lire, penser et/ou pour plan et préparer les activités pour leurs élèves. De ce point de vue, quelles sont les implications des discussions théoriques ainsi que les résultats de la recherche, pour leur travail dans la salle de classe?

14- En tant que formateur des futurs enseignants, quels connaissances pensez-vous être important/nécessaire les étudiants savoir acquièrent pour l'exercice de la profession d'enseignante?

CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR...

Figura 34: O “dizer” das mestras sobre a sua profissão.



Fonte: Sirlene Barbosa de Souza

8. ANEXOS

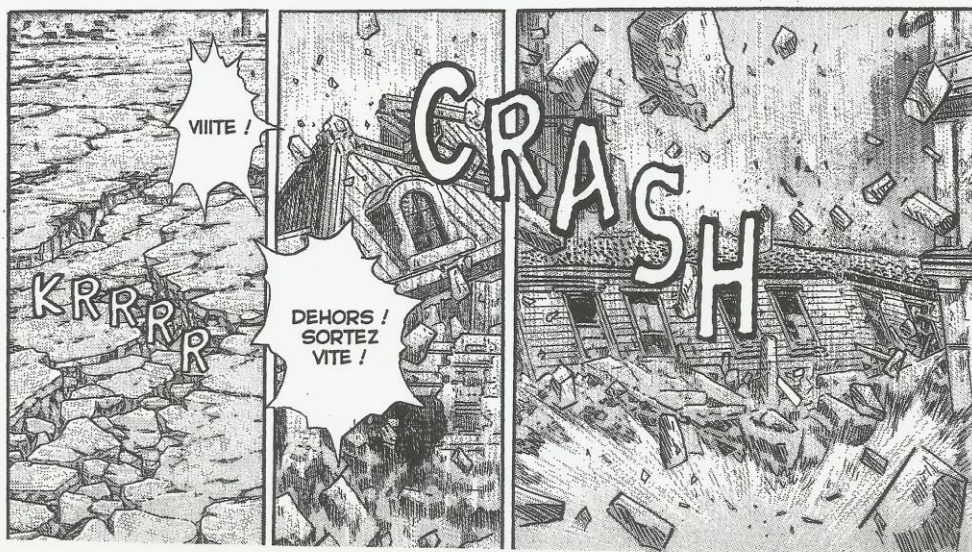
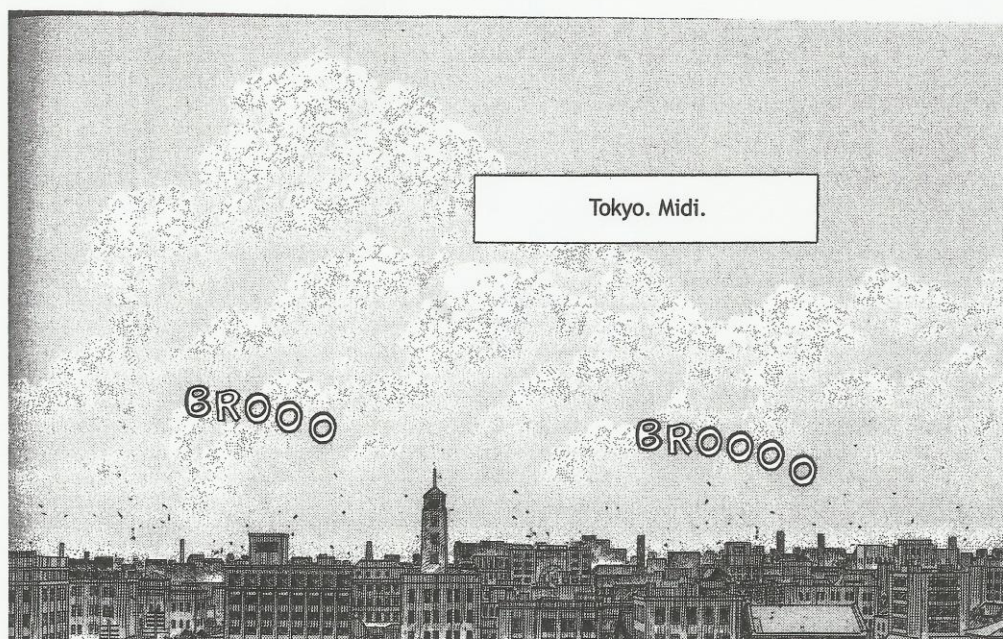
ANEXOS A

23/02/2015

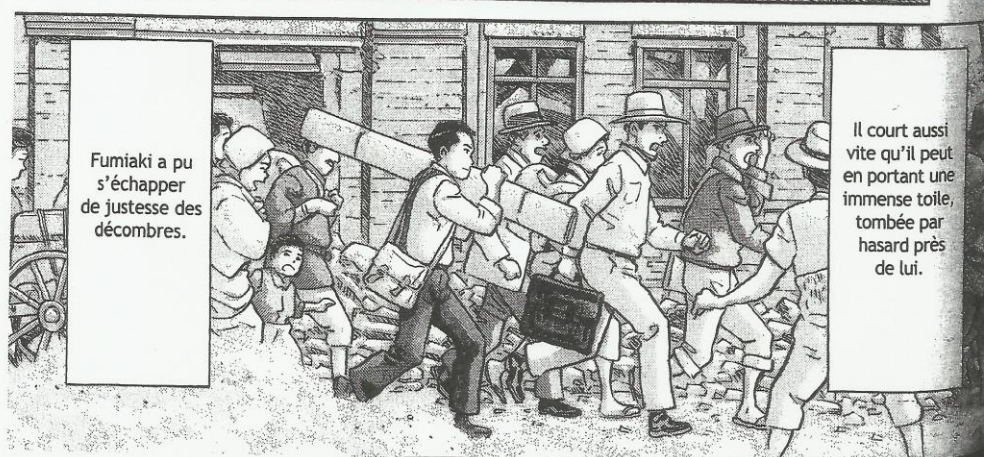
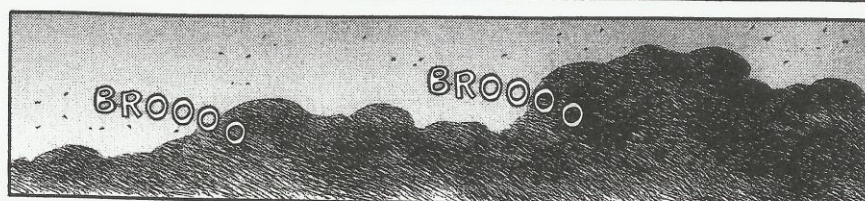
①



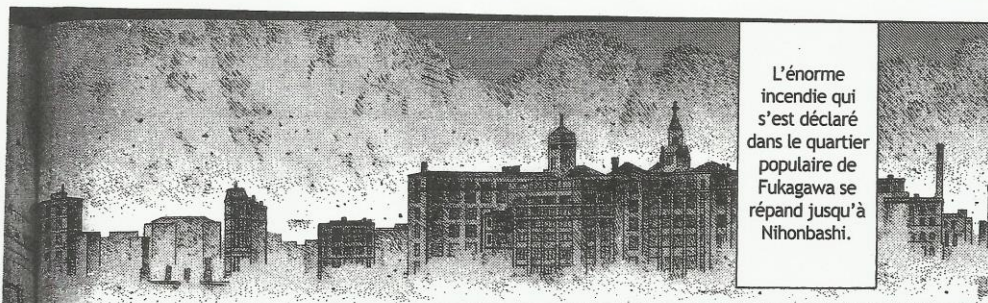
2



(3)

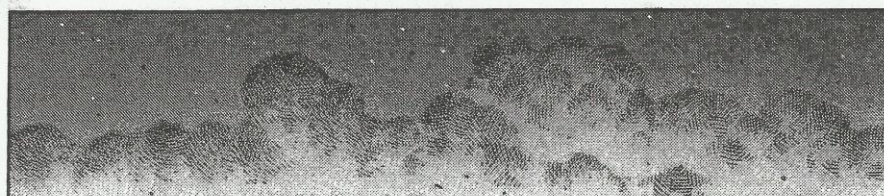


(4)



L'énorme incendie qui s'est déclaré dans le quartier populaire de Fukagawa se répand jusqu'à Nihonbashi.

C'est une vision d'enfer.



VOUS POUVEZ UTILISER ÇA...

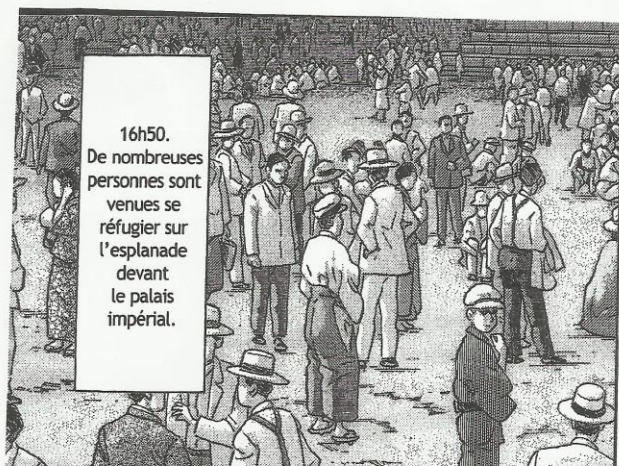
... POUR VOUS ALLONGER.

OH !

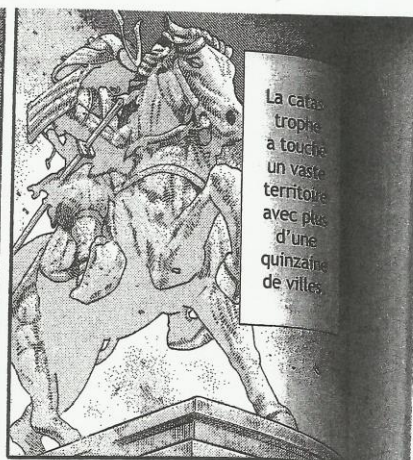
MERCI !



En emportant cette toile, Fumiaki savait qu'elle pourrait servir pour dormir dehors.



16h50.
De nombreuses
personnes sont
venues se
réfugier sur
l'esplanade
devant
le palais
impérial.

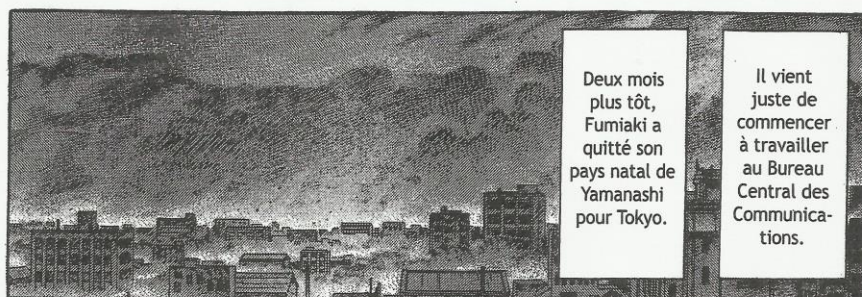


La catas-
trophe
a touché
un vaste
territoire
avec plus
d'une
quinzaine
de villes.



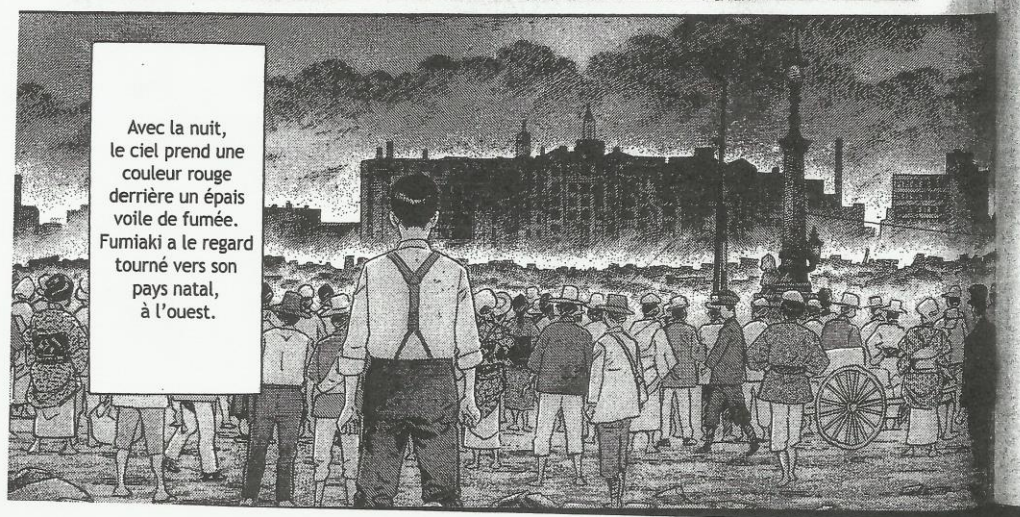
LES
HABITANTS DE
YAMANASHI...

J'ESPÈRE
QU'ILS SONT
SAUFS.



Deux mois
plus tôt,
Fumiaki a
quitté son
pays natal de
Yamanashi
pour Tokyo.

Il vient
juste de
commencer
à travailler
au Bureau
Central des
Communica-
tions.



Avec la nuit,
le ciel prend une
couleur rouge
derrière un épais
voile de fumée.
Fumiaki a le regard
tourné vers son
pays natal,
à l'ouest.

ANEXOS B

Choisir parmi ces paragraphes :

Elle est épuisée, et en murmurant elle lui propose de devenir sa femme.	1	Elle lui demande l'hospitalité, car dehors, c'est tempête de neige.
Le paysan lui propose de l'épouser, elle accepte.	2	
Le marchand l'interroge sur la manière de tisser une étoffe aussi précieuse.	3	Un voisin l'interroge sur la manière de tisser une étoffe aussi précieuse. Il propose d'aider le paysan à vendre encore plus cher une troisième étoffe. Le paysan interroge sa femme, qui ne répond pas. Il pense parfois à ce secret qu'il ne connaît pas.
Le paysan demande à sa femme de tisser une nouvelle étoffe précieuse pour gagner beaucoup d'argent.	4	Un seigneur ordonne à la jeune femme de lui tisser une étoffe encore plus précieuse. Il lui donne sept jours et sept nuits pour faire ce travail.
La jeune femme prévient son mari : c'est la dernière fois qu'elle s'enferme pour tisser.	5	
Très curieux, le dernier jour, le paysan pousse la porte pour voir sa femme en train de tisser.	6	Très inquiet, le dernier jour, le paysan pousse la porte pour voir sa femme en train de tisser.
La jeune femme pleure et offre l'étoffe à son mari.	7	Le mari s'évanouit, et quand il se réveille, il trouve dans sa main une étoffe blanche, éblouissante. Il entend une voix venue de nulle part.
Chaque printemps le paysan observe une grue qui tourne autour de la maison avant de s'éloigner. Il pense que c'est sa femme.	8	

les passages pour faire le résumé du conte japonais :

LE SECRET DE LA GRUE

- A Un hiver, une grue est blessée. Un paysan sauve la grue, la soigne. Elle s'envole. Le soir, une belle jeune femme frappe à la porte du pauvre paysan.

Elle lui... 1

- B Le paysan accueille la jeune femme.

Le paysan lui propose 2

La jeune femme travaille beaucoup à la maison. Elle illumine la vie du pauvre paysan. Mais il n'a prévu des provisions que pour une personne, et maintenant ils sont deux. Ils n'ont pas assez de provisions.

- C La jeune femme propose de tisser une étoffe pour que son mari aille la vendre à la ville. Elle exige qu'il ne la regarde pas quand elle travaille. Il accepte.

Pendant trois jours et trois nuits elle tisse, seule dans la pièce. Son mari n'entend que le bruit du métier à tisser. Le quatrième jour elle sort de la pièce. Elle est fatiguée et maigre. Elle tend une étoffe douce et magnifique à son mari.

Il prend l'étoffe et part au marché. Il vend le tissu un bon prix et peut à nouveau acheter des provisions.

- D L'hiver est long, et à nouveau ils manquent de nourriture. La jeune femme se cache à nouveau pour tisser. Au bout de quatre jours et quatre nuits, elle sort avec une étoffe encore plus belle. Mais la jeune femme est très maigre, très fatiguée. Le paysan vend l'étoffe précieuse encore plus cher.

Le lendemain 3

Un seigneur 4

- E Elle est triste, mais elle se met au travail sans que son mari puisse la voir.

29/04/2015

Très inquiet⁵~~La jeune femme~~⁶

F

Le paysan ne voit pas sa femme, mais une grue qui arrache ses plumes pour fabriquer le tissu.

O

7

La jeune femme

G

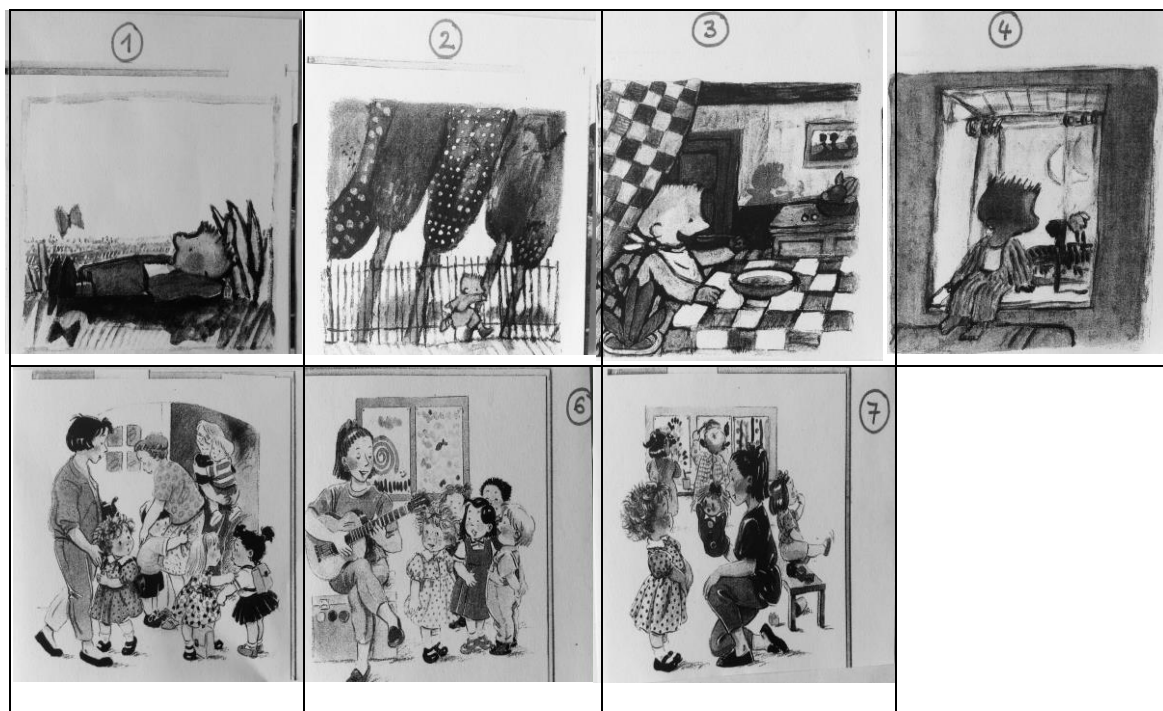
La jeune femme explique qu'elle était la grue que le paysan a sauvée. Elle est venue sous forme de femme pour le remercier de son geste. Mais elle a honte d'avoir été découverte sous la forme d'une grue. Elle ne peut plus rester parmi les hommes. Elle doit partir.

H

Quand le paysan sort de la maison, il aperçoit une grue dans le ciel.

Chaque...⁸

ANEXO C



ANEXO D

Bonjour chers Pierre et Juliette

Nous avons aimé la répétition. Nous avons été très sages. Nous vous remercions pour tout votre travail.

Après votre visite dans notre classe, nous sommes allés à la répétition et nous avons regardé à l'école un reportage de FR3. Nous avons bien vu Rigoletto qui marche comme Charlie Chaplin, parce que ça le rend bouffon. Avec Marie Sylviane, notre professeur de musique, nous avons écouté des extraits et nous avons inventé des marches pour les personnages.

Nous vous envoyons deux textes : nos souvenirs de Rigoletto et une recette pour faire un opéra.
Est-ce que c'est la bonne recette ?

Parfois, pendant la répétition nous n'avons pas compris à quel endroit dans l'histoire nous étions. À la fin de l'opéra, Gilda chante juste avant de mourir. Nous aimerions savoir ce qu'elle dit :

- Elle fait une prière à son dieu.
- Elle explique pourquoi elle veut mourir.
- Elle demande à son père de prier pour elle.
- Elle dit à Dieu qu'elle ne veut pas mourir.

Nous avons encore beaucoup de questions :

- À quel moment Rigoletto arrache-t il sa moustache ?
- Combien de temps mettez-vous pour vous préparer pour le spectacle ? Juliette a peut-être dit trois heures, nous ne sommes plus très sûrs.
- Est-ce que le duc chante toujours la même chanson ?
- Gilda et Rigoletto écoutent-ils derrière une porte ou un mur ? Comment Gilda entend-elle le duc derrière le mur, quand il séduit Maddalena ?
- Maddalena, comment aime-t-elle le duc ?

Merci de votre attention à nos questions. Merci pour tout. Nous aimerions vous dire à bientôt, mais nous ne savons pas si nous pourrions vous revoir.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186 187 188 189 190 191 192 193 194 195 196 197 198 199 200 201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213 214 215 216 217 218 219 220 221 222 223 224 225 226 227 228 229 230 231 232 233 234 235 236 237 238 239 240 241 242 243 244 245 246 247 248 249 250 251 252 253 254 255 256 257 258 259 260 261 262 263 264 265 266 267 268 269 270 271 272 273 274 275 276 277 278 279 280 281 282 283 284 285 286 287 288 289 290 291 292 293 294 295 296 297 298 299 300 301 302 303 304 305 306 307 308 309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336 337 338 339 340 341 342 343 344 345 346 347 348 349 350 351 352 353 354 355 356 357 358 359 360 361 362 363 364 365 366 367 368 369 370 371 372 373 374 375 376 377 378 379 380 381 382 383 384 385 386 387 388 389 390 391 392 393 394 395 396 397 398 399 400 401 402 403 404 405 406 407 408 409 410 411 412 413 414 415 416 417 418 419 420 421 422 423 424 425 426 427 428 429 430 431 432 433 434 435 436 437 438 439 440 441 442 443 444 445 446 447 448 449 450 451 452 453 454 455 456 457 458 459 460 461 462 463 464 465 466 467 468 469 470 471 472 473 474 475 476 477 478 479 480 481 482 483 484 485 486 487 488 489 490 491 492 493 494 495 496 497 498 499 500 501 502 503 504 505 506 507 508 509 510 511 512 513 514 515 516 517 518 519 520 521 522 523 524 525 526 527 528 529 530 531 532 533 534 535 536 537 538 539 540 541 542 543 544 545 546 547 548 549 550 551 552 553 554 555 556 557 558 559 560 561 562 563 564 565 566 567 568 569 570 571 572 573 574 575 576 577 578 579 580 581 582 583 584 585 586 587 588 589 590 591 592 593 594 595 596 597 598 599 600 601 602 603 604 605 606 607 608 609 610 611 612 613 614 615 616 617 618 619 620 621 622 623 624 625 626 627 628 629 630 631 632 633 634 635 636 637 638 639 640 641 642 643 644 645 646 647 648 649 650 651 652 653 654 655 656 657 658 659 660 661 662 663 664 665 666 667 668 669 670 671 672 673 674 675 676 677 678 679 680 681 682 683 684 685 686 687 688 689 690 691 692 693 694 695 696 697 698 699 700 701 702 703 704 705 706 707 708 709 710 711 712 713 714 715 716 717 718 719 720 721 722 723 724 725 726 727 728 729 730 731 732 733 734 735 736 737 738 739 740 741 742 743 744 745 746 747 748 749 750 751 752 753 754 755 756 757 758 759 760 761 762 763 764 765 766 767 768 769 770 771 772 773 774 775 776 777 778 779 780 781 782 783 784 785 786 787 788 789 790 791 792 793 794 795 796 797 798 799 800 801 802 803 804 805 806 807 808 809 810 811 812 813 814 815 816 817 818 819 820 821 822 823 824 825 826 827 828 829 830 831 832 833 834 835 836 837 838 839 840 841 842 843 844 845 846 847 848 849 850 851 852 853 854 855 856 857 858 859 860 861 862 863 864 865 866 867 868 869 870 871 872 873 874 875 876 877 878 879 880 881 882 883 884 885 886 887 888 889 890 891 892 893 894 895 896 897 898 899 900 901 902 903 904 905 906 907 908 909 910 911 912 913 914 915 916 917 918 919 920 921 922 923 924 925 926 927 928 929 930 931 932 933 934 935 936 937 938 939 940 941 942 943 944 945 946 947 948 949 950 951 952 953 954 955 956 957 958 959 960 961 962 963 964 965 966 967 968 969 970 971 972 973 974 975 976 977 978 979 980 981 982 983 984 985 986 987 988 989 990 991 992 993 994 995 996 997 998 999 1000 1001 1002 1003 1004 1005 1006 1007 1008 1009 1010 1011 1012 1013 1014 1015 1016 1017 1018 1019 1020 1021 1022 1023 1024 1025 1026 1027 1028 1029 1030 1031 1032 1033 1034 1035 1036 1037 1038 1039 1040 1

La classe de CE1 de Françoise Lalot, école Aristide Briand, 2 rue Saint Simon 63000 Clermont-Ferrand