

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

**PRÁTICAS DOCENTES NA ALFABETIZAÇÃO E AS APRECIÇÕES
VALORATIVAS DOS ESTUDANTES SOBRE O ENSINO**

Recife, 2016

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

**PRÁTICAS DOCENTES NA ALFABETIZAÇÃO E AS APRECIÇÕES
VALORATIVAS DOS ESTUDANTES SOBRE O ENSINO**

Juliana de Melo Lima

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Telma Ferraz Leal

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial para obtenção
do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem

Recife, 2016.

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

L732p Lima, Juliana de Melo.
Práticas docentes na alfabetização e as apreciações valorativas dos
estudantes sobre o ensino / Juliana de Melo Lima. – 2016.
526 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Telma Ferraz Leal.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de
Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.
Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Prática de ensino. 2. Alfabetização. 3. Ensino fundamental.
4. UFPE - Pós-graduação. I. Leal, Telma Ferraz. II. Título.

371.1 CDD (23. ed.)UFPE (CE2016-63)

JULIANA DE MELO LIMA

**PRÁTICAS DOCENTES NA ALFABETIZAÇÃO E AS APRECIÇÕES
VALORATIVAS DOS ESTUDANTES SOBRE O ENSINO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial para obtenção
do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 30/06/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Telma Ferraz Leal (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Leila Nascimento da Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profa. Dr.^a Eleta de Carvalho Freire (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Magna do Carmo Silva Cruz (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esta Tese às crianças que me ensinaram a valorizar suas formas de perceber a escola. Elas muito contribuíram para qualificar minha trajetória profissional.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelas bênçãos alcançadas, por sentir sua presença na minha vida e em todos os momentos desta Tese.

Aos meus pais, Antenor e Luizete, por todo incentivo e demonstração de amor.

Ao meu irmão, Renato, pelo carinho e valorização da minha caminhada

Ao meu esposo, Paulinho, por ser um grande incentivador, estando ao meu lado com amor e me trazendo conforto e paz.

Aos meus familiares, por toda compreensão, valorização da minha formação e incentivo.

À Professora Doutora Telma Ferraz Leal, por ter sido minha orientadora em toda trajetória acadêmica, incentivando minha caminhada profissional, sendo humana e me ensinando a agir com responsabilidade, compromisso e dedicação. Agradeço pela confiança no trabalho, por acreditar em mim, mais do que eu mesma em alguns momentos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFPE por realizar um trabalho de qualidade e ter atenção aos seus alunos.

À FACEPE pela bolsa de estudos concedida durante o curso de Doutorado.

Aos Professores Doutores Clécio dos Santos Bunzen Júnior, Leila Nascimento da Silva, Magna do Carmo Silva Cruz e Ana Lúcia Guedes-Pinto pelas valiosas contribuições na construção desta Tese e por aceitarem o convite em participar da banca de defesa.

À Professora Doutora Eleta de Carvalho Freire por ter aceitado o convite de participação da banca de defesa desta Tese.

Aos Professores Doutores das disciplinas cursadas, em especial a Telma Ferraz Leal, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, Livia Suassuna, Ferdinand Röhr, Alexandre Freitas e Clécio Bunzen. Obrigada por todas as inquietações, novos conhecimentos e interação.

Às professoras e crianças que participaram desta pesquisa, por permitirem a entrada em suas salas de aula e por contribuírem com dados valiosos.

Ao grupo de pesquisa “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores e impactos sobre a prática docente”, coordenado pelas Professoras Telma Ferraz Leal, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa e Ester Calland de Sousa Rosa”, que possibilitou minha entrada no campo de pesquisa desta Tese, contribuindo para ampliar meus conhecimentos de pesquisadora.

À Lis Lino, Erika Vieira, Lays Cândido e Eleriza Melquiades pelas contribuições durante a pesquisa. Sou grata pela ajuda, atenção, carinho e gentileza que tiveram comigo.

Aos meus amigos e amigas da turma 11 do curso de Doutorado, que compartilharam conquistas, alegrias, angústias, em especial a Fabiana Vidal, Cynthia Porto, Magna Barreto, Flávia Santana, Priscila Santos, Sirlene Souza, Jalma Prado, Itamar Silva, José Jacinto Filho, Fábio Paiva, João Zirpolli.

Aos integrantes do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), espaço que contribuiu de forma significativa na minha atuação profissional.

Aos amigos Riella Albuquerque, Leila Nascimento, Rafael Silva, Silvia Azevedo, Renata Silveira, Leila Britto, Ana Cristina da Penha, Carolina Sá, Vinícius Varella, Erica Feijó, Julia Calheiros, Amanda Ferreira, Julia Souza, Sandra Cristina, Karla Souza. Obrigada pela torcida e amizade.

Aos meus alunos, orientandos e professores do DMTE no período que atuei como professora substituta na UFPE, por terem proporcionado momentos ricos na docência, permitindo um novo olhar para a sala de aula.

Aos demais amigos, em especial a Rosemary Battaglia, por suas contribuições em meu crescimento.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente, contribuíram para meu crescimento enquanto pesquisadora e pela realização deste trabalho. Muito obrigada!

“Só aprendemos o que desejamos e somos capazes de aprender”
Telma Ferraz Leal

RESUMO

Esta Tese teve como objetivo geral analisar práticas docentes em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, considerando as ações pedagógicas e didáticas, e as apreciações valorativas dos estudantes sobre o ensino. Dois blocos de objetivos específicos foram contemplados: ações pedagógicas; ações didáticas de ensino de Língua Portuguesa. Cada um foi focado tanto em relação à investigação das ações docentes, por meio de observações; quanto em relação às apreciações valorativas das crianças sobre as aulas, por meio de entrevistas. Em cada um buscou-se relacionar as apreciações valorativas dos estudantes com as ações dos docentes. Participaram da pesquisa duas professoras do 3º ano do Ensino Fundamental I, dos municípios de Camaragibe e Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco. Realizamos observações de 14 aulas de cada docente e entrevistas com os estudantes, totalizando 42 de cada turma. Foram realizadas análises qualitativas e quantitativas, dialogando com autores que discutem sobre prática docente de forma mais geral, com foco nos pressupostos pedagógicos, tais como Tardif (2000; 2002), Chartier (1998; 2000; 2008; 2011;), Freire (1998), Ferreira (2007), Zabala (1998), Libâneo (2013), dentre outros, e autores da área de alfabetização e ensino de Língua Portuguesa, como Soares (1998; 2014), Morais (2012), Smolka (2013), Leal e Brandão (2012), Andrade (2015), Marinho (2008), Koch e Elias (2012), Solé (1998), Schneuwly e Dolz (2004), Antunes (2003), dentre outros. Foram elencadas 17 categorias relativas aos aspectos pedagógicos, organizadas em dois blocos: Organização do trabalho docente e Mediação e atitudes docentes para o favorecimento da interação em sala de aula. As duas professoras demonstraram ser autônomas no seu fazer docente. O trabalho docente da professora Márcia era ancorado em pressupostos de ensino mais integrador e problematizador, com mediações e atitudes que favoreciam mais a participação das crianças no processo de aprendizagem. A professora Fernanda adotava um ensino mais disciplinar e menos problematizador. Também teve atitudes favoráveis para a interação em sala de aula, embora com pouca polidez no trato com os alunos. Os dados desse bloco indicam que as professoras mobilizaram saberes diversos, em relação à seleção, elaboração das atividades, modos de intervir e de interagir com os alunos, repercutindo na forma como os alunos aprendem. Em relação às análises da dimensão didática do ensino de Língua Portuguesa, foram construídas 8 categorias relativas ao ensino dos eixos de sistema de escrita alfabética, leitura e produção de textos escritos. As análises evidenciaram que houve uma perspectiva de ensino sociointeracionista mais visível na prática da professora Márcia, que favorecia que os alunos aprendessem sobre a língua de forma mais reflexiva, com situações de interação mais aproximadas de práticas não escolares. Na prática da professora Fernanda, o ensino da leitura foi o que mais se aproximou desta concepção. O ensino do sistema de escrita alfabética e da produção de textos era pouco reflexivo. Nas entrevistas com os estudantes foram identificados mais comentários positivos, evidenciando que aprovavam muitas das estratégias adotadas pelas professoras, mas também criticaram alguns aspectos das aulas. Das 17 categorias pedagógicas, doze foram mencionadas pelos alunos da professora Márcia e nove pelos alunos da professora Fernanda. Das 22 categorias envolvendo os três eixos do ensino de Língua Portuguesa, doze foram mencionadas pelos alunos da professora Fernanda e dezessete pelos alunos da professora Márcia. Tal diferença revela que as crianças são sensíveis às diferentes nuances do trabalho pedagógico. As crianças comentaram aspectos importantes do trabalho pedagógico. Os dados também ajudam a salientar a complexidade do trabalho do professor e da multiplicidade de saberes envolvidos no cotidiano da sala de aula.

Palavras-chave: Prática docente. Alfabetização. Apreciação valorativa.

ABSTRACT

This thesis aimed to analyze teaching practices in 3rd year classes of elementary school, considering the pedagogical and didactic actions, and the value appreciation of students of teaching. Two specific objectives blocks were considered: pedagogical actions; didactic action of teaching Portuguese. Each was focused both in relation to the investigation of teachers' actions, through observations; and in relation to the value appreciation of children on the lessons, through interviews. In each sought to link the value appreciation of the students with the actions of teachers. The participants were two teachers of the 3rd year of elementary school, the cities of Camaragibe and Jaboatão dos Guararapes, in Pernambuco. We conducted observations of 14 lessons each teacher and interviews with students, totaling 42 for each class. Qualitative and quantitative analyzes were carried out, dialoguing with authors who discuss teaching practice more generally, focusing on pedagogical assumptions such as Tardif (2000; 2002), Chartier (1998; 2000; 2008; 2011;), Freire (1998), Ferreira (2007), Zabala (1998), Libâneo (2013), among others, and authors of literacy area and teaching Portuguese as Soares (1998, 2014), Moraes (2012), Smolka (2013) Leal and Brandão (2012), Andrade (2015), Marinho (2008), Koch and Elias (2012), Solé (1998), Schneuwly and Dolz (2004), Antunes (2003), among others. They were listed 17 categories covering pedagogical aspects, arranged in two blocks: organization of the teaching work and Mediation and faculty attitudes for favoring the interaction in the classroom. The two teachers proved to be autonomous in its teaching do. The teaching work of professor Marcia was anchored in more integrative educational assumptions and problematical, with mediations and attitudes that most favored the participation of children in the learning process. Professor Fernanda adopted a more disciplinary teaching and less problematical. Also had favorable attitudes for interaction in the classroom, although with little politeness in dealing with students. The data in this block indicates that the teachers mobilized diverse knowledge in relation to the selection, design activities, ways to intervene and interact with the students, reflecting on the way students learn. Regarding the analysis of the didactic dimension teaching Portuguese, were built 8 categories relating to the teaching of the alphabetic writing system of axes, reading and production of written texts. The analysis showed that there was a sociointeractionist teaching perspective more visible in the practice of professor Marcia who favored that students learn about the language more reflective way, with more approximate interaction situations of non - school practices. In practice of professor Fernand, the teaching of reading was the one closest to this concept. The teaching of the alphabetic writing system and the production of texts was little reflective. In interviews with students were identified more positive comments, showing that approved many of the strategies adopted by the teachers, but also criticized some aspects of the classes. Of the 17 educational categories, twelve were mentioned by students of professor Marcia and nine students by professor Fernand. Of the 22 categories involving the three axes of the Portuguese language teaching, twelve were mentioned by students of teacher Fernanda and seventeen by students of professor Marcia. This difference reveals that children are sensitive to the different nuances of the pedagogical work. Children commented important aspects of pedagogical work. The data also help to highlight the complexity of the teacher's work and the multiplicity of knowledge involved in the classroom everyday.

Keywords: Teaching practice. Literacy. Evaluative appreciation.

RESUMEN

Esta tesis tuvo como objetivo general analizar las prácticas de enseñanza del 3º año de la enseñanza fundamental, teniendo en cuenta las acciones pedagógicas y didácticas, y las apreciaciones valorativas de los estudiantes en la enseñanza. Se consideraron dos bloques de objetivos específicos que fueron contemplados: acciones pedagógicas; acción didáctica de la enseñanza de la lengua portuguesa. En cada uno se trató vincular las apreciaciones valorativas de los estudiantes con las acciones de los docentes. Participaron de la investigación del maestras del 3º año de la enseñanza fundamental I, de los municipios de Camaragibe y Jaboatão dos Guararapes, en Pernambuco. Hemos llevado a cabo observaciones en 14 clases de cada docente y entrevistas con los estudiantes, totalizando 42 para cada grupo. Fueron realizados los análisis cualitativos y cuantitativos, dialogando con los autores que hablan de la práctica docente de manera más general, centrándose en presupuestos pedagógicos, tales como Tardif (2000; 2002), Chartier (1998; 2000; 2008; 2011;), Freire (1998), Ferreira (2007), Zabala (1998), Libâneo (2013), entre otros, y autores del área de la alfabetización y la enseñanza de la Lengua Portuguesa, como Soares (1998, 2014), Morais (2012), Smolka (2013) Leal y Brandão (2012), Andrade (2015), Marinho (2008), Koch y Elias (2012), Solé (1998), Schneuwly y Dolz (2004), Antunes (2003), entre otros. Fueron aludidos 17 categorías que abarcan los aspectos pedagógicos, dispuestos en dos bloques: organización del trabajo pedagógico y mediación y actitudes docentes para el favorecimiento de la interacción en clase. Las dos maestras resultaron ser autónomas en su hacer docente. El trabajo pedagógico de la maestra Marcia estaba anclado en pre supuestos de enseñanza más integrador y problematizado, con mediaciones y actitudes que favorecían más la participación de los niños en el proceso de aprendizaje. La maestra Fernanda adoptaba una enseñanza más disciplinar y menos problematizada. También tuvo actitudes favorables para la interacción en clase, aunque con poca cortesía en su trato con los estudiantes. Los datos de este bloque indican que las maestras movilizaron saberes diversos, en relación a la selección, las actividades, formas de intervenir e interactuar con los estudiantes, lo que refleja en el modo de aprendizaje. En cuanto al análisis de la dimensión didáctica de la enseñanza de la lengua portuguesa, fueron construidas 8 categorías relativas a la enseñanza de los ejes del sistema de escritura alfabética, la lectura y producción de textos escritos. El análisis mostró que hubo una perspectiva de la enseñanza socio interaccionista más visible en la práctica de la maestra Marcia, que favorecía para que los estudiantes aprendiesen sobre la lengua de manera más reflexiva, con situaciones de interacción más cercanas de las prácticas no escolares. En la práctica de la maestra Fernanda, la enseñanza de la lectura era el más cercano a este concepto. La enseñanza del sistema de escritura alfabética y la producción de textos fue poco reflectante. En las entrevistas con los estudiantes se identificaron los comentarios más positivos, señalando que aprobaban muchas de las estrategias adoptadas por las maestras, pero también criticaran algunos aspectos de las clases. De las 17 categorías pedagógicas, doce fueron mencionados por los estudiantes de la maestra Marcia y nueve por los estudiantes de la maestra Fernanda. De las 22 categorías que implicaban los tres ejes de la enseñanza del idioma portugués, doce fueron mencionados por los estudiantes de la maestra Fernanda y diecisiete por los estudiantes de la profesora Marcia. Esta diferencia revela que los niños son sensibles a los diferentes matices del trabajo pedagógico. Los niños comentaron aspectos importantes del trabajo pedagógica. Los datos también ayudan a poner de relieve la complejidad del labor del profesor y la multiplicidad de los conocimientos involucrado en el aula todos los días.

Palabras-clave: Práctica docente. Alfabetización. Apreciación valorativa.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 SABERES E PRÁTICAS DOCENTES.....	22
3 ALFABETIZAÇÃO, CURRÍCULO E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS	43
3.1 Concepções de alfabetização no contexto atual.....	43
3.2 Currículo e ensino da Língua Portuguesa.....	56
3.2.1 Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	66
3.2.2 Leitura de textos	80
3.2.3 Produção de textos escritos	96
4 A PRÁTICA DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES	107
4.1 Apreciação valorativa dos estudantes: reflexões sobre aspectos pedagógicos	107
4.2 As expectativas dos estudantes sobre o ensino da Língua Portuguesa	113
4.3 A didática do ensino da Língua Portuguesa sob a perspectiva das crianças	116
5 PERCURSO METODOLÓGICO	120
5.1 Caracterização dos participantes.....	124
5.2 Procedimentos de coleta de dados	128
5.2.1 Observações de aulas	128
5.2.2 Entrevistas	136
6 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	145
6.1 Modalidades de organização do trabalho docente	146
6.2 Abordagem de ensino interdisciplinar	162
6.3 Recursos didáticos	173
6.4 Qualidade e diversificação das atividades nas aulas e entre as aulas	194
6.5 Articulação das atividades nas aulas e entre as aulas	215
6.6 Formas de agrupamento dos estudantes	220
6.7 Considerações sobre a organização do trabalho docente.....	230
7 MEDIAÇÃO E ATITUDES DOCENTES PARA FAVORECIMENTO DA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA	236
7.1 Ensino reflexivo/ problematizador	239
7.2 Valorização dos conhecimentos dos alunos	247
7.3 Sistematização dos saberes / institucionalização	252
7.4 Atendimento individualizado aos estudantes	257
7.5 Atendimento à heterogeneidade do grupo	260

7.6 Monitoramento das aprendizagens da turma	265
7.7 Ludicidade	269
7.8 Compartilhamento do planejamento com os estudantes	278
7.9 Incentivo à participação e à manutenção da atenção dos alunos	285
7.10 Estímulo ao desenvolvimento da responsabilidade pela própria aprendizagem	296
7.11 Monitoramento das interações e das condições para a realização das atividades	301
7.12 Considerações sobre mediação e atitudes docentes para favorecimento da interação em sala de aula	312
8 AS PRÁTICAS DOCENTES DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E AS APRECIÇÕES VALORATIVAS DOS ESTUDANTES	321
8.1 Sistema de Escrita Alfabética	321
8.1.1 Tipos de atividades / agrupamentos dos alunos	322
8.2 Leitura de textos	363
8.2.1 Aspectos sociodiscursivos de leitura: finalidades, gêneros e suportes textuais	364
8.2.2 Tipos de atividades e modalidades de leitura	382
8.2.3 Objetivos didáticos de leitura	397
8.3 Produção de textos escritos	421
8.3.1 Condições de produção: finalidades, destinatários, gêneros e suportes textuais	421
8.3.2 Agrupamentos para produção textual	440
8.3.3 Atividades prévias à escrita dos textos	449
8.3.4 Planejamento e revisão dos textos	462
8.4 Considerações sobre as práticas docentes de ensino da Língua Portuguesa e as apreciações valorativas dos estudantes.....	486
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES NA ALFABETIZAÇÃO E AS APRECIÇÕES VALORATIVAS DOS ESTUDANTES SOBRE O ENSINO	490
REFERÊNCIAS	504
APÊNDICE.....	517
ANEXOS	519

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre prática docente têm sido cada vez mais frequentes na busca de uma maior compreensão acerca dos diferentes aspectos que compõem o cotidiano de professores. No entanto, ainda há pouca clareza acerca dos saberes docentes e dos modos como eles são mobilizados nas diferentes situações didáticas. Um ponto de partida fundamental é o de que é no espaço da escola que muitos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade são sistematizados e socializados. Pontuamos, então, um primeiro grande tema de debate a ser abordado: a relevância dos conhecimentos escolares.

Segundo Soares (2011, p. 20),

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem.

O professor, portanto, não é livre para decidir o que vai ensinar, mas se situa em um espaço em que, muitas vezes, cria mecanismos para contornar as definições externas e priorizar aquilo que considera como fundamental. Do mesmo modo, cria formas de ação condizentes com suas crenças e saberes. Nesta pesquisa, um dos focos de reflexão foi exatamente o processo de escolarização dos conhecimentos, tendo como preocupação a compreensão sobre as diferentes dimensões das práticas docentes. Em suma, temos como pressuposto que as atividades dos professores são complexas. Consequentemente, é preciso desenvolver um olhar atento sobre o fazer docente para entender suas escolhas, seus modos de agir, diante de várias dimensões que compõem o ensino. De acordo com Tardif (2000, p. 13),

O conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico (que se refere a um só tempo ao conhecimento dos alunos, à organização das atividades de ensino e aprendizagem e à gestão da classe) são certamente conhecimentos importantes, mas estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho.

Nesta Tese, portanto, contrariamente ao que nos alerta Tardif (2000, p. 12) ao afirmar que “os pesquisadores se interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente”, buscamos centrar a atenção sobre o currículo vivido. “O currículo praticado envolve as relações entre poder, cultura e

escolarização, representando, mesmo que de forma nem sempre explícita, o jogo de interações e/ou as relações presentes no cotidiano escolar” (CARVALHO, 2008, p. 96-97).

As análises sobre os modos como os docentes organizam suas aulas, as formas de mediação e de interação com os alunos nos dão pistas para entender os saberes e princípios subjacentes às práticas de ensino. No entanto, tais análises foram realizadas tendo clareza de que, como é apontado por Tardif (2000, p. 14),

Os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente.

Então, nas discussões expostas neste trabalho, consideramos que os fazeres dos professores não necessariamente possuem uma coerência com uma determinada abordagem teórica, pois conforme salienta Chartier (2000, p.1), “aqueles que estão na prática acabarão sempre, com o correr do tempo, por selecionar as formas de ensinar mais eficazes e cômodas”.

Concebemos que cada professor é único, exerce sua profissão de modo singular e autêntico. Desse modo, a relevância do presente estudo não reside na tentativa de generalizar as estratégias didáticas utilizadas, e sim, refletir sobre a complexidade das diferentes dimensões da ação docente.

Assim, partimos do pressuposto de que nas práticas estão implicados diferentes saberes que constituem a trajetória dos professores. De suas vivências de formação inicial e continuada, de experiências de trabalhos, de experiências enquanto alunos emergem saberes diversos, imbricados no seu fazer cotidiano.

Compreender os diferentes modos do fazer permite aos pesquisadores e aos próprios professores entenderem a complexidade da prática docente, permeada por diferentes intencionalidades, e problematizarem os modos como fazem. “Assim, quando os pesquisadores conduzem um trabalho reflexivo sobre os “saberes na ação”, eles podem dar aos professores o domínio explícito do que sabem fazer de modo somente implícito” (CHARTIER, 2011, p. 187).

As práticas das professoras investigadas foram estudadas considerando-se duas categorias de análise: a dimensão pedagógica do trabalho docente e a dimensão didática específica do ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, no ciclo de alfabetização.

No âmbito da dimensão pedagógica, vários aspectos permeiam a ação do professor, como a organização do trabalho docente, a mediação, as formas de interação com os alunos e demais membros da comunidade escolar. Consideramos que os aspectos pedagógicos são transversais a diferentes áreas de conhecimento e etapas de ensino. Para Chartier (1998, p. 165), “os critérios das escolhas pedagógicas são prioritariamente (mas não exclusivamente) referentes ao que cada um avalia empiricamente como *satisfatório*, isto é, dizer racionalmente realizável no aqui e agora da classe”.

De forma imbricada às ações pedagógicas estão as ações relacionadas aos objetos de conhecimento relacionados às diferentes áreas do currículo escolar e seus conteúdos: a dimensão didática. No caso desta pesquisa, a reflexão foi relativa às ações didáticas de ensino da leitura e da escrita.

As dimensões pedagógica e didática constituem a prática docente, num complexo processo de mobilização de saberes de diferentes tipos. Segundo Chartier (1998, p. 165),

O exercício do ofício docente se realiza também no tempo longo que autoriza as práticas múltiplas, mesmo contraditórias. As formas de organização e as técnicas de trabalho, os procedimentos de aprendizagem e as modalidades de avaliação, as intervenções educativas são tanto herdadas, imitadas e reproduzidas, quanto produzidas empiricamente, construídas e justificadas tecnicamente, ou teoricamente (em referência a um *corpus* constituído de saberes), ou referidas a um conjunto de valores (uma concepção do bem para a criança, uma missão política da escola etc.) (grifos da autora).

Segundo a autora, muitas vezes, o professor faz uso de práticas múltiplas, mesmo que contraditórias teoricamente. Para ela, a coerência entre as escolhas teóricas e pragmáticas não se dão necessariamente de forma direta, linear. Nesse sentido, consideramos que os professores podem utilizar de certas inovações em suas aulas, de um ponto de vista, sem necessariamente de outro. Ou seja, suas escolhas pedagógicas não estariam necessariamente em sintonia com as escolhas didáticas, ou ao contrário. Esse foi outro foco de reflexão neste estudo.

De acordo com Chartier (2000, p.15), “não se pode tão pouco confundir inovação didática (concernente ao conteúdo das aprendizagens) e inovação pedagógica (concernente às formas de aprendizagem, à organização do trabalho, à concepção da avaliação e ao registro das trocas adulto-criança)”.

Ao tratar sobre os professores alfabetizadores, Chartier (1998, p. 1) afirma que “o conteúdo e os métodos de ensino mudam à medida que a demanda social de alfabetização se

transforma e, assim, as competências que se esperam dos professores não cessam de ser redefinidas”. Desse modo, os saberes didáticos podem se alterar sem haver, na mesma proporção, mudanças pedagógicas, ou o inverso.

Consideramos, desse modo, que as escolhas docentes, didáticas e pedagógicas, não são aleatórias. Há intencionalidades pautadas por concepções diversas. Compreender os fazeres dos professores diante das suas ações pedagógicas e didáticas nos permite entender a complexidade das práticas.

Além de analisar as práticas das docentes, nesta pesquisa buscou-se, sobretudo, investigar a apreciação valorativa das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental sobre as aulas vivenciadas. O 3º ano do ensino fundamental foi escolhido por ser o último ano do ciclo de alfabetização, o que favorece uma maior diversificação de atividades relacionadas aos diferentes eixos do ensino da Língua Portuguesa e por considerarmos que a maioria dos alunos tende a ter mais autonomia na leitura e na escrita. Buscamos entender se os estudantes valorizavam as opções pedagógicas e didáticas das professoras.

Diante disso, tivemos como questões problematizadoras: Quais são as ações pedagógicas e didáticas relativas ao ensino da Língua Portuguesa? Como estas dimensões se relacionam? Os estudantes percebem as ações pedagógicas e didáticas dos seus docentes? Como as apreciam?

Diante dessas indagações expostas, definimos como objetivo geral desta Tese analisar práticas docentes em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, considerando as ações pedagógicas e didáticas, e as apreciações valorativas dos estudantes sobre o ensino.

Tomando como ponto de partida essas duas dimensões, organizamos os objetivos e as análises dos dados em dois blocos. Especificamente, objetivamos:

Bloco 1 - Objetivos relativos às ações pedagógicas

- ✓ Investigar as ações pedagógicas dos docentes;
- ✓ Identificar as apreciações valorativas dos estudantes sobre as aulas de cada professora, considerando as ações pedagógicas das docentes;
- ✓ Relacionar as apreciações valorativas dos estudantes com as ações pedagógicas dos docentes.

Bloco 2 - Ações didáticas relativas ao ensino da Língua Portuguesa

- ✓ Investigar as ações didáticas relativas ao ensino da Língua Portuguesa quanto à leitura e à escrita;

- ✓ Identificar as apreciações valorativas dos estudantes sobre as ações didáticas das docentes relativas ao ensino da Língua Portuguesa quanto à leitura e à escrita;
- ✓ Relacionar as apreciações valorativas dos estudantes com as ações didáticas das docentes relativas ao ensino da Língua Portuguesa quanto à leitura e à escrita.

Para verificar se existem e como são as pesquisas realizadas na área em torno dos focos de análise desta Tese, foram analisadas publicações em periódicos com boa classificação quanto à qualificação na CAPES e anais de congressos de grande repercussão nacional e regional com foco na área de educação e linguagem dos últimos nove anos (2007-2015).

Os periódicos utilizados no levantamento bibliográfico foram: Cadernos de Pesquisa (FCC), Educação em Revista (UFMG), Revista Brasileira de Educação (ANPED), Educação em foco (UFSC), Perspectiva (UFSC), Revista Educação em Questão (UFRN), Revista de Educação Pública (UFMT), Práxis Educativa (UEPG). Os anais de congressos foram relativos aos seguintes congressos: ANPED, EPENN, ENDIPE, COLE, CONBAIf. Também foi conduzido levantamento no banco de teses e dissertações do CNPq.

O levantamento realizado teve como base dois tipos de busca das pesquisas publicadas e apresentadas nos eventos. Uma delas foi referente às práticas docentes na alfabetização de crianças.

As pesquisas em torno dessa temática estão presentes nos locais que realizamos as buscas, com enfoques diversos, o que demonstra que é uma área que vem se expandindo nas pesquisas brasileiras. Uma pesquisa se aproximou mais da proposta por esta Tese e foi desenvolvida por Andrade (2015) por abordar dimensões pedagógicas e didáticas da prática docente. As demais pesquisas encontradas, mesmo tendo em comum as análises das práticas de professores alfabetizadores, abordam aspectos diferentes umas das outras: algumas visam compreender a prática de professores que assumem em seus discursos a perspectiva de alfabetizar letrando, como a investigação de Melo e Magalhães (2013); outras pesquisas com foco em práticas de professoras alfabetizadoras bem-sucedidas, analisaram os processos de alfabetização e letramento, como a de Souza e Cardoso (2012). Além dessas, há algumas com foco na construção de práticas de alfabetização na perspectiva do “alfabetizar letrando” e a relação dessas práticas com as aprendizagens dos alunos que frequentam escolas pertencentes a sistemas de ensino organizados em série e em ciclos, conforme abordado por Cruz e Albuquerque (2012).

Outro enfoque de pesquisa analisou atividades utilizadas por professoras para que seus alunos se apropriassem do SEA, avaliando os desempenhos das crianças quanto ao domínio da escrita e sua possível relação com o tipo de ensino recebido, como a investigação desenvolvida por Cabral (2008). Pesquisas em torno de práticas de professoras em processo de formação continuada (SILVA, MENDES e MELO, 2015); (ALBUQUERQUE, MORAIS e FERREIRA, 2008) e que utilizam em suas turmas programas que adotam determinados métodos de alfabetização (SILVA, 2014); (ARAGÃO, 2014) também foram encontradas.

Em sua maioria, as pesquisas identificadas estão mais voltadas às análises das práticas com foco no ensino da escrita alfabética. Diante do enfoque abordado nesta Tese, ressaltamos a importância dessas investigações, buscando também analisar o ensino da leitura e da escrita, de modo a identificar as ações didáticas das docentes em torno desses eixos do ensino da língua, assim como as relações das dimensões pedagógicas e didáticas do ensino, e as apreciações valorativas dos estudantes sobre o ensino.

Outro tipo de busca foi em torno das pesquisas que tinham como foco a escuta de estudantes sobre as práticas docentes. Nesse levantamento, identificamos investigações com foco nas crianças diante de aspectos que envolvem a escola de um modo geral, como as de Rosado e Campelo (2010); Pereira e Sordi (2010), Chulek (2012).

Localizamos também outras com foco na escuta de estudantes, tendo como base aspectos referentes ao processo de alfabetização, abordando alguns aspectos específicos como as aprendizagens relacionadas aos eixos da língua, como, por exemplo, as pesquisas de Rosado (2012), Albuquerque e Ferreira (2009), Amorim (2009), Ferreira et al (2013), com alunos de EJA, e as pesquisas de Souza e Ferreira (2007), Fritzen e Silveira (2009), Samori (2011), Guilherme (2011), Gonçalves (2013), Gallina (2013), com foco em crianças.

Não identificamos nas análises dessas pesquisas a escuta dos alunos quanto às apreciações deles sobre as ações pedagógicas dos professores. Ao abordarem aspectos didáticos, as investigações estavam mais relacionadas a um eixo de ensino da língua, ao uso de algum recurso didático, às expectativas sobre suas aprendizagens referentes à leitura e à escrita, ou seja, não abordavam os modos como os alunos apreciavam as duas dimensões da prática docente, as ações pedagógicas e didáticas dos professores alfabetizadores. Os dados de algumas dessas pesquisas são abordados no referencial teórico e nas análises dos dados.

A partir do levantamento acima, verificamos que existem pesquisas que enfocam o olhar dos estudantes, isso revela que há pesquisadores na área de educação interessados nesta temática. Entretanto, não foi encontrado nenhum estudo com os objetivos e a abordagem

proposta nesta Tese, o que demonstra que esta é uma temática de investigação inovadora e relevante por trazer uma perspectiva pouco utilizada nas pesquisas brasileiras.

Foi diante dessa constatação e de levantamentos anteriores que iniciamos nossas investigações, o que resultou em uma primeira pesquisa exploratória (LIMA, 2008), em que crianças de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental mencionaram suas apreciações durante uma experiência vivenciada a partir de uma sequência didática com o gênero reportagem. As crianças desta pesquisa inicial consideraram que foi adotada uma forma positiva de organização do trabalho docente, possibilitando muitas aprendizagens.

A partir desse primeiro trabalho, foram levantadas questões a serem aprofundadas em um segundo estudo, que culminou na dissertação do mestrado (LIMA, 2011), com a análise dos critérios utilizados por crianças do ano 5 do Ensino Fundamental para avaliar aulas de Língua Portuguesa, com foco nas estratégias didáticas adotadas em uma sequência didática envolvendo o gênero reportagem em uma perspectiva sociointeracionista de ensino da língua, tal como assumida pelas docentes.

A pesquisa foi realizada em duas turmas de redes públicas de ensino em Pernambuco (Jaboatão dos Guararapes e Recife), por meio de observações de aulas de duas professoras e entrevistas com as crianças das duas turmas. Foram realizadas 23 observações de aulas, sendo 13 desenvolvidas com alunos da turma da professora 1 e 10 na turma da professora 2¹. Realizamos 105 entrevistas, sendo 56 na turma 1 e 49 da turma 2.

Os resultados evidenciaram que as professoras desenvolviam aulas que se aproximavam das atuais orientações presentes em autores que adotam uma perspectiva sociointeracionista. Nas entrevistas realizadas com as crianças foram elaboradas sete categorias que evidenciaram diferentes apreciações dos alunos para avaliar as professoras. As crianças apontaram nas suas apreciações aspectos positivos que tinham relação com a condução adotada por cada professora.

Por meio das pesquisas realizadas, chegamos a reflexões importantes sobre o tema de pesquisa proposto. Entretanto, outras indagações sobre o mesmo surgiram, não podendo ser respondidas naquele momento. Questionamos: Como os alunos de diferentes níveis de escolaridade percebem as práticas de seus professores, em diferentes áreas do conhecimento? Como os alunos avaliariam outras práticas docentes?

Consideramos relevantes investigações que abordam o que as crianças têm a dizer, entendendo melhor as práticas em que estão imersas. Concordamos com Gonçalves (2013) ao

¹ Na pesquisa desenvolvida em 2011 as professoras não tiveram nomes fictícios, apenas as crianças. Para nomear as docentes foram identificadas por professora 1 e professora 2.

adotar essa perspectiva de pesquisa tendo a criança voz ativa, pois “ouvi-las foi uma maneira que encontramos para reafirmá-las como sujeitos, dialogando com seus modos de ver a realidade” (p. 127).

É nesse sentido que reafirmamos a importância de escutar os estudantes, considerando que também são construtores da realidade escolar, produzindo cultura. Nós nos propomos a escutá-los, buscando entender como analisam as práticas dos professores em seus diversos aspectos.

Desse modo, não tivemos como foco observações de aulas executadas do mesmo modo que no projeto anterior (LIMA, 2011), em que havia uma proposta de sequência didática com etapas claramente delimitadas. Ampliamos o objeto de investigação em torno das ações pedagógicas e didáticas do ensino da leitura e da escrita, planejadas de acordo com as concepções e saberes de cada docente.

Assim, na primeira parte do trabalho buscamos analisar as práticas docentes, considerando as ações pedagógicas, que são transversais ao ensino em diferentes áreas de conhecimento. Dizem respeito às formas de organização do trabalho docente (diversificação e articulação das atividades, agrupamentos dos estudantes durante as aulas...) e às atitudes e estratégias de mediação durante as atividades (tipos de intervenções durante as atividades, modos de lidar com os conhecimentos dos estudantes, modos de lidar com a heterogeneidade da turma, estratégias de preparação dos alunos para as atividades, de gestão das atividades em grupos...).

Na segunda parte nos detivemos sobre a área de conhecimento específica da pesquisa, Língua Portuguesa, analisando ações relativas ao ensino da leitura e escrita.

Em relação aos dois blocos foram realizadas escutas atentas de entrevistas com crianças, buscando analisar as apreciações valorativas delas e as relações entre o que diziam e o que foi observado nas aulas das professoras.

Desse modo, para atingirmos os objetivos, optamos pela pesquisa qualitativa, tendo também em alguns momentos análise dados quantitativos. Utilizamos observações em sala de aula, de duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas, sendo uma de Camaragibe e uma de Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco, e entrevistas com os estudantes das duas turmas. Os dados foram analisados a partir da construção de relatórios de aula, elaborados com base em anotações de campo e de transcrições dos diálogos gravados nas sessões de observação e transcrições das entrevistas.²

² Tais aspectos serão discutidos posteriormente no capítulo da metodologia.

Para atender aos objetivos propostos, organizamos o Referencial Teórico em três capítulos. No capítulo 2 abordamos sobre os saberes e a prática docente.

No capítulo 3 discutimos sobre alfabetização, currículo e ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais, resgatando algumas concepções sobre alfabetização no cenário nacional e abordando sobre o currículo e ensino de Língua Portuguesa, com os eixos de ensino: apropriação do sistema de escrita alfabética, leitura e produção de textos, apresentando como cada um vem sendo abordado diante das concepções, suas tensões e propostas existentes. Tal capítulo auxiliou, sobretudo, a entender os objetivos de pesquisa relacionados às ações didáticas.

No capítulo 4, centramos o debate em torno de pesquisas acerca da análise de estudantes sobre os processos escolares e de ensino. Esse capítulo expõe reflexões gerais que perpassam as discussões expostas em todas as etapas da análise dos dados.

Após o referencial teórico, apresentamos, no capítulo 5, o detalhamento da metodologia de pesquisa para atender aos objetivos propostos na investigação.

Nos capítulos 6 e 7 apresentamos as análises relacionados às ações pedagógicas, tendo no capítulo 6 os dados da organização do trabalho docente e no capítulo 7 os dados da mediação e atitudes docentes para favorecimento da interação em sala de aula.

No capítulo 8, as análises foram referentes às ações didáticas são apresentadas, subdividido em três tópicos, relativos ao ensino de Língua Portuguesa: sistema de escrita alfabética, leitura de textos e produção de textos escritos e das análises das apreciações dos estudantes relacionadas ao ensino da língua. Por fim, apresentamos no capítulo 9, as considerações finais da pesquisa, além das referências, apêndice e anexos.

2 SABERES E PRÁTICAS DOCENTES

As transformações sociais, políticas, econômicas na sociedade, assim como as experiências pessoais que os professores vivenciam, influenciam o fazer docente. De acordo com Tardif (2000, p. 15), “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”. As experiências vivenciadas pelo professor trazem, segundo esse autor, implicações sobre suas práticas. Desse modo, para entendermos as práticas escolares, precisamos aprofundar reflexões sobre as experiências e saberes docentes.

Na busca de compreender as ações dos professores em sala de aula, precisamos ter conhecimento de que seus modos de agir estão ancorados, mesmo de que forma não consciente, em saberes advindos de fontes diversas. Isso implica em reconhecer que não é uma ação simples analisar a prática docente, tendo em vista que muitos aspectos estão, no mesmo momento, articulados e que cada professor é único. Mesmo reconhecendo que existem saberes variados que subsidiam as práticas dos professores, e que não se deve hierarquizá-los, ao longo do processo de profissionalização alguns deles foram mais valorizados que outros, trazendo implicações na compreensão do fazer docente.

Diante disso, alguns estudiosos têm se dedicado a entender os saberes que permeiam as ações dos professores, como Freire (1998) e Tardif (2000; 2001; 2002; 2008).

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, já sinalizava sobre os saberes necessários à prática educativa, nos apresentando 27 saberes. Ao afirmar que “Não há docência sem discência”, o autor explicita que ensinar exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, a corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

Ao afirmar que “Ensinar não é transferir conhecimento”, nos apresenta outros saberes necessários à ação docente: Ensinar exige: consciência do inacabamento, o reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, a convicção de que a mudança é possível, curiosidade.

Em seu último capítulo, ao afirmar que “Ensinar é uma especificidade humana”, nos apresenta outros nove saberes, defendendo que Ensinar exige: segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de

intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, ter disponibilidade para o diálogo, querer bem aos educandos.

Conforme nos ensina Paulo Freire (1998), são diversos os saberes necessários à prática educativa, complexos e muitas vezes não são tão perceptíveis.

Ferreira (2007) fez um resgate histórico sobre como os saberes docentes foram concebidos em diferentes momentos da educação no Brasil. De acordo com a autora,

É no período Imperial, na história do Brasil, que aparecem as primeiras orientações e regulamentos para o exercício profissional docente. (...) Esse processo intensifica-se nos anos 1920/30 com a movimentação dos intelectuais em favor da educação laica e gratuita no país (p. 53).

As orientações do exercício docente, até os anos 1960, eram de valorização do conhecimento de cada disciplina do professor, sem haver preocupações com aspectos mais gerais, pedagógicos. “O professor deveria dominar o conteúdo presente nos manuais e transmiti-los para seus alunos com cuidado e atenção na ordem dos assuntos e na sua organização” (FERREIRA, 2007, p. 53).

Tal perspectiva ainda pode ser observada hoje em muitas propostas de formação de professores, em que há um predomínio de aspectos conceituais, numa visão fragmentada do ensino, priorizando o ensino geralmente de uma forma padrão. Assim, espera-se que o docente perca sua possibilidade de autonomia no seu fazer cotidiano, por executar o que lhe é imposto, seguindo uma ordem e uma forma geralmente inflexíveis, sem muitas vezes questionar como as práticas são concebidas e materializadas.

A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática (TARDIF, 2008, p. 40).

A prática é vista de forma restrita, com foco nas ações didáticas, sendo o professor aquele que executa o que lhe é proposto, sem haver valorização de suas capacidades e sua autonomia, desconsiderando-se os sujeitos que estão implicados no seu fazer, como se esses fossem todos iguais e compartilhassem de realidades semelhantes.

Segundo Ferreira (2007), é a partir da década de 1970 que há uma maior preocupação com os aspectos didático-metodológicos. Entretanto, o professor continua fazendo tarefas

planejadas por outros profissionais e seguindo os manuais que recebe. Sua autonomia continua sendo negada.

Diante desses modelos apresentados, a profissão docente é vista pelas instituições acadêmicas, pelos formuladores de políticas públicas e materiais didáticos como algo mecânico, com preocupações em torno do executar, seja por meio de instruções técnicas a serem empregadas, sem considerar quem era o aluno e o professor. Isso traz uma implicação nas relações entre os diferentes sujeitos. “Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si” (TARDIF, 2008, p. 35). Segundo tal concepção, os professores teriam apenas uma competência técnica e seriam transmissores de conhecimentos produzidos por outros sujeitos.

Foi nos anos 1980, período de muitas mudanças históricas, sociais, políticas e econômicas, que muitas críticas ao perfil escolar brasileiro foram feitas. Novas demandas emergiram, com foco nas questões políticas e técnicas do trabalho pedagógico.

Nesse momento de maior atenção ao papel do professor, e, principalmente, à sua formação, começa a emergir, com base na pedagogia dos conteúdos, a ideia de que, para o professor ter boa prática pedagógica não seria necessário apenas dominar os instrumentos didáticos (o como fazer), como se havia pensado. Mas, sim, associar esses instrumentos a uma prática social transformadora, considerando-se uma boa formação dos conhecimentos específicos, sistematizados da base das ciências.

De acordo com Ferreira (2007, p. 56), cabe um novo desafio: “transformar o conhecimento que a academia produz para ser ensinado, considerando os diversos aspectos presentes na escola e, na sala de aula, de forma significativa e contextualizada”.

Através dessa nova forma de compreender a prática do professor estão implicados diferentes contextos que fazem cada escola ser única. As práticas sociais, culturais de cada sujeito interferem nas vivências escolares.

Na escola não se ensina o saber científico produzido em diferentes contextos histórico-sociais. Esse, ao entrar no espaço escolar, sofre um processo de transposição/deformação que se relaciona com os objetos, as características, a organização dessa instituição e com as demandas sociais a ela impostas, transformando-se em saber a ensinar. O saber efetivamente ensinado nos diferentes sistemas de ensino pode ter correspondência com esses ou não (FERREIRA, 2007, p. 59).

Nesse contexto, a ação docente é vista diante das experiências de cada sujeito. De acordo com Nunes (2001),

Os novos estudos educacionais passaram então a reconhecer o professor como sujeito dotado de um saber e de um fazer, e é na análise dos valores e princípios que orientam a ação docente que estão os elementos principais para a compreensão acerca dos fundamentos da prática cotidiana do professor (apud FERREIRA, 2007, p. 60).

Nesse modo de conceber a prática docente, acredita-se que diferentes capacidades, sejam elas cognitivas, emocionais, interpessoais, sociais, permeiam a ação do professor e trazem implicações na relação com o aluno, com as representações que o mesmo pode ter da escola e do papel que ocupa na mesma e na sala de aula. Nas ações planejadas e nas não planejadas estão subjacentes as concepções e intencionalidades dos professores sobre o seu fazer.

Diante disso, o trabalho docente é visto como complexo. Tardif aborda os saberes docentes identificando-os e definindo-os. Segundo o autor, o saber docente é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). Assim, o saber docente se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes.

Um dos saberes abordados por Tardif é o disciplinar, que “corresponde aos diversos campos de conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos” (TARDIF, 2002, p. 38).

Os saberes curriculares “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2002, p. 38). Estes saberes apresentam-se através de programas escolares que orientam as práticas dos professores. Segundo Tardif (2002, p. 40),

O corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Ele não controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através de categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo da cultura erudita.

Considerando tais saberes, cada professor compreende de forma singular as propostas advindas de outros setores, como as demandas da gestão escolar em que está inserido, as propostas de trabalho do sistema de ensino, as atividades solicitadas pela comunidade.

Os saberes da formação profissional, segundo Tardif (2002, p. 36), são formados pelo “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. (...) O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação”. Tardif (2002, p. 37) ainda ressalta que

A prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Há uma articulação entre os saberes pedagógicos com os conhecimentos das ciências da educação através dos resultados de pesquisas integrados às concepções sobre a prática educativa. Uma adoção de um determinado modelo pedagógico, como, por exemplo, o interacionismo, apoia-se em saberes de ciências humanas e ciências da educação.

Ao discutir sobre as características dos saberes profissionais dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério e à pesquisa universitária, Tardif (2000) apresenta a definição da epistemologia da prática profissional e sua finalidade.

De acordo com o autor, a epistemologia da prática profissional é o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (2000, p. 10). A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como esses os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e os transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que tais saberes desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2000, p. 11).

O autor apresenta seis consequências teóricas e metodológicas desta epistemologia para a pesquisa universitária. A primeira consequência é a de que a pesquisa precisa considerar a realidade, o contexto real de trabalho dos docentes. De acordo com Tardif, a hipótese subjacente a essa postura de pesquisa considera

Que os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores (TARDIF, 2000, p. 11).

Isso implica em considerar que cada professor terá seu próprio modo de agir e mesmo atuando em mais de uma escola, cada contexto é singular, pois os sujeitos de interação são diferentes.

A segunda consequência da epistemologia da prática profissional é que não se devem confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária. O autor afirma que os diferentes saberes contribuem para a prática docente, mas há, geralmente, uma visão verticalizada dos sujeitos das diferentes instituições. Prevalece a visão de que a produção acadêmica é mais importante do que o que é produzido pelos profissionais das escolas da Educação Básica e que os conhecimentos provenientes da esfera acadêmica devem ser materializados nas práticas escolares tal como foram produzidos. O autor critica esse tipo de compreensão acerca das relações entre escola e universidade e defende que “o corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes” (TARDIF, 2002, p. 36).

A terceira consequência da epistemologia corresponde ao aspecto metodológico de que é necessário um distanciamento etnográfico em relação aos conhecimentos universitários.

A quarta consequência é considerar o professor como um ator e profissional dotado de competências, que possui saberes e um saber fazer.

A quinta consequência é o que Tardif considera um dos maiores problemas da pesquisa em ciências da educação, abordar o estudo do ensino de um ponto de vista normativo.

Considerar como cada professor materializa suas práticas, o que cada um faz no seu cotidiano da sala de aula é um exercício que se precisa fazer para não limitar as pesquisas a visões verticalizadas, de denúncia do que os professores não fazem conforme o que a academia propõe, por exemplo, ou de generalizar as práticas.

A última consequência da epistemologia que a prática profissional sustenta é de que é preciso estudar o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas, não se restringindo apenas à didática, à pedagogia ou à psicopedagogia. Isso demonstra a natureza complexa da ação docente.

Diante da epistemologia da prática profissional proposta, Tardif (2000) apresenta algumas características dos saberes profissionais segundo essa definição. A noção de “saber”

é vista de forma ampla, contemplando “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (p.10-11).

De acordo com este autor, nas instituições de formação de professores são produzidos conhecimentos que são transformados em saberes destinados à formação.

Tardif (2000) apresenta alguns resultados de pesquisas desenvolvidas por pesquisadores dos Estados Unidos com foco nos saberes profissionais dos professores. O autor traz algumas constatações que caracterizam tais saberes. “Os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” (TARDIF, 2000, p. 18).

Segundo o autor, tais saberes são temporais em três sentidos. Inicialmente, explica que eles estão relacionados à própria história de vida e, sobretudo, à história de vida escolar do professor. Boa parte do que os docentes sabem sobre o ensino advém dessas experiências. Os saberes profissionais também são temporais no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos no sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Um terceiro sentido atribuído aos saberes ao considerá-los temporais se deve por serem utilizados e se desenvolverem no âmbito de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças.

Os saberes profissionais também são plurais e heterogêneos. Eles provêm de diversas fontes (cultura pessoal, conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, conhecimentos didáticos e pedagógicos, entre outros).

Os saberes profissionais são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificados. Os professores procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão. A atividade do professor envolve um conjunto de tarefas que evolui durante o tempo da aula de acordo com uma dinâmica de interações entre professores e alunos.

A gestão de classe exige a capacidade de implantar um sistema de regras sociais normativas e de fazer com que sejam respeitadas, graças a um trabalho complexo de interações com os alunos que prossegue durante todo o ano letivo. Para respeitar os programas escolares, os professores precisam interpretá-los, adaptá-los e transformá-los em função das condições concretas da turma e da evolução das aprendizagens dos alunos. Quer se trate de uma aula ou do programa a ser ministrado durante o ano inteiro, percebe-se que o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e de habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos:

objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola etc (TARDIF, 2000, p. 15).

Dessa forma, as práticas dos docentes são permeadas por diferentes intencionalidades pedagógicas e didáticas. No âmbito das intencionalidades pedagógicas, vários aspectos permeiam a ação do professor, como a interação com os alunos e demais membros da comunidade escolar, as formas de mediação nas relações, a organização do seu fazer, a gestão da turma, as motivações de aprendizagem, de ordem emocional, social, cognitiva. Em termos da didática, conhecimentos específicos das disciplinas e o modo como são abordadas também permeiam as práticas. Essas duas dimensões podem estar imbricadas e permeadas por saberes distintos na ação.

Corroboramos com Cavalcanti, Silva e Suassuna (2014, p.23) ao salientarem que

A tarefa docente exige do professor mais que um saber vinculado ao domínio dos conteúdos de ensino ou um saber fazer atrelado às estratégias e aos modelos de ensinar. Exige dele, entre outras coisas, um saber reflexivo sobre o que ensinar, já que os conteúdos difundidos na e pela escola são legitimadores de discursos e, portanto, cultural e ideologicamente marcados.

Outra constatação apontada por Tardif (2000) é que os saberes profissionais são personalizados e situados. Os saberes são apropriados, incorporados, subjetivados. São dificilmente dissociados das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho. São situados por serem construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido.

No resgate das pesquisas apresentadas por Tardif (2000), ele também aponta que o objeto do trabalho docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho. Nesse sentido, observar a relação do professor com seus alunos é um aspecto pedagógico importante de pesquisa. Verificar, por exemplo, diante das práticas como é o olhar do professor sobre os alunos nos diferentes momentos nos dá pistas se há ou não sensibilidade e discernimento por cada um, ou por determinados alunos ou ainda se há generalizações excessivas.

A relação professor-aluno, as formas de intervenção das professoras, a mediação com os estudantes são aspectos pedagógicos importantes para compreendermos ao observarmos as práticas. A relação humana entre os diferentes sujeitos caracterizam os modos como se constituem nas interações. Verificar, por exemplo, se as professoras incentivam a fala dos

alunos e se valorizam os conhecimentos e formas de pensar dos mesmos é um aspecto pedagógico que nos permite compreender como a prática é realizada.

A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência (TARDIF, 2000, p. 17).

De acordo com o autor, o saber profissional comporta sempre um componente ético e emocional. As práticas profissionais que envolvem emoções suscitam questionamentos e surpresas na pessoa, levando-a, muitas vezes de maneira involuntária, a questionar suas intenções, seus valores e suas maneiras de fazer.

Os estudantes, os alunos, são seres humanos cujo assentimento e cooperação devem ser obtidos para que aprendam e para que o clima da sala de aula seja impregnado de tolerância e de respeito pelo outro. Embora seja possível manter os alunos fisicamente presos em uma sala de aula, não se pode forçá-los a aprender. Para que aprendam, eles mesmos devem, de uma maneira ou de outra, aceitar entrar em um processo de aprendizagem. Ora, essa situação põe os professores diante de um problema que a literatura chama de motivação dos alunos: para que os alunos se envolvam em uma tarefa, eles devem estar motivados (TARDIF, 2000, p. 17).

Nesse sentido, cada docente pode ter uma estratégia de valorização das aprendizagens dos estudantes, de modo a incentivar que os mesmos participem das aulas, se sintam motivados e interessados sobre o trabalho realizado na escola e na sala de aula. Observar as estratégias dos professores sobre tais aspectos permite compreender como pensam e materializam seu fazer frente à aprendizagem dos alunos e se usam mecanismos que favoreçam aos alunos refletirem sobre suas ações.

Isso implica em compreender que cada professor tem seus modos de agir e, ao mesmo tempo, que suas singularidades podem ter princípios comuns que estão subjacentes às práticas de ensino de outros professores.

Uma última definição de saberes apresentada por Tardif é dos saberes experienciais ou práticos, que são aqueles próprios do trabalho cotidiano na ação docente do seu dia a dia. Se constituem no exercício diário da docência, em que os professores precisam lidar com diferentes situações. “(...) A prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática” (TARDIF, 2001, p. 234). O autor ainda destaca que

São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2002, p. 49).

Todos esses saberes definidos por Tardif (2002), disciplinares, curriculares, pedagógicos, experienciais, são constitutivos na prática docente. Não há, portanto, um saber mais importante que o outro, e sim uma articulação entre os diversos saberes que são mobilizados na prática docente. De acordo com o autor, “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2002, p. 39).

Na escola, a sala de aula enquanto espaço físico foi convencionalizado como aquele de uso predominante, em determinado tempo, por professores e alunos como um local em que as interações entre eles se tornam mais acentuadas. Para Tardif (2002, p. 167), “ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações”.

Assim, é principalmente no espaço da sala de aula que os conhecimentos construídos historicamente pela sociedade passam pelo processo de escolarização, sem neutralidade, pois a seleção do que se ensina é consequência de um projeto educativo maior. As interações que se estabelecem são pessoais, com os diferentes sujeitos e com os objetos produzidos culturalmente.

Cada ação tem relação com objetivos a serem contemplados, em determinado tempo, para determinado público e por isso refletir sobre a prática pedagógica e os elementos que constituem sua organização se faz necessário, sendo a aula a expressão da prática pedagógica, como defendem Romanovski e Martins (1998). Para as autoras, a aula não se explica apenas pelo seu contexto interno, mas expressa também as dimensões sociais do tempo histórico que se realiza.

Trazendo o conceito de aula, Libâneo (2013, p. 196) afirma que “se considerarmos o processo de ensino como uma ação conjunta do professor e dos alunos, no qual o professor estimula e dirige atividades em função da aprendizagem dos alunos, podemos dizer que a aula é a forma didática básica de organização do processo de ensino”.

Nesse sentido, compreendemos que diferentes aspectos compõem uma aula, como as finalidades propostas, as formas de organização do espaço, do tempo, dos sujeitos, as atividades utilizadas, a mediação docente, a seleção dos conteúdos, as metodologias, as interações, entre outras. “A aula é toda situação didática na qual se põem objetivos, conhecimentos, problemas, desafios, com fins instrutivos e formativos, que incentivam as crianças e jovens aprender” (LIBÂNEO, 2013, p. 196). Tais aspectos, mesmo que identificáveis, estão imbricados nas ações dos sujeitos.

Nas análises sobre as práticas docentes, consideramos que a diversidade de saberes está implicada nas ações pedagógicas e didáticas. Conforme anunciamos na introdução, consideramos que os aspectos pedagógicos são transversais a diferentes áreas de conhecimento e etapas de ensino. Todos os professores, seja da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, ou do Ensino Superior possuem em comum nas suas ações aspectos pedagógicos, como, por exemplo, os modos que organizam os alunos, usam recursos didáticos, estabelecem relações afetivas com os alunos, mas isso não significa que os professores não tenham seus estilos próprios, sua identidade docente. Segundo Tardif (2002, p. 144), “cada professor desenvolve com o tempo um determinado estilo de ensino”. Tal estilo não é imutável, pode sofrer influências e mudanças de acordo com as vivências dos professores. Para Tardif (2002, p. 117),

A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução).

Consideramos que diante desse conjunto de meios empregados pelo professor, alguns aspectos como a organização da prática, as formas de intervenção e as formas de interação constituem a dimensão pedagógica. Além de considerar a dimensão pedagógica, a relação que esta estabelece com a dimensão didática nos permite ter um olhar mais complexo sobre a prática. Por exemplo, do ponto de vista pedagógico o professor pode optar por utilizar mais momentos em aula com os alunos organizados em grupos, mas podemos questionar: Nas atividades selecionadas, os alunos de fato precisariam estar nesta configuração? Do ponto de vista didático, os agrupamentos ajudam os alunos a resolverem a atividade?

Partimos, portanto, da ideia de que as decisões didáticas podem interferir nas decisões pedagógicas, assim como as pedagógicas interferem nas didáticas.

Um exemplo é a organização do espaço da sala de aula como aspecto pedagógico. O professor, tendo uma concepção de ensino da escrita reflexivo e que valoriza a importância do uso de jogos para a aprendizagem, pode ter restrições por ter um espaço pequeno, com mobílias individualizadas, ou mesmo por ter uma grande quantidade de alunos para o espaço. Tal condição pode exigir que ele adote formas de organização do espaço nem sempre favoráveis às decisões didáticas. É importante, no entanto, compreender que isso não invalida que sua prática, do ponto de vista didático, continue sendo reflexiva.

Assim, o planejamento representa uma atividade importante do trabalho docente, em que o professor toma várias decisões, como a seleção dos conteúdos, a forma de organização da turma, as estratégias didáticas, as formas de interação. Na trajetória de formação dos profissionais, portanto, os diferentes saberes orientam tais decisões e podem sofrer transformações, como é defendido por autores como Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008, p. 252):

Concebemos que as mudanças nas práticas de ensino podem ser de dois tipos. Por um lado, temos aquelas relativas às definições dos “conteúdos” por ensinar, que constituem mudanças de natureza didática. Por outro, temos as mudanças relativas à organização do trabalho pedagógico (modalidades de organização dos alunos na sala de aula, emprego do tempo, formas de avaliação etc.), que se caracterizam como mudanças de natureza pedagógica.

Desse modo, compreender os diferentes modos como os professores planejam, sejam eles com registro ou não, com participação coletiva ou de forma isolada, entre outras possibilidades, nos permite perceber como as práticas são organizadas e quais saberes podem estar subjacentes às suas opções metodológicas.

Consideramos que através do planejamento, o professor busca uma melhor forma de organizar sua prática diante do perfil de sua turma. Nele, os objetivos que se quer alcançar são pensados de forma mais intencional. As atividades a serem desenvolvidas estão articuladas de forma explícita com o que se pretende desenvolver. Assim, analisar os modos como organiza a prática ajuda a entender suas intencionalidades no cotidiano da sala de aula.

Segundo Leal (2005, p. 76), através da atividade de planejar, “o docente pode refletir sobre suas decisões, considerando as habilidades e os conhecimentos prévios dos alunos, e podem conduzir melhor a aula, prevendo dificuldades dos alunos, organizando o tempo de forma mais sistemática e avaliando os resultados obtidos”.

Na atividade de planejamento também ocorre a seleção dos conteúdos a serem abordados e os objetivos didáticos, que, por seu lado, orientam a escolha dos tipos de organização do trabalho em sala de aula. Segundo Nery (2007, p. 111):

O planejamento da escola contempla, assim, desde os critérios de organização das crianças em classes ou turmas, a definição de objetivos, por série ou ano, bem como o planejamento do tempo, espaço e materiais considerados nas diferentes atividades e seus modos de organização: hora da sala de aula, brincadeiras livres, hora da refeição, saídas didáticas, atividades permanentes, sequências didáticas, atividades de sistematização, projetos, etc.

Oliveira defende que, ao planejar as formas de organização do trabalho pedagógico podem-se estabelecer rotinas na escola e na sala de aula. Segundo a autora, “o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias, a “rotina”, é útil para orientar a criança a perceber a relação espaço-tempo, podendo aos poucos prever o funcionamento dos horários” (OLIVEIRA, 1992, p. 76). Para isso, diferentes saberes são mobilizados, pois implicam em decisões sobre os conteúdos, os modos de organizá-los, as estratégias de interação com as crianças, os modos de explicitação das intencionalidades pedagógicas, dentre outras. Em relação a tal aspecto, por exemplo, pode-se indagar sobre a prática do professor: As rotinas são de conhecimento dos alunos? Estes são informados com antecedência sobre o que irá acontecer nas aulas? O professor compartilha seu planejamento apresentando suas intenções, atividades propostas de acordo com o tempo de aula?

Tais questionamentos remetem a uma dada concepção de ensino, na qual se defende que, segundo Goulart (2007, p. 88-89), “se as crianças participarem, desde o início dessa organização, terão a oportunidade de desenvolver o sentimento de pertencimento ao grupo e de responsabilidade pelas decisões tomadas”.

Assim, a análise das formas como os alunos participam das atividades, seus comportamentos, as habilidades desenvolvidas, favorece uma melhor compreensão das intencionalidades dos docentes, pois, por trás de cada decisão do professor, há uma forma de conceber como seus alunos aprendem. Segundo Zabala (1998, p. 33), “por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a “por que ensinamos” e “como se aprende””. Esse autor defende que,

O papel ativo e protagonista do aluno não se contrapõe à necessidade de um papel igualmente ativo por parte do educador. É ele quem dispõe as condições para que a construção que o aluno faz seja mais ampla ou mais restrita, se oriente num sentido ou noutro, através da observação dos alunos,

da ajuda que lhes proporciona para que utilizem seus conhecimentos prévios, da apresentação que faz dos conteúdos, mostrando seus elementos essenciais, relacionando-os com o que os alunos sabem e vivem, proporcionando-lhes experiências para que possam explorá-los, compará-los, analisá-los conjuntamente e de forma autônoma, utilizá-los em situações diversas, avaliando a situação em seu conjunto e reconduzindo-a quando considera necessário, etc (ZABALA, 1998, p. 38).

Em suma, como vimos discutindo neste tópico, são muitos os saberes docentes em ação na prática diária do professor. Tais saberes estão subjacentes às decisões e ações cotidianas da sala de aula. Nesta pesquisa, focamos justamente na reflexão sobre tais saberes, dando continuidade a reflexões já realizadas anteriormente (LIMA, 2011), em que foram analisadas 23 aulas de duas professoras que desenvolveram uma sequência didática envolvendo o gênero reportagem, com o objetivo de perceber quais princípios foram contemplados em suas aulas.

A coleta de dados dessa pesquisa anterior foi realizada em duas turmas do ano 5 de escolas públicas de redes municipais de Pernambuco (Recife e Jaboatão dos Guararapes), em duas fases. Inicialmente, as professoras, juntamente com outros integrantes de um grupo de pesquisa formado por professoras da universidade, alunos de graduação, alunos de pós-graduação e professores da educação básica, planejaram uma sequência didática envolvendo o gênero reportagem.

Na segunda fase da coleta de dados, foram realizadas observações das aulas em que as professoras desenvolveram a sequência didática planejada. A professora 1 realizou a sequência em 13 aulas e a professora 2, em 10 aulas.

Por meio da análise das aulas das duas professoras, foram construídas dez categorias que refletiam princípios, vistos como orientadores das ações das docentes, recorrentemente citados no discurso de autores, como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Karmiloff-Smith (1996): ensino reflexivo, ensino centrado na problematização, ensino centrado na interação em pares, ensino centrado na explicitação verbal, favorecimento da argumentação, sistematização dos saberes, valorização dos conhecimentos dos alunos, incentivo à participação, diversificação das estratégias didáticas, progressão.

Em relação ao princípio do ensino reflexivo, presente em todas as aulas, percebemos que as professoras se empenharam em desenvolver em suas aulas momentos em que os alunos pensaram sobre os textos lidos, sobre as características do gênero em destaque (reportagem), sobre as situações de escrita dos textos.

O segundo princípio, ensino centrado na problematização, assim como o terceiro, ensino centrado na interação em pares, também foram contemplados em todas as aulas pelas duas professoras.

O quarto princípio elencado, que também foi contemplado em todas as aulas pelas docentes, foi o ensino centrado na explicitação verbal. As reflexões sobre a importância de tal princípio estão respaldadas nos estudos de Karmiloff-Smith (1996), que evidencia a relevância da explicitação na construção de conhecimentos. Nesse tipo de mediação, as professoras estimulam os estudantes a explicitarem verbalmente quais foram as estratégias usadas nas atividades, os modos de resolver os problemas, os seus conhecimentos em relação aos assuntos abordados nas reportagens, as aprendizagens das características do gênero.

O princípio do favorecimento da argumentação, intrinsecamente relacionado aos anteriormente citados, é aquele em que se reconhece que, ao requerer dos estudantes que apresentem seus pontos de vista, justifique-os e contra argumente outros pontos de vista, o docente estimula o desenvolvimento de habilidades importantes para a vivência em diferentes esferas sociais em que se pretende reconhecer e conquistar direitos, defender valores, dentre outros. Além disso, reconhece-se que, ao tentar expor e argumentar sobre determinado ponto de vista, o docente também contribui para a construção de conhecimentos de modo mais ativo pelo aprendiz. Este princípio foi mais contemplado pela professora 1. No entanto, nem ela e nem a professora 2 exploraram suficientemente os pontos de vista dos alunos, seus argumentos e contra-argumentos, embora as temáticas trabalhadas durante a sequência favorecessem bons momentos de discussão.

A sistematização de saberes é um princípio articulado à ideia de que o professor tem o papel de ajudar os estudantes a organizar saberes, a registrar o que é aprendido, a legitimar conceitos formados. Ele foi contemplado pelas duas docentes, sobretudo, nos momentos em que os alunos coletivamente sistematizavam seus saberes ao analisarem textos produzidos, retomando as características elencadas em um cartaz.

As docentes investigadas incentivavam os alunos a explicitarem seus conhecimentos sobre os assuntos abordados, o suporte textual, o gênero trabalhado, valorizando o que eles traziam de experiências anteriores e fazendo articulações com os novos conhecimentos.

Os alunos eram agrupados nas aulas de diferentes formas, atividades em duplas, em grupos, coletivamente. Em todas essas formas as professoras estimulavam a participação dos que estavam presentes, evitando dispersão e apatia. Assim, as docentes garantiram o envolvimento dos alunos nas aulas de forma bastante eficaz.

A organização do ensino por sequência didática favoreceu, dentre outras estratégias, a diversificação nos modos de tratar determinados conhecimentos. Favoreceu que um mesmo conhecimento fosse construído/mobilizado em diferentes momentos, por meio de diferentes atividades. Os estudantes abordaram um mesmo tema por meio da leitura de diferentes textos, utilizaram determinados conhecimentos em diferentes atividades, retomaram conhecimentos construídos em um módulo da sequência em outro módulo. As duas professoras realizaram variadas atividades para que os alunos se familiarizassem com o gênero reportagem, pensassem sobre suas características e produzissem textos desse mesmo gênero. Na comparação entre as duas professoras, percebeu-se que a professora 1, além de realizar as diversas atividades planejadas, acrescentou outras, diversificando ainda mais a abordagem dos conteúdos trabalhados.

Por fim, o princípio da progressão, visto como a organização das atividades com aumento do grau de complexidade, pode ser encontrado durante a sequência, entre as aulas, e entre as atividades desenvolvidas no mesmo dia. Isto é, em cada etapa, foram propostas atividades mais complexas, com retomada de conceitos já trabalhados.

Percebemos que as duas docentes tiveram uma boa atuação em todas as aulas, trabalhando as temáticas abordadas e as características do gênero de forma enriquecedora. Em alguns momentos as professoras demonstraram dificuldades para sistematizar os conhecimentos produzidos e, embora houvesse muito estímulo à participação das crianças, não havia intervenções mais consistentes para ajudá-los a aprofundar os conhecimentos, pois, em diversas aulas, as professoras não confrontavam as hipóteses que surgiam e nem desafiavam as crianças a argumentar mais acerca de suas ideias. Ainda assim, concluímos que as professoras conduziram as aulas contemplando objetivos fundamentais da perspectiva sociointeracionista, tornando as aulas mais reflexivas.

Os alunos tiveram uma grande participação em diferentes momentos, nos quais foram valorizados e estimulados a participarem de forma crítica, sendo ativos, conforme defende Zabala (1998).

Consideramos, desse modo, que as professoras favoreceram momentos ricos, em que os alunos refletiram sobre os conteúdos, desenvolveram atividades problematizadoras, interagiram em pares e com a professora, explicitaram seus conhecimentos, argumentaram diante dos saberes construídos, vivenciaram estratégias didáticas diversificadas, pautadas em um ensino centrado na progressão e tiveram seus conhecimentos valorizados.

Concluímos que tais resultados são frutos dos diversos saberes mobilizados pelas docentes, diante de suas experiências anteriores e das novas, advindas com o processo formativo de que participaram no grupo de pesquisa, mobilizando conhecimentos variados.

Conforme mencionamos na introdução, a pesquisa desenvolvida por Andrade (2015) tem algumas aproximações com a desta Tese. Teve como objetivo geral investigar as práticas docentes em situações de produção de textos, buscando apreender os saberes pedagógicos subjacentes ao ensino da escrita.

A pesquisadora se propôs em desenvolver uma pesquisa também com foco nas dimensões pedagógicas e didáticas, centrando-se no ensino de produção de textos escritos.

Os objetivos específicos foram: 1) Identificar e analisar saberes pedagógicos gerais subjacentes ao ensino de produção de textos, tais como os envolvidos nos processos de gestão da sala de aula e monitoramento das interações; 2) Identificar e analisar saberes docentes relativos às estratégias didáticas de ensino de produção de textos, enfocando os tipos de orientações explicitadas pelas docentes e as dimensões textuais contempladas nessas orientações; 3) Identificar as formas de mediação que as docentes realizam no Brasil e em Portugal.

As participantes da pesquisa foram professoras e crianças de duas turmas de escolas públicas, uma do último ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental 1 (5º ano) do Brasil (Recife) e uma do último ano do 1º ciclo do Ensino Básico 2 (4º ano) de Portugal (Aveiro). Andrade (2015) observou 10 aulas na turma 1 (sendo 7 com foco em produção de textos) e 8 aulas na turma 2 (sendo todas com atividades de produção de textos). Também realizou entrevistas com as professoras.

De modo geral, Andrade (2015, p. 131) afirma que

Foram identificadas na prática das duas professoras algumas dimensões pedagógicas que estão presentes no dia a dia, que estão relacionadas aos saberes específicos relativos ao ensino de produção de textos e dimensões que não estão restritas ao trabalho com o eixo de produção de textos, mas que influenciam tal trabalho.

Diante desta conclusão, consideramos relevante perceber quais são as dimensões pedagógicas e didáticas com foco em três eixos do ensino da Língua (Apropriação do sistema de escrita alfabética, Leitura e Produção de textos), percebendo suas relações, além de verificar as apreciações valorativas dos estudantes sobre essas dimensões.

Conforme mencionamos, um dos objetivos específicos da pesquisa de Andrade (2015) foi identificar e analisar saberes pedagógicos gerais subjacentes ao ensino de produção de

textos, tais como os envolvidos nos processos de gestão da sala de aula e monitoramento das interações. Através dos dados da pesquisa de Andrade (2015) referentes a este objetivo específico, foi constatado, ao analisar os relatos das aulas e categorizá-los, que as dimensões da prática pedagógica não são restritas ao ensino de produção de textos, mas que impactam tal trabalho. Algumas categorias foram baseadas no trabalho desenvolvido por Lima (2011), mencionado anteriormente.

Onze categorias pedagógicas foram identificadas pela pesquisadora: articulação entre diferentes componentes curriculares; relações entre diferentes eixos de ensino da língua; articulação das atividades entre as aulas; articulação entre as atividades no interior das aulas; diversidade de atividades; utilização de recursos didáticos; estímulo à colaboração entre os alunos; favorecimento da explicitação dos conhecimentos pelos alunos; estímulo à participação; delimitação de tempo para realização das atividades; atenção para não sair do foco da aula.

Uma primeira dimensão identificada na prática das duas professoras, por Andrade (2015), foi a *articulação entre diferentes componentes curriculares*. As duas professoras realizaram atividades em que havia articulação entre o ensino de diferentes componentes curriculares. Nas análises das propostas de produção de textos, nas duas turmas, a pesquisadora percebeu que a professora 1 em três aulas e a professora 2 em quatro aulas relacionavam os conteúdos de Língua Portuguesa com História, Geografia e Ciências.

Outra dimensão identificada foi a *relação entre diferentes eixos de ensino da língua*. As duas docentes se preocuparam nas aulas em relacionar o eixo de produção de textos com os demais eixos de ensino da língua. Nas aulas que contemplaram produção textual, nas duas turmas, foi observado que as atividades de leitura, oralidade e análise linguística também se fizeram presentes.

Uma terceira dimensão pedagógica foi a *articulação entre as aulas*, identificada nas aulas das duas professoras. Andrade (2015) percebeu que ao articular as aulas, não havia rupturas bruscas entre o que já tinha sido feito e o que seria feito a seguir. Considera que tal tipo de preocupação é resultado de uma concepção de ensino que busca a integração e o sentido das ações dos aprendizes.

A quarta dimensão foi a *articulação entre as atividades no interior das aulas*, contempladas em todas as aulas pelas duas professoras, em que percebeu que existiu uma preocupação quanto à sequência de atividades no interior das aulas, sempre de forma articulada.

A dimensão *diversidade de atividades* foi também abordada na sua pesquisa, presente na prática das duas professoras. As professoras realizaram vários tipos de atividades a fim de contemplar seus objetivos. Foi observado que as professoras retomavam e diversificavam os conhecimentos a partir da repetição e de novas atividades visto que os saberes não eram consolidados em um único momento, proporcionando outros momentos e outras atividades que possibilitavam aos alunos novas reflexões sobre a mesma temática. Andrade (2015) percebeu ainda que as atividades foram bastante variadas e existia uma progressão no transcorrer da aula dessas atividades que foram propostas aos alunos, possibilitando uma aula mais interessante.

A sexta dimensão abordada na pesquisa foi a *diversificação dos recursos didáticos*. Ao analisar as aulas das turmas 1 e 2, foi constatado que os recursos didáticos utilizados foram pertinentes e tornaram as atividades mais proveitosas, embora tivessem as duas professoras condições de trabalho muito diferentes quanto ao acesso aos recursos para o ensino. Verificou também que as professoras tinham intencionalidades de aproximar as situações escolares às práticas não escolares atuais.

O *Estímulo à colaboração entre os alunos* foi outra dimensão observada ao analisar as aulas das duas professoras. Essa dimensão foi contemplada pela professora 1 em 3 aulas e pela professora 2 em todas as aulas observadas. De acordo com as análises, a professora 1 oportunizou o trabalho em colaboração, mas na maior parte das aulas, os alunos realizaram individualmente suas tarefas. Já a professora 2, em todas as aulas oportunizou a interação entre os alunos nas atividades de produção de textos. Andrade (2015) destacou que na turma 1, os alunos sentavam-se em bancas separadas uns dos outros e na turma 2, as bancas eram dispostas para alunos sentarem juntos de dois em dois, fato que já facilitava o trabalho colaborativo entre os alunos da turma 2.

A dimensão *favorecimento da explicitação dos conhecimentos pelos alunos* também foi identificada nas análises das aulas das duas professoras, em seis aulas, na turma da professora 1 e em todas na turma da professora 2. Essa dimensão diz respeito à postura das docentes em favorecer que os alunos verbalizem seus conhecimentos.

A nona categoria da dimensão pedagógica foi o *estímulo à participação* dos alunos nas atividades, evidente em todas as aulas pelas duas professoras. O incentivo à participação dos alunos aconteceu de diferentes formas, seja no trabalho coletivo ou noutra forma de agrupamento dos alunos, ao circular entre os grupos para ajudá-los, ao não darem respostas prontas, formulando questões que faziam com que eles refletissem para elaborar as respostas.

Elas se preocuparam em dirigir questionamentos às crianças que não estavam participando da aula, seja porque eram tímidas ou porque não tinham iniciativa de participar.

Outro aspecto identificado na prática das professoras foi a *delimitação de tempo para realização das atividades*. As duas contemplaram tal categoria. Foi observado se o tempo dado pelas professoras para a realização das atividades era feito de forma explícita. As duas docentes, em apenas uma das aulas, explicitaram para a turma o tempo que teriam para concluir a atividade.

A última dimensão observada foi a *atenção para não sair do foco da aula*, que foi observada em todas as aulas das duas professoras. As docentes se preocuparam em manter seus alunos focados na atividade que estava sendo realizada no momento, valorizando comentários dos alunos, mas não deixando perder o foco da aula.

Andrade (2015, p. 314-315) evidenciou que

Os professores possuem uma diversidade de saberes que são ativados e utilizados no dia a dia da sua prática, saberes que se originam dessa prática e que dão sentido às situações de trabalho que lhes são próprias. Diante dos nossos achados foi possível notar que as dimensões identificadas na prática das duas professoras advêm de saberes variados produzidos ao longo de suas vidas e, apesar de terem tido experiências tão diferentes, podemos identificar em suas aulas dimensões pedagógicas semelhantes.

Diante dos dados apresentados por Andrade (2015), consideramos que os resultados nos permitem compreender a prática docente de forma mais ampla, corroborando com o que está sendo proposto por esta Tese, ao analisar a dimensão pedagógica, percebendo diferentes aspectos nas ações das professoras. Das onze dimensões abordadas pela pesquisadora, dez estão também sendo analisadas neste trabalho, sendo algumas renomeadas de outro modo. Outra, *relações entre diferentes eixos de ensino da língua*, foi contemplada de forma mais direta nas análises das dimensões didáticas. Além desses diferentes aspectos da dimensão pedagógica, outros também foram abordados.

Os dados apontados neste tópico por meio das pesquisas de Lima (2011) e Andrade (2015) permitiram perceber a complexidade do trabalho do professor. Um aspecto observado nessas pesquisas é que mesmo sendo de realidades diferentes, embora atuem em turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental, as professoras investigadas apresentam dimensões pedagógicas semelhantes, mas com sutilezas que demonstram que, em cada turma, havia uma singularidade, caracterizando as práticas docentes.

Considerando-se que as professoras investigadas nesta Tese atuavam no ciclo de alfabetização, buscaremos, no próximo capítulo discutir sobre alfabetização, currículo e ensino de Língua Portuguesa, para melhor entendermos os saberes que elas mobilizam ao ensinarem a leitura e a escrita às crianças.

3 ALFABETIZAÇÃO, CURRÍCULO E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS

Diante do que já discutimos anteriormente, buscamos abordar neste momento algumas concepções de alfabetização no contexto atual, e o que se estabelece nos currículos de Língua Portuguesa. Considerando as concepções que estão subjacentes a eles, trouxemos reflexões e dados de pesquisas que abordam dados dos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa de escolarização que estamos investigando.

3.1 Concepções de alfabetização no contexto atual

Teóricos, pesquisadores, formuladores de materiais didáticos e professores possuem concepções diferentes sobre alfabetização. Desse modo, não há consenso sobre o que é e como ensinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os vários conceitos sobre alfabetização são influenciados por diferentes correntes teóricas advindas de áreas específicas. De acordo com Soares (2014, p. 29 - 30), “há uma multiplicidade de SABERES, no plural, não um SABER sobre a alfabetização. (...) Os diferentes SABERES sobre a alfabetização têm proposto diferentes FAZERES na alfabetização – de novo, o plural se impõe”.

Até a década de 1980, alguns métodos de alfabetização predominaram no discurso de especialistas e nas práticas dos professores, advindos, sobretudo, de abordagens empiristas/associacionistas sobre aprendizagem, que veiculavam (e ainda veiculam) uma concepção de escrita como código. Segundo Moraes, em tal perspectiva,

O aprendiz é uma tábula rasa e adquire novos conhecimentos (sobre o alfabeto) recebendo informações prontas do exterior (explicações sobre as relações entre letras e sons) que, através da repetição do gesto gráfico (cópia) e da memorização (das tais relações entre letra e som), passariam a ser suas (MORAIS, 2012, p. 27).

Os métodos sintéticos pressupõem que o aprendiz deve partir de unidades linguísticas menores (letras, sílabas e fonemas) e de forma acumulativa, deve fazer junções das partes até formar unidades maiores, como as palavras. Tais métodos diferem, sobretudo, quanto à ênfase inicial em diferentes unidades da língua – letra, sílaba, fonema -, dando origem aos métodos alfabéticos, silábicos ou fônicos.

Outro método apoiado na escrita como código é o analítico, também com três variações principais: palavração, sentencição e global. Todos eles defendem como ponto de partida para o ensino as unidades maiores (palavras, frases e historietas) até chegar às unidades menores.

Tais métodos desconsideram os estudantes como seres pensantes e trazem um ensino distanciado dos usos reais da escrita na sociedade. Morais destaca que no Brasil os métodos sintéticos - fônicos e silábicos - foram mais presentes nas práticas docentes.

Na década de 1980, ancorada na abordagem construtivista, a teoria da Psicogênese da escrita elaborada por Emília Ferreiro e Teberosky trouxe uma nova compreensão sobre a natureza da escrita. Essa teoria impulsionou mudanças na forma de conceber a alfabetização e entender como a criança aprende a escrita.

Entretanto, ao ser divulgada no Brasil, a teoria da psicogênese da escrita foi vista por muitos professores de forma equivocada, como uma nova forma de resolver os problemas do fracasso na alfabetização. Ressalta-se que a teoria não tinha o propósito de apresentar métodos de ensino. Contrária à concepção de escrita como código, as autoras concebem a escrita como um sistema de representação, que é aprendido de forma evolutiva.

Além dos métodos sintéticos e analíticos, e da abordagem construtivista, outros modos de conceber a alfabetização vêm surgindo no Brasil nos últimos anos. De acordo com Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), nas três últimas décadas variados aspectos têm influenciado as formas segundo as quais as práticas pedagógicas em alfabetização têm sido concebidas e postas em prática. Os autores destacam que “os avanços teóricos na área, mudanças nas práticas sociais de comunicação e o desenvolvimento de novas tecnologias têm forjado novas propostas pedagógicas e a produção de novos materiais didáticos relacionados à alfabetização inicial e ao ensino de línguas em geral” (ALBUQUERQUE, MORAIS E FERREIRA, 2008, p. 3).

Os professores alfabetizadores, diante de novos conhecimentos na área, por meio de diversas fontes, espaços e interações, têm incorporado em suas práticas algumas mudanças.

Desse modo, ao investigarmos práticas de professores alfabetizadores precisamos compreender quais saberes norteiam suas ações, ou seja, quais indicativos são demonstrados no dia a dia dos docentes que demonstram as concepções de alfabetização que ancoram suas ações.

Outra pesquisadora na área de alfabetização é Ana Luiza Smolka. Na primeira edição de seu livro “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo”,

em 1988, a autora resgatou diferentes pontos de vista sobre o processo de aquisição da escrita. Um primeiro aspecto mencionado por Smolka (2013, p. 85) é

O da “carência” ou da “incompetência”, quando se assume que a língua é um sistema que funciona com padrões fixos imutáveis. A essa concepção da língua, em geral, está associada uma concepção de aprendizagem da escrita que se baseia na repetição, no treino, na memorização (sem outra forma a não ser treinar, copiar, memorizar e reproduzir a escrita).

Conforme mencionamos anteriormente, este ponto de vista relaciona-se aos métodos de ensino sintéticos e analíticos. Assim como apresentamos a crítica realizada por Moraes (2012), Smolka (2013) também destaca que “as crianças são consideradas “passivas” no seu aprendizado e suas primeiras tentativas de leitura e de escrita não só são desprezadas como são reprimidas ou proibidas, pelo medo de as crianças “aprenderem” (gravarem) errado” (p. 85).

Outro ponto de vista está relacionado à Teoria da Psicogênese da escrita, se contrapondo ao ponto de vista anterior. De acordo com Smolka (2013, p. 85-86),

Considera a escrita como um objeto de conhecimento, que analisa o “conflito cognitivo” no processo de aprendizagem e vê o erro como fundamentalmente construtivo no processo. Leva em conta as tentativas e as hipóteses infantis relativas à escrita como representações da fala (relação dimensão sonora/ extensão gráfica), analisando a escrita inicial em termos de níveis de desenvolvimento.

Neste segundo modo, há uma valorização dos modos de pensar das crianças, num processo construtivo.

O terceiro ponto de vista apresentado e defendido pela autora abrange o segundo e considera outros aspectos da interação, da interdiscursividade. “(...) inclui o aspecto fundamentalmente social das funções, das condições e do funcionamento da escrita (para que, para quem, onde, como, por quê)” (SMOLKA, 2013, p. 86).

A autora também destaca outro aspecto relevante neste terceiro ponto de vista. É em relação à atividade mental das crianças no processo de alfabetização:

Não apenas como atividade cognitiva, no sentido de estruturação piagetiana, mas como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual pela palavra. Assim ganham força as funções interativas, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela

leitura; aprender a falar, a dizer o que quer pela escrita (SMOLKA, 2013, p. 86-87).

Desse modo, a autora defende uma concepção de alfabetização, valorizando a dimensão social da escrita, através de pressupostos de Vygotsky, Bakhtin, com a Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso de Orlandi (1983) e Pêcheux (1969), trazendo contribuições da psicologia, da linguística e de seus campos de conhecimento para a educação. Isso demonstra as diferentes facetas envolvidas no processo de alfabetização.

No Brasil, na segunda metade dos anos 1980, teorias advindas da filosofia, das ciências linguísticas contribuíram para uma concepção de língua como enunciação, discurso, incluindo as relações da língua com as condições sociais e históricas de sua utilização. A perspectiva interacionista da linguagem é decorrente das contribuições do Círculo de Bakhtin.

Bakhtin afirma que “a língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se” (1997, p. 289). Nesse sentido, produzimos enunciados, que são relativamente estáveis e funcionam como “um elo na cadeia da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 308), nas diferentes esferas da atividade humana.

Nesse sentido, a Teoria da Enunciação considera três elementos constituintes e indissociáveis dos enunciados. Para Bakhtin (1997, p. 279),

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [da atividade humana], não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

Enunciado, para esse autor, é cada forma (oral ou escrita) de utilização da língua nas diferentes esferas da atividade humana. De acordo com Rojo e Barbosa (2015, p. 28),

Tudo o que dizemos, cantamos ou escrevemos/digitamos, tudo o que enunciamos, dá-se concretamente na forma de enunciados ou textos. E todo enunciado articula-se em uma forma relativamente estável de enunciar, que é o gênero. Um enunciado serve para expressar, por meio da língua/linguagem, uma significação, uma apreciação a respeito do mundo, das coisas, dos outros e de outros ditos.

Nesse sentido, os enunciados produzidos decorrem das intenções que temos para com nossos interlocutores, das diferentes situações de interação, considerando que “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas” (BAKHTIN, 1997, p. 262).

As intenções de significação estão relacionadas às situações de enunciação - interlocutores envolvidos, tempo, lugar, objetivos, relações estabelecidas, decorrendo sobre a escolha dos gêneros. Nossos enunciados possuem um cronotopo, são situados nos processos interativos.

Volochinov/Bakhtin (2014, p. 133-134) destacam *o tema* como propriedade que pertence a cada enunciado produzido, sendo assim o sentido da enunciação completa.

O tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as entonações, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tampouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras, aos importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence.

Desse modo, destaca-se a singularidade de cada texto produzido. Estão em jogo diferentes aspectos da interação: o que escrevo, para quem, de que modo, por que, em que contexto social, estão implicados. “Não se pode construir uma enunciação sem modalidade apreciativa. [...] na enunciação viva, cada elemento contém ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2014, p. 140).

Diante dessa compreensão, desconsidera-se a neutralidade da língua/linguagem. Por meio dela interagimos de diversos modos/linguagens (oral, escrita, visual, gestual, sonora, corporal) demonstrando de formas diferentes nosso querer dizer. Um exemplo dessa situação é apresentado por Rojo e Barbosa (2015, p. 77-78), em que no meio acadêmico, por exemplo, nas

Situações concretas de enunciação, teremos parceiros específicos com os quais nos relacionaremos (bem ou mal, com gosto ou não, de forma estritamente profissional ou mais ampla, como subordinados ou chefia etc.) e sobre os quais teremos **juízos e apreciações de valor** mais ou menos estáveis. Essas apreciações valorativas – sobre o tema do enunciado e sobre os parceiros da enunciação – são, na visão de Bakhtin, o elemento mais importante para a vontade enunciativa ou o querer-dizer do falante ou locutor e determinam a escolha do gênero e a realização concreta do enunciado, sua formatação.

Assim, perspectivas de alfabetização que adotam a filosofia e os conceitos advindos do Círculo de Bakhtin buscam em sala de aula uma posição interativa, em que são enfatizados os elementos discursivos dos enunciados, não restringindo o trabalho aos aspectos formais dos gêneros, mas uma formação que busca compreender, analisar a dialogia presente nos enunciados. De acordo com Smolka, “a alfabetização implica, desde a sua gênese, a

constituição de sentido. (...) implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê?” (SMOLKA, 2013, p. 95).

Assim, nessa perspectiva, o ensino visa à aprendizagem de como construir sentidos, em diferentes formas de enunciação de acordo com os diferentes propósitos. Assumir uma concepção de língua como interação permite-nos pensar em possibilidades de trabalho relacionadas aos modos como os diferentes sujeitos se expressam, para que se tenha uma relação mais crítica sobre os enunciados produzidos.

Na concepção de língua como enunciação, o sujeito é visto como ativo, que “constrói suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, objeto de conhecimento, em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto das práticas discursivas do tempo e espaço em que vive” (SOARES, 1998, p. 59).

A linguagem é o lugar de interação através da produção de efeitos de sentido num determinado contexto. Tais pressupostos sociointeracionistas permitem-nos pensar no papel de valorização e constituição dos sujeitos mediados pela linguagem, como seres capazes de transformar a si mesmo e ao mundo em que vivem num processo dinâmico, interativo.

Schneuwly (2004, p. 23) resgata a perspectiva interacionista de Vygotsky sobre as atividades humanas e afirma que: “na perspectiva do interacionismo social, a atividade é necessariamente concebida como tripolar: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis”.

O ensino da língua é visto de forma ampla, buscando possibilitar uma reflexão mais específica das habilidades que se pretende desenvolver, permitindo assim um trabalho mais abrangente. Corroboramos com as críticas de Smolka ao papel que a escola tem desempenhado:

[...] a escola tem ensinado as crianças a escrever, mas *não* a dizer - e sim, repetir – palavras e frases pela escritura; não convém que elas digam o que pensam, que elas escrevam o que dizem, que elas escrevam *como* dizem (porque o “como dizer” revela as diferenças); a escola tem ensinado as crianças a ler um sentido unívoco e literal das palavras e dos textos e a escola tem banido aqueles que não conseguem aprender o que ensina, culpando-os pela incapacidade de entendimento e de compreensão. O que a escola, como instituição, não percebe; é que a incompreensão não é fruto de uma incapacidade do indivíduo, mas é resultado de uma forma de interação (SMOLKA, 2012, p. 153).

Desse modo, a alfabetização é encarada como um processo em que diferentes eixos de ensino da língua – oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística – precisam ser contemplados no ensino, de modo que o sistema de escrita alfabética seja ensinado de modo simultâneo e articulado ao ensino da produção e compreensão de textos de forma mais dialógica.

Em consonância com tal compreensão, diferentes autores vêm propondo que as concepções e práticas relativas à alfabetização sejam revistas, mas é preciso entender como elas reverberam, ou não, no que é praticado hoje no país.

Para tentar apreender quais são as tendências atuais presentes no nosso contexto educacional, Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2013) analisaram 26 propostas curriculares de Língua Portuguesa destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo 12 pertencentes às secretarias municipais de capitais brasileiras e 14 às secretarias estaduais publicadas no século XXI, identificando algumas tendências/concepções atuais em documentos curriculares acerca dos pressupostos sobre a alfabetização de crianças.

As análises das tendências foram categorizadas tendo-se como foco três aspectos: O lugar dos textos de circulação social, a sistematicidade do ensino do Sistema de Escrita Alfabética e a abordagem didática para ensinar o Sistema de Escrita Alfabética.

Uma primeira tensão no campo da alfabetização é referente ao lugar dos textos de circulação social e de inserção dos estudantes nas práticas de leitura e produção de textos. Três tendências foram identificadas pelas autoras nas análises das propostas curriculares.

Uma primeira tendência aponta que a imersão dos estudantes nas práticas significativas de leitura e escrita é a única via válida de aprendizagem da língua, desse modo, são os textos de circulação social que devem ser os recursos do ensino da Língua. Diante desta tendência, autores como Goulart (2010, p. 450) se aproximam, ao defender que “O mundo letrado gera significado para as crianças de variadas maneiras; de dentro desse mundo, aos poucos, vão discretizando o sistema de escrita e dele se apropriando, de forma íntegra e engajada”. Como pode ser inferido do trecho, para a autora, os conhecimentos sobre o sistema de escrita seriam decorrentes da imersão das crianças nas práticas de letramento. Desse modo, a imersão do sujeito em situações em que realizam a leitura e escrita de textos garantem a aprendizagem do sistema de escrita. Desse modo, são esses textos que ganham legitimidade como recursos didáticos. É neste sentido que consideramos a aproximação da autora com a primeira tendência apontada por Leal, Brandão et al (2013). A autora argumenta que:

Eleger como foco, ou dar um destaque excessivo, nos processos de alfabetização, às relações entre unidades sonoras e unidades gráficas, ou a relações de referência do tipo leitura e escrita de palavras associadas a desenhos, levando crianças, jovens e adultos a pensar que estas são linguagem escrita, é continuar criando a ilusão da alfabetização. É sonegar conhecimento. Continuaremos a ampliar a legião de analfabetos funcionais, apostando na descontextualização vertiginosa do sistema alfabético, retirando da escrita o caráter público e histórico em que os discursos e os sentidos se constroem e polemizam (GOULART, 2010, p. 452).

No trecho acima, a autora critica a existência de situações didáticas em que o foco seja dado às relações entre unidades sonoras e unidades gráficas. Atividades como a de leitura e escrita de palavras relacionadas a imagens, que são bastante frequentes na prática de muitos professores, são focadas na reflexão sobre o sistema notacional. Para essa pesquisadora, tal tipo de atividade amplia a legião de analfabetos funcionais. Desse modo, a única via válida de alfabetização seria a da imersão em situações de leitura e produção de textos. Então, apenas os textos de circulação social seriam tidos como materiais legítimos no processo de alfabetização. Em outro artigo, as autoras Goulart e Gonçalves (2011) afirmam:

Consideramos simplista a ideia de que as crianças aprendam a escrever, seguindo os caminhos que levaram à criação do princípio alfabético da língua escrita - a relação entre fonemas e letras. E também que levaram à explicitação de conhecimentos, como a distinção entre vogais e consoantes, de unidades linguísticas como a sílaba, seus diferentes padrões, e a formação de palavras, sem negar a importância de tais conteúdos para a aprendizagem da leitura e da escrita (p. 1).

Conforme pode ser visto neste trecho, as autoras embora tentem relativizar no final do trecho a importância de conhecimentos específicos da língua, não defendem a necessidade de aliar as experiências de letramento às atividades de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita. Desse modo, a utilização de textos criados para alfabetizar, típicos da segunda tendência, ou materiais didáticos com foco em palavras, típicos da terceira tendência, não seria recomendável.

Para uma segunda tendência, a aprendizagem do código precede o trabalho com textos de circulação social, sendo válida a organização de materiais didáticos estruturados, com textos criados para alfabetizar. Esta tendência remete aos métodos de alfabetização sintéticos e analíticos, assim como ao primeiro ponto de vista abordado por Smolka (2013), em que há uma concepção individual de aprendizagem da língua através da memorização de suas unidades. Nesta tendência, o uso dos textos “cartilhados”, criados para o treino de padrões silábicos, ou os textos adaptados, recortados, simplificados é uma opção válida na

alfabetização. Em muitos casos, são os únicos materiais de leitura que circulam durante a alfabetização.

Na terceira tendência, a imersão dos estudantes nas práticas significativas de leitura e escrita é condição para a formação de sujeitos leitores e produtores de textos, mas é possível e necessário realizar também o trabalho com unidades da língua que compõem as palavras, como defendem autores como Soares (1998; 2004; 2014); Leal, Morais et al (2013); Leal e Albuquerque (2004), Frade (2005), Santos, Albuquerque e Mendonça (2005), Brandão e Rosa (2005, 2011), Silva (2007, 2008), Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), Maciel e Lúcio (2008), Cruz (2008), Leal, Albuquerque e Morais (2010), Morais (2012), Souza e Cardoso (2012). Tal defesa pode ser encontrada de forma explícita em vários artigos. Destacamos o conceito de alguns deles:

De acordo com Maciel e Lúcio (2008, p. 16),

Trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento é, portanto, uma opção política. Acreditar que é possível alfabetizar letrando é um aspecto a ser refletido, pois não basta compreender a alfabetização apenas como a aquisição de uma tecnologia. O ato de ensinar a ler e escrever, mais do que possibilitar o simples domínio de uma tecnologia, cria condições para a inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instâncias sociais e políticas.

Segundo Soares (1998, p. 47), “O ideal seria alfabetizar letrando; ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

Albuquerque (2005, p. 92) afirma que,

Alfabetizar na perspectiva do letramento traz implicações pedagógicas importantes. Por um lado, sabemos hoje que um sujeito que não domina a escrita alfabética pode envolver-se em práticas de leitura e de escrita através da mediação de uma pessoa alfabetizada e, nessas práticas desenvolve uma série de conhecimentos sobre os gêneros que circulam na sociedade. Por outro, o domínio do sistema alfabético não garante que sejamos capazes de ler e produzir todos os gêneros de textos [...] apenas o convívio intenso com textos que circulam na sociedade não garante que os educandos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que essa aprendizagem não é espontânea e requer que o aluno reflita sobre as características do nosso sistema de escrita.

Assim, esses autores propõem que para estarem alfabetizados os estudantes precisam aprender sobre o sistema de escrita alfabética e ser capazes de fazer uso da escrita através dos diferentes textos que circulam na sociedade. Então, como materiais didáticos seriam

privilegiados os textos de circulação social, mas também outros recursos que possibilitem a reflexão sobre palavras. No entanto, não seriam admitidos os textos cartilhados, criados para ensinar a ler, que são típicos da tendência 2.

A segunda tensão abordada pelas autoras Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2013) é quanto à ênfase a ser dada ao ensino do sistema de escrita alfabética (ou código, na perspectiva fônica) e à necessidade ou não de realizar um trabalho mais sistemático nesse sentido. Como já evidenciado acima, três tendências foram identificadas nos documentos. Uma delas concebe que se os alunos estão imersos em práticas significativas de leitura e escrita, tornam-se leitores e produtores de textos, de modo que não é necessário um trabalho mais sistemático com as propriedades do sistema de escrita alfabética.

A segunda tendência aponta que a aprendizagem do código ocorre por meio de rotinas sistemáticas e controladas, sendo necessário estabelecer materiais didáticos estruturados, com textos especialmente criados para alfabetizar. Nessa segunda tendência muitas propostas desconsideram a autonomia docente sobre o seu fazer, com generalizações sobre o ensino e as aprendizagens como se as crianças fossem todas de uma mesma realidade, além de ter uma concepção de escrita como código. Enfim, os adeptos desta tendência propõem um ensino sistemático, frequente do código alfabético. Nesse sentido, esse seria o conteúdo central dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ocupando a maior parte do tempo pedagógico ou mesmo a quase totalidade do tempo pedagógico. Não há, desse modo, necessidade de garantir atividades voltadas para a leitura e produção de textos, por exemplo.

A terceira tendência indica que é preciso inserir os estudantes em práticas de leitura e produção de textos de variados gêneros desde o início da escolarização, mas é preciso, igualmente, desenvolver estratégias de reflexão sobre o sistema de escrita. Assim, o ensino do sistema de escrita precisa ter sistematicidade, implicando haver um tempo pedagógico garantido para sua realização. No entanto, segundo os autores que defendem tal proposta, é preciso também garantir tempo pedagógico para as situações de leitura, produção de textos orais e escritos, assim como a abordagem de temas oriundos dos demais componentes curriculares.

Uma terceira tensão se refere ao tipo de abordagem didática a ser empregada na aprendizagem do sistema de escrita (ou código, como é concebido nas perspectivas mais tradicionais). Do mesmo modo que as tensões anteriores, três tendências foram identificadas. Na primeira, o contato com textos em situações de interação promove a aprendizagem do sistema de escrita, conforme relacionamos com a perspectiva de Goulart (2010) e Goulart e Gonçalves (2011). Não há, portanto, necessidade de haver atividades voltadas para a reflexão

sobre o funcionamento do sistema de escrita, sobretudo atividades em que palavras, sílabas e letras sejam foco de atenção.

Na segunda tendência, a aprendizagem do código precisa ser realizada por meio de treinamento de habilidades fonológicas e/ou de atividades controladas de leitura de sílabas e palavras, ou textos que contenham as unidades já introduzidas. Como já foi dito, nesta tendência, os tradicionais métodos sintéticos são representativos do modo de conceber o ensino desse suposto código.

Para a terceira tendência, o ensino deve ser baseado na organização de situações didáticas voltadas para o trabalho de leitura e escrita de textos e de reflexões sobre as relações entre pauta sonora e registro gráfico, de modo sistemático, mas sem treino fonológico ou padrões fixos de ação didática. Propõem a realização de atividades reflexivas e problematizadoras, a partir das quais os estudantes iriam se apropriando de como o sistema notacional funciona.

Diante dessas três tendências, defendemos e concebemos a terceira de cada tensão apontada pelo estudo, pois consideramos que os alunos precisam estar inseridos em práticas variadas de leitura e produção de textos, refletindo sobre as finalidades de escrita, os contextos de produção, sobre os interlocutores, assim como também sobre o sistema de escrita de forma intencional. Tal tendência, como já antecipado anteriormente, vem sendo denominada de alfabetização na perspectiva do letramento.

Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2013) também analisaram as abordagens teóricas mais referenciadas nos documentos curriculares. O sociointeracionismo (84,6% dos documentos), com referências a autores como Vygotsky e Bakhtin, dentre outros, foram os mais mencionados nos documentos, principalmente os que apontam as tendências 1 e 3. As autoras ressaltam que há uma diferença entre as duas tendências quanto às abordagens teóricas, mesmo tendo esse aspecto em comum. Alguns documentos que se caracterizam pela tendência 3 articulam os autores sociointeracionistas com os autores construtivistas, sendo desta forma onze documentos (42,3%) que remetem simultaneamente às duas abordagens.

Outro dado destacado pelas autoras é que em todos os documentos há orientações em que o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve envolver o trabalho com os eixos de leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

Nos documentos prevalecem as tendências 1 e 3, ou seja, os textos oficiais concordam quanto à necessidade de inserir os estudantes em práticas de leitura e produção de textos de circulação social, desde o início da escolarização. Os dados da pesquisa também revelaram que todos os documentos analisados contemplam orientações relativas ao ensino do sistema

de escrita alfabética, mas com diferenças na ênfase dada a esse conteúdo curricular e no detalhamento dos princípios didáticos referentes a tal ensino.

Assim, através do estudo desenvolvido por Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2013, p. 245), constata-se que “o discurso oficial sobre a alfabetização afasta-se das perspectivas mais tradicionais”. Estudos como este são relevantes por nos indicar quais são as tendências no país sobre o que se concebe por alfabetizar, pois as propostas curriculares são orientadoras das práticas docentes e podem influenciar no trabalho docente em sala de aula. Os dados revelam que predomina uma proposição de aproximação entre as práticas escolares e outras práticas sociais, na defesa da leitura e da produção de textos, considerando a variedade de gêneros, mas, podemos questionar: As práticas docentes no contexto atual também estão mais próximas das tendências 1 e 3 apontadas pelo estudo acima?

Consideramos que, de fato, as influências teóricas de novas abordagens podem interferir nos modos como os professores ensinam. No entanto, os professores possuem suas formas de compreender as teorias e transpor as orientações dadas pelos autores para seu fazer. Chartier (2002, p. 7) nos alerta que “quando uma inovação é rapidamente aceita pelos professores é porque sua eficácia ultrapassa os objetivos específicos a que ela visa para permitir a resolução de dificuldades de outro tipo a respeito da progressão, da organização, da avaliação, da divisão de trabalho etc”.

Além disso, as decisões e ações dos professores também são oriundas dos modos como eles veem o papel da escola na sociedade. Considerando que vivemos numa sociedade permeada pela cultura escrita e que interagimos nas diferentes esferas sociais através dos diversos gêneros textuais, prevalece hoje a ideia de que a escola tem o papel de levar aos educandos propostas de ensino voltadas à apropriação da escrita de modo a possibilitar reflexões sobre o seu funcionamento e usos do dia a dia.

Tal pressuposto indica que desde o início da escolarização as crianças passem a ter oportunidade de serem alfabetizadas numa perspectiva de letramento. Com isso, não consideramos que apenas a imersão e o acesso aos textos que circulam socialmente sejam suficientes para tal apropriação, é necessário que os alunos possam aprender de forma reflexiva, através de um ensino intencional. Na defesa de tal perspectiva, Leal (prelo, p. 1) assume uma

Concepção de alfabetização como um processo em que, ao mesmo tempo, as crianças possam aprender como é o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade. [...] é um processo em que as crianças

aprendem a ler, a escrever, a falar, a escutar, mas se apropriam, por meio da leitura, da escrita, da fala, da escuta, de conhecimentos relevantes para a vida.

De forma específica, Leal (prelo) apresenta cinco dimensões de uma concepção de alfabetização na perspectiva do letramento.

Uma primeira dimensão é a Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. De acordo com a autora “não é possível ter autonomia nas diferentes situações em que a escrita medeia relações sem que se tenham conhecimentos acerca de como registrar os textos produzidos ou decodificar os textos” (p. 1).

A segunda dimensão é o desenvolvimento de habilidades/capacidades de produção e compreensão de textos orais e escritos. Possibilitar aos alunos no contexto escolar acesso a atividades de leitura e produção de textos diversos, de modo que possam ter reflexões sobre as práticas sociais em que estão inseridos.

A terceira dimensão envolve os processos cognitivos envolvidos nas atividades de produção e compreensão de textos orais e escritos são também objetos de ensino. Nas atividades de leitura é possível ensinar diferentes estratégias que auxiliem no processo de compreensão textual, conforme aborda Solé (1998). Nas atividades de produção textual as estratégias de planejar e revisar textos, monitorar as ações durante a escrita são ensináveis.

A quarta dimensão corresponde aos conhecimentos a serem aprendidos sobre a própria língua e sobre os textos que circulam socialmente. A familiaridade e a capacidade de refletir sobre aspectos sociodiscursivos, composicionais e estilísticos dos gêneros, de modo articulado aos aspectos relativos à normatividade do uso da língua que também é parte integrante do ensino. Esta dimensão da alfabetização é a de “possibilitar e garantir condições para que os estudantes conheçam e participem de práticas sociais variadas” (p. 2).

A quinta dimensão envolve a reflexão sobre temáticas relevantes por meio dos textos orais, escritos, multimodais, artísticos, possibilitando, aos estudantes, novas formas de compreensão da realidade e ação social.

Diante desta concepção de alfabetização, se faz necessário pensar sobre os objetos de conhecimento e as metodologias de ensino. Leal, Morais et al (2013, p. 25) afirmam que “o texto deve ser o ponto de partida, o ponto de chegada e “uma das” unidades de reflexão no processo de alfabetização. Isto é, além do texto, as letras, as sílabas e outras unidades linguísticas podem ser objeto de reflexão das crianças”. Isso implica em assumir que nas escolas apenas o trabalho com as unidades menores da língua não é suficiente, é necessário

garantir a entrada de outros objetos de conhecimento como os textos, os gêneros e deles as possibilidades de abordagem, sendo esta uma grande discussão na área do ensino.

Assim, Leal, Morais et al (2013) consideram que no processo de alfabetização as crianças possam vivenciar momentos reflexivos sobre a língua em que diferentes eixos de ensino (escrita, leitura, produção e oralidade) sejam contemplados. Os autores defendem que

[...] desde o início da escolarização, as crianças devem participar de situações de interação pelo texto (na leitura e na produção de textos), com ênfase nos textos do mundo da literatura, da esfera midiática e da esfera escolar, contemplando, também, os textos do mundo do lazer, sobretudo da infância, e de situações de reflexão sobre palavras e outras unidades menores que as palavras (LEAL, MORAIS ET AL, 2013, p. 25).

Nesse sentido, cabe-nos também indagar quais objetos de conhecimento os professores alfabetizadores têm priorizado em suas práticas? De que modo são abordados?

Estas são algumas das reflexões que abordamos no próximo tópico sobre currículo e ensino de Língua Portuguesa, compreendendo como os eixos escrita, leitura e produção de textos³ se organizam, resgatando as concepções que os permearam ao longo da história e trazendo reflexões sobre o ensino.

3.2 Currículo e ensino da Língua Portuguesa

Na reflexão acerca do currículo buscamos contemplar discussões sobre concepções gerais e aspectos específicos do currículo da Língua Portuguesa. Assim, partimos da proposição defendida por Murta (2004, p. 21), que propõe que

Um projeto de educação comum vai exigir que os educadores de cada escola elejam um conjunto de intenções educativas e um conjunto de diretrizes pedagógicas que se articulem para orientar a organização e o desenvolvimento da sua prática educativa. Referenciais mais amplos - de natureza político-filosófica, epistemológica e didático-pedagógica - definidos conjuntamente, oferecerão as bases para a análise da realidade atual da escola e o planejamento da intervenção sobre ela.

Considerando essas diferentes dimensões curriculares, Sacristán (2000, p. 17) expressa que “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da

³ Consideramos que o ensino da oralidade é parte integrante do ensino de Língua Portuguesa, embora nesta Tese não tenha sido analisado.

educação no ensino escolarizado”. Em decorrência das disputas de interesses e forças, portanto, os currículos mudam ao longo da história.

Nessa perspectiva de mudanças, Murta (2004), assumindo uma concepção de currículo numa perspectiva de complexidade, defende formas alternativas de organização da prática escolar:

- a) formas de organizar os tempos e os espaços de aprendizagem na escola mais adequadas aos processos relacionais e investigativos que o pensamento complexo exige;
- b) estratégias mais abertas, articuladas e criativas de construção do conhecimento;
- c) definição de formas mais democráticas e participativas de regulação das relações de convivência na escola;
- d) ampliação dos espaços de integração da vida da escola na vida da cidade e do planeta, com ênfase no protagonismo social de alunos e professores;
- e) construção de parâmetros de avaliação mais processuais e participativos.

Concordando com essa visão da autora, acolhemos nesta Tese a proposta de Murta (2004, p. 27):

Se assumirmos a organização curricular numa perspectiva de integração e complexidade versus fragmentação e linearidade, de abertura (múltiplas possibilidades de relações e conexões) versus fechamento (relações e sequenciações formais definidas a priori), de recursividade versus acumulação estanque, seremos no mínimo obrigados a rever as práticas escolares - formas de organizar o tempo e o espaço na escola, os materiais didáticos, as interações na sala de aula e no ambiente escolar como um todo - tendo em vista sua adequação às novas relações pedagógicas que se constituirão.

É com as lentes dessa perspectiva que buscamos debater sobre as diferentes concepções de língua e alfabetização que estão subjacentes aos documentos curriculares brasileiros. Tal tipo de reflexão é importante porque os documentos curriculares buscam se constituir como instrumentos de orientação para as práticas educacionais, delineando seus pressupostos de ensino e aprendizagem, os objetos de conhecimento, seus objetivos. Na prática, no entanto, nem sempre as ações docentes se pautam nesses documentos. Ainda assim, o estudo das concepções presentes nessas propostas é importante, pois pode revelar tendências e tensões sobre a escola presentes nos modos como diferentes atores da educação lidam com a prática pedagógica.

Marinho (2008) realizou uma pesquisa em 2001, em que foram analisadas dezenove propostas curriculares de estados brasileiros, de 1ª a 8ª séries, com foco na Língua Portuguesa, produzidas durante as duas últimas décadas do século XX. A autora mostrou as

representações em torno da língua apresentadas nos documentos, identificando algumas oscilações de concepções.

A pesquisadora verificou que existem tensões em relação à adoção de determinadas concepções e os modos como o ensino é proposto. As mudanças dos paradigmas acabam repercutindo em novas redefinições do objeto de conhecimento da língua nos documentos. A autora ainda atenta que “esse conflito entre a tradição e a ruptura, na redefinição do objeto de ensino-aprendizagem do português certamente contribui para uma visão difusa e contraditória das concepções constituídas nesse campo discursivo” (MARINHO, 2008, p. 52).

Marinho verificou três tendências ao explicitar a concepção de língua nas propostas. Uma primeira tendência é que algumas propostas pretendem ser exclusivamente interacionistas, o que acabava trazendo informações ambíguas, incompletas no que se referia às implicações, “julgam suficiente como conteúdo curricular explicitar essa concepção, sugerindo o seu desdobramento para uma concepção geral nas três áreas básicas de ensino: leitura, produção de textos e conhecimentos linguísticos ou gramática” (MARINHO, 2008, p. 55-56). A noção de língua como interação estava presente em quase todas as propostas, tendo a intenção de não se aproximar de pressupostos ditos tradicionais. A base teórica dessa concepção nos documentos, segundo a autora, tem pressupostos bakhtinianos.

Outra tendência nas propostas sobre as concepções de língua é a articulação da concepção interacionista, sendo a principal, juntamente com outras. Por exemplo, foram citados documentos que anunciavam princípios mais interativos, mas, ao selecionar conteúdos, havia ênfase na gramática tradicional. Desse modo, a autora percebeu que muitas propostas, embora apresentassem uma concepção de enunciação e tentassem minimizar a força da tradição gramatical, substituindo sua nomenclatura, não articulavam as orientações relativas ao tratamento dos elementos gramaticais às reflexões sobre a busca de sentidos do texto, nas situações de uso da leitura e da escrita.

Marinho (2008) aponta que há uma tentativa de mudança sobre o objeto de conhecimento, mesmo não sendo tão concretizados em termos metodológicos, reforçando modelos anteriores. A esse respeito, a autora ressalta:

O problema central dessas propostas é o de definir o conhecimento linguístico envolvido na prática sociocomunicativa, distinguindo um trabalho de reflexão sobre a língua, de interesse mais pragmático, daquele que visa constituir um conjunto de categorias ou de classificações que não teriam utilidade para o usuário em questão (MARINHO, 2008, p. 67).

Uma última tendência assume um conteúdo tradicional e não explicita a sua concepção de língua como um conjunto de regras, mostrando-se simplificada em relação à tendência anterior.

A partir das análises feitas, a autora aponta que há tensões em relação às concepções adotadas e os pressupostos metodológicos.

A maior dificuldade encontra-se na articulação entre teoria e prática, evitando-se um divórcio entre o novo e o “tradicional”, e propiciando também melhor compreensão das contradições inevitáveis e uma visão dialética da produção e/ou organização de um conhecimento histórico e socialmente produzido (MARINHO, 2008, p. 60).

Embora reconheça que existem tensões em relação à consonância das concepções e aos objetivos de ensino, a autora percebe que há um avanço em relação às tentativas de perceber a língua a partir de outros aspectos que envolvem o conhecimento linguístico. Isso pode ser verificado, segundo Marinho (2008), nos usos das nomenclaturas no que se refere à gramática. Em muitos documentos são apresentadas novas terminologias, como conhecimentos linguísticos, numa tentativa de romper com uma visão reducionista da língua. Desse modo, a autora evidencia que, em relação à gramática, esta ocupa diferentes lugares nos currículos.

Alguns enfoques das propostas curriculares foram apresentados para mostrar as justificativas das razões para ensinar gramática. De forma mais representativa nos documentos, a gramática serve de suporte para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Uma segunda tendência enfoca as variantes linguísticas, nas modalidades oral e escrita, embora apresentem uma valorização maior da escrita. A última tendência adota a gramática como conteúdo autônomo. De modo geral, as três tendências reduzem a análise linguística ao uso de nomenclaturas e regras. Marinho (2008, p. 67) sinaliza que

O problema central dessas propostas é o de definir o conhecimento linguístico envolvido na prática sociocomunicativa, distinguindo um trabalho de reflexão sobre a língua, de interesse mais pragmático, daquele que visa constituir um conjunto de categorias ou de classificações que não teriam utilidade para o usuário em questão.

A pesquisadora verificou nas propostas que o objetivo central para o ensino da Língua Portuguesa é o de levar o aluno ao domínio da norma padrão, principalmente em sua modalidade escrita. A função da leitura e da escrita nas propostas é mediada através de uma lista de tipos textuais, sem a explicitação da função sociocomunicativa na escola.

O texto é visto como unidade de produção de sentido, entretanto, há uma tendência em trazer uma diversidade de textos, focando em suas tipologias e atribuindo a essas uma hierarquia.

Marinho observou também o aspecto da variação dialetal e a necessidade de aprender o dialeto padrão. A modalidade escrita era priorizada na maioria das propostas em detrimento da modalidade oral e essa tinha uma diminuição de ênfase com o avanço das séries. A variação linguística era concebida com uma polarização entre o dialeto padrão e o popular, em que o dialeto padrão é concebido como o objetivo final de aprendizado.

De acordo com as análises realizadas pela autora, há uma intenção de trabalho com a Língua Portuguesa diante de uma concepção discursiva que ainda não estava clara e materializada nas propostas apresentadas. No entanto, foram identificados avanços, pois as propostas buscavam tendências mais contemporâneas nos estudos da linguagem, mesmo com ressalvas. “É sintomático que esses documentos dediquem um bom espaço traçando novos rumos para a disciplina, muitas vezes, estabelecendo um nítido confronto entre o novo e o velho” (MARINHO, 2008, p.49). Tal fenômeno demonstra que novos saberes disciplinares estavam em discussão, com avanços nas pesquisas e momentos de debate.

Outro estudo, já abordado inicialmente no capítulo anterior, envolvendo análises de propostas curriculares foi realizado por Leal e Brandão (2012). A análise foi realizada em 26 documentos curriculares buscando identificar as orientações relativas ao processo de alfabetização e ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme já mencionamos, a maior parte dos documentos analisados concebe a alfabetização na perspectiva do letramento, porém, outras abordagens que derivam das teorias de letramento também se fazem presentes em uma parcela razoável de propostas.

Em relação aos dados relativos à análise dos documentos no que se refere ao eixo do ensino da leitura de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Leal e Brandão (2012) concluíram que todos os documentos reconhecem que é preciso começar a ensinar leitura de textos desde o início do Ensino Fundamental, e a maioria destaca que é preciso estimular o gosto por essa atividade.

Os dados mostraram na maioria dos documentos que é preciso diversificar os materiais de leitura, o que demonstra uma preocupação em inserir o indivíduo em diferentes situações comunicativas/práticas discursivas. Verificou-se também que a metade dos documentos curriculares analisados reconhece a necessidade de diversificar os suportes textuais. Esses dados revelam uma preocupação quanto ao acesso aos diferentes materiais que circulam

socialmente, diferentemente de outras concepções que consideram possível o trabalho com textos artificialmente produzidos para o ensino dos padrões silábicos.

A maioria dos documentos orienta que é preciso promover situações de leitura com finalidades claras, o que aponta para a ideia de que se lê sempre com algum objetivo, sendo necessário promover reflexão sobre o contexto de produção do texto lido, demonstrando, assim, preocupação em orientar o trabalho numa perspectiva interacionista, considerando-se os diversos aspectos envolvidos no processo discursivo da leitura. Orientações sobre os autores do texto e sobre os destinatários prováveis também foram enfatizadas.

De modo geral, os documentos curriculares analisados concebem a leitura como prática social. Em relação ao ensino, indicam estratégias que devem ser desenvolvidas nas atividades de leitura.

Em relação à produção de textos, as categorias construídas são compostas de orientações que contemplam tanto dimensões sociointerativas relacionadas ao trabalho de produção de textos de diferentes gêneros discursivos, quanto aos aspectos relativos às análises da forma composicional dos textos e ao uso de recursos linguísticos usados na constituição de sentidos, quanto ao desenvolvimento de estratégias de escrita.

Vários documentos contemplam orientações de que é preciso definir e diversificar as finalidades de escrita, assim como também várias propostas recomendam a variação dos gêneros a serem solicitados nas atividades de escrita de textos. No entanto, as autoras ressaltam que apesar da orientação de que é preciso garantir a diversificação, não há discussão sobre as relações entre o gênero e o suporte, que provoquem nos estudantes a reflexão sobre o portador do texto e os espaços sociais de circulação, ou seja, onde esses textos vão circular e como se caracterizam esses espaços.

Segundo Leal e Brandão (2012), tal carência pode reforçar práticas em que os textos ficam circunscritos ao espaço da sala de aula, pois são produzidos em cadernos ou em livros didáticos, de modo que as finalidades ficam restritas muitas vezes aos contextos escolares, sem articulação com as práticas extraescolares. Há, no entanto, de modo paradoxal, indicação da necessidade de refletir sobre os destinatários do texto. As propostas sinalizam para a importância de o aluno refletir para quem escreve, ou seja, quem são os destinatários de suas produções, mas não dão a mesma ênfase para que o aluno reflita sobre o seu papel como autor do texto produzido ou sobre as esferas sociais e suportes desses textos (espaços de circulação).

Em relação à forma composicional dos textos, foi observado que metade dos documentos fornece orientações acerca da importância de favorecer a reflexão sobre formas

composicionais encontradas nos textos que circulam socialmente. Tal dado pode ser decorrência de uma busca de fugir de críticas constantes ao ensino de língua em que se supõe que é dada mais atenção a aspectos estruturais e prescritivos que a aspectos sociodiscursivos.

Quanto às orientações relativas ao uso de recursos linguísticos, foi observado que a categoria “é preciso atender às prescrições gramaticais” foi a mais recorrente. Essa foi a categoria com maior incidência no eixo de produção de textos, o que evidencia marcas da tradição gramatical tão presentes nos documentos oficiais do século passado.

Para as autoras, tal conclusão é reforçada pela constatação de que poucos documentos inserem orientações sobre a necessidade de refletir com os estudantes sobre a diversificação dos recursos linguísticos como estratégias de construção de sentidos e pouco mais da metade dos documentos sobre a utilização de recursos linguísticos para garantir a clareza textual e coerência. Tais dados também podem ser evidenciados nas análises realizadas por Marinho (2008), em que mesmo adotando concepções interacionistas de língua, ao detalhar objetos de ensino, a gramática tradicional tem uma grande valorização nas propostas curriculares.

De modo geral, um aspecto a ser ressaltado é que, embora a perspectiva sociointeracionista seja assumida nos documentos oficiais e que, de fato, seja mobilizada por meio de conceitos e princípios explicitados aos leitores das propostas curriculares, certos princípios fundamentais dessa abordagem não aparecem de modo mais consistente. São as orientações gerais relativas à promoção de comandos claros, com indicação das finalidades e destinatários nas situações de escrita de textos que aparecem de modo mais recorrente. As reflexões mais aprofundadas acerca das práticas de linguagem, dos papéis sociais assumidos no ato da escrita, da natureza das situações geradoras do problema a ser resolvido com a produção do texto aparecem de forma mais tímida. Tais tensões também podem ser percebidas nas análises realizadas por Marinho (2008).

Na mesma direção de haver oscilações nos documentos curriculares, Leal e Brandão (2012) apontam que a grande frequência de orientações relativas às prescrições gramaticais e à revisão do texto (que também favorece o atendimento à norma gramatical) revela que tradições curriculares se misturam às novas proposições teóricas. Desse modo, pode-se retomar a ideia de que os documentos curriculares são textos híbridos, resultantes de escolhas plurais, realizadas por atores oriundos de diferentes esferas e segmentos sociais.

As análises referentes às reflexões sobre os gêneros discursivos escritos no Ensino Fundamental englobaram dimensões relativas à teorização sobre os gêneros em situações de conversa sem apoio de textos a serem lidos/analizados e em situações em que a reflexão sobre

características dos gêneros eram objeto de análise na constituição dos sentidos dos textos lidos/produzidos.

De modo geral, os dois tipos de situações apareceram em todas as propostas. A questão inicial que se observa é que há menção ao trabalho com gêneros do discurso escrito em todos os documentos.

Do total de documentos estudados, foi constatado que 21 documentos explicitam e enfatizam que é preciso, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, ter contato com diversidade de gêneros e suportes, tanto no que diz respeito à leitura quanto à produção destes.

Não há nos documentos, de modo geral, indicação de que determinados gêneros não sejam adequados a essa ou aquela idade, embora em alguns deles apareçam listas de gêneros a serem abordados em cada etapa de escolaridade.

Metade das propostas curriculares enfatiza bastante a ideia de que é preciso refletir sobre aspectos sociodiscursivos dos gêneros, ou seja, que não basta pensar nas finalidades específicas dos textos lidos, sendo recomendável refletir sobre regularidades de textos de um mesmo gênero, quanto às suas finalidades, aos seus destinatários, enfim, sobre os contextos onde os textos de um mesmo gênero circulam.

Um quantitativo maior de textos oficiais salienta a necessidade de caracterizar os gêneros quando à sua forma composicional. Em relação aos aspectos estilísticos, ou seja, semelhanças entre textos de um mesmo gênero quanto aos recursos linguísticos empregados, metade dos documentos fazem alguma referência a tal aspecto, mas essas são, geralmente, bastante generalistas.

Em relação aos aspectos sociodiscursivos, as reflexões acerca do gênero presentes nos textos oficiais são diversificadas. Vários documentos salientam que, além de ter o que escrever, é preciso que os alunos saibam para que, para quem, de que forma e por quais meios.

Um dado bastante interessante, segundo as autoras, é que as orientações específicas de teorização sobre o gênero em situações de reflexão sem apoio de atividades de leitura de textos do gênero são menos recorrentes nas propostas se comparado às de teorização por meio de atividades de leitura e produção de texto.

Em sua maioria, as propostas trazem a indicação do trabalho numa perspectiva sociointerativa, entretanto ainda é pequeno o número de propostas que conseguem fazer uma relação de estudo dos gêneros e norma padrão. No geral, alguns documentos oficiais tomam o

texto como objeto de estudo, mas ainda há forte recorrência de ênfase maior aos aspectos normativos.

Assim, os dados evidenciam que há ênfase, nos documentos, nas prescrições “do bem escrever”, com foco no trabalho com a escrita padrão, mas há, também, ênfase no trabalho de leitura e produção de textos, com base em princípios mais discursivos. A lacuna mais recorrente foi de orientações que articulassem as reflexões sobre as atividades de leitura e produção de textos às de reflexão sobre aspectos linguísticos dos gêneros, de modo que ainda não há clareza sobre como poderia ser abordado o eixo de análise linguística em uma perspectiva dos gêneros.

Leal e Brandão (2012) apontaram que muitas mudanças ocorreram nos documentos curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao componente curricular Língua Portuguesa. As perspectivas teóricas referenciadas são, de modo geral, mobilizadas de modo coerente, embora alguns aspectos sejam tratados de modo muito superficial.

Outro estudo que também se destinou à investigação de currículo foi realizado por Lima (2010), que buscou entender como o ensino dos gêneros discursivos é concebido na Base Curricular Comum de Pernambuco (BCC – PE), cuja finalidade não é só orientar propostas curriculares de ensino municipal e estadual, como também fornecer subsídios para as políticas avaliativas realizadas no Estado.

De acordo com a pesquisadora,

Toda proposta curricular tem subjacente uma determinada concepção de linguagem. Assim, os elementos que a compõem, objetivos do ensino, conteúdos, orientações metodológicas, sugestões de atividades, perpassam por uma escolha de como conceber a língua, sua aquisição e sua aprendizagem (LIMA, 2010, p. 79).

Segundo a autora, o documento é pautado numa perspectiva dialógica, que compreende a língua como processo de interação social. Defende a existência dos gêneros como instrumentos da mediação social, pelos quais os usuários da língua agem socialmente. O texto é visto como entidade concreta e se materializa em diferentes gêneros.

Quanto à compreensão dos gêneros, são definidos por características composicionais e sociodiscursivas, se aproximando da perspectiva bakhtiniana, destacando os elementos do gênero: composição, conteúdo temático e estilo. Entretanto, foi visto no documento de forma mais expressiva a forma composicional do gênero, com poucas discussões sobre os objetivos e as diferentes situações de circulação do gênero.

Em relação aos princípios didáticos relativos ao ensino de gêneros discursivos foi observado o princípio da diversidade de gêneros, embora necessitasse de sugestões que pudessem orientar os leitores a selecionar os gêneros para trabalhar em cada etapa da escolaridade, a definir quais dimensões dos gêneros orais e escritos poderiam ser enfocadas para desenvolver as habilidades linguísticas e discursivas dos alunos.

A BCC – PE, ao sugerir o trabalho com o texto, apresenta a necessidade de contemplar textos orais e escritos, mas não aponta discussões sobre como esse material também pode servir de suporte para maiores reflexões e teorizações.

Sobre as orientações relativas à escolha dos recursos didáticos, o documento apresenta nove princípios referentes à seleção dos textos a serem trabalhados: a natureza do conteúdo dos textos (temática), as esferas de circulação (universos culturais diferentes, textos de gêneros variados, dialetos e registros, domínios de produção) e/ou os aspectos gráficos editoriais (extensão compatível à faixa etária, unidade de sentido, projeto gráfico, elementos de contextualização).

A partir da análise, a pesquisadora também identificou saberes e habilidades relacionadas aos gêneros discursivos indicados nos eixos da oralidade, leitura, escrita e análise linguística. Em geral são apresentadas poucas competências que articulam as habilidades aos gêneros. Não são fornecidas informações de como os gêneros podem mediar as práticas de linguagem. As dimensões dos gêneros a serem ensináveis, buscando o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção dos diferentes textos que circulam socialmente, não foram apresentadas.

De modo geral, a pesquisa desenvolvida por Lima (2010) apresentou dados importantes sobre a concepção de língua pautada num documento oficial no estado de Pernambuco, BCC – PE, em que é adotada a abordagem dos gêneros, com o desenvolvimento de habilidades diversas nos eixos do ensino da língua.

Diante dos dados apresentados nas pesquisas realizadas por Marinho (2008), Leal e Brandão (2012) e Lima (2010), percebemos que de forma mais detalhada é possível verificar mudanças de perspectivas em relação ao ensino da língua, embora com diferenças em relação aos documentos produzidos de acordo com o tempo histórico.

No século XX, segundo dados de Marinho (2008), tendências mais tradicionais estavam presentes nas propostas, demonstrando certas tensões de concepções. Nos dados de Leal e Brandão (2012) há uma maior articulação entre as concepções subjacentes nas propostas e as formas de trabalho detalhadas, mesmo tendo ainda uma falta de coerência em alguns aspectos, como o trabalho com a análise linguística. E na pesquisa de Lima (2010)

constata-se a falta de detalhamento nas orientações sobre o trabalho com os gêneros, mesmo assumindo uma concepção interacionista, demonstrando a necessidade de uma maior clareza sobre como o trabalho pautado nos gêneros pode ser realizado, as dimensões que o contemplam.

De acordo com Lima (2010, p. 78), “para romper com velhas tradições, no que se refere ao ensino da língua materna, as orientações referenciam propostas inovadoras que, muitas vezes, refletem contradições que trazem implicações nas suas orientações metodológicas ou não apresentam explicações mais aprofundadas e articuladas”.

Estudos que retratam os currículos brasileiros em Língua Portuguesa são importantes meios de reflexão para que possamos entender como as concepções de diferentes aspectos estão explicitadas, pois estes documentos norteiam as práticas educacionais de diferentes locais do país e retratam formas de pensamento em determinada época.

A seguir abordaremos os eixos do ensino da Língua Portuguesa, foco deste trabalho.

3.2.1 Apropriação do sistema de Escrita Alfabética

Diferentes dimensões compõem o processo de alfabetização, configurando tal fenômeno como um processo complexo. Uma dessas dimensões é a apropriação do sistema de escrita alfabética. Neste tópico, discutiremos sobre a natureza da escrita e as implicações dos modos de concebê-la para o ensino.

Emília Ferreiro é uma autora que trouxe grandes contribuições para o debate sobre a alfabetização. De acordo com ela, “a escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras” (1985, p. 10).

Se considerarmos a escrita como um código, “tanto os elementos como as representações já estão predeterminados”, e ao considerarmos como um sistema de representação, “nem os elementos nem as relações estão predeterminados” (FERREIRO, 1985, p. 12).

Assim, ao conceber a escrita como um código de transcrição entende-se que há uma conversão das unidades sonoras em unidades gráficas, tendo foco na discriminação perceptiva. Conforme aborda Ferreiro (1985, p. 16), “se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como aquisição de uma técnica”.

Ao considerar a escrita como um código é atribuído ao aprendiz, principalmente aos seus aspectos biológicos, a responsabilidade pela sua aprendizagem. Habilidades

neurológicas, perceptivas e motoras são enfocadas, num processo de memorização e associação de letras e sons, em busca de alcançar um estado de prontidão. O aluno, deste modo, não precisa compreender como funciona a escrita, basta treinar as habilidades motoras e memorizar as unidades linguísticas letras e sílabas.

Nas escolas, as práticas pedagógicas ancoradas neste modo de conceber a escrita eram apoiadas em atividades que exigiam a memorização, o treino das letras, de forma mecânica, com atividades envolvendo coordenação motora, lateralidade, equilíbrio, memória visual e auditiva.

Com base em uma concepção distinta, há autores que defendem que na alfabetização os aprendizes se apropriam de um sistema de escrita alfabética, também denominado de sistema notacional por Morais (2005, 2012), e não simplesmente de um código. Defende-se que esses conhecimentos são adquiridos de forma processual. De acordo com Morais (2005, p. 33), “para dominar um sistema notacional, o indivíduo precisa desenvolver representações adequadas sobre como ele funciona, isto é, sobre suas propriedades”.

Para compreender o funcionamento da escrita alfabética, o aprendiz precisa saber o que as letras representam (notam) e como as letras criam representações (notações). Ferreiro e Teberosky (1984) defendem que a escrita segue uma linha evolutiva e que de acordo com as etapas/estágio de conhecimento do aprendiz novas representações sobre a escrita são realizadas.

Segundo as autoras, nesse processo de apropriação da notação alfabética, a criança passa por etapas, denominadas por Ferreiro e Teberosky (1984) de pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética. Ao passarem por essas etapas, segundo as autoras, os aprendizes se apropriam do modo de funcionamento da escrita, pois, de acordo com Ferreiro, “se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, numa aprendizagem conceitual” (1985, p. 16).

Morais (2005; 2012) apoia-se na concepção da escrita como um sistema de representação notacional, ancorado nos pressupostos de Ferreiro e Teberosky. Diante do processo evolutivo, os estudantes necessitam compreender as propriedades do sistema de escrita, sendo este reconstruído a cada etapa. Morais (2012) sintetiza esse conjunto de propriedades:

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos;

2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC..), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante –vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal (MORAIS, 2012, p. 51).

Através da apropriação desse conjunto de conhecimentos, os alunos passam por um processo que leva à compreensão da escrita. Nesse sentido, o ensino é proposto de outro modo, levando à reflexão e não apenas à memorização defendida na concepção anterior. Nessa nova abordagem, considera-se a capacidade de compreensão de cada sujeito, seus modos de apropriação do conhecimento.

Reconhecendo a importância dos estudos das autoras Ferreiro e Teberosky (1985), Morais (2012) alerta que as reflexões sobre os processos de aprendizagem foram confundidas por muitos professores como uma metodologia de ensino. O autor aponta três consequências de crenças equivocadas por parte dos professores a partir da teoria da psicogênese, mais presentes nas décadas de 80 e 90. A primeira delas é o abandono de um ensino sistemático sobre a escrita. Segundo o autor,

Em muitas escolas e salas de aula instalou-se, como já assimilamos, um discurso segundo o qual as crianças, espontaneamente, aprenderiam a ler, desde que pudessem participar de situações onde se lesse e escrevesse textos, cotidianamente. Não seria preciso trabalhar com palavras e suas unidades menores (sílabas, letras), porque as crianças, “cada uma no seu ritmo”, “descobririam sozinhas” como a escrita funciona. Tampouco seria preciso indicar o que estava errado em sua escrita, porque elas superariam tais erros por conta própria, “ao longo do processo do desenvolvimento” (p. 77 -78).

A segunda consequência é a pouca abordagem com a caligrafia dos alunos, de modo que os alunos tinham acesso na escola apenas a um tipo de letra. A última consequência citada por Moraes é o descuido com o ensino da ortografia. “Diversos educadores passaram a acreditar que ensinar ortografia era algo “tradicional” (e repressor) e que os aprendizes, por si sós, avançariam no domínio da norma ortográfica, à medida que lessem e produzissem mais textos” (2012, p. 79).

Por fim, o autor alerta que Ferreiro e Teberosky minimizaram o papel da consciência fonológica no processo de alfabetização. Moraes (2012) e Moraes e Leite (2005), então, dedicaram-se a evidenciar a importância das habilidades de consciência fonológica na apropriação da base alfabética: “Concebendo que a escrita alfabética é uma intervenção cultural e que a escola pode ajudar o aluno a descobrir suas propriedades, defenderemos um ensino do SEA que promova, sistematicamente, a reflexão também sobre a dimensão sonora das palavras” (MORAIS E LEITE, 2005, p. 72).

A consciência fonológica corresponde a “um conjunto ou uma grande constelação de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras” (MORAIS, 2012, p. 84). Essas habilidades possuem níveis de complexidade diferentes e esforços cognitivos distintos.

Moraes (2012) também nos alerta para o fato de que ter alcançado uma hipótese alfabética não é sinônimo de estar alfabetizado. Após compreender como o sistema de escrita funciona, a criança domina as convenções ortográficas. Simultaneamente à apropriação do sistema de escrita também estão em curso, segundo o autor, as apropriações de conhecimentos de habilidades para o uso de textos na sociedade.

Podemos observar até aqui que o ensino da escrita foi concebido de distintas maneiras e com as contribuições teóricas apresentadas é importante refletirmos sobre dados de pesquisa que investigaram práticas alfabetizadoras buscando entender as concepções defendidas pelas docentes.

Cabral (2008) investigou as concepções e práticas de alfabetização de professoras do 1º ano do 1º ciclo e suas apropriações das inovações surgidas no campo da alfabetização, a partir da década de 1980. Especificamente, identificou e analisou quais atividades as professoras investigadas utilizavam para que seus alunos se apropriassem do SEA e avaliou os desempenhos das crianças quanto ao domínio da escrita (notação alfabética, habilidades de leitura) e sua possível relação com o tipo de ensino recebido. Neste momento iremos focar nas análises das atividades vivenciadas pelas docentes.

A pesquisa foi desenvolvida com duas professoras na rede municipal de Recife, no ano de 2007. As professoras foram selecionadas, por apresentarem em entrevista perspectivas de ensino diferentes, mas consideradas boas alfabetizadoras, nas escolas onde atuavam.

Foram utilizados três procedimentos metodológicos: entrevista semiestruturada, observações participantes das aulas ministradas pelas professoras (23 observações em cada turma com o objetivo analisar o ensino voltado à apropriação do SEA, no início, no meio e no final do ano letivo) e aplicação de sondagens com os alunos, que também aconteceram no início, no meio e no final do ano.

A professora 1 utilizava princípios de um método mais convencional (fônico), priorizando um ensino sistemático das correspondências grafofônicas, mas desenvolvendo, ainda, práticas de leitura e produção de textos. A segunda docente também realizava um trabalho envolvendo a leitura e sistematizava o ensino do SEA, levando os alunos a refletir sobre palavras, pensando em seus segmentos escritos e sonoros.

A partir da análise das práticas das professoras, a pesquisadora percebeu algumas posturas pedagógicas similares e divergentes. A rotina das duas professoras iniciava-se com a escrita do roteiro, do calendário, a chamada na caderneta e a contagem dos alunos. Entretanto, a professora 2, em algumas aulas, aproveitava para escrever no quadro o nome dos alunos que tinham faltado, bem como refletia com eles sobre a escrita desses nomes. Além disso, em algumas observações, aproveitava para refletir sobre a escrita de alguns meses do ano.

Segundo Cabral (2008), parecia haver uma maior preocupação da professora 2 em aproveitar situações do cotidiano da sala para refletir com os alunos sobre as partes que compõem as palavras.

Outras práticas comuns às duas professoras eram as proposições da ficha de atividade no primeiro horário e da tarefa de matemática, no segundo, assim como, as duas, em algumas atividades, faziam a correção coletiva no quadro e realizavam atividades envolvendo leitura. A professora 2 lia diariamente para os alunos e a professora 1 realizou tais atividades em dezenove aulas, das vinte e três observadas.

Quanto ao uso do livro didático, a turma 1 fez atividades com o mesmo durante todo o ano, principalmente no segundo semestre. A turma 2 não o utilizou, pois este não chegou à escola. Na turma 1, alguns jogos de apropriação do SEA (bingo de nomes, jogo da forca, jogo do bate palmas, jogos de leitura) foram propostos durante as aulas; já a professora 2 tinha como prática, sempre no final da aula, entregar quebra-cabeças e dominós para os alunos jogarem livremente até a hora da saída.

Com relação à organização da turma para realização das atividades, a professora 1 não tinha como prática dividir os alunos em grupos. Ela também realizou poucas atividades individualmente. A maioria das atividades propostas em sala era realizada coletivamente ou era dado um tempo para as crianças fazerem e depois havia a correção no grande grupo, ou ela passava nos pequenos grupos para auxiliar os alunos.

Já a professora 2 propunha diferentes estratégias ao longo do dia, para realização das atividades: organizava os alunos individualmente, em dupla, em grupo, de acordo com as hipóteses de escrita ou do tipo de atividade. Também fazia a correção coletiva, como a professora 1, mas a estratégia utilizada era um pouco diferente: ela convidava alguns alunos para realizar a atividade novamente no quadro e, a partir da resposta dada, refletia com o grande grupo.

No que diz respeito à proposição simultânea de atividades diferenciadas, para alunos com diferentes níveis de aprendizado, as duas professoras tinham esse tipo de preocupação, mas a professora 2 fazia com maior frequência, talvez pela forma como organizava a turma, ou pelo nível em que se encontravam os alunos. A pesquisadora ressaltou que os perfis de entrada dos alunos das duas turmas eram bem distintos. A turma 1 iniciou o ano com muitas crianças na hipótese pré-silábica, enquanto na turma 2 havia crianças com diferentes hipóteses. Sendo assim, a professora 1, para adaptar as atividades e atender aos diferentes níveis, retirava ou acrescentava alguns exercícios das fichas. Já a professora 2 sugeria a mesma atividade com auxílios diferentes.

Outro ponto destacado por Cabral (2008), na prática dessas professoras, era como elas conduziam as atividades em sala. As duas, ao propor alguma atividade de apropriação do SEA, na maioria das vezes, partiam da leitura de um texto. O que diferenciava suas práticas era a forma como tratavam as unidades do texto (palavra, sílaba, letra). A professora 1 utilizava de diferentes artifícios para refletir sobre as partes que compõem a palavra. Algumas vezes escolhia uma palavra do texto lido em sala e solicitava aos alunos que contassem as letras da palavra, as sílabas, que dissessem outras palavras que começavam com aquela letra.

Outras vezes, refletia sobre a sílaba inicial da palavra escolhida, escrevendo os “padrões silábicos”, e identificava as consoantes e vogais. Em outros momentos, pedia aos alunos que falassem palavras começadas com determinada sílaba. Entretanto, essas reflexões eram feitas quase que exclusivamente na modalidade oral. Ao refletir sobre a letra, a professora fazia alusão ao som, pronunciava o fonema para turma e, como se apoiava na proposta da cartilha “Casinha Feliz”, falava o nome dos personagens que apareciam no livro.

Quando a atividade era proposta por escrito, muitas dessas reflexões sobre as unidades que compõem a palavra quase não eram indicadas na ficha e o que aparecia com maior frequência era a cópia e a leitura de palavras. Contudo, à medida que a professora realizava a correção coletiva, não se limitava à atividade em si, voltava, então, a analisar as partes da palavra, juntamente com as crianças. Apesar de, oralmente, contar letras e sílabas de palavras, identificar letras e sílabas de palavras, partir palavras em letras ou sílabas, raramente era feito um trabalho de reflexão sobre as similaridades das partes escritas das palavras.

Segundo Cabral (2008), a professora 2 também realizou um ensino sistemático envolvendo os princípios do SEA. Ao refletir sobre as partes que compõem as palavras, usava principalmente exercícios que envolviam a identificação de letra na palavra, na posição inicial ou final. Por outro lado, ela nunca fazia menção a “vogal” ou “consoante”, sempre solicitava ao aluno a identificação de determinada letra. Nas análises da pesquisadora, uma hipótese explicativa para tal justificativa é que o trabalho pouco sistemático com a sílaba esteja relacionado à fabricação dos saberes dessa professora sobre as novas teorias, com o receio de ser rotulada como “tradicional”. Uma das preocupações apresentadas por ela em entrevista era que o ensino que estava realizando não remetia aos “antigos métodos”.

Comparando mais uma vez as práticas, Cabral (2008) ressaltou que enquanto a professora 1 priorizava em suas atividades a leitura e cópia de palavras, a professora 2 propunha exercícios de leitura de palavras e escrita de novas palavras. Em algumas aulas da docente 2, a pesquisadora observou que a mesma solicitava que os alunos escrevessem “do jeito que sabiam” e depois fazia a correção coletiva no quadro ou nos pequenos grupos. Propunha a escrita espontânea, com o objetivo de verificar em qual hipótese de escrita os alunos se encontravam, ou para fazer alguma intervenção, a fim de confrontar o produto da criança com a grafia convencional da mesma palavra e promover um conflito que pudesse auxiliá-lo a avançar. Já a professora 1 raramente solicitava que os alunos escrevessem do jeito que sabiam e, quando isso acontecia, era também para verificar em qual hipótese de escrita os alunos se encontravam.

Nas aulas observadas, a leitura foi frequente na prática das duas professoras. Mapeando os momentos de leitura, Cabral (2008) afirma que no começo do primeiro semestre, a professora 1 leu alguns contos e aproveitou para realizar a interpretação e reconstituição do texto. Já na hora da leitura, ela lia textos para os alunos e eles acompanhavam. Os textos lidos eram curtos: músicas, cantigas, trava-línguas, adivinhas, parlendas. Depois de lidos, atividades de apropriação do SEA eram realizadas com base neles. Também foram trabalhados alguns gêneros, como a receita, a bula, o texto informativo.

Outra atividade desenvolvida pela professora, no fim do segundo semestre, foi a leitura individual. Alguns textos, que eram trabalhados em sala, eram colados no caderno, ou distribuídos para as crianças treinarem a leitura em casa. Assim, no início da aula a professora convidava alguns alunos para realizar a leitura. Já a professora 2 lia diariamente para os alunos, na maioria das vezes no início das aulas. Ela também lia textos e os alunos iam acompanhando, ou complementando.

Cabral (2008) identificou quatro finalidades de leitura na prática da professora. Para despertar o prazer pela leitura, ela geralmente realizava a leitura de contos e fábulas. Algumas vezes, ela escolhia algum fragmento desses textos para os alunos lerem, ou completarem os espaços que estavam faltando. Outras vezes também refletia sobre a escrita do nome de algum personagem, ou pedia que os alunos desenhasssem a história lida. Ela também lia para refletir sobre as palavras, realizar atividades de apropriação do SEA, como identificar ou comparar palavras que começam com o mesmo som. Nesses casos, costumava ler poesias, músicas e trava-línguas e tinha o cuidado de levar um cartaz ou mimeografava os textos, para que os alunos lessem acompanhando e, algumas vezes, solicitava aos alunos a leitura de algum verso.

A terceira finalidade, que apareceu com mais ênfase, no segundo semestre, sempre no final da aula foi a leitura individual, na qual a professora tinha como objetivo desenvolver a fluência de leitura. Ela também pedia para os alunos treinarem a leitura dos textos em casa. A quarta finalidade era a leitura livre, na qual a professora organizava a turma em grupos e espalhava os livros pela sala. Neste momento, os alunos folheavam os livros, recontavam a história lida para os colegas, a partir de gravuras. No final do ano, ela também escolhia alguns alunos, que já estavam lendo, para realizar a leitura no pequeno grupo.

Nas análises, a pesquisadora percebeu que as duas professoras criavam, em sala, suas próprias “teorias de alfabetização”, entre as quais foram encontradas várias similaridades, como o ensino envolvendo a reflexão sobre a palavra. Contudo, também foi visto que cada docente apresentou suas singularidades em relação ao modo como tratava o processo de alfabetização, não só no que concerne ao ensino do sistema de escrita alfabética, mas também quanto às relações que estabeleciam entre esse ensino e a realização de práticas de leitura e produção de textos, embora este último eixo não tenha sido contemplado neste tópico.

Os dados da pesquisa realizada por Cabral (2008) demonstram principalmente na prática da professora 2 as relações entre discussões teóricas e as metodologias na alfabetização, com críticas ao ensino pautado nos métodos considerados tradicionais. As tentativas de uma abordagem de ensino na alfabetização com foco no sistema de escrita alfabético e reflexões sobre os usos da leitura foram identificados nas aulas observadas pela

pesquisadora. Esses resultados demonstram que os professores possuem similaridades e diferenças nas formas de organização do ensino e de concepção de alfabetização.

No que concerne às análises das práticas, outro estudo que nos permite compreender melhor o que acontece na sala de aula foi desenvolvido por Albuquerque, Morais e Ferreira (2008). Os pesquisadores analisaram como as práticas de ensino da leitura e da escrita se concretizavam na etapa de alfabetização inicial, tomando como eixo de investigação a “fabricação” do cotidiano escolar por professoras alfabetizadoras, priorizando as análises das formas de ensino da notação alfabética, com o objetivo de examinar a dimensão didática das práticas adotadas pelos professores para alfabetizar seus alunos, os conteúdos e atividades que costumavam priorizar para ensinar.

A pesquisa foi desenvolvida com um grupo de nove professoras de alfabetização (1º ano do primeiro ciclo) da Secretaria de Educação da cidade do Recife no ano de 2004. Para registrar como as professoras estavam transpondo as mudanças didáticas relacionadas à alfabetização para suas práticas de ensino e como fabricavam suas práticas pedagógicas cotidianas, foi utilizada observação participante como procedimento metodológico, totalizando dez observações em cada sala de aula.

Durante o período das observações, foi realizado mensalmente um encontro com as professoras, através da técnica de grupo focal. Após a análise das dez observações realizadas na sala de cada professora as práticas de alfabetização foram classificadas, no que se refere ao trabalho com o sistema de escrita alfabética, em dois tipos: práticas sistemáticas e práticas assistemáticas, considerando a frequência das atividades, em maior e menor número.

As práticas consideradas sistemáticas englobaram o trabalho de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA). Nessas, foram contempladas todos os dias atividades relacionadas a esse eixo. Das nove professoras investigadas, cinco apresentavam práticas sistemáticas. Dessas cinco, quatro apresentaram práticas parecidas, pois desenvolviam diariamente atividades variadas que envolviam reflexão sobre os princípios do SEA.

A outra professora pertencente a esta categoria desenvolvia uma prática sistemática relacionada à alfabetização, mas vinculada aos métodos tradicionais. Ela trabalhava diariamente com a memorização de sílabas e cópia de palavras retiradas de diferentes textos.

Esta professora priorizou, em suas aulas, a cópia de palavras e frases, atividades que foram registradas em todas as observações. Apesar de não intitular essa atividade como cópia, ela solicitava que os alunos copiassem o que ela havia escrito no quadro. Essa prática diária correspondia a mais da metade do tempo total gasto com as atividades de apropriação do SEA. Já a leitura de palavras foi o segundo item com maior frequência (quatro registros dessa

atividade). As categorias “escrita de frase”, “contagem de letras/sílabas e palavras”, “partição oral de palavras em sílabas” e “partição escrita de palavra em sílabas” apareceram em três das aulas observadas.

Segundo os autores, a professora trabalhava um “método cartilhado sem cartilha”, ou seja, não ensinava BA-BE-BI-BO-BU, mas utilizava a apresentação de textos para levar os alunos a memorizar letras ou sílabas soltas. De acordo com as análises,

Isso parece ser uma recriação da professora a partir das novas orientações sobre alfabetização e letramento, já que, para alfabetizar na perspectiva do letramento, se orienta a trabalhar com diversos gêneros textuais. Assim, a professora parecia desenvolver uma prática tradicional com uma nova roupagem (ALBUQUERQUE, MORAIS e FERREIRA, 2008, p. 259).

Nesse sentido, essa professora usou em algumas situações o texto como ponto de partida para o ensino, mas não compreende como trabalhá-lo numa perspectiva de letramento, além de abordar o ensino através da memorização em suas aulas.

Na categoria “práticas assistemáticas (pouca frequência de atividades) de apropriação do sistema de escrita”, os atores identificaram quatro professoras. Essa modalidade compreende as práticas que priorizavam as atividades de leitura e produção de textos e que, no conjunto das dez observações, contemplaram muito pouco as atividades relacionadas à apropriação do SEA.

Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) consideraram que a análise das práticas de alfabetização permitiu ver a influência do imaginário e de certo discurso pedagógico dominante no campo da alfabetização.

Os resultados apontaram que as professoras, cujas práticas foram classificadas como assistemáticas, priorizavam atividades de leitura de textos e se preocupavam com a diversidade de gêneros textuais empregados. As professoras dessa segunda categoria não asseguravam um ensino voltado ao domínio da notação alfabética, para que seus alunos pudessem tornar-se, em curto prazo, leitores minimamente autônomos na utilização da notação escrita.

Os autores ressaltam que mesmo tendo um foco na diversidade textual, essas professoras ainda se distanciavam de um ensino que de fato possibilitasse ampliação do letramento dos estudantes, pois em suas atividades não havia um enfoque na explicitação de finalidades para as atividades (de leitura ou produção de textos), na definição de destinatários ou a discussão sobre características da língua escrita adequadas a cada gênero praticado. Nas situações de produção de textos coletivos, as crianças tendiam a participar pouco na definição

da forma composicional do produto que, no final da atividade, tinham que copiar em seus cadernos.

Outro dado que requer menção especial foi a não-submissão das professoras à proposta do livro didático que, sem que fossem consultadas, tinha chegado a todas as salas de aula de alfabetização da rede de ensino em que atuavam. Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) afirmam que em oposição a uma visão reducionista que pressupõe que os docentes “seguem o que se propõe nos livros didáticos”, as práticas das professoras alfabetizadoras pareciam apoiar-se em determinadas maneiras de entender o processo de alfabetização que por sua vez estariam ligadas a suas histórias enquanto sujeitos que foram alfabetizados, que vivenciaram (e vivenciam) um processo de formação e que se tornaram profissionais.

Esta análise demonstra que os professores investigados apresentam em suas práticas diferentes saberes, com autonomia na forma como planejam e executam suas aulas. De acordo com os dados da pesquisa, “toda essa trajetória vivida pelas professoras parecia refletir na fabricação de suas práticas em sala de aula ante os modelos cientificamente elaborados e transformados em prescrições por instâncias externas à escola” (ALBUQUERQUE, MORAIS e FERREIRA, 2008, p. 262).

Segundo os autores, indícios de autonomia didática e de disponibilidade para mudar procedimentos didáticos manifestaram-se na atuação de diferentes professoras ou revelaram-se em momentos específicos.

Esses dados nos fazem pensar sobre as práticas de alfabetização no âmbito desta pesquisa. Como as professoras irão abordar a escrita? Em termos de frequência das atividades propostas, as práticas são mais ou menos sistemáticas? Quais concepções de alfabetização são demonstradas através das atividades vivenciadas?

A partir da produção dos dados, observamos a diversificação dos tipos de atividades voltadas para a apropriação do sistema de escrita, os modos como os alunos eram agrupados, trazendo reflexões sobre o modo de ensinar.

Além de observar as práticas docentes, as concepções sobre o ensino da escrita também podem ser verificadas através dos documentos curriculares, pois estes orientam as práticas docentes. Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2013), com base em dados do estudo de análise de documentos curriculares brasileiros, citado anteriormente (LEAL e BRANDÃO, 2012), analisaram como os documentos oficiais concebem o ensino do sistema de escrita alfabética. A análise dos documentos curriculares selecionados mostrou que todos eles contemplam orientações relativas ao ensino do sistema de escrita alfabética desde o início do Ensino Fundamental. No entanto, foram identificadas diferenças quanto à ênfase dada a tal

conteúdo curricular, refletida no nível de explicitação dos princípios didáticos envolvidos no ensino desse sistema.

As categorias criadas com base na análise foram agrupadas em quatro blocos: Leitura e escrita do nome próprio e de outras palavras estáveis; Conhecimentos e habilidades relativas ao ensino das letras do alfabeto; Habilidades de consciência fonológica e relações entre unidades sonoras e representações gráficas; Conhecimentos e habilidades relacionados aos diferentes tipos de sílabas.

Em relação à primeira categoria, “Leitura e escrita do nome próprio e de outras palavras estáveis”, um tipo de orientação recorrente nos documentos foi o de que o professor deve realizar atividades de escrita do próprio nome e de outras palavras estáveis, ou seja, palavras que as crianças leiam globalmente, sem dominar ainda o funcionamento do sistema de escrita. Treze (50%) documentos traziam orientações relativas ao trabalho com o nome das crianças, tanto em relação à escrita, quanto à leitura. Dez documentos (38,5%) também explicitaram a importância de favorecer o reconhecimento de outras palavras. Foi identificado que 14 documentos (53,8%) contemplaram pelo menos uma das duas categorias relativas a esse bloco de conhecimentos.

De acordo com as autoras, nos documentos analisados, o objetivo de tais atividades não é simplesmente o de que as crianças memorizem tais palavras, e sim, que possam utilizá-las em atividades reflexivas.

Na segunda categoria foram identificados onze tipos de orientações envolvendo conhecimento de letras. As orientações mais frequentes dizem respeito a: Conhecer diferentes tipos de letras (61,5%); Diferenciar letras de outros símbolos (57,7%); Conhecer a ordem alfabética (53,8%) e, finalmente, Reconhecer e nomear as letras (46,1%).

Outras categorias também foram encontradas nas propostas: Reconhecer as letras, nomeando-as (46,1%), Escrever com letra de imprensa maiúscula (30,8%), Grafar as letras do alfabeto (26,9%), Compreender que as palavras são escritas com letras (23,1%), Escrever com letra cursiva (19,2%), Compreender que palavras diferentes podem compartilhar algumas letras (19,2%), Reconhecer e nomear a letra inicial do próprio nome e/ ou de outras palavras (15,4%) e Compreender que as palavras diferem quanto ao número de letras e/ou quanto ao repertório e/ou ordem das mesmas (15,3%).

Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2013) ressaltam que a alta frequência de documentos que fizeram referência ao trabalho com letras do alfabeto não caracteriza, necessariamente, a adesão a métodos sintéticos. Nos documentos, não foram observadas orientações de tratamento linear e sequencial das letras e nem o pressuposto típico dos métodos sintéticos de

que tal aprendizagem seria pré-requisito para as outras aprendizagens da leitura e escrita. Pelo contrário, as recomendações frequentes eram as de que as crianças devem, desde o início da escolarização, participar de situações de leitura e produção de textos.

Quanto às habilidades de consciência fonológica e relações entre unidades sonoras e representações gráficas, a categoria mais frequente nesse bloco foi compreender que as letras correspondem aos fonemas (as letras notam unidades menores que as sílabas), presente em pouco mais da metade dos documentos analisados (53,8%). Outras categorias também foram identificadas, embora em menor número: Comparar palavras escritas quanto às semelhanças e diferenças sonoras (30,8%), Compreender que as palavras podem ser segmentadas em sílabas, saber contá-las oralmente e comparar as palavras quanto ao número de sílabas (26,9%), Comparar palavras oralmente quanto às semelhanças e diferenças sonoras (23,1%) e Compreender que a ordem com que as letras são registradas na notação das palavras corresponde à ordem com que os fonemas são pronunciados (7,7%).

Outro dado relevante foi que dos 26 documentos analisados, 21, o equivalente a 80,8%, orientam para a necessidade de realização de atividades de reflexão fonológica, contemplando, no mínimo, uma das categorias que compõem esse bloco.

As categorias sobre Conhecimentos e habilidades relacionados aos diferentes tipos de sílabas foram as menos citadas nos documentos analisados. Dos 26 documentos, sete (26,9%) contemplam, no mínimo, umas das duas categorias elencadas a seguir: Compreender que existe variação na estrutura das sílabas (23,1%) e Ler e escrever palavras com diferentes estruturas silábicas (11,5%).

Para as autoras, uma hipótese para a pequena presença de orientações acerca do trabalho com as sílabas é que as propostas curriculares tenham preferido evitar a interpretação de que estariam, com isso, adotando uma perspectiva silábica, própria de alguns métodos sintéticos. Porém, na abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, os conhecimentos sobre as sílabas também são considerados relevantes para o processo de alfabetização.

Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2013) informam que nos documentos analisados a dimensão do ensino do SEA é contemplada, mas há diferenças quanto às concepções acerca de como tal aprendizagem ocorre.

A tendência mais recorrente nas propostas é a de que o SEA precisa ser tratado em suas especificidades, mas de modo integrado e simultâneo ao trabalho de inserção dos estudantes em situações de leitura e produção de textos (65,4%). De acordo com as autoras,

no mínimo, três, dos quatro blocos de conhecimentos analisados anteriormente foram de algum modo contemplados.

A segunda tendência encontrada (30,8%) foi a que agrupou os documentos que enfatizavam o trabalho com textos variados, em situações significativas de leitura e produção, com pouca ênfase no ensino da base alfabética. E uma última tendência encontrada foi localizada em apenas um documento (3,8%), esta se aproximou de perspectivas mais sintéticas de alfabetização, demonstrando uma visão linear sobre o ensino, de forma cumulativa.

Os dados desse estudo relevam que há um distanciamento de perspectivas com ênfase na memorização, predominando a tentativa de promoção de um ensino da escrita reflexivo de diferentes unidades da língua, possibilitando os usos sociais dos textos. Entretanto, ainda há uma tendência em alguns documentos em desconsiderar a necessidade de intervenções mais enfáticas sobre a escrita, como se pela imersão dos sujeitos diante dos textos de circulação social fosse garantido aprender sobre como é o funcionamento da escrita.

Diante dessas três tendências apontadas nas propostas curriculares, podemos nos questionar se as professoras investigadas teriam práticas categorizadas em alguma delas, ou se outras tendências de alfabetização constituem suas práticas e de que formas.

Os resultados demonstram também que as discussões teóricas propostas por Ferreiro e Teberosky (1985) e Moraes (2012) vem repercutindo tanto nas práticas dos professores, como verificado nos dados investigados por Cabral (2008), Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008), quanto nos documentos que dão subsídios para os professores, segundo os resultados de Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2013).

Através das discussões apresentadas neste capítulo, sobretudo por meio da exposição dos dados das pesquisas, podemos defender que as práticas docentes são complexas, singulares e são consequências de um conjunto de saberes que as docentes construíram em suas trajetórias profissionais e pessoais, conforme defende Tardif (2008).

Retomando a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, aqui defendida, consideramos que o ensino da escrita alfabética precisa ser vivenciado de forma reflexiva, em que os alunos aprendam o seu funcionamento, implicando compreender as relações dentre as unidades menores da língua e que tenham acesso aos textos de circulação social, aprendendo a fazer uso dos mesmos na sociedade com autonomia. Para dar continuidade às reflexões sobre os eixos que implicam nessa concepção de alfabetização, discutiremos a seguir sobre leitura de textos trazendo reflexões sobre o ensino.

3.2.2 Leitura de textos

O ensino da leitura é pautado por muitos desafios. Segundo Koch e Elias (2012), as práticas de ensino de leitura estão relacionadas às concepções de sujeito, de língua, de texto e de sentido.

As autoras apresentam concepções de leitura diferentes, relacionando-as a três focos de atenção. O primeiro foco está centrado no autor dos textos. Em uma

Concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (reprodução mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo (KOCH e ELIAS, 2012, p. 09 – 10).

Diante dessa concepção, nas práticas exercidas pelos professores, o uso do texto em sala de aula torna-se restrito, sem considerar o posicionamento do leitor, os possíveis sentidos que a leitura pode proporcionar. De acordo com Koch e Elias (2012), “a leitura, assim, é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente” (p. 10).

O segundo foco, segundo as autoras, é no texto. Este, para Koch e Elias (2012), relaciona-se à concepção de língua como estrutura. “Nessa concepção de língua como código – portanto, como mero instrumento de comunicação – e de sujeito como (pre)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte” (p. 10). O sentido é atribuído a partir do reconhecimento das palavras e estruturas do texto.

De acordo com Soares (1998), numa concepção de língua como instrumento de comunicação, os objetivos de ensino passam a ser mais pragmáticos, relativos ao desenvolvimento de capacidades comunicativas. Desta forma, passam a estar presentes nas propostas as habilidades de leitura, através de diversos textos verbais e não-verbais e o trabalho voltado para a expressão oral. “Trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor-codificador e como recebedor-decodificador de mensagens, pela utilização e compreensão de códigos diversos” (SOARES, 1998, p. 57). O texto é visto como repositório de mensagens. Nele, busca-se uma leitura para extrair mensagens.

Diante dessas concepções de leitura, alguns recursos didáticos mais utilizados são as cartilhas ou fragmentos de textos para a localização de partes deles. Na seleção dos textos, não eram consideradas as práticas sociais de leitura. Enfim, em uma perspectiva como essa, a seleção de materiais para leitura prioriza textos fragmentados, com recortes do que se pretende abordar, geralmente frases curtas para fins gramaticais. Práticas de leitura como essas descritas acima podem ser vistas ainda hoje. O ensino da leitura, nessa perspectiva, restringe-se ao trabalho com as estruturas linguísticas, em que os textos servem como suportes de reconhecimento de elementos gramaticais. A leitura é proposta para decodificar os signos verbais. De acordo com Barbosa e Souza (2006, p. 14),

Nessa concepção, o leitor encontra-se à margem do processo da leitura, alheio ao sentido do que se lê, uma vez que, preso aos sinais mais visíveis do texto, nem desconfia que ali pode encontrar uma rede de significações até então inusitadas. Em um primeiro momento, lê-se para decodificar letras; em outro, para copiar palavras, frases, sublinhar ditongos, dígrafos, etc.

Diferentemente dos dois focos apresentados anteriormente, Koch e Elias (2012) discutem a concepção interacional (dialógica) da língua, tendo como foco a interação autor-texto-leitor. O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos.

Diante dessa concepção, os sujeitos são vistos como “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH E ELIAS, 2012, p. 10 – 11).

Nessa concepção, o leitor não é visto de forma passiva, está em constante interação, tanto com o texto, quanto com o autor. É uma atividade interativa que visa à construção de sentidos. “A leitura e a produção de sentidos são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)” (KOCH e ELIAS, 2012, p. 21).

Desse modo, a leitura de um texto pode ter sentidos diferentes para cada leitor, devido ao processo interativo de que participa, autor-texto-leitor, embora considere-se que é preciso estar atento aos aspectos da textualidade, além dos conhecimentos que possui, pois a leitura “se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (KOCH e ELIAS, 2012, p. 1).

Na concepção de língua como discurso e enunciação, o ensino da leitura é visto como processo de interação, considerando o leitor de forma ativa. Nessa perspectiva, são

considerados os “processos de interação autor-texto-leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro de práticas sócio-culturais contemporâneas de uso da escrita” (SOARES, 1998, p. 59).

A leitura é vista como atividade social. De acordo com Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre leitor e texto, um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. De acordo com Rojo e Barbosa (2015), um texto ou enunciado é “um dito (ou cantado, escrito, mesmo pensado) concreto e único, “irrepetível”, que gera significações e se vale da língua/ linguagem para a sua materialização, constituindo o discurso” (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 25).

Em relação ao modo como ocorre o processamento textual, Koch (2002) afirma que recorreremos a três grandes sistemas de conhecimento: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional. (In: KOCH E ELIAS, 2012, p. 39 - 40).

O conhecimento linguístico abrange o conhecimento lexical e gramatical. O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo “refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo, bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos (KOCH e ELIAS, 2012, p. 42).

O terceiro tipo de conhecimento é o interacional, que engloba conhecimentos: ilocucional, comunicacional, metacomunicativo, superestrutural.

O conhecimento ilocucional permite-nos “reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional” KOCH e ELIAS, 2012, p. 46).

O conhecimento comunicacional diz respeito à “quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto; seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação; adequação do gênero textual à situação comunicativa” (KOCH e ELIAS, 2012, p. 50).

O conhecimento metacomunicativo “permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido” (KOCH e ELIAS, 2012, p. 52). O conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre gêneros textuais “permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social” (KOCH e ELIAS, 2012, p. 54).

Defendendo uma concepção de língua como discurso e enunciação e uma perspectiva que entende a leitura através de um processo de interação entre interlocutores mediados pelo texto, é importante refletirmos sobre as diferentes estratégias de leitura que podemos

desenvolver em sala de aula, considerando-as como necessárias para uma melhor compreensão dos textos.

Solé (1998) defende que as estratégias de leitura são procedimentos cognitivos e metacognitivos, que precisam ser ensinados, envolvem autodireção e autocontrole. Ou seja, envolve um controle e planejamento prévio, objetivos a serem realizados.

Com relação ao ensino dessas estratégias, a delimitação de objetivos claros e uma intencionalidade do professor para com o ensino da leitura precisam ser estabelecidas. O processo de interação diante do texto é regulado conforme os objetivos de leitura que são propostos. De acordo com Koch e Elias (2012, p. 19), “são, pois, objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou com menor interação, enfim”.

Nesse sentido, possibilitar uma inserção dos estudantes em situações variadas com diversas finalidades de leitura requer a adoção de uma compreensão da leitura como prática social. Solé (1998) afirma que adotamos estratégias diversas a partir da reflexão sobre as finalidades que guiam a leitura. A autora apresenta algumas dessas finalidades: Ler para obter uma informação precisa; Ler para seguir instruções; Ler para obter uma informação de caráter geral; Ler para aprender; Ler para revisar um escrito próprio; Ler por prazer; Ler para comunicar um texto a um auditório; Ler para praticar a leitura em voz alta; Ler para verificar o que compreendeu. A autora ressalta que todas essas finalidades podem ser inseridas e trabalhadas na escola.

A diversidade dos gêneros e textos é uma defesa diante de uma concepção de língua como discurso, enunciação. Ao pretender formar leitores críticos, o professor possibilita o acesso aos diferentes textos (orais, escritos e multimodais) que circulam socialmente, de modo que os estudantes aprendam a fazer uso dos mesmos fora da escola. Os textos possibilitam formas de ler diversas, com finalidades e estratégias de leitura diferentes.

Nessa direção, Serra e Oller (2003) defendem que a aprendizagem das estratégias de leitura necessárias para se compreender deve ter como um dos objetivos finais a capacidade de aprender autonomamente. Esse pensamento nos remete mais uma vez em como concebemos o leitor defendido como ativo.

Diversificar as estratégias de leitura em sala de aula, de acordo com os diferentes textos, requer um trabalho sistemático das atividades de leitura. É preciso também ter clareza de que alguns textos são mais adequados para determinados propósitos de leitura e das estratégias a serem utilizadas.

Solé (1998, p. 70) diz que “(...) é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem”.

Assim, ao planejar os momentos de leitura em sala de aula, os alunos desenvolvem estratégias cognitivas diversificadas diante dos textos. “O domínio das estratégias de leitura de compreensão leitora requer, progressivamente, menor controle por parte do professor e maior controle por parte do aluno” (SOLÉ, 1998, p. 77).

Solé (1998) destaca que as estratégias podem e devem ocorrer em diferentes etapas da leitura (antes, durante e depois), e para fins de detalhamento teórico apresenta algumas estratégias diante desses diferentes momentos: as que permitem que nos dotemos de objetivos de leitura e atualizemos os conhecimentos prévios relevantes (prévios à leitura/ durante a leitura): motivar as crianças, oferecendo-lhes objetivos de leitura, atualizar seu conhecimento prévio, ajuda-las a formular previsões, incentivar suas perguntas; as que permitem estabelecer inferências de diferentes tipos, rever e comprovar a própria compreensão enquanto se lê e tomar decisões adequadas ante o erro ou falhas na compreensão (durante a leitura): formular previsões e perguntas sobre o que será lido adiante, recapitular, de forma resumida, o que já foi lido, esclarecer dúvidas sobre o texto; e as dirigidas a recapitular o conteúdo, a resumi-lo e a ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura (durante a leitura/ depois da leitura): extrair a ideia principal, elaborar resumo, elaborar esquema do texto, responder a perguntas sobre o texto.

De acordo com a autora, além de trabalhar essas estratégias de leitura, os tipos de leitura também podem ser diversificados. Proporcionar aos alunos momentos e espaços variados de leitura permite aprendizagens diferentes dessas estratégias.

Segundo Serra e Oller (2003), o uso autônomo e eficaz das estratégias de leitura permitirá ao aluno: extrair o significado do texto, de maneira global, ou dos diferentes itens incluídos nele; saber reconduzir sua leitura, avançando ou retrocedendo no texto, para se adequar ao ritmo e às capacidades necessárias para ler de forma correta e conectar os novos conceitos com os conhecimentos prévios que lhe permitirão incorporá-los ao seu conhecimento.

Ao considerarmos que algumas estratégias são mais apropriadas para alguns textos e que o tipo de leitura varia de acordo com o gênero, é fundamental conhecermos suas características para que um trabalho sistemático possa ser realizado.

Brandão e Rosa (2010), ao discutirem sobre a leitura de textos literários na sala de aula, refletem sobre aspectos importantes nos momentos de conversa a partir dos textos. Ao

questionarem por que precisamos conversar com as crianças sobre os textos literários lidos por elas ou para elas, as autoras argumentam apresentando algumas justificativas.

Um primeiro ponto que justifica a importância da conversa é a possibilidade que ela dá de engajar o leitor ou ouvinte na busca e produção de significados sobre o que lê ou escuta. Outro elemento que contribui para que se construa tal concepção de leitura são as perguntas que, frequentemente, são feitas após a leitura.

Nesse sentido, os momentos de conversa sobre os textos permitem ao professor e alunos acompanharem tanto as estratégias adotadas, as perguntas formuladas, assim como os sentidos e modos de compreensão dos textos.

Os momentos de conversa sobre os textos podem ser possibilidades de avaliar a compreensão leitora, tanto do ponto de vista docente, quando discente. O professor poderá, diante das necessidades que surgirem nos momentos de conversa, reformular sua prática, aprofundar os debates. “O professor ensina a compreender um texto quando formula perguntas interessantes sobre ele, quando escuta e reage às respostas das crianças” (BRANDÃO e ROSA, 2010, p. 73).

As autoras propõem como ponto de partida para conversar sobre a leitura, a escolha do texto. Em relação aos textos literários, sugerem três caminhos que se interligam nesse processo de seleção: (1) as afinidades estéticas do professor; (2) as preferências demonstradas pelas crianças; e (3) o conhecimento do acervo a que os estudantes têm acesso (na escola ou fora dela). Ressaltam também que após a seleção do texto é importante planejar como será conduzida a conversa desencadeada pela leitura.

Em relação aos momentos de conversas sobre os textos, as autoras destacam outros pontos que precisam ser considerados. “Em muitos casos, é comum o professor dar pouco tempo para as crianças responderem as questões que ele próprio formula” (BRANDÃO e ROSA, 2010, p. 84).

Segundo as autoras, aguardar o momento para falar favorece avaliar a construção de sentidos atribuídos pelos leitores, verificar e ajudar em suas dificuldades, valorizar suas aprendizagens, intervindo nos momentos oportunos, de modo que favoreça o posicionamento dos estudantes.

Nesse sentido, Brandão (2006, p. 60 e 61) atribui ao professor “a tarefa de propor a leitura de textos interessantes, que tenham significado para seu grupo de alunos, assim como proporcionar um trabalho de exploração e compreensão desses textos”. Desse modo, dentre os saberes docentes se destaca o de selecionar obras pertinentes para os estudantes, tanto do

ponto de vista do que elas podem aprender com os livros, quanto do ponto de vista do que pode motivá-las a ler.

Em relação à seleção dos textos, Silva (2013) desenvolveu uma pesquisa para refletir sobre as preferências demonstradas pelas crianças. O objetivo da pesquisadora consistiu em analisar os critérios que as crianças usam para escolher os livros para ler (o que chama mais atenção) e analisar os critérios que as crianças usam para avaliar positivamente ou negativamente as obras complementares com acervos distribuídos pelo Ministério da Educação, em 2010, nas escolas públicas brasileiras.

Participaram da pesquisa uma professora e alunos de uma turma do 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública do município de Camaragibe. A professora utilizava as obras complementares nas suas aulas e as crianças já tinham vivenciado, no ano da coleta, alguns momentos com os livros. Foram realizadas entrevistas com as crianças da turma, a partir de uma situação criada pela pesquisadora, em que os livros estavam disponíveis na sala e os alunos iriam escolhê-los para ler em seguida.

As crianças utilizaram critérios positivos e negativos para escolha dos livros. Positivos: o livro é divertido/ engraçado; o livro ensina coisas importantes; os desenhos são bons/ engraçados; o personagem é bom; o livro tem rima. Alguns aspectos negativos das obras também foram mencionados: o livro não é divertido/ engraçado; os desenhos não são bons; o livro não tem rima; o livro é difícil; o livro é chato; o livro é longo; o livro está mentindo.

Das onze crianças investigadas, dez mencionaram em relação a pelo menos um dos livros escolhidos, que gostavam da obra porque era divertida. Silva (2013) concluiu que as crianças se sentem atraídas pelas obras e avaliam positivamente muitas delas, elencando critérios claros para uma boa avaliação da obra. De acordo com Leal e Melo (2006, p. 42),

É preciso ajudar os alunos a desenvolver capacidades que possibilitem atender a diferentes finalidades de leitura, presentes na escola e fora dela. Um primeiro passo para isso é fazer com que os alunos tomem consciência sobre os diferentes modos de ler, relacionados aos diferentes propósitos de leitura na sociedade.

Além disso, é papel da escola ajudar na formação de leitores, incentivando o gosto pela leitura, apreciando livros e outros materiais.

Os dados da pesquisa realizada por Silva (2013) nos mostram que as crianças têm critérios pertinentes na escolha de suas leituras e que esses recursos são bastante apreciados por elas, mostram-se ativas durante suas aprendizagens.

O ensino da leitura em uma concepção interacionista defendida pelos autores já citados é também apresentada nos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1997, p. 41).

Nessa mesma direção, Leal, Brandão e Bonifácio (submetido), com base nos dados da pesquisa coordenada por Leal e Brandão (2012), de análise nos documentos curriculares, aprofundaram a reflexão sobre como diferentes dimensões do ensino da leitura são, ou não, contempladas e articuladas nas orientações dadas aos professores.

As análises dos documentos curriculares realizadas pelas autoras evidenciaram que já está consolidada a ideia de que a leitura deve ser priorizada desde o início do Ensino Fundamental. Mesmo com tal ênfase, não se pode garantir que objetivos diferentes estejam sendo contemplados, que estratégias de leitura sejam mobilizadas e que os alunos tenham acesso a uma diversidade textual.

Quanto às condições de leitura na escola, os documentos curriculares, de maneira geral, enfatizam a importância de favorecer a efetiva vivência de práticas de leitura, enfocando, sobretudo, três recomendações: o estímulo à leitura para formação de leitores, a diversificação dos materiais de leitura e a diversificação das finalidades para leitura.

A orientação relativa à necessidade de estimular o gosto pela leitura estava presente em 75% dos documentos das secretarias das capitais brasileiras e em 87,5% das propostas curriculares das secretarias estaduais. Vê-se, portanto, que ela foi recorrente nos textos (81,25% dos documentos).

De acordo com as pesquisadoras, via de regra, a categoria "gosto pela leitura" aparece como um alerta aos professores acerca da dimensão da ludicidade do espaço educativo que os textos podem propiciar. Embora os documentos não destaquem o papel do texto literário e nem tratem suficientemente a natureza da esfera literária como via de inserir a criança no mundo da leitura ou de constituir subjetividades, tais gêneros são mencionados nos trechos em que se fala sobre diversidade textual, mas não de forma detalhada sobre suas possibilidades. Conforme vimos nos dados de Silva (2013) as crianças demonstraram ter

determinados gostos pela leitura através de critérios relevantes. Desse modo, não ressaltamos que esse gosto por ler não pode ser direcionado estritamente pelo professor, é necessário que os alunos tenham oportunidades de escolhas dos seus textos.

As propostas curriculares, de modo geral, salientam a importância de o aluno ter contato com grande diversidade de materiais de leitura. A orientação referente à diversificação dos suportes textuais está presente em 62,5% dos documentos das secretarias estaduais e 50,0% dos documentos das secretarias municipais. Hoje há uma variedade de suportes textuais, como jornais, revistas, livros didáticos, internet, possibilitando que os alunos possam ter acesso a diferentes formas de organização dos textos, com usos de recursos linguísticos variados.

Em relação à diversificação dos gêneros textuais a recorrência de orientações foi maior, pois 87,5% das secretarias Estaduais e 75% das secretarias Municipais apontavam essa categoria. A valorização de diversificação de suportes e gêneros possibilita que os estudantes tenham acesso a textos que circulam em diferentes esferas, compreendendo que podemos encontrar um mesmo gênero em suportes diferentes e que estes podem sofrer algumas mudanças dependendo de onde for veiculado.

Na maior parte dos documentos, tal recomendação aparece de modo articulado à orientação de que é preciso delimitar objetivos para a leitura, que é uma terceira condição fundamental para as práticas mais significativas de leitura na escola.

Quanto à promoção de situações de leitura com finalidades claras e as situações de leitura com diferentes tipos de finalidades, 75% dos documentos contemplam, no mínimo, uma das duas categorias citadas. Conforme apresentado por Solé (1998) temos uma variedade de finalidades de leitura e precisamos oportunizar-las aos alunos de modo que consigam selecionar e utilizar os gêneros com maior autonomia lendo e produzindo textos.

As autoras apresentam quatro dimensões do ensino da leitura que são importantes quando a leitura é concebida em uma perspectiva sociointerativa.

A reflexão sobre o contexto em que o texto a ser lido foi produzido é a primeira dimensão ressaltada na pesquisa. Os dados evidenciaram que 81,25% dos documentos contemplam, no mínimo, uma das categorias (conhecimentos sobre o suporte textual, os autores, os destinatários prováveis e o tipo de interação que motivou a escrita) e que, via de regra, mais de uma categoria foi encontrada nos documentos.

A segunda dimensão do ensino da leitura diz respeito ao trabalho voltado para o desenvolvimento das habilidades de leitura. 62,5% dos documentos (75% das secretarias estaduais e 50% das municipais) orientam os professores a realizar atividades voltadas para

estimular os estudantes a localizar informações nos textos, elaborar inferências, estabelecer relações de intertextualidade, dentre outras habilidades cognitivas de leitura. Ressaltamos que o desenvolvimento das estratégias de leitura está relacionado ao texto selecionado e que não pode ser visto como algo mecânico.

De acordo com as pesquisadoras, apesar da presença desse tipo de orientação em 62,5% dos documentos, foi verificado que os comentários são generalistas, sem delimitação das habilidades ou discussão que garanta a defesa da relevância de tais orientações. Nesse sentido, destacamos que interpretações equivocadas podem surgir, com generalização de algumas orientações como as do ensino das estratégias de leitura.

As análises quanto à exploração dos recursos linguísticos para compreensão dos textos evidenciaram que 75% dos documentos fazem referência a essa dimensão do ensino da leitura. Um aspecto importante de reflexão através deste dado é que os recursos linguísticos são mobilizados diante dos textos abordados e que alguns conhecimentos podem ser transferíveis de um gênero a outro. Reconhecer seus usos diante dos gêneros evita práticas estanques de ensino da gramática.

Nas análises dos documentos acerca das temáticas tratadas nos textos lidos foi verificado que poucas discussões foram inseridas quanto à importância de selecionar textos com temáticas que sejam relevantes para a vida das crianças, ou que o professor deve conceber a atividade de leitura também como uma forma de ampliação dos conhecimentos das crianças sobre a sociedade, sobre os homens, sobre a natureza.

A referência à necessidade de focar as temáticas dos textos foi identificada em 68,75% dos documentos, no entanto, foi possível verificar que muito frequentemente tal aspecto era referenciado apenas na perspectiva de ensinar o aluno a identificar o tema dos textos ou as ideias principais, mas não de refletir sobre os pontos de vista dos autores e de posicionar-se quanto a eles.

Tal dimensão do trabalho com a leitura, segundo Leal, Brandão e Bonifácio (submetido) é pouco enfatizada nos documentos curriculares, minimizando-se, assim, o sentido da atividade de leitura como forma de constituição de subjetividades e de inserção crítica na sociedade.

As reflexões expostas na pesquisa realizada por Leal, Brandão e Bonifácio (submetido) evidenciam que os textos assumem papel central, com orientações diversas de como tratá-los. A perspectiva do gênero é referenciada, embora as relações entre o trabalho com o texto e o trabalho com o gênero não sejam problematizadas de uma forma mais efetiva. Nesse sentido, consideramos a importância de abordar no ensino da língua tanto no trabalho

com texto, quanto no trabalho com os gêneros, permitindo que os alunos ampliem seus conhecimentos dessas duas dimensões que se complementam, mas que tem suas especificidades. Segundo Santos e Mendonça (2006, p. 40), “essas duas dimensões precisam ser articuladas sempre, pois os alunos devem perceber que os aspectos socioculturais, (“externos” ao texto) e os linguísticos (“internos” ao texto) são componentes indissociáveis na produção dos sentidos por meio da linguagem”.

Porto (2011), também interessada no ensino da leitura, propôs como objetivo analisar práticas de ensino de compreensão de leitura e suas possíveis relações no desenvolvimento de habilidades de compreensão de leitura dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos de pesquisa elencou analisar o desempenho da compreensão de leitura dos alunos e mapear as propostas de atividades de compreensão de leitura efetivadas por duas professoras da rede pública municipal de Recife. Focaremos aqui nas análises das práticas de ensino da compreensão leitora.

No estudo foram realizadas observações de doze dias letivos em cada turma, além da aplicação de atividades diagnósticas de leitura, no início e no final do ano escolar, usando os quinze itens de avaliação de compreensão de leitura que integram a Prova Brasil.

Como critérios de escolha das professoras responsáveis pelas duas turmas acompanhadas, Porto (2011) optou por analisar contextos diferentes, ou seja, dois tipos de ensino diferentes, o ensino de uma professora cujos alunos tiveram, em ano anterior, um bom desempenho na Prova Brasil (professora 1 da Escola 1) e outro de uma professora (professora 2 da Escola 2) cujos alunos tiveram desempenho mais baixo na mesma avaliação. As professoras investigadas deveriam possuir experiência de ensino no último ano do Ensino Fundamental I.

Em relação aos textos lidos em sala, a pesquisadora analisou o repertório textual trabalhado nas aulas, destacando a variedade de gêneros textuais, a frequência com que foram utilizados e o tamanho dos mesmos.

Nas aulas da professora 1, a pesquisadora percebeu que houve uma variedade de textos lidos com as crianças. Houve muita diversidade na seleção dos textos trabalhados nas aulas de leitura. Foi verificado que nos doze dias observados na turma 1 foram explorados dezoito gêneros textuais de um total de trinta e dois textos utilizados. A docente da turma 1 buscou promover o convívio dos alunos com leituras bem diversificadas. O gênero textual fábula foi o mais trabalhado, aparecendo cinco vezes em quatro aulas, seguido de conto, que apareceu quatro vezes em quatro aulas. Já os gêneros que apareceram uma só vez, ao longo das aulas, foram diversos, dentre eles bula, biografia, capa de livro, prólogo, receita, dentre outros.

De acordo com Porto (2011), a professora 1 trabalhou com o máximo de quatro textos por aula, numa escala que variou de um a quatro textos, o que sugere que havia um cálculo entre o tempo pedagógico e as atividades das aulas de leitura, não ocorrendo superconcentração de textos em um único dia ou desperdício do tempo que podia ser dedicado à leitura de textos. De acordo com os dados, ao trabalhar com mais de um texto no dia, a professora 1 variava os gêneros textuais. Foi observado que ocorriam duas situações quanto à proposta de ensino de compreensão: havia um trabalho com textos de finalidades semelhantes, como anúncio e propaganda e verificava-se um trabalho com textos de finalidades diferentes, mas que tratavam de uma mesma temática, com charge e reportagem.

Nas análises da pesquisadora, estes cuidados demonstram que os gêneros textuais trabalhados nas aulas da turma 1 não foram escolhidos aleatoriamente. Em sua prática, a professora 1 estabeleceu um diálogo entre alguns gêneros textuais, demonstrando, ao aluno, a possibilidade de tratar um mesmo tema de diversas formas, estimulando, portanto, uma vivência com variados gêneros. Constatou-se que a professora 1 investiu na variedade textual, na seleção prévia dos textos que eram utilizados nas aulas de leitura, na frequência com que os gêneros apareciam nas aulas e nos suportes dos mesmos. Demonstrava ainda um claro planejamento de suas atividades, procurando diversificar não só os textos, mas os suportes textuais. Havia uma exploração acerca do gênero textual trabalhado através de questionamentos que eram feitos sobre os mesmos. Em sua prática, a educadora não só apresentava o suporte dos textos aos alunos, bem como resgatava os conhecimentos prévios referentes à temática abordada nos textos, a tipologia e a estrutura dos mesmos.

Esses dados referentes à professora 1 demonstram que sua prática está em consonância com o que foi apresentado nos resultados da pesquisa relatada anteriormente sobre as propostas curriculares, em que há uma diversidade de gêneros, textos e suportes.

Porto (2011) destaca a forma como as aulas de leitura eram planejadas e conduzidas pela docente da turma 1, a qual envolvia uma prática sistematizada e contínua, estabelecendo uma dinâmica própria. A professora apresentou alguns cuidados com relação ao tratamento dos textos, como o planejamento prévio, a seleção dos mesmos, a divisão do tempo pedagógico, além do tamanho dos textos, das modalidades de leitura efetivadas e das estratégias exercitadas.

Nas observações de aula da professora 2, foi verificado que a docente praticou a leitura com os alunos todos os dias. Em cinco das doze aulas ela praticou a leitura de apenas um texto e nas aulas restantes trabalhou mais de quatro textos em cada dia.

Foram registrados cinquenta e sete textos lidos nos doze dias de observação. No entanto, 61,4% desses textos foram explorados em apenas três aulas. Na 2ª aula, a professora trabalhou dez textos do gênero notícia; na 4ª aula, explorou treze textos do gênero poema; e na 6ª aula, trabalhou a leitura de doze contos.

Essa concentração de textos de um mesmo gênero textual ocorreu devido às atividades de leitura em grupo propostas pela professora. Ao trabalhar com grupos de leitura, a professora distribuía textos diferentes para que os alunos fizessem as leituras e socializasse de acordo com as atividades propostas no dia, as quais poderiam ser através de produção textual, apresentação oral, desenhos sobre a temática abordada nos textos lidos etc.

Consideramos que dependendo dos objetivos que se pretende alcançar pelo professor, diante das formas de agrupamentos dos alunos podem ter critérios diferentes na escolha dos textos, sendo um ou vários. A mediação de acordo com cada forma de trabalho também é um aspecto que precisa ser considerado.

Porto (2011) percebeu que nas aulas em que ocorria a leitura de quatro ou mais textos, a professora organizava os alunos em grupos de leitura e que, ao desenvolver essa dinâmica, ela desperdiçava muito tempo pedagógico, que, talvez, poderia ser investido em um trabalho mais dinamizado de compreensão de leitura, promovendo a leitura de outros textos, bem como a exploração de estratégias de leitura diversificadas.

A mediação da professora 2, diante da seleção de mais de um texto numa mesma aula e num só momento, foi considerada como não muito favorável por Porto (2011). Ressaltamos que através de leituras em pequenos grupos, com textos diferentes, a mediação pode ser de forma mais pontual, em cada grupo ou na retomada e da finalidade da atividade de forma geral ao final das leituras pelos alunos, sendo importante momentos de circulação entre os grupos, assim como também fazendo uso de atividade de compreensão escrita o trabalho pode ser sistemático. Os dados demonstram que além de selecionar os textos, o professor precisa planejar suas ações a partir deles, pensando do ponto de vista pedagógico como organizará e mediará as atividades. Há, assim, uma relação entre aspectos pedagógicos e didáticos.

Nos doze dias de observação, os cinquenta e sete textos lidos pertenciam a nove gêneros textuais: biografia, conto, fábula, letra de música, manchete, notícia, poema, relato de experiência e texto didático. Dentre esses gêneros, apenas três estiveram presentes em mais de uma aula, como o gênero conto, que apareceu em sete das doze aulas, seguido de poema, que apareceu três vezes e texto didático, o qual apareceu em duas das aulas observadas.

Santos, Mendonça e Cavalcante (2006) abordam que há especificidades no que é trabalhar com texto e com gêneros. Diante do que o professor prioriza em determinado

momento como objeto de conhecimento, neste caso, o texto e / ou o gênero pode-se ter enfoques diferentes. A depender da seleção de conhecimentos a serem ensinados, o professor pode selecionar textos de um mesmo gênero ou de diferentes gêneros que atendam ao seu foco de ensino.

Foi verificado, na pesquisa de Porto (2011), que a professora 1 fazia mau uso do seu tempo pedagógico, devido aos seguintes aspectos: trabalhava muitos textos em uma única aula, poucas vezes diversificava os gêneros textuais lidos nas aulas, não investia com frequência no planejamento das aulas de leitura, esporadicamente fazia uma seleção prévia dos textos que seriam lidos em sala, não havia estabelecida uma sistematização das atividades de leitura, muitas vezes deixou a cargo dos alunos a organização dos grupos de leitura, o que lhe tomava bastante tempo nas aulas.

Outro aspecto observado foi em relação à extensão dos textos. Na maioria dos dias, a professora propôs a leitura de textos curtos (textos com até 50 palavras). Dos cinquenta e sete textos lidos, trinta e oito eram dessa natureza.

No segundo eixo, as modalidades de leitura, foram analisados os modos como os alunos e as professoras praticavam a leitura. Na prática da professora 1 havia uma distribuição bem evidente. Ela não monopolizava a leitura oral, tendo em vista que, dos trinta e seis comandos de leitura identificados, vinte e cinco deles foram voltados para a participação da criança na leitura e estes foram distribuídos entre a modalidade de leitura silenciosa, compartilhada (caracterizada pela leitura em voz alta de partes do texto pelos alunos apontados), leitura em voz alta pela criança (aquela que apenas uma criança lia o texto na íntegra) e a leitura coletiva (todos os alunos juntos) com uma ocorrência nas doze aulas. Foram observadas também orientações dos modos de ler na prática da professora da turma 1.

Outro aspecto importante observado está relacionado ao controle e avaliação da capacidade de ler em voz alta. Na maioria das aulas na turma 1 foi verificado que a avaliação da fluência em leitura era feita nos momentos em que a docente escolhia os alunos para ler os textos em voz alta. E que, após este momento, a professora lia o texto para os alunos, servindo de modelo de leitor. A professora 1 demonstrou não se preocupar só com estratégias de compreensão, mas com os modos de ler em práticas diversas de leitura. A prática da professora 1 está pautada numa perspectiva de leitura interacionista, preocupada com a formação do leitor autônomo.

Em relação às análises na turma 2, Porto (2011) indica alguns dados relevantes acerca dos seguintes modos de ler praticados nas atividades de leitura: leitura silenciosa, leitura

coletiva, leitura em voz alta (pela criança e pela professora), leitura compartilhada e leitura dramatizada (feitas pelas crianças). A leitura oral pela docente predominava nas aulas.

Outro aspecto importante corresponde ao número de vezes em que as crianças eram solicitadas a ler, totalizando quarenta e uma vezes nas doze aulas. Entretanto, apesar deste dado expressivo de leitura pela criança, na maioria das aulas, os alunos eram mais ouvintes do que leitores, já que, geralmente, eles eram mais solicitados a ler nas atividades de leitura em grupo.

No terceiro eixo de análise das práticas, focando as estratégias de leitura praticadas nas turmas, Porto (2011) analisou a forma como as professoras exercitaram essas estratégias, através das perguntas de compreensão elaboradas sobre os textos.

A professora da turma 1 valorizava o desenvolvimento de diversas habilidades de leitura. A quantidade de perguntas de compreensão feitas pela professora da turma 1 foi representada por uma média de 16,4 perguntas por aula. Segundo Porto (2011), o fato de ela “perguntar muito” sobre os textos e esperar uma melhor resposta dos alunos, sugere, de forma explícita, que ela investia no ensino de compreensão de leitura.

Dos vinte descritores categorizados, apenas um não foi trabalhado pela professora (identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados), apesar de a mesma ter trabalhado com duas charges. A frequência entre os descritores também variou, destacando-se as estratégias de inferir o sentido de uma palavra ou expressão (19,3%), localizar informações explícitas (12,2%) e inferir uma informação implícita em um texto (7,6%).

No tratamento dado pela professora 2 à compreensão de textos, por meio das estratégias de leitura efetivadas, durante as leituras dos textos em sala de aula, observou-se uma média de 11,9 perguntas realizadas pela professora em cada aula. Porém, ao analisar a distribuição dessas estratégias, ao longo das observações, foi verificado que em algumas aulas ocorreu um alto índice de perguntas nas quais as perguntas eram concentradas na utilização de quatro a sete estratégias.

A predominância do trabalho com alguns descritores em detrimento de outros também foi um dado interessante. O descritor localizar informações explícitas obteve 25,8% de ocorrência, sendo o mais trabalhado ao longo das doze aulas e o que mais esteve presente durante as aulas, aparecendo em nove das doze aulas. Ele foi identificado seguido do descritor identificar o tema de um texto, o qual ocorreu em 19,5% das atividades e do descritor exploração de características dos gêneros textuais, presente em 16% das atividades. Portanto, juntos, esses três tipos de estratégias correspondem a mais de 50% das questões de compreensão sobre as quais os alunos responderam.

Outro aspecto importante está relacionado ao índice de ocorrência do descritor exploração de características dos gêneros textuais, com 16% de aparições. Esse dado revela uma preocupação da professora em trabalhar aspectos formais da estrutura textual de cada gênero, uma vez que esse esteve presente em oito das doze aulas observadas. Esse dado demonstra que outras dimensões do gênero, como o estilo, as temáticas e outros aspectos composicionais não foram foco de atenção.

De acordo com Porto (2011), os dados revelam que a professora 2 pouco investiu no desenvolvimento de diversas habilidades de leitura durante os dias observados, tendo em vista que, dos vinte descritores elencados, apenas dez foram explorados mais de duas vezes de um total de cento e quarenta e três perguntas sobre os textos trabalhados em sala.

Foi verificado por Porto (2011) que as professoras estavam inseridas em contextos distintos e dispunham de materiais de trabalho diferentes, bem como tinham abordagens distintas de ensino de leitura, mesmo com indicativos de uma aproximação da concepção de leitura interacionista, principalmente em relação à prática da professora 1.

A pesquisadora destaca a importância de um planejamento cuidadoso das situações de leitura, o qual deve ser construído a partir dos objetivos pedagógicos do professor e nas hipóteses de aprendizado que ele tem em relação ao aprendizado do seu grupo de alunos.

Assim, os dados de Porto (2011) demonstram que as práticas de ensino da leitura em sala, numa abordagem interacionista, trazem implicações sobre diferentes elementos que perpassam a seleção dos textos, dos gêneros, o ensino de cada dimensão e das estratégias mobilizados por cada um deles, além de posturas docentes que favoreçam essa perspectiva, promovendo discussões em sala de aula, ampliando os conhecimentos através das temáticas propostas, entre outros fatores. Os dados indicam que os aspectos pedagógicos precisam também ser inseridos de forma cuidadosa nos planejados, de modo que concepções e estratégias metodológicas da leitura sejam favoráveis. Concordamos com Leal e Melo (2006, p. 47) ao afirmarem que,

Torna-se necessário definir princípios básicos da ação educativa, tais como o de variar os textos a serem lidos, deixando os jovens livres para recusarem o que não quiserem ler; possibilitar o acesso a diferentes materiais de leitura, buscando apreender as preferências do grupo, planejar situações de leitura coletiva e atividades lúdicas a partir de leituras; reconhecer as atividades de leitura como interação interpessoal em que os jovens podem lançar mão de seus conhecimentos prévios, seus sonhos, desejos, intenções e interagir com os demais para discutir sobre sua leitura do mundo.

Destacamos que é um avanço termos neste século, no país, orientações nas propostas curriculares municipais e estaduais com predomínio de uma concepção de leitura interacionista, na defesa da diversidade textual, preocupadas com a formação do leitor, mas é preciso ir além, discutindo-as com os professores, mobilizando conhecimentos e práticas de leitura. As práticas relatadas através da pesquisa de Porto (2011) evidenciam que há singularidades das ações docentes com este eixo de ensino e que precisam ser compreendidas de forma complexa a partir de diferentes aspectos.

Além da defesa do trabalho relativo ao ensino da leitura, também têm sido constantes as reflexões acerca da ideia de que a produção de textos deve fazer parte do cotidiano da criança desde o início da escolarização. A seguir discutiremos de forma detalhada o eixo da produção de textos escritos.

3.2.3 Produção de textos escritos

O eixo de ensino Produção de textos, assim como o de Leitura, tem sido reconhecido como parte integrante do processo de alfabetização. As reflexões sobre tal ensino têm conduzido à constatação de que muitas práticas de ensino da escrita de textos têm como objetivo apenas a produção de textos escolares, sem considerar a variedade produzida socialmente. Diante disso, há pouca reflexão sobre as possibilidades de uso dos diferentes gêneros de acordo com os propósitos comunicativos.

Antunes (2003), no início da década passada, resgatou um pouco as práticas de produção de textos artificiais. O trabalho com a escrita era (e ainda é, em muitas práticas docentes) respaldado por uma prática de uma escrita:

- mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos em mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas;
- artificial e inexpressiva, realizada em “exercícios” de criar listas de palavras soltas (...);
- sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (...);
- que se limita a oportunidades de exercitar aspectos não relevantes da língua (...);
- improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realiza-la não importa “o que se diga” e o “como se faz”(ANTUNES, 2003, p. 25-27).

Uma prática comum nesta concepção de produção é a redação escolar. Antunes critica a escrita de redações na escola, pois, segundo ela, essa se configura como:

Prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para 'exercitar', uma vez que não estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto (ANTUNES, 2003, p. 26-27).

Schneuwly e Dolz (2004) também reconhecem a existência de tal tipo de ensino e apontam três maneiras frequentes de abordagem dos gêneros na escola. Assim, reconhecem a existência de modos de tratar o ensino dos gêneros na escola: desaparecimento da comunicação; escola como lugar de comunicação e negação da escola como lugar específico de comunicação. Tais formas de abordagem trazem implicações para o ensino da produção de textos. Afirmam que “na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em forma de linguagem específica” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 75 – 76).

A primeira é considerada como “desaparecimento da comunicação” e está relacionada à concepção de língua como expressão de pensamento. Nessa forma de abordar o gênero, Schneuwly e Dolz (2004, p. 76) afirmam que “o gênero torna-se uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo. Em razão dessa inversão, o gênero, instrumento de comunicação, transforma-se em forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção”.

Tal abordagem prioriza os gêneros escolares no ensino, com foco na descrição, narração e dissertação. Os gêneros são “desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 76). De acordo com os autores, quando na escola há foco no desaparecimento da comunicação, há a criação de objetos escolares para um ensino-aprendizagem eficaz, sequenciados linearmente, do supostamente simples para o complexo, sem relação com os usos desses conhecimentos.

Num segundo tipo, a escola é o próprio lugar de comunicação. Os textos produzidos e utilizados são estritamente escolares, tendo como interlocutores os sujeitos que a frequentam num único local de circulação. “A situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, por meio dos parâmetros próprios à situação e das instituições com os outros” (SCHNEUWY E DOLZ, 2004, p. 78).

Nesse sentido, os autores salientam que a escola reduz a visão sobre as situações de comunicação, considerando predominantemente as situações escolares de leitura e produção de textos. As crianças são envolvidas em atividades de leitura e escrita de textos para a interação na escola, como os jornais escolares, correio escolar, dentre outros, interagindo pouco com os textos de circulação social.

A terceira abordagem apresentada pelos autores em relação ao trabalho com os gêneros é a negação da escola como lugar específico de comunicação. Diferentemente das formas apresentadas anteriormente, esta segue como um processo de continuidade dos gêneros como ocorrem nas práticas de linguagem de referência, sem considerar as especificidades do objeto de conhecimento. “O que é visado é o domínio, o mais perfeito possível do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 79).

Fazendo uma comparação entre os aspectos evidenciados nessa forma de abordagem dos gêneros, Schneuwly e Dolz (2004) salientam que quando há uma negação da escola como lugar específico de comunicação, existe uma evidência nas contribuições das práticas de referência do sentido da escrita e uma insistência na dimensão comunicativa e na variedade das situações, apesar de negar a particularidade das situações escolares como lugares de comunicação que transformam as práticas de referência e apresentar ausência de reflexão sobre a progressão e o desenvolvimento.

Diante disso, afirmam que a abordagem dos gêneros na escola precisa ser revisada. “O gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 81). Consideramos a importância do novo olhar sobre o ensino dos gêneros trazidos pelos autores, de modo que possam favorecer a entrada desse objeto de conhecimento salientando as especificidades do ensino, instrumentalizando os estudantes para fazer uso autêntico deles quando necessário.

Diante dessas três formas de abordagem, os autores criticam as formas como a escola concebe o ensino dos gêneros. Eles defendem que no trabalho com os gêneros deve-se considerar que:

- Toda introdução de um gênero na escola é resultado de uma decisão didática que visa os objetivos de aprendizagem de dois tipos: a) aprender a dominar um gênero para conhecer, compreender e produzi-lo dentro e fora da escola; b) desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis a outros próximos ou distantes (...)
- Na escola, o gênero sofre uma transformação, já que funciona num outro lugar social. Entretanto, é importante colocar os alunos em situações de comunicação que sejam as mais próximas possíveis de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 80).

Assim, os autores defendem o ensino sistemático dos gêneros, de modo que os estudantes possam interagir, lendo e produzindo textos de acordo com diferentes finalidades de usos dos mesmos na sociedade.

Em contraposição às três abordagens do gênero e da produção de texto, Mendonça e Leal (2005, p. 58) afirmam que é preciso “ampliar as capacidades de produção e compreensão de textos dos alunos, ajudando-os a melhor interagir através da oralidade e da escrita, adotando vários gêneros textuais e atendendo a diversos tipos de finalidade social a que tais gêneros estão vinculados”

Assumindo tal defesa, Leal e Melo (2007, p. 20) afirmam que:

É indiscutível que os produtores de texto não se formam apenas através do contato com materiais escritos elaborados expressamente com a finalidade de cumprir as exigências escolares, mas também com a leitura de diferentes textos que servem, como ocorre nos contextos extraescolares, para uma multiplicidade de propósitos.

Adotando uma perspectiva sociointeracionista de língua, o ensino da produção de textos proporciona aos alunos situações de escrita semelhantes às aquelas de que participamos fora da escola, promovendo situações em que os alunos possam ler e produzir diferentes gêneros textuais para atender a variadas finalidades e diversos interlocutores.

De acordo com Geraldi (1995), numa concepção de língua discursiva, o ato de escrever pressupõe:

1. ter o que dizer;
2. ter a quem dizer;
3. ter razões para dizer;
4. constituir-se enquanto locutor/sujeito do dizer;
5. dispor dos mecanismos e estratégias do dizer;

Em relação ao primeiro item apresentado por Geraldi, ao ter o que dizer, é importante ressaltar que o produtor de texto precisará de acesso a materiais de leitura que possibilitem o contato com os assuntos a serem abordados. As autoras Leal e Melo (2007, p. 22) afirmam que “se considerarmos que, quando escrevemos um texto, resgatamos os conhecimentos construídos a partir do contato com outros textos usados em situações semelhantes a que nos deparamos naquele momento, então, para aprender a escrever, é necessário ler (e ler muito!)”. Assim, em tal perspectiva de ensino da língua, os eixos são abordados de forma

complementar, o trabalho de produção de textos requer o contato com a leitura, através de variadas temáticas e conhecimentos dos gêneros que serão utilizados.

Schneuwly (1988) apresenta uma grande contribuição em relação às reflexões sobre as atividades de produção de textos, defendendo que há a elaboração de uma base de orientação para uma ação discursiva. O autor acredita que é a partir da construção de uma base de orientação para a escrita dos textos que se determinam diferentes modos de construção textual. A base de orientação é um conjunto de representações, modificável à medida das necessidades e das mudanças do contexto social e material da atividade. A construção de representações sobre a situação de interação social leva o produtor a fazer escolhas como: o lugar social, o momento da produção, o objetivo da atividade, a relação enunciador/destinatário.

Assim, um gênero é escolhido a partir de parâmetros presentes em uma determinada situação comunicativa, isto é, a partir de elementos contextuais, como: finalidade, destinatários, suporte, autoria etc. Além desses aspectos relacionados ao social, os autores Silva e Melo (2007, p. 36-37) ressaltam que:

Produzir textos escritos é um ato complexo, pois envolve o desenvolvimento da capacidade de coordenar e integrar operações de vários níveis e conhecimentos diversos: linguísticos, cognitivos e sociais (...). O escritor se depara com a necessidade de *gerar e selecionar ideias e conteúdos*, de *organizar linguisticamente tais ideias e conteúdos* – o que envolve escolhas linguísticas apropriadas (textualização) – e de *registrar o texto*, de modo que ele atenda à finalidade e ao interlocutor visados.

Diante desses três aspectos que envolvem a produção de textos, linguísticos, cognitivos e sociais, a escola vivencia desafios no processo de ensino, de modo que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes conhecimentos.

Considerando que a atividade de produção de textos na escola é complexa, concordamos com os autores Melo e Silva (2007, p. 82 - 84), ao afirmarem que o planejamento do ensino de produção de textos escritos deve fundamentar-se em alguns princípios básicos:

1. Escrever com finalidades e destinatários claros, aproximando as situações de escrita na escola das que ocorrem fora da escola.
2. Escrever para atender a finalidades, destinatários e situações diversificadas, desenvolvendo capacidades variadas, próprias dos diferentes contextos de interação social.
3. Desenvolver capacidades de reflexão sobre os textos escritos e sobre as ações que realizamos ao escrever.

Os autores ainda ressaltam que é função do professor criar as condições que favoreçam a aprendizagem de produção de textos, o que significa sistematizá-las e planejá-las considerando:

- as condições de uma interação rotineira entre os alunos e textos escritos diversos.
- ativação de conflitos cognitivos férteis, através da interação entre os alunos.
- sistematização das etapas do processo de escrita, que não são necessariamente lineares, cabendo, assim, ao professor proporcionar aos alunos momentos de: geração de ideias, seleção/organização de ideias, esboço, revisão e edição do texto.
- estimulação e suporte à atividade metacognitiva do aluno, isto é, favorecer uma reflexão sobre as ações realizadas ao escrever e sobre os próprios textos escritos, de modo a garantir ao aluno-escriptor um controle desenvolvido sobre sua própria atividade de produção de linguagem (MELO e SILVA, 2007, p. 84-85).

Outro aspecto importante durante o planejamento das atividades de produção textual é a forma de interação entre os alunos. Antunes (2003, p. 45) resalta que

Numa inter-ação (“ação entre”), o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas decisões. Nesse sentido, a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala.

Nas atividades de produção textual a organização dos alunos (individual, grupo, dupla, coletivo) dependerá dos propósitos da escrita e das condições dos aprendizes em relação à autonomia da escrita. Outro aspecto em destaque é referente ao tipo de mediação do professor diante de cada agrupamento para a realização da produção de textos.

Assim, para compreendermos melhor como tais pressupostos são materializados, apresentaremos as análises desenvolvidas por Leal, Brandão e Cavalcanti (prelo), realizadas com base nos dados da pesquisa coordenada por Leal e Brandão (2012), sobre como o ensino da produção de textos é tratado em 16 documentos curriculares oficiais de oito estados (secretarias estaduais e capitais brasileiros) das diferentes regiões do país.

Para as análises dos dados, foram criadas 16 categorias agrupadas em três dimensões da atividade de produção dos textos: dimensão sociointerativa, dimensão dos aspectos composicionais e recursos linguísticos e a dimensão do desenvolvimento de estratégias de escrita.

De acordo com as autoras, em todas as propostas curriculares analisadas, o ensino da produção de textos é contemplado. Também evidenciam o pressuposto de que a leitura e a

produção de textos são eixos de ensino que precisam ser tratados de modo articulado, embora tenha diferenças entre os documentos.

Quanto às orientações didáticas que enfatizaram dimensões sociointerativas da atividade de escrita, as pesquisadoras identificaram seis categorias: 01) É preciso diversificar os gêneros discursivos a serem produzidos; 02) É preciso promover situações de escrita com finalidades claras e diversificadas; 03) É preciso promover reflexões sobre a situação que gerou a escrita do texto; 04) É preciso promover reflexões sobre o suporte textual onde o texto será escrito; 05) É preciso promover reflexões sobre os papéis assumidos na autoria dos textos e 06) É preciso promover reflexões sobre os destinatários prováveis dos textos.

De acordo com as análises, as propostas curriculares estaduais contemplaram um maior número de categorias do que as propostas municipais, em quatro das seis categorias descritas. Segundo as autoras, apesar disso, houve mais aproximações do que distanciamentos entre propostas municipais e estaduais, quanto às orientações para o trabalho com produção de textos.

Das seis categorias, três estavam mais presentes nas propostas curriculares (categorias 01, 02 e 06). A categoria 06 (É preciso promover reflexões sobre os destinatários prováveis dos textos) foi a mais contemplada, com 93,75%.

A categoria 01 (diversificação dos gêneros discursivos que serão produzidos) foi identificada em 12 das 16 propostas, representando 75%. A segunda categoria mais contemplada pelas propostas (02 - É preciso promover situações de escrita com finalidades claras e diversificadas) esteve presente em 81,25% das propostas. A categoria 03 (É preciso promover reflexões sobre a situação que gerou a escrita do texto) representou 56,25% nas propostas.

As categorias que obtiveram os índices mais baixos foram: É preciso promover reflexões sobre os papéis assumidos na autoria dos textos, (contemplado por 07 propostas, 25% dos documentos) e É preciso promover reflexões sobre o suporte textual onde o texto será escrito, (contemplado por 04 propostas, 43,7%).

Segundo Leal, Brandão e Cavalcanti (prelo), em relação às orientações quanto aos aspectos composicionais e recursos linguísticos a serem adotados na atividade de escrita, três categorias foram mais recorrentes: 01-É preciso atender à forma composicional do gênero, 02- É preciso variar os recursos linguísticos no texto, 03-É preciso atender às prescrições gramaticais e 04-É preciso ensinar a escrever texto coerente e claro.

A categoria 03- É preciso atender às prescrições gramaticais predominou dentre as demais desse bloco, com 87,5% de frequência. De acordo com as análises, a maior parte das

propostas busca “assegurar” o aprendizado das convenções gramaticais que regem a língua portuguesa oficial, estabelecendo uma prioridade dessas sobre outros aspectos da textualidade.

A segunda categoria, relativa ao alerta de que o professor deve auxiliar os estudantes a lançar mão de variados recursos linguísticos para atender aos propósitos de escrita, refletindo sobre como tais recursos são recorrentes em outros textos do mesmo gênero, representa de modo mais claro a proposta de análise linguística. Os dados evidenciaram que, diferentemente do que ocorreu com os aspectos mais prescritivos, 50% dos documentos enfatizaram tal categoria.

Segundo as autoras, do mesmo modo, a categoria 04, que trata das questões relativas à clareza e à coerência do texto, obteve um baixo percentual: 43,75%.

A categoria 1 - É preciso atender à forma composicional do gênero, com 56,25% também foi pouco contemplada, considerando-se sua importância.

Quanto à dimensão relativa às estratégias de escrita, diferentemente do que ocorreu quando se buscou apreender as orientações relativas à forma composicional dos textos, foi observado que os documentos enfatizaram bastante que: 01) É preciso promover situações para o desenvolvimento de estratégias/habilidades de planejamento do texto e 02) É preciso promover situações para o desenvolvimento de estratégias / habilidades de revisão do texto.

Segundo Leal, Brandão e Cavalcanti (prelo), houve maior ênfase nos processos de revisão (81,25%) em detrimento dos de planejamento (56,25%) e uma das hipóteses levantadas para tal fenômeno seja decorrente a presença dos aspectos normativos da língua, sendo a revisão identificada como um processo em que as violações gramaticais podem ser corrigidas.

A primeira categoria, que trata das estratégias de planejamento, está presente em 56,25% das propostas. Sete dos dezesseis documentos não abordam questões relativas ao planejamento do texto, e apenas três deixam de tratar questões relativas à revisão textual. Esses três não abordam nenhuma das duas dimensões, ao passo que quatro tratam de revisão e não de planejamento.

De forma geral, as autoras concluem que os documentos destacam muitos dos elementos que envolvem a produção textual. Segundo as análises, os documentos enfatizam mais os aspectos sociointerativos da atividade de produção de texto, em detrimento de outros aspectos dessa mesma atividade.

De acordo com esta pesquisa, os documentos curriculares adotam uma concepção interacionista de língua, buscando orientar o ensino da produção de texto sobre os usos sociais

dos textos, se distanciando de discussões artificiais conforme apresentamos no início do tópico. Para dar continuidade às reflexões sobre o ensino da produção textual, compreender como as práticas docentes deste eixo são materializadas torna-se importante.

O estudo desenvolvido por Guerra (2009) analisou a interação entre estudantes e entre estudantes e professoras em situações de produção coletiva de textos. Duas turmas de 1º ano do 2º ciclo (4º ano) do Ensino Fundamental e seus respectivos alunos da Rede Municipal de Ensino da cidade do Recife fizeram parte do estudo de caso desenvolvido. A pesquisa contou com o planejamento coletivo de uma sequência didática com atividades de reflexão, leitura e produção de cartas de reclamação, contemplando tarefas de produção coletiva de textos. A pesquisadora se propôs a responder quatro questões durante a investigação e a partir de cada uma iremos descrever os resultados.

A primeira questão da pesquisa proposta foi: As professoras explicitam com clareza, no comando para a atividade de escrita, o gênero discursivo a ser produzido, as finalidades e os destinatários do texto?

De acordo com Guerra (2009), as duas professoras no comando para a atividade de escrita definiram o gênero que seria trabalhado, chamando a atenção dos alunos para a estrutura da carta de reclamação. Os tipos de condução adotados pelas professoras 1 e 2 foram favoráveis para a produção da carta de reclamação, pois ambas apresentaram a preocupação em situar os alunos antes e durante a produção. As docentes auxiliaram as crianças a construir uma boa base de orientação para a escrita do texto, possibilitando que elas se engajassem na situação de modo ativo e participativo. Segundo a pesquisadora, tal experiência pode ser favorável a que, em outras situações, as crianças reflitam sobre seu papel no contexto de produção.

A segunda pergunta elaborada foi: Durante a produção de texto, as professoras assumem o papel de mediadoras, estimulando ou orientando os alunos quanto ao uso de atividades de monitoramento do comportamento cognitivo, tais como: alternar, checar e coordenar os procedimentos usados na produção de texto, considerando e reorganizando as falas dos alunos, fazendo com que estes sejam sujeitos ativos?

De acordo com as análises, ambas assumiram o papel de mediadoras, estimulando ou orientando os alunos quanto ao uso de atividades de monitoramento do comportamento cognitivo, tais como: alternar, checar e coordenar os procedimentos usados na produção de texto, considerando e reorganizando as falas dos alunos.

Guerra (2009) percebeu que foram conduzidas conversas antes do início de cada produção das cartas de reclamação, auxiliando os alunos a construir representações sobre as

situações de interação, propiciando condições para a ativação de conhecimentos prévios importantes para o planejamento do texto.

Segundo a pesquisadora, apesar de as docentes terem estimulado constantemente a revisão em processo, com base na avaliação permanente dos textos em fase de escrita, e terem favorecido a ativação de conhecimentos prévios e construção de base de orientação, que são essenciais para o planejamento textual, não houve estímulo ao planejamento geral do texto. As docentes ajudaram as crianças a ativar os conhecimentos iniciais dos alunos e depois realizaram o planejamento à medida que o texto ia sendo produzido. Foram realizadas pelas professoras intervenções para estimular as crianças a reler partes do texto, fazendo revisão em processo.

O terceiro questionamento na investigação de Guerra (2009) buscou entender: Como se dá a geração de conteúdos e a textualização durante a produção coletiva da carta de reclamação? As professoras contribuem para que os alunos aprendam a planejar a organização sequencial do texto, chamando a atenção deles para os recursos linguísticos e discursivos?

Segundo a pesquisadora, ambas contribuíram para o desenvolvimento de estratégias de geração de conteúdos e textualização. As docentes utilizaram a releitura da carta, chamando a atenção dos alunos para a troca de palavras no texto, caracterizando momentos de decisões sobre o processo de textualização. Foram estimuladas por elas ações de revisão para conferir maior clareza aos textos, caracterizando momentos de reflexão sobre os processos de textualização.

As docentes utilizaram a releitura da carta, para verificarem se tinham dito o que tinha sido planejado, caracterizando momentos de decisões sobre o processo de geração de conteúdo, em articulação com o processo de textualização.

Outro aspecto observado é que as professoras também realizaram questionamentos do que deveria ser acrescentado no final da carta, possibilitando nova geração de ideias.

Em sua última pergunta da pesquisa, Guerra (2009) questionou: No processo de interação entre professoras e alunos que conhecimentos relativos ao gênero discursivo a ser produzido emergem quando as professoras medeiam a escrita coletiva de um texto? Que informações sobre os gêneros são explicitadas pelas professoras? Que informações sobre os gêneros são explicitadas pelas crianças?

Foram encontrados trechos da aula, em que os conhecimentos sobre as formas de despedida foram discutidos. As professoras também chamaram a atenção dos alunos no que se refere aos aspectos composicionais do gênero carta de reclamação, com questões que

remetiam à necessidade de desenvolver a cadeia argumentativa usando estratégias comumente encontradas em textos de circulação social. Guerra (2009, p. 165) constatou que:

Boas condições de produção não se resumem à indicação de um comando claro e pertinente. São mais que isso. As boas condições de produção na escola só podem ser garantidas se os professores desenvolverem estratégias ricas para auxiliar os estudantes a desenvolver as habilidades necessárias para a participação em atividades sociais de modo autônomo. Assim, não basta que os alunos sejam solicitados a escrever, eles precisam ser auxiliados no processo de escrita.

A partir da mediação, as docentes realizaram intervenções e auxiliaram na construção e reelaboração do conhecimento do aluno, propiciando a tomada de consciência acerca das estratégias usadas pelas pessoas mais experientes quando produzem textos, havendo, assim, o desenvolvimento de habilidades importantes.

Diante dos dados apresentados, podemos refletir sobre o trabalho docente no eixo de produção textual e sobre as formas de interação entre os alunos e professoras, seja ela em duplas, grupos, coletivamente ou individual.

Destacamos que os dados apresentados, tanto das orientações das propostas curriculares, quanto das práticas das docentes do estudo de Guerra (2009) ressaltam possibilidades de ensino interacionista da produção textual, ressaltando que neste processo diferentes dimensões precisam ser consideradas, em decorrência da complexidade do trabalho voltado para formar escritores. Nos estudos citados fica claro que não bastam boas orientações para a escrita. É necessário considerar a importância de uma boa mediação para essa aprendizagem. Desse modo, diferentes saberes docentes são mobilizados no ensino de produção de textos.

A seguir enfocaremos a perspectiva dos estudantes sobre a prática docente, tanto em relação às práticas pedagógicas, quanto às relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa.

4 A prática docente sob a perspectiva dos estudantes

Para entendermos melhor a realidade educacional, precisamos olhá-la sob diferentes pontos de vista, buscando apreender os modos como os diversos sujeitos a veem. Neste capítulo, focaremos reflexões teóricas e dados de pesquisa que abordam as perspectivas dos estudantes sobre diferentes aspectos educacionais.

Organizamos o capítulo em três partes. Na primeira, trouxemos reflexões sobre o olhar dos estudantes sobre aspectos pedagógicos mais gerais, subjacentes a princípios que orientam o trabalho com diferentes componentes curriculares. No segundo tópico abordamos as expectativas dos estudantes em relação ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita. As discussões permitiram-nos compreender as motivações e interesses dos alunos nas atividades desenvolvidas. No terceiro tópico refletimos sobre a didática do ensino da Língua Portuguesa, compreendendo melhor sobre aspectos mais específicos e como os estudantes os percebem.

4.1 Apreciação valorativa dos estudantes: reflexões sobre aspectos pedagógicos

Tradicionalmente, nas práticas escolares brasileiras, pouco espaço é destinado ao diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo educacional acerca do ensino. Concebemos que tal lacuna impossibilita uma avaliação mais aprofundada da escola e do trabalho dos docentes. Desse modo, dedicamo-nos, neste tópico, a refletir sobre a apreciação dos estudantes sobre o trabalho pedagógico e seus possíveis impactos sobre a organização do ensino.

Para tal, lançamos mão do conceito “apreciação valorativa”, oriundo das discussões do Círculo de Bakhtin. Volochinov/Bakhtin (2014, p. 137), destacam:

Toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor apreciativo, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra.

A partir deste conceito, no espaço escolar, os diferentes sujeitos, diante das interações e das posições sociais que participam, possuem apreciação de valor sobre as ações dos outros. Na sala de aula, os enunciados produzidos pelos professores e pelos alunos são únicos, trazem significações uns dos outros, da própria esfera escolar, dos papéis desenvolvidos por cada um, da função social que a escola ocupa. De acordo com Rojo e Barbosa (2015, p. 42),

O que interessa nessa abordagem são os **efeitos de sentido discursivos**, os **ecos ideológicos**, as **vozes** e as **apreciações de valor** que o sujeito do discurso faz por meio dos enunciados/ textos em certos gêneros que lhe viabilizam certas escolhas linguísticas. (...) Não importa, tanto as formas linguísticas ou a dos textos em si, para relacioná-las aos contextos, mas o desenvolvimento dos temas e da significação (grifos das autoras).

Assim, cada enunciado produzido por uma pessoa é sempre resposta a outros enunciados produzidos, construindo-se, desse modo, um elo na cadeia da comunicação verbal entre os locutores. Segundo Bakhtin, “a expressividade de um enunciado é sempre em menor ou maior grau, uma resposta, em outras palavras: manifesta não só sua própria relação com o objeto do enunciado, mas também a relação do locutor com os enunciados do outro” (1997, p. 317).

Consideramos que as vozes dos discentes trazem os modos como dialogam, interagem com o que vivenciam na escola e fora dela, com as relações estabelecidas entre os sujeitos em diferentes momentos, dos ecos trazidos das suas experiências. “O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 316).

Desse modo, no espaço escolar, expectativas são criadas em relação ao que se espera desse ambiente. No cotidiano escolar, todos os envolvidos - pais, alunos, professores, gestores, diretores, coordenadores, funcionários diversos - têm apreciações sobre a instituição, sobre as pessoas, julgando seus comportamentos, valores, posturas, condutas, atuação, desde o cumprimento de prazos, horários de trabalho até o envolvimento e comprometimento com os alunos.

Conforme apresentamos no capítulo 3, na teoria da enunciação, “O tema é o sentido de um dado texto tomado como um todo, “único e irrepetível”, justamente porque se encontra viabilizado pela refração da apreciação de valor do locutor no momento de sua produção. É pelo tema que a ideologia circula” (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 88).

Assim, consideramos que cada estudante tem uma relação única com seus professores, decorrente das relações interativas. Isso constitui as singularidades de cada situação, e também ao longo da história, algumas significações tornam-se sociais, sendo transformadas a partir de novas interações. “(...) A significação objetiva forma-se graças à apreciação; ela indica que uma determinada significação objetiva entrou no horizonte dos interlocutores – tanto no horizonte imediato como no horizonte social mais amplo de um dado grupo social” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2014, p. 140).

Assim, podemos perceber as apreciações que os estudantes têm dos seus professores, das práticas escolares, a partir de enunciados diversos, seja através de comentários durante a aula com o colega do lado, num espaço virtual de formas diversas, seja respondendo ou não a uma pergunta do professor, seja em uma situação de pesquisa através de entrevista, questionário, através das histórias, da literatura, da música, das narrativas de pessoas mais velhas, ou seja, através da fala, da escrita, dos gestos, dos sons, dos movimentos, de situações mais ou menos formais, próximas ou distantes dos nossos próprios professores, ou de outros.

Diante disso, e considerando não só o horizonte social, mas também o horizonte imediato, nos processos interativos podemos ressignificar nossas apreciações. De acordo com Volochinov/Bakhtin (2014, p. 140-141), “a mudança de significação é sempre, no final das contas, uma *reavaliação*: o deslocamento de uma palavra determinada de um contexto apreciativo para o outro”.

É neste sentido que reafirmamos a importância de escutar os estudantes, de modo que, com a leitura e socialização de pesquisas que buscam valorizar seus modos de pensar, suas opiniões, possam ecoar, possibilitando reconhecer através dos seus discursos novos modos de se perceberem enquanto professores.

De acordo com Souza (1995, p. 22), diante de uma visão baktiniana da linguagem como fenômeno social, “o sujeito se constitui ouvindo e assimilando as palavras e o discurso do outro (sua mãe, seu pai, seus colegas, sua comunidade etc.), fazendo com que essas palavras e discursos sejam processados de forma que se tornem, em parte, as palavras do sujeito e, em parte, as palavras do outro”.

Dentro desse circuito de percepções e vozes entre os diferentes membros da comunidade escolar, os estudantes também têm suas apreciações sobre cada profissional e sobre as instituições, entretanto, nem sempre são reconhecidos como capazes de emitir julgamentos sobre a escola e o ensino. Consideramos que uma hipótese para tal prática é a de que os estudantes, principalmente as crianças, são vistas pela maioria das pessoas como sujeitos passivos, que não são capazes de perceber e manifestar suas formas de pensar. Sabemos também que a escola é uma instituição e a sala de aula um espaço em que relações de poder se manifestam e se perpetuam. Diante disso, estratégias que permitam aos sujeitos emitir opiniões ao que ela propõe são evitadas ou negligenciadas.

A sala de aula pode ser vista como um fenômeno social e ideologicamente constituído – ou seja, uma arena de conflito de vozes e valores mutáveis e concorrentes. Essa perspectiva da sala de aula como heteroglossia, consistindo numa estratificação, dinâmica e hierarquicamente organizada, de

vozes e valores, correndo uns com os outros para a posição hegemônica do dominante, traz consigo a necessidade de negociação na sala de aula. A heteroglossia aqui diz respeito a todos os elementos que constituem a sala de aula – o professor, os aprendizes, a metodologia e os conteúdos programáticos (SOUZA, 1995, p. 23 -24).

Na tradição escolar, os alunos são os que possuem menos espaços para emitirem suas opiniões sobre o que lhes são perceptíveis. Catani e Gallego (2009, p. 23-24) nos alertam que:

Informalmente, todos são avaliados na escola e se lembrarmos que, por vezes, esse modo informal de classificar tem tanta importância quanto os modos formais ou mescla-se a estes para produzir uma opinião sobre o outro, devemos também lembrar que os alunos produzem avaliações sobre os professores e informalmente, com frequência associam características pessoais, com responsabilidade, paciência, dedicação, empenho, etc., a competências “técnicas”, como o conhecimento ou a atualização. Certamente, o nível do ensino e, de modo particular, a idade dos alunos, conduzem à ênfase em certas características mais do que em outras.

Assim, salienta-se a necessidade de pensarmos um pouco mais sobre o papel que os estudantes têm em relação aos diferentes aspectos que norteiam suas atividades escolares.

A pesquisa desenvolvida por Rosado e Campelo (2010) nos ajuda a compreender alguns desses aspectos. As autoras tiveram como objetivo de pesquisa compreender como as crianças percebem a escola, no tocante à estrutura e ao funcionamento, as relações com o conhecimento, com as outras crianças, com os professores e outros adultos envolvidos no processo.

As pesquisadoras entrevistaram 20 crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do Rio Grande do Norte, tendo como eixo fundante da pesquisa a fala das crianças acerca do seu contexto escolar. Os alunos selecionados pertenciam às turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Para a construção dos dados foram utilizadas observação, entrevista semidirética e questionário.

Algumas questões nortearam esta investigação: Quais concepções as crianças têm acerca do seu direito ao Ensino Fundamental, como etapa obrigatória da educação básica? Que avaliações são feitas pelas crianças sobre a escola de Ensino Fundamental, em termos de sua estrutura, funcionamento, organização do tempo/espço, finalidade, prática pedagógica e aquisições proporcionadas aos seus usuários, notadamente no que concerne a alfabetização?

Duas grandes categorias nortearam o trabalho: O direito a Educação e Uma boa escola de criança: características. Da primeira foram organizadas duas subcategorias: Escola como direito de todos e Confronto: “letra” da lei e realidade. Na segunda, quatro subcategorias

foram elencadas: Diferenças com relação à escola de Adultos, Finalidades, Aprendizagens mais relevantes, Relação professor / crianças. Enfocaremos neste momento alguns aspectos da segunda categoria.

Em relação ao que consideram como uma boa escola, as crianças mencionaram a importância dos brinquedos e das brincadeiras. As crianças, ao destacarem os brinquedos e brincadeiras nos dão pistas de que a ludicidade é uma dimensão da educação que precisa ser resgatada.

Outro elemento citado para diferenciar da escola de adulto foi o nível de complexidade, o tamanho das tarefas. As crianças podem dar pistas de que os professores diante da organização do tempo pedagógico valorizam mais algumas atividades do que outras, demonstrando ênfase em atividades consideradas extensas e com nível de complexidade alto.

Sobre o que é ser uma boa professora, as análises constataram aspectos como ter paciência, tranquilidade, além do apelo pela participação na aula, conforme constam nos extratos:

Uma boa professora tem que falar baixo e deixar a gente falar. (PITECO, 2008).
 Deve ser calma, não tem que reclamar toda hora. (CASCÃO, 2008).
 Sem dizer que tá tudo errado, vá fazer tudo de novo. (FRANJINHA, 2008).
 Não chamar a pessoa de burro. (PITECO, 2008).
 Tem que ensinar muito, até todo mundo aprender, até os burros. (CHICO BENTO, 2008).

As crianças ressaltam aspectos atitudinais importantes na ação docente. Percebem a importância da escuta atenta, de aguardar as falas dos alunos, de ser calma, de valorizar as aprendizagens dos alunos, de ser persistente com o ensino até que todos aprendam.

Outro aspecto ressaltado pelas crianças é a importância da formação docente para o exercício da função. Disseram que o conhecimento, o domínio do conteúdo são aspectos necessários para a boa docência. “Ela deve ser boa e educada” (Emília, 9 anos); “Ela tem que estudar para ensinar a gente, tem que saber das coisas para poder ensinar, tem que saber falar e ouvir” (Pedrinho, 9 anos).

Mais uma vez percebemos que os alunos ressaltaram a importância da escuta, de ouvir o que eles pensam, podendo fazer boas intervenções e manter um diálogo em sala de aula. Concordamos com Rosado e Campelo (2010, p. 260) ao afirmarem que

Na formação profissional, o professor deverá ser sensibilizado para a importância do diálogo com o aluno. Falar e ouvir são características do

diálogo, essenciais para um processo efetivo de ensino-aprendizagem, pois implica troca de ideias para a solução de problemas.

As autoras ressaltam que é preciso ficar atento sobre o que dizem as crianças. Para elas, os professores precisam refletir quanto à sua maneira de conceber a criança que aprende, ou seja, uma criança que pensa, que fala, que constrói, que compara, para, assim, estabelecerem uma relação de confiança e respeito mútuo.

As concepções, aspirações e opiniões das crianças não são formuladas ao acaso; ao contrário, dependem do ambiente social e cultural em que vivem e compartilham, inclusive, a própria escola. Quando são estimuladas a refletir e questionar, elas demonstram que, além de estarem bastante alertas às condições concretas em que vivem, suas infâncias, conseguem expressar suas ideias com propriedade (ROSADO e CAMPELO, 2010, p. 261).

Essa pesquisa evidenciou que as crianças possuem um olhar atento sobre aspectos pedagógicos e didáticos, nos auxiliando nas análises dos dados coletados com as entrevistas. Ao valorizar as vozes das crianças nas pesquisas podemos refletir e dialogar com suas percepções sobre diferentes aspectos.

Outro estudo que buscou valorizar as percepções dos estudantes foi realizado por Pereira e Sordi (2010). As pesquisadoras buscaram compreender como é entendida a questão da participação estudantil num processo de Avaliação Institucional Participativa - AIP e se as relações que se deram no interior das escolas da Rede Municipal de Educação de Campinas possibilitaram essa participação.

Os dados, através de entrevistas, revelaram que havia uma potencialidade desse segmento investigado de refletir sobre aspectos ligados ao seu processo de formação, pois em todos os momentos que foram solicitados a se posicionarem, fizeram uso da palavra ora para denunciar a falta de compromisso dos profissionais responsáveis pelo processo de formação, ora para falar do lugar que ocupam nesse processo, ora para evidenciar o sentido da escola. As autoras concluíram que as trocas realizadas entre os diferentes sujeitos tornam as práticas cada vez mais ricas. Assim, o uso verbal (oral) foi utilizado para que os estudantes demonstrassem o que e como apreciavam a instituição escolar. De acordo com Villas Boas (2004, p.30), “cria-se assim, a cultura avaliativa da escola, baseada na parceria, no respeito mútuo, na responsabilidade, na seriedade e no rigor”.

Esses dados nos revelam que os estudantes estão atentos ao que acontece na escola que frequentam e que atribuem expectativas sobre os profissionais que convivem na instituição. A

atuação dos professores é observada pelos alunos e muitas vezes as características pessoais dos docentes interferem nas representações que os estudantes têm sobre a escola.

As pesquisas desenvolvidas por Rosado e Campelo (2010) e Pereira e Sordi (2010) demonstraram que os estudantes estão atentos ao que acontece na escola e na sala de aula, demonstrando serem protagonistas. Assim, é possível concluir que alguns dados como a relação professor-aluno são perceptíveis a eles.

A seguir continuaremos discutindo sobre a importância de ouvir os estudantes nas pesquisas, refletindo especificamente sobre nosso foco de pesquisa, o ensino da Língua Portuguesa.

4.2 As expectativas dos estudantes sobre o ensino da Língua Portuguesa

O ensino da Língua Portuguesa no Brasil sofreu mudanças ao longo dos anos. A partir da década de 80 a língua passa a ser concebida como processo de interação, tendo como objeto de ensino os textos de circulação social. Assim, o ensino da língua só recentemente aproximou os usos sociais das modalidades oral e escrita nas práticas escolares. Diante disso, é importante entender quais são as tendências do ensino da língua. No âmbito desse tema, é muito relevante analisar os impactos desses tipos de práticas sobre as expectativas dos estudantes.

Nesse sentido, compreender como os estudantes percebem aspectos relacionados à didática da Língua Portuguesa nos auxilia a melhor avaliar as orientações que são dadas aos professores e os modos como os docentes vêm construindo suas estratégias de ensino.

A pesquisa desenvolvida por Gonçalves (2013) teve como objetivo geral conhecer o que pensam as crianças sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita antes e depois de serem alfabetizadas. Foram entrevistadas 21 crianças de uma escola pública federal, no Rio de Janeiro (1º ano), e ouvidos, também, alguns pais e a professora da turma, o que possibilitou estabelecer relações entre os discursos das crianças e adultos de sua convivência.

Para a maioria das crianças (57%), o aprendizado exerce uma função imediata. Elas afirmam que o que aprendem as deixam mais “espertas”, “inteligentes”, por lhes darem um saber que não tinham: saber “ler”, saber “falar direito”, saber “fazer contas”. O aprendizado da linguagem escrita ligado ao mundo do trabalho ou à possibilidade de obtenção de dinheiro representou 19% das falas das crianças.

Todas as crianças atribuíram, pelo menos uma vez ao serem entrevistadas, um papel importante ao aprendizado da linguagem escrita. De acordo com Gonçalves (2013), essa

importância parece mais evidente para os alunos que foram entrevistados sem estarem alfabetizados.

Quando as crianças foram questionadas se esse aprendizado havia mudado alguma coisa em suas vidas, 40% das que iniciaram o ano alfabetizadas responderam que sim. Entre as que começaram o ano afirmando não saber ler e escrever, o percentual aumentou para mais de 83%. Há uma mudança de status na própria classe. Para a autora, essa mudança ganha importância na/para a vida social. “As crianças sabem que o aprendizado da leitura e da escrita muda sua posição no grupo social, mesmo sem saberem ainda avaliar plenamente o que representa para esta sociedade o acesso à cultura letrada” (GONÇALVES, 2013, p. 133).

Tendo como foco principal ouvir as crianças para conhecer suas concepções sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a autora tinha como hipótese que, assim como elaboram ideias sobre o sistema de escrita por fazerem parte de uma cultura letrada, elas também elaborariam concepções sobre o modo pelo qual se aprende a ler e escrever. Além disso, imaginava que as crianças fariam referências às práticas de leitura e de escrita, citando material de leitura (livros, revistas, cadernos) e/ ou objetos utilizados na escrita (lápis, caneta, papel).

Tentando relacionar seus discursos às suas experiências de vida, as crianças foram questionadas sobre suas vivências escolares anteriores e sobre atos de leitura presenciados (ou não) no ambiente doméstico.

Na primeira etapa das entrevistas com as crianças, ao responderem à questão: “Você já sabe ler e escrever?”, oito crianças afirmaram que sim; sete disseram saber ler e escrever parcialmente (“mais ou menos”, “um pouquinho”, “escrever, eu sei; ler, não”); seis negaram saber ler e escrever.

Analisando as respostas das crianças à questão “Como se aprende a ler e escrever?”, 14 fizeram referência a pelo menos algum elemento linguístico (letra, som, sílaba, frase); 02 referiram-se a processos mentais (“pensando”); 05 citaram aspectos atitudinais (“prestando atenção”, “se esforçando”, “estudando”, “ficando quietinho”); 01 mencionou uma prática de leitura (“lendo livro”), tendo também se referido a um elemento linguístico, razão porque o total de respostas é maior que o número de alunos.

Observando os resultados, Gonçalves (2013) verificou que 90% das crianças alfabetizadas referiram-se a, pelo menos, um elemento linguístico e nenhuma a aspectos atitudinais nas explicações que elaboraram. Entre os que diziam saber ler e escrever parcialmente, o percentual é de 60% e entre os que afirmavam não saber ler e escrever, o percentual cai para cerca de 30%.

De acordo com as análises, entre as crianças alfabetizadas, a referência a elementos linguísticos é muito mais alta do que entre os que menos sabem sobre o sistema de escrita. Há, assim, uma clara correlação entre o conhecimento do sistema de escrita e a citação de elementos linguísticos. Ao aprenderem a ler e escrever, as crianças vão se apropriando de conhecimentos que lhes permitem operar nos níveis metalinguístico e metacognitivo.

Na segunda etapa das entrevistas, as crianças que se alfabetizaram ao longo do ano foram questionadas como aprenderam a ler e escrever. Quase todas passaram a se referir a práticas de leitura e de escrita e/ou a elementos linguísticos. De acordo com as análises, o trabalho com a linguagem escrita modificou os modos de pensar e dizer dos sujeitos investigados. O desenvolvimento da fala/do pensamento das crianças foi alterado pelas interações discursivas de que participaram. Desafios cognitivos lhes foram oferecidos no fluxo da comunicação verbal.

Além de utilizar a entrevista na coleta dos dados com os estudantes, Gonçalves (2013) utilizou os desenhos como outros modos de dizer das crianças. Nos desenhos puderam ser observados elementos novos que não haviam sido mencionados nas entrevistas.

Ao analisar as respostas das crianças à questão “Como se aprende a ler e escrever?”, entre as crianças que iniciaram o ano alfabetizadas, nenhuma fez referência a aspectos comportamentais. Ao explicarem, no entanto, o que haviam desenhado, quatro disseram ter desenhado alguém “prestando atenção à professora” ou “levantando o dedo para falar”.

Inversamente, as crianças que afirmaram nas entrevistas não saberem ler e escrever referiram-se, em sua maioria, a aspectos atitudinais. Em seus desenhos, porém, todas representaram situações escolares, em que se mostram suportes de textos (livros, quadro de giz com rabiscos simbolizando a escrita), objetos para a escrita (lápis, caderno) e símbolos matemáticos (algarismos, sinal de igualdade).

Das 21 crianças da turma, vinte representaram práticas de leitura e escrita (escolares ou sociais, no sentido mais amplo) em seus registros.

A relação entre aprendizagem da leitura e da escrita e aspectos que envolvem as atitudes dos alunos no ambiente escolar se revelou mais complexa. Em relação, especificamente, ao aprendizado da leitura e da escrita, as evidências de que a aprendizagem da linguagem escrita permite às crianças novas formas de pensar e de dizer reafirmam o compromisso com a educação brasileira, no sentido de continuar trabalhando pela inserção de todas as crianças no mundo da cultura letrada. Elas reafirmam nossa crença de que todas têm o direito de aprender a ler e escrever.

Diante da pesquisa desenvolvida por Gonçalves (2013), percebemos que as crianças, ao falarem sobre suas aprendizagens da língua escrita, percebem os modos como os professores ensinam, suas práticas e os aspectos atitudinais que precisam ter diante dos momentos de aula. As expectativas sobre as aprendizagens da leitura e da escrita também são mencionadas por eles e diante das respostas nos faz refletir sobre os diferentes aspectos que envolvem as práticas dos professores e a função social da escola.

Pesquisas com estudantes de EJA também foram encontradas no nosso estado da arte, como as realizadas por Rosado (2012), Albuquerque e Ferreira (2009) e Amorim (2009), embora não sejam apresentadas neste momento, por termos como foco estudantes crianças.

De modo geral, percebemos que os estudantes têm expectativas sobre suas aprendizagens e sobre o ensino, demonstrando que precisavam se envolver nas atividades. Os dados nos permitem pensar sobre as estratégias didáticas que levam os alunos a se envolverem nas atividades e continuarem motivados a frequentar a escola. O papel que jovens, adultos e crianças atribuem à leitura e à escrita têm uma relação direta com as práticas sociais. Assim, se estes desejam que tais aspectos sejam relacionados às práticas sociais, os professores podem usar tais informações para refletir sobre as práticas escolares.

As pesquisas apontam para a necessidade de levarmos em consideração que os estudantes buscam nas suas aprendizagens significados relacionados ao que vivenciam fora da escola e que tanto os documentos oficiais, quanto a prática docente precisam considerar os sentidos que eles têm sobre o ensino.

Desse modo, defendemos que os estudantes são ativos durante o processo de escolarização, pois possuem representações sobre o que buscam fazer na escola, demonstrando expectativas sobre o ensino de língua materna.

No tópico a seguir discutimos sobre a didática do ensino da língua a partir do olhar dos estudantes compreendendo como os mesmos percebem o ensino a partir de alguns eixos do ensino da língua diante das estratégias utilizadas por alguns docentes.

4.3 A didática do ensino da Língua Portuguesa sob a perspectiva das crianças

Nesse tópico discutimos sobre as percepções dos estudantes sobre estratégias didáticas mais específicas para o ensino da Língua Portuguesa.

Conforme apresentamos na introdução, realizamos duas pesquisas iniciais sobre tal tema (LIMA, 2008; 2011). Em 2008, o objetivo foi entender como as crianças do 5º ano de uma Escola Municipal de Jaboatão dos Guararapes avaliaram as estratégias de ensino

adotadas em uma sequência didática envolvendo o gênero reportagem. Foram realizadas 13 observações de aula e 51 entrevistas com 31 crianças entre 9 e 12 anos de idade.

Foram encontrados sete critérios através das análises das entrevistas: formas de interação (44 ocorrências), aprendizagens realizadas (42 ocorrências), temáticas dos textos lidos (40 ocorrências), estratégias de ensino (25 ocorrências), participação dos alunos (25 ocorrências), estrutura da sequência (15 ocorrências) e material utilizado (13 ocorrências).

Os resultados mostraram que as crianças são capazes de avaliar a prática docente, usando critérios pertinentes e relevantes. Conseguem identificar as estratégias usadas pelos professores e ao vivenciarem boas situações didáticas estão interessadas na sua própria aprendizagem.

O trabalho com sequências didáticas, com foco nos gêneros textuais, foi bastante valorizado pelos estudantes. Eles perceberam que desse modo há uma sistematicidade maior do ensino, que engloba diferentes estratégias, contribuindo para o desenvolvimento deles.

O estudo desenvolvido por Lima em 2011 também revelou o olhar atento dos estudantes durante as aulas, considerando que a proposta da pesquisa era pautada em uma sequência didática com a perspectiva sociointeracionista desenvolvida em turmas do 5º ano.

Um dos objetivos específicos dessa pesquisa foi investigar quais critérios eram utilizados pelas crianças para avaliar a prática das duas professoras no desenvolvimento da sequência didática. Para isso, utilizamos as entrevistas com as crianças, sempre realizadas no final de cada aula.

Foram analisadas 105 entrevistas durante as 23 aulas realizadas nas duas turmas. Percebemos que as crianças adotavam critérios avaliativos semelhantes e nos mostravam que eram capazes de avaliar as estratégias adotadas nas aulas. Foram encontrados sete critérios mencionados pelas crianças em ambas as turmas: estrutura da sequência didática, estratégias de ensino, mediação docente, recursos didáticos, conteúdos trabalhados, interação em sala de aula, resultados obtidos em termos de aprendizagem.

Analisando o quantitativo de respostas em cada categoria, verificamos que os resultados em termos de aprendizagem (72,54%), a interação em sala de aula (68,62%) e os conteúdos trabalhados (58,82%) foram os três blocos de critérios mais utilizados pelas crianças. Os três blocos foram citados por mais da metade dos estudantes, o que evidencia que, de fato, as crianças percebem e valorizam as aulas em que são selecionados conteúdos relevantes e interessantes, em que há boas interações e que resultam em aprendizagem. Pequenas diferenças foram observadas entre as duas turmas em relação ao quantitativo de respostas nestes três blocos.

Na turma 1, percebemos que os alunos mencionaram mais o critério “Resultados obtidos em termos de aprendizagem”, com 24 crianças (77,41%). Na turma 2, os alunos tiveram maior frequência no critério 5, conteúdos trabalhados, com 16 alunos (80%).

O segundo critério mais mencionado pelos alunos das duas turmas foi “Interação em sala de aula”. Na turma 1, com 20 alunos (64,51%) e na turma 2, com 15 alunos (75%).

Quanto ao critério “Conteúdos trabalhados”, ficou em terceiro lugar na turma 1, com 14 alunos (45,16%). Na turma 2, os alunos mencionaram respostas classificadas no critério “Resultados obtidos em termos de aprendizagem” em terceiro lugar, com 13 alunos (65%).

O quarto critério mencionado nas duas turmas foi “Mediação docente”. Na turma 1, 12 alunos explicitaram tal critério (38,70%), já na turma 2, a frequência foi um pouco menor, com 9 alunos (45%). Ao todo, este critério foi contemplado por 41,17% das crianças. Desse modo, também podemos afirmar que as crianças reconheceram que o professor precisa ter boas estratégias de mediação, atendendo às crianças quando elas precisam e ajudando-as a entender melhor as atividades e os conteúdos trabalhados.

Os critérios “Estrutura da sequência” e “Estratégias de ensino” foram citados por 14 alunos, cada (27,45% dos estudantes). Na turma 1, “Estrutura da sequência” foi mais citada (32,25%) e na turma 2, foi o critério “Estratégias de ensino” (35%).

O critério menos citado foi “Recursos didáticos” (15,68%), tendo sido mais adotado pelas crianças da turma 2 (15,68%) que da turma 1 (12,90%). Apesar desse reduzido quantitativo, não podemos considerar que as crianças não valorizam tal aspecto, pois é possível que tenham considerado isso ao falarem que tinham gostado das aulas porque as atividades eram boas.

Diante desses dados, os alunos citaram mais o critério relativo a “Resultados obtidos em termos de aprendizagem”. Os discentes mencionaram as aprendizagens sobre o gênero, o tema, os processos de leitura, a escrita e, de forma geral, mencionaram a vontade de aprender mais e a ampliação do conhecimento. Desse modo, diferentes tipos de aprendizagem foram citados, indicando que houve percepção de que a sequência desenvolvida não buscava a apreensão de conteúdos / habilidades pertinentes a apenas um eixo de ensino.

As crianças das duas turmas avaliaram as aulas de forma pertinente, com critérios importantes, dando indicações para os professores de aspectos importantes para melhorar o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Consideramos, assim, que eles percebem as intencionalidades do professor, mencionando seus aspectos positivos e negativos.

Outro objetivo específico foi comparar os critérios de avaliação das duas turmas sobre as estratégias didáticas, percebendo se os mesmos possuíam ou não relação com a condução adotada em cada sala. Para isso, analisamos as relações entre as falas dos alunos e a condução das professoras. Constatamos que os critérios das duas turmas tiveram relação com os princípios do ensino sociointeracionista.

Podemos dizer que as menções feitas pelas crianças sobre as aulas estavam muito relacionadas aos princípios adotados no desenvolvimento da sequência, evidenciando que elas reconheciam aspectos importantes das aulas. As crianças se mostraram atentas ao que acontece em sala de aula, e perceberam aspectos detalhados sobre o fazer pedagógico, como a organização das aulas, as formas de mediação do professor. Consideramos que as crianças foram capazes de perceber nas aulas a materialização do trabalho docente.

Desse modo, consideramos que os estudantes compreendem a realidade em que estão inseridos e conseguem demonstrar seus olhares sobre os fenômenos investigados. Assim, é importante entender quais são as percepções deles, entendendo se os aspectos vivenciados em sala de aula são vistos como estratégias importantes para os estudantes, permitindo entender melhor as motivações para aprender, os modos de interação com os pares e o conhecimento.

Tais dados revelaram que os estudantes do 5º ano perceberam aspectos importantes das práticas das professoras que realizaram uma sequência didática planejada coletivamente através de um grupo de pesquisa. Diante disso, nos questionamos se crianças em etapas mais iniciais de escolarização, como as de 3º ano, também apreciariam alguns aspectos nas aulas planejadas pelas próprias docentes. Aspectos pedagógicos e didáticos do ensino da língua serão perceptíveis a eles? Foi diante desta indagação que este estudo surgiu.

Assim, enfatizamos a necessidade de escutar as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental para entendermos o que e como do ponto de vista pedagógico e didático elas percebem.

A seguir discutimos sobre o percurso metodológico proposto para atender os objetivos elencados.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Conforme apresentamos, objetivamos analisar práticas docentes em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, considerando as ações pedagógicas e didáticas, e as apreciações valorativas dos estudantes sobre o ensino.

Tomando como ponto de partida essas duas dimensões, organizamos os objetivos e as análises dos dados em dois blocos. Especificamente, objetivamos:

Bloco 1 - Objetivos relativos às ações pedagógicas

- ✓ Investigar as ações pedagógicas das docentes;
- ✓ Identificar as apreciações valorativas dos estudantes sobre as aulas de cada professora, considerando as ações pedagógicas das docentes;
- ✓ Relacionar as apreciações valorativas dos estudantes com as ações pedagógicas das docentes.

Bloco 2 - Ações didáticas relativas ao ensino da Língua Portuguesa

- ✓ Investigar as ações didáticas relativas ao ensino da Língua Portuguesa quanto à leitura e à escrita;
- ✓ Identificar as apreciações valorativas dos estudantes sobre as ações didáticas das docentes relativas ao ensino da Língua Portuguesa quanto à leitura e à escrita;
- ✓ Relacionar as apreciações valorativas dos estudantes com as ações didáticas das docentes relativas ao ensino da Língua Portuguesa quanto à leitura e à escrita.

Considerando que as abordagens de pesquisa surgem a partir de concepções sobre como desenvolver o olhar sobre o objeto de estudo, optamos por priorizar a maioria das análises dos fenômenos de forma qualitativa. Também usamos dados quantitativos para nos auxiliar nas análises.

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010, p. 127).

As informações coletadas e as análises realizadas neste trabalho têm um cunho predominantemente qualitativo, buscando compreender o que vem sendo realizado nas práticas dos professores e como os sujeitos investigados, os estudantes, apreciam as práticas docentes. As análises foram feitas a partir de descrições detalhadas das situações vividas, em seu contexto real, diante das experiências compartilhadas entre os sujeitos, buscando interpretá-las.

Para Bogdan e Biklen (1982), “a pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar as perspectivas dos participantes” (IN: LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13).

As pesquisas qualitativas são voltadas a compreender os diferentes fenômenos através de procedimentos e técnicas específicas de coleta e análise dos dados, permitindo entender os problemas de pesquisa elencados. Denzin e Lincoln (2006, p. 17) destacam alguns aspectos desse tipo de pesquisa:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações, os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significativos que as pessoas a elas conferem.

A pesquisa qualitativa implica uma ênfase sobre os processos e significados que estão sendo construídos socialmente na realidade. A investigação qualitativa em educação questiona continuamente os sujeitos da pesquisa com o intuito de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem. O processo de condução desse tipo de investigação evidencia um diálogo entre o investigador e os respectivos sujeitos a serem abordados.

Ludke e André (1986) apresentam algumas características básicas de uma investigação qualitativa:

- a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;
- os dados da investigação são essencialmente de caráter descritivo;
- os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados;

- a análise dos dados é feita de forma indutiva;
- o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. (Apud BOGDAN E BIKLEN, 1982, p. 11-13).

De acordo com Esteban (2010, p. 130), atualmente uma característica da pesquisa qualitativa se torna fundamental, a reflexibilidade, que significa “dirigir o olhar para a pessoa que pesquisa, o reconhecimento das premissas teóricas e também pessoais que modulam sua atuação, assim como sua relação com os participantes e a comunidade em que realiza o estudo”.

Nesse sentido, uma sensibilidade maior diante das questões relacionadas à pesquisa é necessária, dentre elas o papel do pesquisador. De acordo com Esteban (2010, p. 129), “o pesquisador qualitativo deve desenvolver uma sensibilidade para situações ou experiências consideradas em sua totalidade e para as qualidades que as regulam”. Consideramos que o olhar sobre a realidade também pode implicar uma busca por regularidades, tendências, estabilidades.

As análises qualitativas também foram feitas com base em dados quantitativos, permitindo a construção das categorias, ajudando a entender o perfil dos professores alfabetizadores e as apreciações dos alunos diante das aulas vivenciadas. “Na análise da informação, as técnicas estatísticas podem contribuir para verificar informações e reinterpretar observações qualitativas, permitindo conclusões menos objetivas. (...) É necessário, na medida do possível, integrar pontos de vista, métodos e técnicas” (RICHARDSON, 2009, p. 89).

Algumas técnicas de análises de dados e procedimento de validação envolvem métodos mistos. No nosso caso, por meio das análises qualitativas as categorias foram construídas e alguns dados quantificados; e, por meio da quantificação, com contabilização da frequência de ocorrências dos episódios as análises qualitativas foram redirecionadas, tanto nas observações de aula, quanto nas entrevistas realizadas com as crianças. De acordo com Creswell (2007, p. 223), uma técnica de análise envolvendo métodos mistos é a transformação dos dados.

Nas estratégias concomitantes, o pesquisador pode quantificar os dados qualitativos. Isso envolve criar códigos e temas qualitativamente; depois contar o número de vezes que eles ocorrem nos dados de texto. Essa quantificação dos dados qualitativos permite ao pesquisador comparar resultados quantitativos com dados qualitativos. Alternadamente, o investigador pode transformar dados quantitativos em qualitativos.

Atendendo a tais características, o estudo analisou dados construídos com base em observações em salas de aula e entrevistas com as crianças. As análises foram organizadas diante dos aspectos pedagógicos e didáticos com categorias para cada um deles.

Algumas categorias referentes às análises das aulas e às entrevistas com foco nos aspectos pedagógicos foram construídas tendo como base a pesquisa realizada por Lima (2011), a pesquisa desenvolvida por Leal e Brandão (2012), com adaptações, e, sobretudo, os dados construídos com base nas observações e entrevistas. Desse modo, embora as duas pesquisas tenham ajudado a compreender os dados, outras categorias surgiram neste trabalho.

No capítulo 6, abordamos os dados referentes à organização do trabalho docente, que culminou em seis categorias:

- 6.1 Modalidades de organização do trabalho docente
- 6.2 Abordagem de ensino interdisciplinar
- 6.3 Recursos didáticos
- 6.4 Qualidade e diversificação das atividades nas aulas e entre as aulas
- 6.5 Articulação das atividades nas aulas e entre as aulas
- 6.6 Formas de agrupamento dos estudantes

No capítulo 7, elencamos onze categorias referentes aos dados da mediação e atitudes docentes para favorecimento da interação em sala de aula:

- 7.1 Ensino reflexivo/ problematizador
- 7.2 Valorização dos conhecimentos dos alunos
- 7.3 Sistematização dos saberes / institucionalização
- 7.4 Atendimento individualizado aos estudantes
- 7.5 Atendimento à heterogeneidade do grupo
- 7.6 Monitoramento das aprendizagens da turma
- 7.7 Ludicidade
- 7.8 Compartilhamento do planejamento com os estudantes
- 7.9 Incentivo à participação e à manutenção da atenção dos alunos
- 7.10 Estímulo ao desenvolvimento da responsabilidade pela própria aprendizagem
- 7.11 Monitoramento das interações e das condições para a realização das atividades

No capítulo 8 os dados foram categorizados em relação aos aspectos didáticos do ensino da Língua Portuguesa, sendo organizadas por três eixos de ensino, com oito categorias.

O tópico 8.1 corresponde ao ensino do sistema de escrita, com uma categoria:

8.1.1 Tipos de atividades / Agrupamentos dos alunos

O tópico 8.2 corresponde ao ensino da Leitura de textos, com três categorias:

8.2.1 Aspectos sociodiscursivos de leitura: finalidades, gêneros e suportes textuais

8.2.2 Tipos de atividades e modalidades de leitura

8.2.3 Objetivos didáticos de leitura

O tópico 8.3 corresponde ao ensino da Produção de textos escritos, com quatro categorias:

8.3.1 Condições de produção: finalidades, destinatários, gênero e suportes textuais

8.3.2 Agrupamentos para produção textual

8.3.3 Atividades prévias à escrita dos textos

8.3.4 Planejamento e revisão dos textos

Desse modo, procuramos entender as práticas de cada professora, identificando suas ações pedagógicas e didáticas nas aulas com base nas categorias e construídas e analisadas.

5.1 Caracterização dos participantes

Nesta pesquisa tivemos como participantes, professores e alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas, sendo uma do município de Camaragibe e outra de Jaboatão dos Guararapes.

O 3º ano do Ensino Fundamental foi escolhido por ser considerado o último ano do ciclo de alfabetização, possibilitando-nos perceber o trabalho docente com estudantes que estavam consolidando a alfabetização.

Os dados desta pesquisa foram coletados no ano de 2013 e fizeram parte de um projeto de pesquisa mais amplo, intitulado “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores e impactos sobre a prática docente”, que teve como principal objetivo analisar o processo de formação de professores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e os impactos dessa formação nas concepções e práticas de professores alfabetizadores de escolas da cidade e do campo. Esse Projeto foi coordenado por três professoras da Universidade Federal de Pernambuco - Telma Ferraz Leal, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa e Ester Calland de Sousa Rosa. Também atuaram nele alunos do curso de doutorado e de mestrado, alunos de graduação em fase de elaboração de trabalhos de conclusão de curso e outros alunos de graduação de iniciação científica. O projeto abordou

dez subprojetos, sendo esta tese um destes, cujos sujeitos também constituem o grupo investigado no projeto de pesquisa mencionado acima. Ao todo, participaram da pesquisa professores de dezesseis turmas.

No Pacto Nacional pela Alfabetização, a formação dos professores é realizada por profissionais das secretarias de educação, denominados orientadores de estudo, que são formados pela universidade, por meio de encontros pedagógicos. Na pesquisa da qual esta Tese faz parte, 16 orientadores de estudos foram sujeitos do estudo. Em cada turma desses orientadores de estudo havia um professor que também estava sendo observado.

Nesta Tese, a escolha dos professores a serem observados tinha que seguir os critérios da pesquisa citada, pois os dados analisados foram cruzados com outros dados coletados nessas turmas.

Em suma, o primeiro critério para definição das docentes era que elas fossem participantes desse Programa e que estivessem nas turmas dos orientadores de estudos que já tinham sido selecionados para a pesquisa sobre o Pacto. Desse modo, a consulta sobre o interesse para participar da pesquisa foi realizada no primeiro encontro de formação do Pacto. O projeto foi apresentado em cada turma e em seguida perguntamos quais professores tinham interesse em participar. Apenas uma professora do 3º ano do município de Jaboaão dos Guararapes se voluntariou.

Em Jaboaão dos Guararapes, após o primeiro encontro com a professora que tinha respondido afirmativamente à consulta, foi necessário encontrar outra docente, pois a mesma professora que tinha aceitado o convite desistiu de participar da pesquisa, alegando que era contratada e que finalizaria seu período de trabalho em novembro, o que interromperia a investigação. Além disso, informou que estava insegura por nunca ter participado de pesquisas. Seguindo o critério de que as professoras investigadas seriam participantes do Programa de Formação nas turmas das orientadoras já selecionadas, fizemos novas buscas pela segunda professora através de uma lista de indicações da orientadora de estudos do 3º ano em Jaboaão dos Guararapes.

Iniciamos o processo de produção dos dados na turma da segunda professora, mas durante o processo a mesma pediu para se afastar em decorrência de problemas de saúde na família.

Assim, em busca de continuidade ao critério de pertencer à mesma turma da orientadora, tentamos uma terceira docente na mesma escola da segunda professora de modo que o projeto já era de conhecimento da gestão escolar e nesse aspecto facilitaria o andamento da coleta.

Assim, encontramos disponibilidade na terceira professora. As observações tiveram que ser reiniciadas em novembro, finalizando em dezembro de 2013.

Em Camaragibe, nenhuma professora que estava participando da formação na turma da orientadora de estudos investigada demonstrou interesse de participar da pesquisa no primeiro contato realizado. Assim, com o auxílio da orientadora de estudos que estava participando da investigação, entramos em contato com duas escolas para saber se algum docente tinha interesse e apresentar o projeto. Após contato com algumas docentes, uma professora se disponibilizou e permaneceu até o final da coleta. O período de coleta em Camaragibe foi entre os meses de agosto e setembro de 2013.

Antes do processo de coleta dos dados, todos os projetos foram submetidos ao conselho de ética na Plataforma Brasil e aprovado conforme parecer nº 323.517⁴. Todos os participantes, professores e estudantes das duas turmas assinaram termos de consentimento, sendo o das crianças também assinados por seus responsáveis. Nem todos os responsáveis pelos estudantes assinaram o termo. Alguns justificaram que os filhos poderiam ser expostos em meios de comunicação, outros esqueciam de assinar mesmo com lembretes, ou não consideravam importante a participação dos alunos, sendo assim, esses não foram entrevistados durante o período.

No quadro abaixo apresentamos o perfil das docentes que participaram da investigação.

Quadro 01 - Perfil das docentes investigadas

Professoras⁵	Formação	Atuação profissional
Fernanda	Magistério e Licenciatura em Letras (UPE)	Tempo que leciona: vinte e nove anos. Acompanhou a turma no ano de 2012. Iniciou a atuação docente em 1984.
Márcia	Pedagogia (UFPE) e Especialização em Alfabetização (FAFIRE)	Tempo que leciona: dois anos e meio. Iniciou a atuação docente em 2011.

Fonte: Lima (2013)

Após definidas as docentes que se disponibilizaram para participar da pesquisa, fomos até as escolas apresentar aos alunos nosso projeto. Em todas as turmas, os alunos foram bastante receptivos e ficaram interessados em participar das entrevistas. Nesse momento não utilizamos os equipamentos em funcionamento, apenas os apresentamos para que os

⁴ O parecer encontra-se em anexo.

⁵ Os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios

estudantes ficassem mais familiarizados com os mesmos. Abaixo apresentamos um quadro com algumas informações das turmas.

Quadro 02 - Perfil das turmas

Professoras	Quantidade de alunos matriculados	Faixa etária	Características dos alunos
Fernanda	24 (12 meninos e 12 meninas)	7 a 10 anos	02 alunos com deficiência (01 com deficiência intelectual e 01 com deficiência intelectual e motora). A maioria dos alunos demonstravam estar no nível alfabético de escrita, com dificuldades ortográficas. Três tinham mais dificuldades em relação à leitura e à escrita. Tinham, em geral, respeito uns aos outros e à professora, com bom comportamento.
Márcia	24 (15 meninas e 9 meninos)	8 a 11 anos	02 (01 com deficiência intelectual e 01 com deficiência motora). A maioria dos alunos demonstravam estar no nível alfabético de escrita, com dificuldades ortográficas. Algumas crianças (em torno de sete) tinham pouco domínio da leitura e da escrita. Em geral interagiam bem com os colegas e a professora.

Fonte: Lima (2013)

As escolas investigadas pertenciam ao contexto urbano nos dois municípios, sendo a de Camaragibe num bairro de subúrbio, mais afastado do centro da cidade. Era de pequeno porte, com salas de aula climatizadas, um pequeno pátio, sem parque, biblioteca e sala de informática. A mobília era de mesas e cadeiras soltas para os alunos e mesa e cadeira para a professora, com armário. A merenda era retirada na cozinha e os alunos voltavam para a sala de aula.

A escola de Jaboatão pertencia a um bairro mais central, com a presença de residências de famílias de classe média. Era bastante ampla, com parque, quadra esportiva, biblioteca. As salas de aula não eram climatizadas e não possuíam portas e janelas. Eram abertas, o que dificultava bastante escutar e falar. Tinham cadeiras individuais para os alunos, uma mesa e cadeira para a professora, ventiladores e armário. A merenda era retirada na cozinha e os

alunos tinham algumas mesas no pátio para realizar as refeições ou voltavam para a sala de aula. A seguir apresentaremos os procedimentos utilizados na pesquisa.

5.2 Procedimentos de coleta de dados

A Produção dos dados foi realizada com base em observações e entrevistas, conforme será descrito a seguir.

5.2.1 Observações de aulas

A observação é uma das técnicas mais utilizadas nas pesquisas qualitativas. Através dela geramos informações, buscando entender aspectos da realidade.

De acordo com Marcone e Lakatos (2007, p. 193),

[...] a observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social.

Para as autoras, essa técnica oferece vantagens e limitações. As vantagens são: possibilita meios diretos e satisfatórios para estudar uma ampla variedade de fenômenos; permite a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais típicas; permite a evidência de dados não constantes do roteiro de entrevistas ou de questionários. Quanto às limitações, Marcone e Lakatos (2007, p. 193) apontam:

a) o observado tende a criar impressões favoráveis ou desfavoráveis no observador; b) a ocorrência espontânea não pode ser prevista, o que impede, muitas vezes, o observador de presenciar o fato; c) fatores imprevistos podem interferir na tarefa do pesquisador; d) a duração dos acontecimentos é variável: pode ser rápida ou demorada e os fatos podem ocorrer simultaneamente; nos dois casos torna-se difícil a coleta dos dados; e) vários aspectos da vida cotidiana, particular, podem não ser acessíveis ao pesquisador.

Sabemos que limitações e imprevistos acontecem no momento da investigação. Nos casos de falta das professoras não acompanhamos outra pessoa ministrando aulas com a turma, sendo assim, os dias de observação foram prolongados. Não interferimos nas atividades, com comentários, com ajuda aos alunos, favorecendo um ambiente em que as

relações entre professor e alunos fossem mais próximas do cotidiano da sala de aula, principalmente por já considerarmos que a presença da pesquisadora interfere de algum modo nas ações dos sujeitos.

Outro aspecto se refere às impressões do observador nas análises dos dados. Para as possíveis dúvidas recorreremos aos registros gravados e filmados com ajuda de um segundo juiz para analisar os dados. O segundo juiz foi a orientadora deste trabalho. Alguns casos foram abordados no grupo de pesquisa do Pacto por compartilharmos alguns dados.

Nesta pesquisa foram realizadas observações em dias seguidos, através de agendamento antecipado com as professoras.

Observamos as aulas de duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, totalizando 28 aulas, sendo 14 aulas em cada turma. Estavam previstas observações sem interrupções, durante três semanas, para entendermos de forma contínua a prática de cada docente. Tal opção foi necessária para compreendermos como as relações entre professores e alunos são estabelecidas no cotidiano, como as práticas são construídas e para perceber se há uma “uniformidade” nas formas de trabalhar de cada professora. Entretanto, durante os períodos de observação nem sempre foi possível fazer de forma contínua os registros.

O período de produção de dados nas duas turmas aconteceu durante o ano de 2013. Na turma de Camaragibe a coleta ocorreu durante 14 dias: 08/08 a 09/09. Nesse intervalo, em seis dias aconteceram outras atividades na escola, como comemoração do dia dos pais (1), reunião da equipe pedagógica (1), formação continuada de professores (2). Outros dois dias não foram realizadas a geração de dados, por ausência da professora para resolver problemas pessoais (1) e outro porque a pesquisadora apresentou problemas de saúde (1).

Na turma de Jabotão, foi realizada a coleta no período de 27/11 a 16/12. Neste intervalo um dia foi interrompido por problemas de saúde da professora, os demais aconteceram consecutivos. Nos dias em que as professoras estavam ausentes outras pessoas da escola as substituíram, mas não realizamos as observações.

Em relação às formas de registro, as aulas foram filmadas, gravadas e transcritas na íntegra. Também fotografamos algumas atividades. Através de registro escrito, em protocolos de observação, foram anotadas as datas, o tempo de cada aula, as atividades desenvolvidas ao longo do dia e o tempo de cada uma, os materiais utilizados. Os gravadores ficavam próximos às professoras, na mesa ou pendurados no pescoço conforme elas escolhiam. A filmadora ficava com a pesquisadora num local mais reservado de cada sala, movendo-a quando necessário para acompanhar a movimentação dos alunos e das docentes na sala, juntamente com um caderno de registro das observações. Nos relatórios, foram realizadas as primeiras

categorizações, considerando-se os eixos do ensino de Língua Portuguesa contemplados, as formas de organização do trabalho pedagógico e as impressões gerais do dia de aula. Este documento² foi elaborado no grupo de pesquisa, conforme detalhado anteriormente, com a contribuição dos integrantes. Após as observações de cada aula os dados eram registrados.

Os relatórios de aula foram explorados para a construção das categorias, as quais foram organizadas em quadros, para anotações sobre o que foi observado em cada aula.

Para cada uma dessas categorias foram criados arquivos independentes com quadros para mapear os momentos em que eram identificados, selecionando trechos de transcrição para exemplificar.

Para as análises das observações dos aspectos pedagógicos tínhamos quadros gerais. A seguir apresentamos os modelos usados, ressaltando que nas análises eles estavam completos, com todas as 14 aulas de cada professora e categorias, portanto para exemplificar colocamos os quadros e tabelas reduzidos.

No modelo de quadro abaixo fizemos o levantamento quantitativo e especificávamos de modo geral qual foi a atividade para que depois pudéssemos voltar às transcrições com exemplos. Esse modelo de quadro serviu para as categorias das modalidades organizativas, recursos didáticos utilizados e tipos de agrupamentos dos alunos.

Quadro 03 - Modelo de quadro de análise dos aspectos pedagógicos
(Modalidades organizativas, recursos didáticos utilizados e tipos de agrupamentos dos alunos)

Aulas	Modalidades de organização do trabalho docente					
	Professora Fernanda					
	Atividade permanente	Atividade esporádica	Atividade sequencial	Sequência didática	Projeto didático	
1	Atividade com o calendário	---	----	Dominguinhos	---	
2						
3						
4						
5 ...						
Total						

Fonte: Lima (2014)

Para as categorias Qualidade e diversificação das atividades nas aulas e entre as aulas e Articulação das atividades nas aulas e entre as aulas utilizamos um mesmo quadro com a síntese das atividades em todas as aulas. Exemplificamos com três delas.

² O modelo do relatório encontra-se no apêndice.

Quadro 04 - Modelo de quadro de análise das atividades desenvolvidas

Atividades desenvolvidas pela professora Fernanda			
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4 (...)
1- quadro de rotina 2- calendário 3- leitura compartilhada e discussão sobre o texto (Dominguinhos) 4- ativ. de classe – compreensão leitora a partir do texto de Dominguinhos. 5- correção da tarefa de classe (compreensão leitora) 6 – leitura coletiva do segundo texto (linha do tempo) 7- tarefa de casa (fazer uma linha do tempo)	1- calendário 2- retomada da tarefa de casa (linha do tempo). 3- atividade de produção de relatos (dia dos pais) individual 4 – leitura dos relatos e revisão dos textos com a professora (um aluno e a professora) 5 – recreio (brincar no pátio) 6- atividade no livro didático de história (leitura e correção da tarefa de casa de forma coletiva) 7- solicitação da tarefa de casa (livro didático de história)	1- calendário (coletivo) 2- quadro de rotina 3- leitura de obras (Pés na areia) pela professora 4- atividade de classe do livro didático de matemática (calendário) 5- tarefa de casa	

Fonte: Lima (2014)

Para os dados da abordagem de ensino interdisciplinar tínhamos um quadro inicial que mapeava em quais aulas estava sendo contemplado, mas para entendermos melhor qual era a lógica de abordagem interdisciplinar, fizemos um mapeamento aula a aula de cada professora com a seleção de extratos em outros arquivos.

Quadro 05 - Modelo de quadro de análise dos aspectos pedagógicos (abordagem de ensino interdisciplinar)

Abordagem do ensino interdisciplinar Professora Fernanda			
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4 (...)
Arte e Língua Portuguesa	História e Língua Portuguesa	Matemática e ciências	

Fonte: Lima (2014)

Quadro 06 - Modelo de quadro de análise dos aspectos pedagógicos (abordagem de ensino interdisciplinar com extrato de aula)

Abordagem do ensino interdisciplinar Professora Fernanda			
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4 (...)
Arte e Língua			

Portuguesa			
P – Hoje a gente, dando continuidade a Arte e a Português, nós vamos ver a linha do tempo de Luiz... de Dominginhos. Depois da linha do tempo de Dominginhos, vocês... vai fazer a leitura da linha do tempo.			

Fonte: Lima (2014)

Para as análises das categorias Mediação e Atitudes docentes para favorecimento da interação em sala de aula utilizamos o mesmo modelo de quadro a seguir. Ao ler cada transcrição de aula identificávamos trechos que exemplificavam a categoria. Para estas análises retomamos aos vídeos para perceber melhor as atitudes, os gestos, os movimentos das professoras.

Quadro 07 - Modelo de quadro de análise dos aspectos pedagógicos (mediação docente e atitudes docentes para o favorecimento da interação)

Mediação e atitudes para o favorecimento da interação		
Professora Márcia		
Categoria	Aula 1	Aula 2 (...)
7.1 Ensino reflexivo/ problematizador	P – Como é esse filme? Por que nós começamos a assistir esse filme? C – Ele é da África. P – Ele é uma lenda. É uma história africana. E onde é que se passa o filme? C – Na floresta. C – Na África. P – Na floresta? C – Na aldeia. P – Ele se passa numa aldeia. E aí, o que mais? C – Ele já nasce dizendo o nome dele, fazendo pergunta. Cadê meu pai? P – Qual foi a primeira coisa que a gente percebeu? C – Ele falou: Mãe, quero nascer. P – Ele falou o quê? C – Quero nascer. P – E aí? C – Ele nasceu já sabendo andar. C – Ele andava no mato.	

	P – A gente viu alguns fatos que eram mágicos. A gente percebeu que ele era o quê? Que ele já nasceu o quê? (...)	
7.2 Valorização dos conhecimentos dos alunos		
7.3 Atendimento à heterogeneidade do grupo		
7.4 Sistematização dos saberes / institucionalização		
7.5 Atendimento individualizado aos estudantes		
7.6 Monitoramento das aprendizagens da turma		
7.7 Ludicidade		
7.8 Compartilhamento do planejamento com os estudantes		
7.9 Incentivo à participação e à manutenção da atenção dos alunos		
7.10 Estímulo ao desenvolvimento da responsabilidade pela própria aprendizagem		
7.11 Monitoramento das interações e das condições para a realização das atividades		

Fonte: Lima (2014)

A partir do mapeamento geral de cada categoria por aula percebíamos como era o modo de trabalho de cada professora, podendo chegar às conclusões.

Os quadros de análise da dimensão didática, relativos aos três eixos de ensino, foram inicialmente construídos para mapear em quais dias de aula estavam sendo contemplados para que depois quadros específicos por eixo fossem utilizados para as análises mais qualitativas com o detalhamento das atividades e trechos de transcrições conforme as categorias.

Quadro 08 - Modelo de quadro de análise dos aspectos didáticos (Língua Portuguesa)

Levantamento dos eixos de ensino de língua Portuguesa Professora Márcia			
Eixos	Aula 1	Aula 2	Aula 3 (...)
Sistema de escrita alfabético	- Ditado de palavra - Revisão das palavras escritas	--	

Leitura de textos	- Leitura da rotina no quadro - Empréstimo de livros na biblioteca	- Leitura da lenda do tambor	
Produção de textos escritos	--	- Revisão coletiva de textos - Produção de reconto da lenda do tambor	

Fonte: Lima (2014)

Quadro 09 - Modelo de quadro de análise dos aspectos didáticos com extratos de transcrição sobre o sistema de escrita alfabética

Tipos de atividades sobre o sistema de escrita alfabética Professora Márcia		
Aulas	Tipos de atividades / agrupamentos dos alunos	Extrato da aula/ comentário sobre o tipo de ensino
1	Ditado de palavras / individual/ coletiva (revisão)	(Revisão do ditado) P – Quem escreveu diferente? C – Eu tia. C – O meu tá igualzinho. (A professora olha o caderno de uma criança e a deixa ir ao quadro) (A criança escreve FARIA) C – (Outra criança mostra o erro) Ó, FARIA. P – Presta atenção! Quantas sílabas tem FARINHA? Cs – Três. C – Eita, faltou aqui. (A criança então coloca um til no A) P – Então vamos lá. Leia e marca. P e C – FA RI NHA. P – Agora marque o seu. C – FA RI Ã. P – Como é que tu vai ler aqui? C – FA RI ÃO. (...) A professora faz o ditado sem ficar soletrando ou silabando, ou seja, ela não interfere na hora da escrita. No momento da correção a professora utilizou o quadro como recursos para a comparação das palavras escritas pelas crianças. Fez a revisão de cada palavra com tentativa de sistematização das escritas, através das regras.

Fonte: Lima (2014)

Quadro 10 - Modelo de quadro de análise do ensino de leitura (aspectos sociodiscursivos)

Aspectos sociodiscursivos da leitura			
Aulas	Professora Fernanda		
	Gêneros	Suportes	Finalidades
1	Calendário	Caderno	Ler para se organizar no tempo
2 (...)			

Fonte: Lima (2016)

Quadro 11 - Modelo de quadro de análise do ensino de leitura (tipos de atividades, estratégias e modalidades de leitura)

Tipos de atividades, estratégias e modalidades de leitura							
Aulas	Professora Fernanda						
	Gêneros	Tipo de atividade		Estratégias de leitura			Modalidade (foram elencados oito tipos e na identificação era marcado um X)
		Oral	Escrita	Antes	Durante	Após	
1	Calendário	x	x		x		Coletivo
2 (...)							

Fonte: Lima (2016)

Quadro 12 - Modelo de quadro de análise dos objetivos de leitura

Objetivos didáticos de leitura			
Aulas	Professora Fernanda		
	Gêneros	Estimular a formação do leitor	Explorar a materialidade do texto
1	Calendário	--	---
2 (...)			

Fonte: Lima (2016)

Quadro 13 - Modelo de quadro de análise dos objetivos de produção textual

Ensino da produção textual Professora Fernanda			
Dimensões de produção textual	Aula 1	Aula 2	Aula 3 (...)
Gênero	Linha do tempo		
Suporte	caderno		
Finalidade	Expor aspectos da vida dos alunos		
Destinatário	professora e alunos		
Agrupamento	individual		
Atividade prévia à escrita	Leitura e discussão de linha do tempo de Dominginhos		
Etapas de produção (planejamento/ revisão)	Planejamento		

Fonte: Lima (2016)

5.2.2 Entrevistas

O trabalho com entrevista favorece maior interação entre entrevistador e entrevistando, auxiliando o pesquisador a compreender o significado atribuído pelos sujeitos a determinados conceitos.

A entrevista é uma técnica muito utilizada em pesquisas qualitativas. Moreira e Caleffe (2008, p. 166), baseados em Hitchcock e Hughes (1995) e Kvale (1996), afirmam que

As entrevistas podem ser de diferentes maneiras, em função da natureza das perguntas, do grau de controle exercido pelo entrevistador sobre o entrevistado, do número de pessoas envolvidas e da posição geral da entrevista no delineamento da pesquisa. De acordo com os autores, as entrevistas podem ser classificadas de duas formas: padronizadas e não padronizadas.

Considerando os objetivos da pesquisa adotamos a entrevista semiestruturada, considerada como padronizada. Nesse tipo de modalidade é possível exercer “um certo tipo de controle sobre a conversação, embora se permita ao entrevistado alguma liberdade. Ela também oferece uma oportunidade para esclarecer qualquer tipo de resposta quando for necessário” (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p. 169).

Em função dessa escolha, o autor elenca quatro pontos necessários para o desenvolvimento de guias de entrevistas, a saber:

1. Determinar as questões gerais e específicas da pesquisa: o que o pesquisador quer descobrir? Qual é a informação essencial?
2. Elaborar as perguntas da entrevista: agrupar em seções ou temas; rascunhar as perguntas.
3. Colocar as perguntas em sequências: agrupar em seções ou temas; arranjar as seções em sequência.
4. Considerar as características do processo de entrevista: preparar transições adequadas; preparar perguntas de apoio. (MOREIRA e CALEFFE, 2006, p. 173-174).

Procuramos atender a todos esses cuidados. As perguntas foram elaboradas e tinham aspectos gerais e específicos da aula, com uma sequência que permitia aos alunos mencionar cada parte da aula.

Outros aspectos também foram enfocados, tais como: a seleção dos participantes, os métodos de registro e análise das entrevistas. Refletimos sobre algumas questões com base em Moreira e Caleffe (2008), como:

- Por que usar a entrevista como técnica de coleta de dados?
- Onde fazer a entrevista?
- Quem serão os entrevistados?
- Quando a entrevista será realizada?

Fizemos opção pelo uso de entrevistas porque é uma técnica que produz um registro mais completo da conversação com os estudantes. Em relação ao local das entrevistas, buscamos juntamente com a gestão escolar e as professoras de cada turma um espaço sem muitas interferências de sons e pessoas que pudessem interromper a conversa com os estudantes. As entrevistas aconteceram em locais diferentes, como pátio, salas de aula vazias, corredores com pouca movimentação, secretaria. A escolha do local era definida pouco antes da realização das entrevistas.

As entrevistas com as crianças aconteceram após as observações de cada aula, com três crianças por dia de observação, permitindo que as mesmas pudessem falar sobre as aulas, tendo as lembranças ainda muito presentes do que tinha acontecido. Os entrevistados possuíam autorização dos seus responsáveis.

Os critérios de seleção dos estudantes correspondiam a um maior ou menor envolvimento durante as aulas, seja opinando ou não sobre o que pensavam durante as atividades, os que aceitavam ou não as propostas das professoras durante a aula, ou aqueles que as professoras mais reclamavam ou elogiavam.

Sobre os métodos de registro da entrevista, Moreira e Caleffe (2008, p. 181) apresentam três possibilidades: a) utilizar o gravador durante a entrevista; b) fazer anotações à medida que a entrevista se desenvolve e c) fazer anotações dos principais aspectos após o término da entrevista.

Nesta pesquisa utilizamos gravador, para garantir um registro mais completo do que era dito pelas crianças. Para estabelecer uma relação de maior proximidade com os estudantes, a entrevista assumiu um estilo mais informal e não foram realizadas anotações durante as conversas.

Em relação à situação da entrevista, Moreira e Caleffe (2008, p. 183, apud HITCHCOCK E HUGHES, 1995) apresentam cinco tópicos que podem orientar o pesquisador na realização das entrevistas.

1. A influência do pesquisado: nas entrevistas semiestruturadas é reduzida a possibilidade do pesquisador influenciar de modo a trazer tendenciosidade na entrevista. É necessário considerar o contexto de cada

entrevista e examinar a natureza dos seus valores ou preconceitos que possam influenciar a entrevista.

Nesse aspecto tivemos o cuidado de não fazer perguntas que interferissem de forma tendenciosa nas respostas dos alunos.

2. Características do pesquisador: variáveis importantes como idade, gênero, classe e etnia desempenham um papel crucial.
3. Características do entrevistado: semelhantes ao item anterior.

Todos os estudantes eram mencionados pelo seu nome e tinham uma boa relação com a pesquisadora.

4. A natureza da relação pesquisador/pesquisado
5. A entrevista aconteceu como conversa: a linguagem do pesquisador e do entrevistado estão fortemente relacionadas à definição que fazem deles próprios e à imagem que eles desejam passar. O pesquisador necessita considerar as implicações dessas observações, não apenas para a situação da entrevista, mas para a subsequente análise do material.

As entrevistas aconteciam como conversas, buscando a clareza nas perguntas elaboradas e sendo reformuladas quando os alunos não compreendiam. Consideramos que mesmo buscando estabelecer uma conversa, as entrevistas tinham como conteúdo central as experiências dos alunos na sala de aula, com os outros alunos e as professoras, expondo-os diante desses aspectos suas significações. O que nos remete ao tema, conforme os pressupostos de Volochinov/Bakhtin (2014). Dessa forma, cada aluno tinha uma forma de interação com a pesquisadora, expondo suas apreciações valorativas seja por meio de palavras, gestos, expressões ou até mesmo o silêncio seus significados.

Sobre a análise das entrevistas, realizamos a transcrição literal, e para isso foi preciso considerar alguns aspectos: a familiarização com as transcrições; os limites de tempo; a descrição e análise dos dados; o isolamento das unidades de significado; a relação das unidades gerais de significado aos objetos da pesquisa; a extração/seleção de temas de análise; a observação da natureza das tipificações e percepções; a preparação para as revelações; a verificação da validade, triangulação dos dados e estratégias de repetição de novas entrevistas.

Nas transcrições respeitamos o modo de falar dos estudantes e registramos o que estava no áudio. Em relação ao tempo das entrevistas, vimos nas transcrições que algumas crianças prolongavam mais suas respostas e outras menos. Algumas informações foram mais detalhadas que outras, mas compreendemos que este aspecto se relaciona ao modo como cada

estudante interagia no dia da entrevista e as condições de tempo que os mesmos tinham por serem realizadas ao final das aulas.

O tempo de cada entrevista realizada com os estudantes variava bastante. Assim, observamos o tempo mínimo e máximo de cada uma, sendo 02'45'' o menor tempo e 14'27'' o maior tempo de realização. Os alunos demoravam um pouco para responder algumas perguntas, principalmente nos momentos de justificar suas apreciações sobre cada momento.

Nas análises realizamos leituras das transcrições para categorizarmos os dados, identificando-os, contabilizando a frequência dos mesmos, selecionando os extratos, buscando triangular os dados das entrevistas com os das aulas. Não utilizamos novas entrevistas após as transcrições pelo caráter da pesquisa. Buscamos uma boa exploração de questões no momento em que eram realizadas.

Assim, procuramos seguir as orientações dos autores sobre o modo de realização de entrevistas semiestruturadas, buscando atender ao objetivo proposto.

Durante as entrevistas, tivemos uma linha de raciocínio coerente com as etapas de desenvolvimento da aula para a realização das perguntas. Iniciamos as entrevistas com perguntas mais gerais, para sabermos a percepção dos alunos sobre a aula como um todo. Foram feitas as seguintes perguntas: Você gostou da aula de hoje? Por quê? Qual a parte da aula que você achou mais interessante? Por quê? Teve alguma parte que você não gostou muito? Por quê? O que você aprendeu hoje?

À medida que os alunos respondiam, novas perguntas eram feitas para entender e explorar as respostas das crianças. Fizemos indagações de acordo com o que cada criança respondia, tentando buscar o modo como cada uma percebia as estratégias utilizadas pelas professoras. Novas perguntas também foram feitas com foco em partes de cada aula observada.

As perguntas norteadoras apresentadas acima foram substituídas por outras em função de percebermos que algumas crianças podiam compreender a palavra 'aula' de formas diferentes, já que a mesma estava presente nas perguntas. Assim, nas novas perguntas priorizamos não mencionar a palavra 'aula' para que o conceito desta não tivesse interferência nas respostas.

Desse modo, realizamos tal substituição, a partir do quinto dia de observação na primeira turma que coletamos os dados. As novas perguntas foram organizadas em dois blocos:

Bloco 1:

O que foi feito hoje na escola?

Do que você mais gostou? Por quê?

Do que você não gostou? Por quê?

Qual foi a melhor atividade do dia? Por quê?

Você acha que seus colegas gostaram das atividades?

De quais atividades você acha que eles mais gostaram? Por quê?

De quais atividades você acha que eles não gostaram? Por quê?

Bloco 2:

Você gostou da atividade XXX? Por quê?

O que você aprendeu hoje?

O bloco 1 correspondia às perguntas de forma geral, de modo que os alunos espontaneamente falassem sobre suas apreciações, justificando-as

No bloco 2 a primeira pergunta foi feita de acordo com a quantidade de atividades vivenciadas pela turma durante o dia. Durante a observação registrávamos a lista de atividades do dia para questionar se os alunos gostaram de cada uma. A pergunta era feita em relação a cada atividade que eles não tinham comentado espontaneamente através de alguma indagação anterior. A segunda pergunta do bloco 2 permitia que os alunos mencionassem o que haviam aprendido na aula.

A seleção dos estudantes por dia de entrevista seguia alguns critérios. O primeiro deles era estarem autorizados pelos responsáveis.

A partir disso, observávamos diferentes formas de interação dos estudantes durante o dia. Alguns se envolviam mais e outros menos nas atividades, assim procuramos selecionar alunos que de um modo geral estavam mais ativos durante as atividades vivenciadas, respondendo aos comandos das professoras e outros que não demonstravam muito interesse na aula. Por dia tentávamos, quando tinha tal característica, selecionar pelo menos um aluno mais participativo e outro pouco.

Na turma da professora Márcia nosso olhar era direcionado aos alunos que tinham autorização, já que nem todos da turma tinham o termo assinado pelos responsáveis. Tínhamos uma lista com o nome dos alunos que haviam entregado o documento. Na turma da professora Fernanda todos foram autorizados.

Quadro 14 - Quantitativo de alunos entrevistados por turma

Turma/ professoras	Quantidade de alunos matriculados	Quantidade de alunos autorizados	Quantidade de alunos entrevistados	Quantidade de entrevistas realizadas
Fernanda	24	24	23	42
Márcia	24	15	15	42
Total	48	39	38	84

Fonte: Lima (2013)

Na turma da professora Fernanda, apesar de todos os alunos terem autorização, não conseguimos realizar a entrevista com um aluno durante o período. O estudante durante a investigação era um dos alunos com deficiência e estava com problemas de saúde na maioria das aulas.

Nos quadros abaixo seguem os detalhamentos por dia dos alunos entrevistados. Utilizamos cores para identificar o critério de participação dos alunos. Azul para os alunos que demonstraram boa participação nas aulas e amarelo para os que se envolveram menos nas atividades.

Quadro 15 - Identificação dos alunos entrevistados / Turma da professora Fernanda

Nº	Alunos	Idade	Data: 08/08	Data: 12/08	Data: 13/08	Data: 14/08	Data: 15/08	Data: 19/08	Data: 20/08	Data: 22/08	Data: 23/08	Data: 27/08	Data: 02/09	Data: 03/09	Data: 04/09	Data: 09/09	Total
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	13º	14º	
01	Iago	8			X			X								X	03
02	Tácio	9					X					X					02
03	Renato	8			X												01
04	Paulo	8							X								01
05	Danila	8				X								X			02
06	Caroline	10							X								01
07	Igor	8	X								X				X		03
08	Marília	7									X					X	02
09	Ítalo	8		X									X		X		03
10	Maria	8					X										01
11	Júlia	8								X							01
12	Davi	8				X							X				02
13	Lívia	7			X									X			02
14	Núbia	7							X					X			02
15	Nádia	9					X					X				X	03
16	João	8		X													01
17	Gabriel	8								X							01
18	Heitor	8							X								01
19	Tainá	8				X							X				02
20	Flávia	8	X							X					X		03
21	Roberta	10						X				X					02
22	Sílvia	8		X							X						02
23	Pedro	8						X									01
24	Tiago	8															00
	Total		2	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	42

Fonte: Lima (2013)

Na turma da professora Fernanda, no primeiro dia, não conseguimos realizar as entrevistas com três alunos devido ao tempo. Apenas dois estavam disponíveis. Na sétima

aula observada foi possível realizar a entrevista com quatro alunos. Os demais dias ocorreram conforme o número de entrevistas previsto, três por dia.

Quadro 16 - Identificação dos alunos entrevistados / Turma da professora Márcia

Nº	Alunos	Idade	Data: 27.11	Data: 28.11	Data: 29.11	Data: 30.11	Data: 02.12	Data: 04.12	Data: 05.12	Data: 06.12	Data: 09.12	Data: 10.12	Data: 11.12	Data: 12.12	Data: 13.12	Data: 16.12	Total
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	13º	14º	
01	Felipe	8			X				X		X				X		4
02	Fábio	10				X					X			X		X	4
03	Jorge	9			x				X			X					3
04	Leonardo	9	X			X				X			X				4
05	Mariana	11		X						X							2
06	Márcio	9		X		X		X								X	4
07	Antônio	8											X		X		2
08	Luiza	9												X			1
09	Lucas	9							X					X		X	3
10	Marina	8		X			X			X					X		4
11	Paula	8	X					X			X						3
12	Amanda	8			X		X						X				3
13	Sofia	9	X														1
14	Giovana	9					X					X					2
15	Clara	9						X				X					2
	Total de entrevistas		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	42

Fonte: Lima (2013)

Na turma da professora Márcia todos em todos os dias foi possível realizar três entrevistas.

Além dos critérios já mencionados, outro também foi utilizado. Se o estudante já tivesse participado de alguma entrevista, não era convidado na aula seguinte novamente, podendo voltar duas aulas depois, se necessário. Buscamos, assim, variar os alunos da turma, dando oportunidade a todos que estavam autorizados.

Para analisar os dados fizemos uma leitura detalhada das entrevistas realizadas, buscando identificar as apreciações dos alunos, elencando categorias a partir delas. Normas para transcrever os dados foram elaboradas pelo grupo de pesquisa mencionado anteriormente.

Organizamos arquivos independentes, baseados nas categorias das análises das práticas. Através das leituras das transcrições das duas turmas, fomos selecionando os extratos, com a identificação da aula e nome dos estudantes. Após todo o mapeamento qualitativo, quantificamos os dados das entrevistas realizadas com cada criança, através da frequência e percentual de cada turma.

Iniciamos a identificação dos extratos separando os extratos por categoria contemplada pelos alunos. Isto é, separamos os extratos que falavam sobre as modalidades de organização do trabalho docente, os que falavam sobre diversificação de atividades, dentre outras

categorias de análise. Elaboramos um quadro com os extratos relativos a cada categoria, como pode ser visualizado no modelo a seguir.

Quadro 17 - Modelo de quadro de análise das entrevistas (Organização do trabalho docente)

Organização do trabalho docente Professora Márcia
6.1.2 Modalidades de organização do trabalho docente
Aula 9 (Artur): extrato da entrevista
E – Você gostou de quando a professora pediu para três colegas seus fazerem a leitura da rotina?
C – Sim.
E – Por quê?
C – Também melhora a leitura também ficar fazendo isso daí quase diariamente.
(Atividade permanente)

Fonte: Lima (2014)

Após cada quadro com as identificações dos extratos fizemos a contagem e calculamos o percentual, conforme a tabela abaixo. Para cada dimensão, pedagógica e didática, e categorias quadros semelhantes foram usados.

Tabela 01 - Modelo de tabela dos dados quantitativos das entrevistas (Organização do trabalho docente)

Organização do trabalho docente		
Categorias	Frequência (42 entrevistas)	%
6.1 Modalidades de organização do trabalho docente		
6.2 Abordagem de ensino interdisciplinar		
6.3 Recursos didáticos		
6.4 Qualidade e diversificação das atividades nas aulas e entre as aulas		
6.5 Articulação das atividades nas aulas e entre as aulas		
6.6 Formas de agrupamento dos estudantes		

Fonte: Lima (2014)

Após a análise individual de cada turma elaboramos uma única tabela com dados quantitativos contendo a frequência e percentual nas duas turmas.

A seguir iniciamos a apresentação das análises, sendo organizadas em três capítulos. Nos capítulos 6 e 7 são apresentadas as análises das aulas e as apreciações dos estudantes subjacentes às ações pedagógicas das docentes. No capítulo 6, o foco é na organização do trabalho docente e no capítulo 7 mediação e atitudes docente para favorecimento da interação em sala de aula.

No capítulo 8, abordamos os aspectos referentes ao ensino de Língua Portuguesa, através das análises das práticas de professores, investigando os diferentes eixos do currículo de Língua Portuguesa: sistema de escrita alfabética, leitura de textos e produção de textos escritos e das análises das apreciações dos estudantes relacionadas ao ensino da língua. Esse capítulo foi organizado por eixo, em três tópicos.

Os dados analisados tiveram como base os relatórios de observação, as transcrições de aulas, os registros em vídeo e fotografias e as entrevistas com os estudantes. Por meio das análises das observações de aulas identificamos vários aspectos da prática pedagógica, os quais foram agrupados em categorias, de acordo com a natureza de cada um deles.

Nas discussões de algumas categorias utilizamos também dados quantitativos, organizados em tabelas, com a identificação da frequência de algumas regularidades da prática docente.

Após a discussão de cada capítulo fizemos uma síntese dos resultados obtidos nas análises referentes às categorias das ações docentes. Ao elencá-las, reafirmamos que a prática docente é complexa e que outros aspectos podem não terem sido identificados nas análises, pois cada pesquisador tem uma trajetória, com experiências pessoais e profissionais que o levam a ter um olhar singular sobre a realidade.

Os dados aqui apresentados visam contribuir para desvendar algumas dimensões das práticas docentes, permitindo que os professores e outros sujeitos envolvidos na área da educação, principalmente relacionados com as discussões sobre o ensino, possam ter mais clareza sobre o fazer docente, pois de acordo com Freire (1998, p.76), “como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”.

As análises foram realizadas de modo aprofundado, evitando a rotulação dos docentes como tradicionais ou construtivistas, pois muitas vezes são expostas classificações de práticas fundadas apenas em alguns aspectos, como a organização das cadeiras, a utilização ou não de alguns recursos didáticos, como o livro didático, sem que se busque compreender a prática em sua profundidade. Para que se possa entender a prática de modo mais amplo, é preciso abandonar a tendência de rotular os professores e buscar analisar como as práticas se constituem.

6 Organização do trabalho docente

Há, na escola, formas variadas de organização do trabalho pedagógico, que refletem aspectos da cultura e concepções de escola. Concordamos com Goulart (2007, p. 85) ao afirmar que

A forma como organizamos o trabalho pedagógico está ligada ao sentido que atribuímos à escola e à sua função social; aos modos como entendemos a criança; aos sentidos que damos à infância e à adolescência e aos processos de ensino-aprendizagem. Está ligado do mesmo modo a outras instâncias, relacionadas aos bairros em que as escolas estão localizadas; ao espaço físico da própria escola e às atividades que aí ocorrem; às características individuais do (a) s professore (a) s e às peculiaridades de suas formações profissionais e histórias de vida – muitos fatores então condicionam a organização do trabalho pedagógico.

Algumas formas de organização do trabalho docente podem ser fruto de decisões coletivas ou de imposições, através de documentos oficiais com indicações de como um determinado grupo social precisa ser estruturado. Subjacente às diferentes indicações, estão, como dito acima, as concepções de escola e de educação e os interesses econômicos, políticos, ideológicos.

Tais concepções são construídas ao longo da história da educação. Em cada sociedade há uma construção sobre o que se espera da instituição escolar, dos papéis desempenhados por cada sujeito e que há uma cultura escolar construída ao longo dos anos. No entanto, cada escola também tem sua própria identidade.

Nesse sentido, concebemos que a organização do trabalho pedagógico tem singularidades em cada unidade escolar, mas também revela tendências de uma época, de uma sociedade. Para refletirmos sobre ela, é preciso considerar o que é característica de um determinado tempo histórico e conduz os sujeitos a agirem de certos modos, revelando e construindo identidades sociais.

Dentro da escola, a sala de aula, identificada como um espaço físico em geral pertencente a um determinado grupo, é um dos locais em que as ações ganham mais estabilidade. São construídas, neste espaço, maneiras de ação coletiva. É na sala de aula que professores e estudantes desenvolvem maior quantidade de ações voltadas para a aprendizagem. É deste espaço que nos dedicaremos na maior parte das análises dos dados, buscando identificar como as professoras investigadas organizaram seu trabalho, delimitando alguns aspectos dessa dimensão da educação formal.

Para melhor aprofundamento das reflexões, focaremos nos professores e nos alunos, por serem esses os protagonistas principais desse espaço.

Desse modo, buscamos indagar sobre as práticas a partir de algumas questões: Quais formas de organização do trabalho docente são desenvolvidas em sala de aula? Com quais intencionalidades? As formas de organização do trabalho docente são propostas em função dos saberes dos professores, de modo que lhes deem mais segurança na sua prática? Os estudantes reconhecem aspectos pedagógicos nas formas de organização do ensino?

Enfim, concebemos que as formas de organização do trabalho docente não são neutras, pois mesmo de maneira não intencional trazem concepções diversas. No entanto, resta questionar sobre os parâmetros dessa formação, para entender quais implicações podem trazer para as próprias decisões didáticas específicas dos diferentes componentes curriculares.

Neste primeiro capítulo de análise dos dados da Tese, intitulado “Organização do trabalho docente”, identificamos seis categorias: Modalidades de organização do trabalho docente, Abordagem de ensino interdisciplinar, Recursos didáticos, Qualidade e diversificação das atividades nas aulas e entre as aulas, Articulação das atividades nas aulas e entre as aulas e Formas de agrupamento dos estudantes. Discutiremos a seguir cada uma delas de modo a identificar nas entrevistas dos alunos aspectos a que se referiam.

6.1 Modalidades de organização do trabalho docente

Nessa categoria foram identificados os modos como as docentes organizavam o ensino e se essas formas foram mencionadas pelos alunos.

As modalidades de organização discutidas a seguir levam em consideração o tempo pedagógico, as abordagens do ensino e a participação dos sujeitos no planejamento das atividades a serem realizadas. O uso das denominações e conceitos das modalidades organizativas foi baseado em contribuições das autoras Leal (2005) e Nery (2007).

Nery (2007), ao discutir sobre planejamento, ressalta a necessidade de qualificar didaticamente o tempo. O tempo foi considerado nas análises dos dados quanto à organização das atividades em sala de aula.

Outro aspecto que também pode trazer implicações nas modalidades organizativas é a forma de organização do regime escolar, seja ele em ciclo ou seriação, embora não se restrinja a estes, pois a forma como cada professor constrói sua prática pode não ter uma relação direta com os regimes, diante das táticas que insere no seu fazer. No contexto da pesquisa, as duas escolas investigadas estavam organizadas em regime de ciclo. Segundo a autora,

[...] o tempo deve ser organizado de forma flexível, possibilitando que se retomem perspectivas e aspectos dos conhecimentos tratados em diferentes situações didáticas. Outro aspecto é o fato de as pessoas aprenderem de formas diferentes, porque têm tempos também diferentes de aprendizagem. Variar, então, a forma de organizar o trabalho e seu tempo didático pode criar oportunidades diferenciadas para cada estudante, o que pode representar um ganho significativo na direção da formação de todos, sem excluir nenhum estudante (NERY, 2007, p. 112).

Na tabela a seguir contabilizamos como as modalidades foram utilizadas, em um total de quatorze dias observados em cada turma.

Tabela 02 - Modalidades de organização do trabalho docente

6.1 Modalidades de organização do trabalho docente	Professora Fernanda		Professora Márcia	
	Freq.	%	Freq.	%
Atividade permanente	14	100%	13	92,86%
Sequência didática	07	50%	00	00%
Projeto didático	00	00%	14	100%
Atividade sequencial	10	71,43%	05	35,71%
Atividade esporádica	00	00%	02	14,28%

Fonte: Lima (2015)

Como podemos observar acima, as duas professoras organizavam suas aulas de formas variadas. As atividades nas aulas da professora Fernanda foram organizadas em três modalidades: atividades permanentes em todas as aulas (100%), sequência didática em sete dias das aulas observados (50%) e atividades sequenciais em dez aulas observadas (71,43%).

Na prática da professora Márcia, identificamos quatro modalidades organizativas. As atividades permanentes estiveram presentes em treze aulas observadas (92,86%), o projeto didático em todas as aulas (100%), atividades sequenciais em cinco aulas (35,72%) e as atividades esporádicas em dois dias dos observados (14,28%).

Em uma mesma aula, das duas professoras, mais de uma modalidade de organização foi identificada.

O conceito de atividade permanente foi baseado em Leal (2005, p. 79), que define como

Intervenções pedagógicas realizadas com alta frequência, através de certa repetição de procedimentos, num intervalo de tempo, orientados por objetivos atitudinais (relativos ao desenvolvimento de atitudes e valores) e/ou procedimentais (relativos ao desenvolvimento de estratégias de ação, ao “como fazer”).

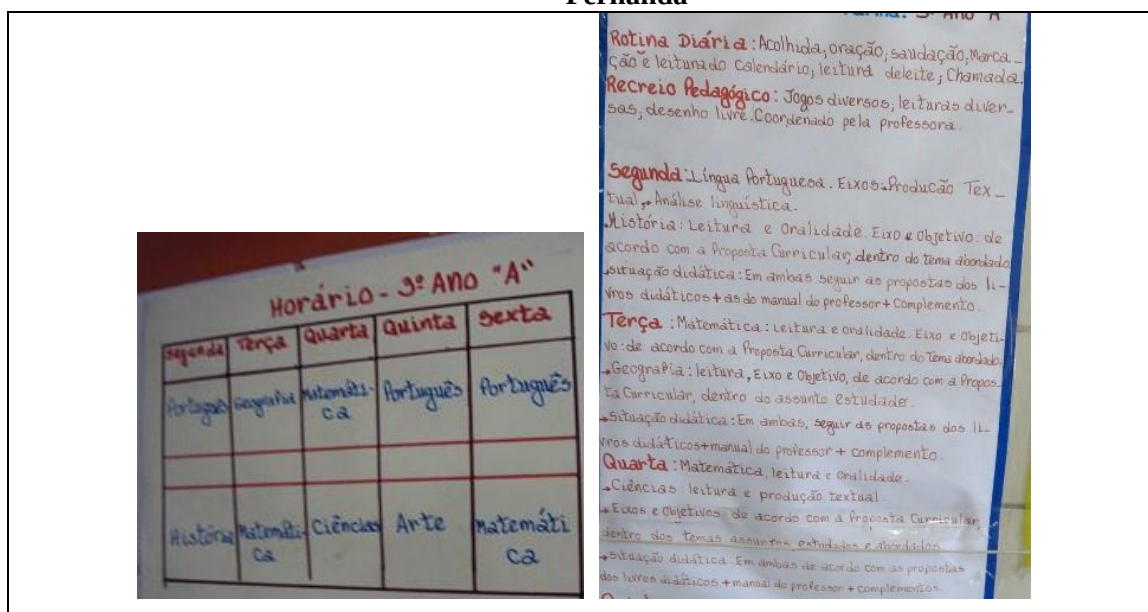
Desse modo, estamos considerando as atividades permanentes como aquelas utilizadas pelas docentes com frequência, sendo a maioria diária, como “atividades de todo santo dia”, conforme uma das crianças mencionou, ou realizada uma vez por semana ou quinzenalmente para abordar alguns conteúdos conceituais, procedimentais ou atitudinais, de modo que podem ser vistos como algo já presente na rotina das turmas caracterizadas. Como pode ser verificado na tabela 02, as atividades permanentes foram bastante frequentes nas aulas das duas professoras.

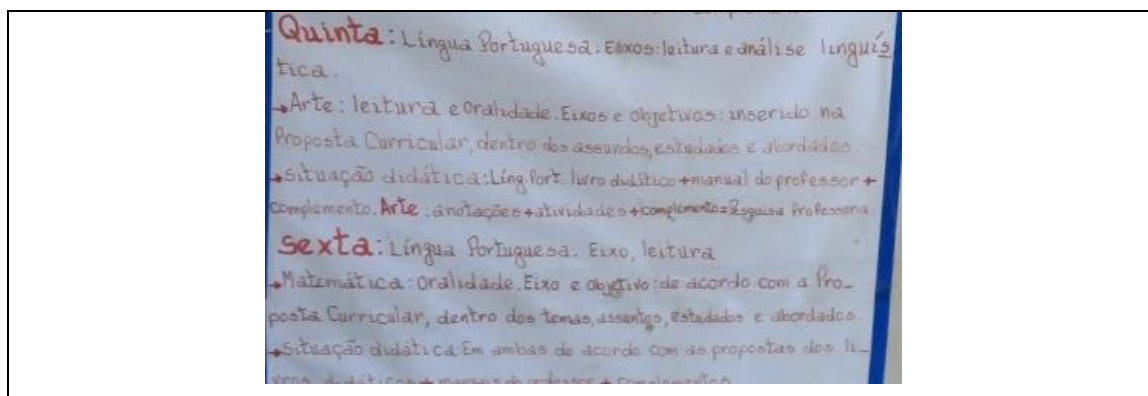
Na turma da professora Fernanda as atividades permanentes foram duas: leitura do quadro de rotina diária, através de um cartaz, e atividade de marcação da data no calendário, de forma coletiva, estando no caderno dos alunos.

Na turma da professora Márcia cinco atividades permanentes foram identificadas: Leitura do roteiro de atividades no quadro, leitura do cabeçalho com informações sobre do calendário e as atividades intituladas “Hora do abraço” (uma vez por semana), “Olha a hora” (uma vez por semana) e “garrafa da curiosidade” (quinzenal).

Na prática das duas docentes uma atividade acontecia sempre no início das aulas. A professora Fernanda realizava a leitura do quadro de rotina, conforme fotografias abaixo.

Figura 01 - Horário de aula e quadro de rotina expostos na parede da sala da professora Fernanda





Fonte: Lima (2013)

Esses cartazes estavam na parede da sala de aula da professora Fernanda durante todo o período observado, sem alterações.

Assim, a professora Fernanda fazia a leitura da rotina diariamente, a partir dos cartazes.

P – Então vejam só. Ó, vejam só, pra começar, então, vejam só, hoje nossa aula... gente, veja só, aqui no nosso horário. Hoje num é quinta-feira?

Cs – É.

P – Então, hoje nós temos aula de quê?

Cs – Português.

C – Arte.

P – Português e?

Cs – Arte.

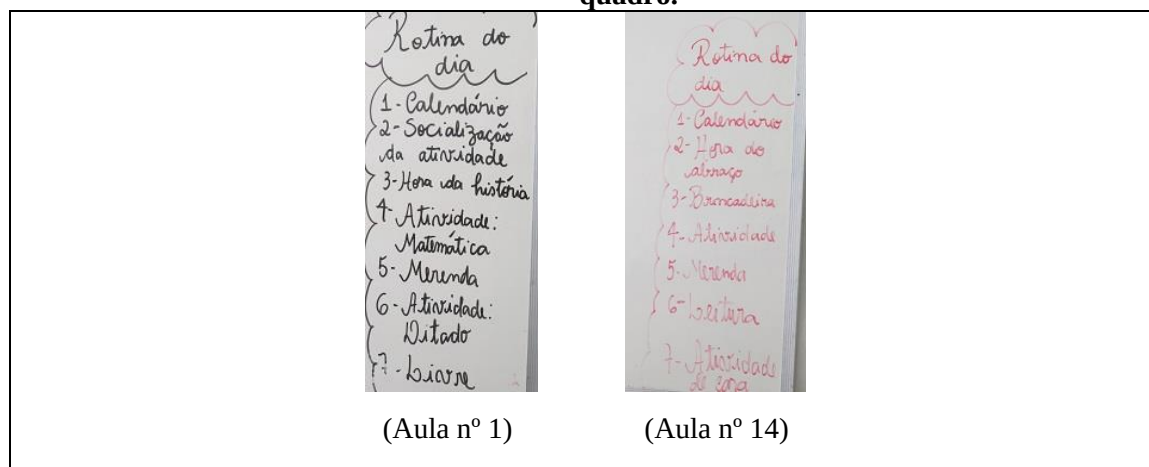
P – No Português, aqui... a gente vai ver a questão da leitura. Só que nesse horário nós vamos fazer as duas coisas ao mesmo tempo. O que é que nós estamos estudando em Português? (...)

(Professora Fernanda, Aula 1)

Consideramos que sua finalidade era de orientar os alunos sobre os componentes que iria trabalhar na aula. Havia uma intencionalidade da professora em desenvolver nos alunos alguns procedimentos, pois ao saberem a organização do dia, por disciplina, os alunos poderiam organizar o material escolar, como qual livro didático deveriam levar para a escola, o dia em que precisariam apresentar as tarefas solicitadas.

Quanto à professora Márcia, não havia cartazes expostos na sala de aula, mas outra forma de registro foi observada diariamente em treze aulas. Ela escrevia no quadro a “rotina do dia”, conforme registros a seguir.

Figura 02 - Registro do roteiro das atividades (rotina do dia) escrito pela professora Márcia no quadro.



Fonte: Lima (2013)

Após a escrita, a professora pedia que algum aluno realizasse a leitura em voz alta.

P – Quem lê a rotina?

C – Eu! Eu!

C – Calendário, Brincadeira frica... (leitura da rotina por um aluno)

P – É o quê?

Cs – (Risos)

C – Brincadeira africana, jogo da forca, leitura, merenda, produção, livre. (continuação da leitura)

P – Presta atenção! Hoje, nós vamos fazer primeiro o conto que nós vamos apresentar, porque vocês demoram muito aqui (produção).

(Professora Márcia, Aula 2)

Consideramos que esta forma de compartilhar o que aconteceria no dia de aula permite aos alunos e à professora uma noção do que está sendo proposto. Assim, uma ordem nas atividades podia ser seguida. Esse registro permanecia no quadro durante todo o turno, o que é um indício de intenções de monitoramento dos fazeres. Essa forma de organização também pode ser favorável à construção de situações significativas de ensino e aprendizagem.

Na atividade de escrita e leitura da rotina no quadro, a professora Márcia mostrava aos seus alunos que neste momento a escrita tinha uma função de orientar e regular as atividades do dia. Ao solicitar que os alunos fizessem a leitura em voz alta, a professora tinha a intenção de garantir que os mesmos participassem desse momento e que desenvolvessem a fluência na leitura. Todos os dias esses alunos puderam ter um momento como esse, com uma finalidade da leitura relativa às atividades escolares. Os dados revelaram que essas atividades permanentes têm uma relação com os conteúdos didáticos abordados, nesse caso, com foco em atividades de leitura e escrita de palavras.

Nas entrevistas os alunos apreciaram essa atividade.

E – Você gostou de quando a professora pediu para três colegas seus fazerem a leitura da rotina?

C – Sim.

E – Por quê?

C – Também melhora a leitura, ficar fazendo isso daí quase diariamente.

(Felipe, Professora Márcia, Aula 9)

E – Você gostou da professora ter solicitado que um aluno fosse fazer a leitura da rotina no quadro?

C – Gostei, porque quem não sabe ler aí tá aprendendo, ela manda direto a mesma pessoa até aprender, ficar rápido.

(Fábio, Professora Márcia, Aula 14)

E – Você gostou de quando a professora perguntou, na atividade do calendário, qual era o dia, o nome da escola?

C – Gostei.

E – Por que você gostou?

C – Porque tem alguns alunos que quando chegam aqui não sabem fazer o nome, aí a gente vai fazer todos os dias pra ele saber.

(Leonardo, Professora Márcia, Aula 4)

E – Você gostou da parte que a professora colocou o calendário no quadro?

C – Sim.

E – Por que você gostou?

C – Porque várias gente não sabe. Como tem uns colegas meus que não sabe ler ainda, não sabe. Aí a professora bota. Aí eles aprendem mais fazendo o calendário.

(Márcio, Professora Márcia, Aula 4)

Nos trechos citados, as crianças fizeram referência à frequência da atividade que possibilita aprenderem: “ficar fazendo isso daí quase diariamente” (Felipe, aula 9); “ela manda direto a mesma pessoa até aprender, ficar rápido” (Fábio, aula 14); “aí a gente vai fazer todos os dias pra ele saber” (Leonardo, aula 4); “Aí eles aprendem mais fazendo o calendário” (Márcio, aula 4). Esses dados revelam que os estudantes valorizaram esse tipo de atividade permanente principalmente como um momento oportuno de aprender a ler palavras e frases.

De acordo com Leal (2010, p. 98), “essa participação dos estudantes no próprio processo de organização do trabalho pedagógico auxilia o aluno a aprender como gerir sua própria aprendizagem”. Diante disso, mesmo não tendo uma construção coletiva do planejamento diário, pois este era em geral proposto pela professora, há indícios de que os alunos sabiam o que iriam vivenciar dentro da escola.

As duas professoras tinham a necessidade do registro de suas formas de trabalho, mas com mudanças entre eles e utilizavam atividades com muita frequência.

Outra atividade permanente que identificamos nas duas turmas, foi a da marcação da data da aula no calendário (caderno), na turma da professora Fernanda e leitura do cabeçalho escrito no quadro, na turma da professora Márcia.

Na aula 1, da professora Fernanda, podemos perceber um pouco como era iniciada essa prática.

P – Bom dia.

P – Hoje é que dia da semana?

Cs – Quinta.

P – E qual é a data?

C – Oito.

P – Como é a data?

Cs – Oito.

P – Como é que eu leio? Peguem aí o calendário. João, é o calendário, me dá esse desenho. Marquem aí o calendário. Como é que eu leio o calendário? (cada aluno tinha o calendário no caderno)

Cs – Quinta-feira, oito de agosto de dois mil e treze.

P – Ó, então, vejam só, nós vamos olhar o nosso calendário do segundo semestre, pra gente observar se tem aniversariantes de hoje. (calendário de aniversariantes da turma afixado na parede)

Cs – Marília.

(Professora Fernanda, Aula 1)

Conforme o extrato acima, a professora utilizava a atividade do calendário diariamente no início de cada aula, através do caderno dos alunos, de modo que eles pudessem registrar a data.

Nas entrevistas nesta aula 1 os alunos, ao serem questionados sobre essa atividade, demonstraram que a apreciavam de forma positiva, conforme segue abaixo:

E – Você gostou da atividade que a professora começou hoje a aula, falando do calendário, perguntando sobre o dia da semana?

C – Sim. Mas só que eu não gostei foi porque eu esqueci meu calendário em casa.

E – Mas da atividade você gostou?

C – Gostei.

E – Você gosta dela fazer essa atividade na sala?

C – Gosto.

E – Por quê?

C – Porque a pessoa não se perde nem nos dias, nem nas datas.

(Iago, Professora Fernanda, Aula 6)

E – A professora, no início da aula, sempre começa com a leitura, a marcação do calendário. Você gosta?

C – Gosto.

E – Por quê?

C – Porque a gente vê os dias. Tem algumas escolas que a gente não faz isso. Ela todo dia faz assim: que dia é hoje? Mas não tem o calendário, aí fica mais difícil. Tem alguns que se embolam, eles falam que é vinte e é vinte e um. Assim, essas coisas.

(Nádia, Professora Fernanda, Aula 10)

E – Qual a melhor atividade de hoje?

C – Do calendário.

E – Por quê?

C – Porque o calendário ensina a gente a saber as datas, a data que é o aniversário de alguém que a gente não sabe.

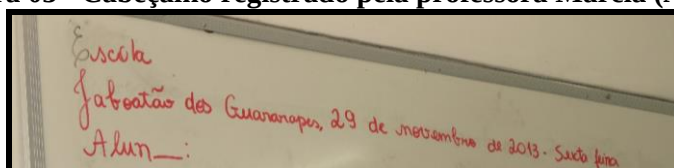
(Marília, Professora Fernanda, Aula 14)

No extrato da entrevista da aula 6 da professora Fernanda, a criança (Iago) utilizou o tempo presente para se referir ao que a atividade proporciona: “Porque a pessoa não perde nem nos dias e nem nas datas”. Desse modo, a criança faz referência à dimensão permanente da atividade, ou seja, é um benefício que está presente todos os dias. A criança (Nádia), entrevistada na aula 10, também se referiu a esse aspecto: “Ela faz todo dia”. No trecho da entrevista da aula 14, do mesmo modo, há referência a que “O calendário ensina a gente a saber as datas” (Marília). Os alunos da professora Fernanda valorizaram as atividades do calendário por ajudarem a se organizarem no tempo cronológico.

Assim, ao abordar a atividade permanente com o calendário, a professora permitia que os alunos percebessem uma forma de leitura de dados através do gênero calendário anual, mostrando sua função social.

O registro do cabeçalho no quadro foi identificado em treze aulas na turma da professora Márcia. Em uma dessas aulas ela pediu que um aluno o escrevesse e nas demais aulas era escrito por ela para a identificação da data.

Figura 03 - Cabeçalho registrado pela professora Márcia (Aula 3)



Fonte: Lima (2013)

Percebemos também na prática da professora Márcia outras três atividades permanentes. Uma delas foi a “Hora do abraço”, uma vez por semana, com estímulo ao abraço entre os alunos, além de uso da escrita para promover uma maior interação entre eles, pois os alunos recebiam papel para escrever seu próprio nome e faziam em seguida um amigo secreto de abraço.

P – Hoje, quando a gente for fazer a nossa hora do abraço, a gente vai dizer uma característica, uma coisa que você goste da pessoa, certo? Uma coisa boa da pessoa. Por exemplo, eu tirei uma pessoa que é muito alegre.

C – Ô tia...

P – É uma característica pessoal. Num é se usa óculos não. Num é uma característica física, essas coisas.

C – Ô tia, eu posso ser o primeiro?

C – Eu quero escutar as boas.

C – Eu quero ser o primeiro.

P – Pegou dois? Quem mais falta? Antônio? Quem mais falta?

C – Kátia.

P – Kátia pegou dois. Que demora! Assim num vai dar tempo não, viu! Vai, Felipe!

C – Eu tirei uma pessoa bem fácil de fazer ela rir. É Márcia (professora).

P – Ah! (Riso) Eu tirei...

Cs – Eu! Eu! Eu!

P – Eu tirei uma pessoa que...

C – Que é arengueira!

P – Que foi o último a chegar à nossa turma, mas que fez amizade com todo mundo.

C – Mário!

P – Mário.

(...)

(Professora Márcia, Aula 14)

Como pode ser visto, esse foi um momento que envolveu uma maior interação entre os alunos. A professora incentivou que falassem de aspectos positivos sobre os amigos. Os alunos comentaram positivamente esse momento, como pode ser visto abaixo.

E – Do que você mais gostou?

C – Da brincadeira e a hora do abraço.

(...)

E – E da hora do abraço, por que foi que você mais gostou?

C – Porque todo dia quando a gente chega, a gente sempre dá um abraço no amigo, que a gente fica um tempo sem ver, sem ficar junto. A gente fica sentindo saudade, fica falando com os amigos. Aí a gente vai, quando chega no colégio a gente faz a hora do abraço.

(Fábio, Professora Márcia, Aula 14)

E – Depois a professora fez a hora do abraço. O que você achou desse momento?

C – Bom.

E – Por que foi bom?

C – Porque a gente, quase todo dia que tem um amigo novo, a gente não conhece ele, a gente começa a ser amigo dele, aí acontece a hora do abraço.

(Márcio, Professora Márcia, Aula 14)

Os alunos Márcio e Fábio, em entrevista na aula 14, ressaltaram a importância da hora do abraço. Tal prática de algum modo repercutia na interação diária das crianças. A criança não destacou apenas o momento de uma aula. Havia, por meio dessa atividade permanente, a construção de um ambiente com favorecimento de maior aproximação entre as crianças e a professora.

Na atividade “Olha a hora”, também uma vez por semana, percebia-se uma intenção da professora para que os alunos pudessem aprender sobre as formas de registro do tempo através do relógio de ponteiro, aprendendo também um conteúdo conceitual. A professora, em uma das aulas, explicitou o que os alunos precisavam retomar com esse tipo de atividade, pois eles ainda não compreendiam, como pode ser visto abaixo:

P – Quantos dias têm uma semana?

C- Sete.

P- Olhem, ontem na prova perguntou uma coisa pra vocês sobre semanas e aí teve gente que marcou dois.

C – Na minha num tinha não!

P – Minha gente, o menino ia pra casa da avó em um dia e voltava no outro. Tinha um calendário perguntando a vocês quantas semanas o menino tinha passado. A resposta eram duas semanas. Marcaram 14, 15...

C – Tia, tinha assim: Leonardo foi pra casa da avó no dia oito e voltando no dia catorze. Quantos dias ele passou? Eu contei sete.

P – Eu sei, mas num era dia não. Era perguntando as semanas. Eu vou ter que voltar, né? A fazer todo dia. Num é?

C – É com Antônio!

P – Mas num só foi Antônio não. Foi Antônio e outras pessoas.

C – Ô tia, eu botei certo, num foi?

P – Eu num lembro não. Presta atenção! De quanto em quanto tempo o relógio vai circular no ponteiro grande?

Cs – Cinco em cinco.

P – Ele vai contar de cinco em cinco os números. Então quando ele chegar no um?

Cs – Cinco.

P – No 2?

Cs – Dez.

P – No 3?

Cs – Quinze.

(...)

P – Minha gente, tá vendo como é falta de atenção de vocês?

(Professora Márcia, Aula 2)

Assim, a professora Márcia demonstrou que a atividade permanente podia ser utilizada para consolidar algumas aprendizagens, o que neste caso foi percebido por ela como uma necessidade da sua turma. Essa posição também foi assumida pelo aluno Márcio, como pode ser visto abaixo:

E – Você gostou da atividade do relógio?

C – Sim.

E – Por quê?

C – Porque a gente vai saber mais da hora. Porque alguns amigos meus na prova não conseguiram fazer.

(Márcio, Professora Márcia, Aula 2)

A atividade da garrafa da curiosidade aconteceu em um dia do período observado e tinha como foco explorar alguma curiosidade através de vários textos dentro de uma garrafa. Um dos alunos retirou um dos textos e fez a leitura para a turma, sobre as bicicletas. Foi possível perceber que a professora buscou o desenvolvimento da fluência da leitura, além da compreensão histórica da bicicleta e da ampliação do vocabulário.

E – Jorge, depois teve a atividade da garrafa da curiosidade. O que você achou dessa atividade?

C – Foi boa.

E – Por quê?

C – Porque os meninos ficou mais alegre, passando a garrafa.

(Jorge, Professora Márcia, Aula 10)

No extrato da entrevista nessa aula em que a atividade da garrafa da curiosidade foi realizada, podemos perceber que o estudante valorizou a atividade por ser divertida. Outros extratos foram abordados no tópico 7.2.

De modo geral, identificamos onze (26,19%) extratos de entrevistas dos alunos da turma da professora Fernanda que remetiam a apreciações sobre os modos de organização do trabalho docente, todas relacionadas à atividade permanente do calendário.

Nas entrevistas com as crianças da turma da professora Márcia identificamos em treze extratos (30,95%) trechos que remetiam a apreciações sobre os modos de organização do trabalho docente referentes às atividades permanentes da leitura da rotina, destacados por eles também como possibilidade para a aprendizagem da escrita de palavras.

Os alunos da professora Márcia também mencionaram as atividades permanentes como possibilitadoras de organização do tempo. Esses dados também foram categorizados no tópico 6.9., compartilhamento do planejamento, e serão mais discutidos posteriormente.

Consideramos que as atividades permanentes selecionadas pelas docentes permitiam que os alunos aprendessem aspectos variados, como a se organizarem melhor no dia a dia escolar, a consolidarem conhecimentos, a interagirem mais uns com os outros de forma afetuosa, a perceberem que a leitura e a escrita têm funções diversas. Todos os dias esses estudantes possuíam atividades diárias, o que permitia que as aprendizagens fossem alcançadas ao longo das aulas e com funções variadas. O ensino, deste modo, não se restringia aos conteúdos conceituais, mas de forma mais ampla, eram abordados procedimentos e atitudes, necessários para o desenvolvimento dos estudantes.

A sequência didática é outra modalidade de organização do trabalho docente. O conceito de sequência didática pode ser encontrado por diferentes autores, como Zabala (1998), Lerner (2002), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Machado e Cristovão (2006) e Nery (2007).

Verificamos a presença da sequência didática na prática da professora Fernanda em sete dias (50%), sendo esses divididos em dois períodos com duas sequências que consideramos com tempo curto. No primeiro período, com 3 dias, uma sequência abordou a vida e obra do cantor e compositor Pernambucano Dominginhos, através da leitura de depoimentos de outros artistas e leitura e produção de linhas do tempo do cantor e dos alunos, fazendo uma relação cronológica. Na segunda sequência, com duração de quatro dias, a professora desenvolveu um trabalho sobre o folclore com textos de tradição oral, como parlendas, trava-línguas e adivinhas. Os alunos fizeram pesquisas em casa sobre vários aspectos do folclore e apresentaram seus trabalhos em sala de aula.

Consideramos que a sequência didática abordada pela professora se aproxima mais dos conceitos definidos por Zabala (1998) e Nery (2007). Para Zabala (1998), sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (p. 18). As sequências didáticas, de acordo com Nery (2007), “pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um período determinado pelo (a) professor (a), criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica” (p. 114).

Assim, esses dois autores ressaltam o aspecto de sequenciação, ordenação e articulação entre as atividades. É neste sentido que identificamos a prática da professora Fernanda.

Desse modo, os alunos podem ter aprendizagens mais amplas, relacionando saberes dos diferentes componentes curriculares, conforme foram identificados nessas aulas. Essa modalidade favorece um distanciamento de práticas fragmentadas, permitindo uma integração dos conhecimentos, mobilizando saberes de abordagem de ensino interdisciplinar na prática docente. A professora dá indícios de mobilização de saberes que vem sendo discutidos em processos de formação inicial e continuada, para uma necessidade de um ensino que valorize as práticas culturais, de modo que os alunos aprendam de forma mais orgânica.

Não identificamos diante da prática da professora Márcia que a mesma tinha organizado suas aulas através de sequências didáticas. Provavelmente tal ausência pode ser resultante de que a mesma estava desenvolvendo um projeto didático com sua turma, não havendo, neste caso, tempo suficiente para também desenvolver sequência didática.

Nas entrevistas com os estudantes também não identificamos a menção sobre a sequência didática na turma da professora Fernanda. Uma das hipóteses é pela forma como as aulas foram organizadas, tendo nessas aulas, com sequências, um maior distanciamento entre uma e outra, os alunos podem não ter percebido essa forma de organização adotada pela professora.

Na pesquisa desenvolvida por Lima (2011), percebemos que os estudantes do 5º ano, ao vivenciarem uma sequência didática com o gênero reportagem, diante do modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), comentaram positivamente esta modalidade.

A estrutura da sequência didática foi um dos sete critérios identificados nas entrevistas das crianças e que correspondem aos aspectos mais gerais em termos de organização do ensino.

Segundo os próprios alunos, tal forma de organização possibilitou uma melhor aprendizagem. No critério, estrutura da sequência didática, foram encontrados de forma mais minuciosa quatro subcritérios: Progressão e articulação entre as aulas, Diversidade de atividades, Interdisciplinaridade e Ordem das atividades.

As crianças da turma 1 mencionaram mais vezes cada subcategoria da estrutura da sequência didática em relação às crianças da turma 2. De modo geral, os alunos avaliaram a estrutura da sequência considerando o que vivenciaram durante as aulas, ou seja, o trabalho sistemático, o revisitar conceitos em diferentes aulas, favorecendo novas discussões sobre os conteúdos, as atividades diversificadas que aconteciam durante as aulas, tornando assim a aula mais prazerosa. Retomaremos os dados de cada subcategoria ainda neste capítulo, de modo que tem uma relação mais próxima com nossos dados da Tese. No momento, é importante destacar que na pesquisa anterior, as crianças fizeram comentários que remetiam a uma valorização dessa forma de organização do trabalho pedagógico, enquanto nesta Tese, os alunos de Fernanda não fizeram nenhum comentário sobre isso. É possível que tal diferença tenha ocorrido porque a sequência didática desenvolvida na pesquisa de Lima (2011) era organizada de modo mais articulada, com estratégias claras de retomada das atividades de dias anteriores e com maior explicitação dos passos a serem seguidos posteriormente. Nas aulas de Fernanda as sequências tinham uma estrutura menos amarrada, sem muita explicitação das articulações e ligações entre as atividades vivenciadas.

Outra modalidade organizativa do trabalho docente é o projeto didático. Para Leal (2010, p. 103),

Os projetos didáticos são propostas de intervenção pedagógica em que são propiciadas situações didáticas em que o professor e os alunos se comprometem com um propósito (resolver determinado problema) e com um produto final ao término do período proposto. Em um projeto, as ações executadas ao longo do tempo têm relação entre si e fazem sentido em função do produto que se deseja alcançar.

Diante da tabela 02, podemos verificar que nas aulas observadas da professora Fernanda esta modalidade de organização não foi identificada.

Na turma da professora Márcia o projeto foi visto em todas as aulas e estava relacionado à cultura africana, envolvendo toda escola. O projeto tinha como principal objetivo abordar contos e lendas africanos, pois os alunos tinham apenas referências dos contos europeus, surgindo assim tal necessidade. De acordo com Corsino (2012, p. 101), nos projetos “as pessoas mobilizam-se e envolvem-se para descobrir algo novo, procurando respostas a questões ou problemas e necessidades reais”. Percebemos a importância do projeto

para permitir que os alunos tenham conhecimentos de outras culturas. Várias atividades compunham o projeto desenvolvido na escola:

- 1 - Apresentação da proposta de participação na Feira Cultural, divisão de tarefas e equipes;
- 2 - Exibição e discussão de vídeos;
- 3 - Pesquisa de palavras de origem africana que fazem parte do nosso vocabulário;
- 4 - Discussão de expressões preconceituosas utilizadas no cotidiano, como por exemplo: “Pessoa zangada está com o coração negro”, “Comércio ilegal é chamado de mercado negro”, “Quando as coisas estão difíceis diz-se “A coisa tá preta”, “Pessoa boa tem alma branca”, “Quem deve entrar na Lista negra”, entre muitas outras;
- 5 - Vivência de brincadeiras e jogos de origem africana;
- 6 - Apresentações de Capoeira, brincadeiras, jogos e danças;
- 7 - Confecção de máscaras e bonecos que remetiam à cultura em questão;
- 8 - Organização de diferentes murais em sala de aula, com auxílio de revistas, jornais e fotografias;
- 9 - Confecção de linha do tempo destacando o início da civilização humana no continente africano e alguns dos legados dos povos africanos para a humanidade;
- 10 - Leitura e reescrita de contos africanos;

Nesse projeto, na 13ª aula, houve a culminância com toda a escola, na qual os alunos apresentaram para outras turmas e para o público em geral os textos lidos e produzidos.

Isso significa que os alunos puderam ter aprendizagens que seriam socializadas com outras pessoas da comunidade escolar, com destinatários reais e finalidades mais amplas dos textos orais e escritos. Implica em um engajamento maior de todos os envolvidos, de modo que desde o início das atividades sabiam o que, para que e porque estavam aprendendo.

O trabalho com projetos didáticos permite um maior diálogo, negociação, participação dos sujeitos. A partir deles os professores alfabetizadores possibilitaram uma forma mais articulada de ensinar os conteúdos propostos, envolvendo tanto os diferentes aspectos de um mesmo componente, quanto os de outras, dependendo dos objetivos propostos.

Nos projetos há uma tendência de valorização da autonomia do trabalho do professor. Percebemos que houve engajamento da professora Márcia e de outras pessoas, como a coordenação e professoras. As atividades desenvolvidas no projeto exigiam da professora Márcia a elaboração de comando de atividades, seleção de materiais e recursos, exploração de outros espaços da escola para além da sala de aula. De acordo com Corsino (2012, p. 101), é uma “forma de vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações das crianças, aos problemas emergentes na sociedade em que vivemos, à realidade fora da escola e às questões culturais do grupo”.

Nas entrevistas com os estudantes da turma da professora Márcia não identificamos menções dos alunos de forma específica à modalidade do projeto. Este tipo de pergunta não pertencia ao roteiro, o que não impedia de ser dito, mas consideramos que eles apreciaram, em geral, de forma positiva as atividades presentes no projeto didático quando

questionávamos as atividades propostas, pois liam e produziam com finalidades de apresentar seus textos para a comunidade escolar, socializando os conhecimentos aprendidos durante o projeto. As discussões sobre esses tipos de atividades serão abordadas no capítulo 8. Nos extratos abaixo, das entrevistas realizadas no dia da apresentação da feira cultural, os alunos comentaram apreciações positivas sobre, principalmente por dialogarem, interagirem com outras pessoas.

E – Do que você mais gostou do dia de hoje?

C – Foi “isso aí” (apresentações). Porque aqui na escola nunca teve isso.

E – A apresentação do seu trabalho?

C – Sim.

E – Por quê?

C – Porque é legal a gente ficar falando para os outros “ei, olha, toma”. Para o povo saber mais.

(Antônio, Professora Márcia, Aula 13)

E – Qual foi a melhor atividade do dia de hoje?

C – Foi a parte de agora que eu tava falando.

E – Por que você achou essa a melhor?

C – Porque a minha mãe pode ver, o meu pai...todo mundo

(Marina, Professora Márcia, Aula 13)

Outra modalidade de organização do trabalho docente são as atividades sequenciais.

De acordo com Leal (2005, p. 84), as atividades sequenciais são

Formas que tradicionalmente os professores e as professoras têm adotado para articular diferentes partes de uma aula ou de aulas seguidas. O princípio fundamental é fazer com que não haja rupturas bruscas entre uma atividade e outra. Diferentes formas de conduzir atividades sequenciais podem ser adotadas. Um tema geral, um conteúdo de ensino, um tema de um texto lido ou um gênero textual pode ser o elo de articulação entre atividades didáticas.

Como é dito pela autora acima, nas atividades sequenciais, assim como nas sequências didáticas, há articulação entre atividades. No entanto, nas sequências didáticas há maior aprofundamento de estudo e um conjunto de objetivos que perpassam as atividades. Há, também, atividades avaliativas para monitorar as aprendizagens. Há um trabalho mais sistemático. As atividades sequenciais ocorrem em uma determinada aula, tendo como eixo de articulação um texto, um conteúdo ou mesmo um tema, mas sem haver um trabalho de aprofundamento e desdobramentos posteriores.

As atividades sequenciais foram identificadas na prática da professora Fernanda em dez dias de observação (71,43%) e na da professora Márcia em cinco aulas (35,72%).

A professora Fernanda em suas aulas utilizava esta modalidade para abordar conteúdos de diferentes componentes curriculares como: antecessor e sucessor, adição e

subtração (Matemática), vegetação (Geografia), metamorfose (Ciências), dígrafos (Língua Portuguesa).

A professora Márcia abordou em uma das aulas atividades de escrita de palavras com o ditado e a revisão das mesmas e nas outras quatro aulas, atividades de matemática utilizando jogo, livro didático e o caderno dos alunos com atividades de classe, correção das atividades de casa. Essas atividades desenvolvidas por ela também eram relacionadas a apenas um componente curricular.

A partir do conceito apresentado por Leal (2005), consideramos que as atividades sequenciais envolveram predominantemente conteúdos de diferentes componentes curriculares, de forma encadeada, envolvendo um tempo mais curto de ensino do que as sequências didáticas, e tendo como foco atividades relacionadas ao uso do livro didático ou com fichas de atividades mais pontuais.

Segundo Leal (2005, p. 86), “as atividades sequenciais são boas por conduzirem os alunos a compreender determinado conceito, ou regra, ou mesmo a desenvolver procedimentos, em diversas situações, apreendendo diferentes facetas desse saber em construção”.

Consideramos que dependendo do conteúdo, da forma de mediação, e de como os alunos os compreendem pode ser necessário retomá-los. Isso mostra que alguns conteúdos a serem selecionados podem ser abordados de forma menos extensa, mas que precisam de uma sequencialidade em busca de apropriação dos conhecimentos pelos alunos, evitando fragmentações. Nesse sentido, as professoras mobilizam saberes que envolvem a seleção dos conteúdos e como abordá-los diante da necessidade da turma, tendo em vista que podem retomá-los em outros momentos ou em outros anos escolares de forma mais aprofundada.

A última modalidade organizativa, atividades esporádicas, foi identificada apenas na prática da professora Márcia, descritas por Leal (2005, p. 87) como

Aqueles que realizamos de modo descontínuo, sem haver articulação com outras atividades de sala de aula. Aparecem, geralmente, para estabelecermos objetivos que não estão sendo considerados em outras formas de trabalho que estamos realizando naquele momento específico.

Essa modalidade de organização do trabalho docente esteve presente em um dia de aula (7,14%) da professora Márcia, em que ela utilizou jogos de alfabetização distribuídos pelo Ministério da Educação.

Os jogos utilizados favoreciam a apropriação e a consolidação de conhecimentos sobre a escrita alfabética. Consideramos o uso do jogo de forma esporádica por ter sido abordado sem articulação das outras atividades, no mesmo dia ou em outras. Percebemos uma necessidade de uma parte dos alunos da turma em consolidar conhecimentos referentes ao sistema de escrita alfabético, o que pode ter levado a professora a fazer uso do jogo.

Abordaremos mais detalhadamente o uso dos jogos no capítulo 8, ao discutir sobre as atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Comparando as formas de organização das duas professoras, percebemos diferentes modalidades, sendo algumas comuns às duas docentes, com intencionalidades tanto semelhantes quanto diferentes, relacionadas à aprendizagem de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Isso releva uma relação entre dimensões pedagógicas diferentes e relações entre dimensões pedagógicas e didáticas.

Esses dados nos levaram a pensar que nas práticas em geral dos professores alfabetizadores, os modos de organização das atividades, podem, dependendo dos modos de intervenção, implicar em ações diferentes entre os sujeitos e os objetos de conhecimento. Goulart (2007, p. 89) salienta que “a organização do trabalho pedagógico, então, deve ser pensada em função do que as crianças sabem, dos seus universos de conhecimento, em relação aos conhecimentos e conteúdos que consideramos importantes que elas aprendam”.

Nas entrevistas, consideramos que mesmo que as crianças só tenham feito referência mais direta a aspectos relativos às atividades permanentes, podemos dizer que elas percebiam um modo de organizar as atividades que favorecia a aprendizagem deles, pois nos trabalhos com sequências didáticas e projeto, por exemplo, os alunos demonstraram apreciarem de forma positiva a seleção dos textos, os tipos de atividades vivenciadas.

No item a seguir iremos discutirmos sobre a abordagem de ensino interdisciplinar.

6.2 Abordagem de ensino interdisciplinar

Nesta segunda categoria nossas análises foram direcionadas aos modos como os conhecimentos referentes às diferentes áreas de conhecimento foram abordados nas aulas, se e como estavam articulados em uma perspectiva interdisciplinar, e se os estudantes fizeram referências a essas situações em que a articulação ocorreu.

Ao longo da história, a humanidade tem produzido muitos conhecimentos, advindos de diversas áreas, campos do saber. A partir da seleção do que é ensinado no processo de escolarização, os conhecimentos podem ser abordados de modo a mobilizar diferentes saberes

disciplinares (multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade), a depender da natureza e da forma como percebemos o fenômeno estudado.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais na Educação Básica,

Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinares, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes âmbitos (BRASIL, 2013, p. 27-28).

Cada uma dessas formas de abordagem do conhecimento traz implicações sobre o modo como os conteúdos são ensinados e aprendidos. Consideramos também que o modo de organização do ensino pode trazer interferências sobre o modo como os conhecimentos são abordados. Concordamos, assim, com Leal (2006), ao afirmar que “as concepções sobre o que ensinamos articulam-se aos modos como organizamos nossa tarefa de ensinar” (p.73). Assim, a abordagem dos conhecimentos na sala de aula pelo professor é fruto das experiências de formação inicial e continuada, das influências dos livros didáticos e dos documentos de orientação da prática docente, por exemplo.

Desse modo, o que é ensinado é fruto de uma seleção, ou seja, através da diversidade de campos de saberes produzidos pela humanidade, o conhecimento escolar é visto como uma “construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola. Consideramos, ainda, que o conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 22).

Dessa forma, concebemos que na construção do currículo escolar são feitos recortes dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Neste processo de seleção, alguns fenômenos a serem estudados na escola podem ser compreendidos tanto do ponto de vista mais específico, como mais amplo.

Nas análises das aulas das professoras Fernanda e Márcia procuramos indícios de articulação entre disciplinas escolares, numa abordagem interdisciplinar. Consideramos que a abordagem interdisciplinar envolve uma postura mais dialógica sobre os conhecimentos, por

parte dos professores e alunos. Segundo Kleiman e Moraes (2009, p. 22), a interdisciplinaridade refere-se a uma

Abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento questionando a segmentação entre os diferentes campos do saber produzida por uma visão compartimentada (disciplinar), que apenas informa sobre a realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu.

Nas análises da prática da professora Fernanda identificamos que a sua lógica de abordagem dos conhecimentos foi estabelecida de forma disciplinar. Nos exemplos a seguir podemos perceber, inicialmente, como a professora, no seu discurso reforçava a organização das aulas por componente curricular.

P – Agora nós encerramos Língua portuguesa e vamos para História.

Cs – ê!

P – Encerrou Língua portuguesa. Os cadernos de produção de texto, entreguem.

Cs – Uuuhhhh!

P – Ei! Pra quê esse uuuhh?! Cadernos de produção. Calma!

(...)

P- Nós vamos agora para a matéria de História. Guarda os brinquedos, guarda que a hora já passou. Só quero na banca o livro de História (livro didático). Em História, o que é que nós estamos vendo? O que foi que a gente viu em História? Coisas também antiga, não foi isso? (Professora Fernanda, Aula 2)

P – Eu preciso que vocês me escutem. A gente vai pegar Ciências, provavelmente não vai dar tempo de ir pra Matemática. Vamos continuar Ciências, porque hoje nós vamos concluir animais vertebrados, ok? Então, depois que a gente responder a atividade... depois que a gente responder a atividade, nós vamos formar grupo, de quatro pessoas e nós vamos ver as metamorfoses.

(Professora Fernanda, Aula 4)

Como pode ser visto, a professora demonstrou uma organização da aula por componente curricular. Uma hipótese para tal opção é a predominância de abordagem dos conteúdos proposta pelos livros didáticos usados. Outros recursos utilizados pela professora foram livros das obras complementares. A mesma enfatizava uma relação entre determinadas obras com os componentes curriculares, através dos livros *Pés na areia*: contando de dez em dez, com foco em conteúdos de matemática, e o livro *Um por todos, todos por um*, sobre animais.

Como pode-se perceber, na prática da professora Fernanda, observamos que havia uma relação entre a organização da rotina por componente curricular e o uso do livro didático. Como o livro didático é organizado por componente, predominava em sua prática uma abordagem disciplinar, mas, algumas experiências interdisciplinares foram observadas,

através de outros recursos como as fichas, havendo articulação entre dois componentes, como História e Língua Portuguesa, Arte e Língua Portuguesa, Matemática e Geografia.

P – Então vejam só. Ó, vejam só, pra começar, então, vejam só, hoje nossa aula... gente, veja só, aqui no nosso horário. Hoje num é quinta-feira?

Cs – É.

P – Então, hoje nós temos aula de quê?

Cs – Português.

C – Arte.

P – Português e?

Cs – Arte.

P – No Português, a gente vai ver a questão da leitura. Só que nesse horário nós vamos fazer as duas coisas ao mesmo tempo. O que é que nós estamos estudando em Português?

C – É...

P – O que é que estamos vendo?

C – Leitura do baú da vovó.

(...)

P – Ó, vejam só, nós vamos depois daqui... esse texto ele vai ser grampeado no caderno, certo? E vocês vão precisar trazer outras vezes. Vão fazer leitura novamente e também vocês vão estudar linha do tempo. Hoje a gente dando continuidade a Arte e a Português, nós vamos ver a linha do tempo de Dominginhos.

(Professora Fernanda, Aula 1)

Numa das entrevistas realizadas na aula 1 podemos perceber que a aluna mencionou os componentes presentes no quadro de rotina.

E – Você gostou da aula de hoje?

C – Gostei.

E – Por quê?

C – Porque teve aula de artes falando sobre Dominginhos.

E – Qual a parte da aula que você achou mais interessante?

C – Dominginhos, da entrevista sobre Dominginhos.

E – Por que você gostou mais dessa parte?

C – Que fala sobre a vida dele.

(...)

E – O que você aprendeu hoje?

C – Apreendi a aula de Português e a de Artes.

E – O que, por exemplo?

C – As coisas de Português que é muito legal estudar e só.

E – O que de Português que você aprendeu?

C – Do baú da vovó. Que ela guardava os segredos de antigamente.

(Flávia, Professora Fernanda, Aula 1)

A fala da aluna Flávia tem relação com a fala da professora, embora a criança não explicita que conhecimentos da Língua Portuguesa também estão presentes na atividade sobre Dominginhos.

Em outra aula, com o mesmo conteúdo da aula 1, a professora demonstrou que articulou conhecimentos, tentando desmistificar a visão de uma aluna (Flávia) sobre a aula, que compreende o dia de aula como aquele que possui dois blocos, fragmentados,

provavelmente pelo tipo de prática que está inserida, a partir de uma rotina com dois componentes.

P - Então, peguem o livro de vocês de Português. Hoje nós temos Português...

C - E Arte.

P - No livro de Português a gente vai fazer apenas uma leitura. Deixa eu ver aqui viu. Eu vi depoimento. Eu quero a página 58. Língua portuguesa.

C - Já leu.

P - Meu amor, pegue aí a página 58. E leiam isso aí.

C - É pra ler.

(...)

P - Olha, em Língua portuguesa a gente começou a ver a questão de encontro de dígrafos. Tão lembrados?

Cs - Tão.

C - Num vai ser aula de Arte hoje?

P - Inclusive, Flávia, quando a gente tá estudando um artista é arte. Vocês estavam mal-acostumados que disseram pra vocês que arte é só desenho livre. Só desenho livre. Arte é teatro, arte é música, arte é dança, arte é quando a gente estuda um artista. Principalmente do nível de Dominginhos que levou o Nordeste pra o Brasil todo. Ah, eu pensei que ia ser arte, tá sendo arte. Está tendo arte sim.

C - Eu pensei que era com desenho.

P - Isso aí é artes visuais, arte plástica, certo? Então, isso é arte. Tudo que a gente viu... por isso que eu juntei leitura.

(Professora Fernanda, Aula 5)

A aluna fez comentários que provocam a reflexão sobre a organização e abordagem do ensino. Um primeiro aspecto é o conceito de aula. Uma hipótese que levantamos é a de que por ela estar inserida numa organização de ensino sinalizada (cartaz) por disciplinas, os momentos vivenciados na escola são compostos por aulas diferentes, sem relações mais explícitas entre os saberes. Outro aspecto é a concepção de ensino de Arte. A professora explicitou que o componente Arte não se restringe ao desenho, trazendo esclarecimentos para a aluna, e que estava abordando os conhecimentos juntamente com o ensino da leitura, estabelecendo assim uma articulação entre Arte e Língua Portuguesa.

Neste dia, no quadro de horário, as disciplinas propostas eram Língua Portuguesa e Arte. A aula foi iniciada com momentos de leitura sobre a vida de Dominginhos, com exploração de uma reportagem, articulando conhecimentos referentes aos dois componentes curriculares.

Em algumas aulas, a professora Fernanda articulou conhecimentos de componentes curriculares diferentes, mas ao abordar o texto em sala de aula, por exemplo, se limitou ao que o texto propunha.

No extrato abaixo, a professora havia trabalhado com o componente de Geografia no horário anterior, iniciando a abordagem de Matemática.

P - Matemática agora. Em Matemática nós vamos ver a parte, a gente vai pegar agora o livro, me digam aí a página. Uma vida mais saudável, página 75.

C - Professora, a gente num vai fazer isso aqui, não é?

C - É 76!

P - Página 76. Livro de Matemática. Leiam aí, observem essa paisagem, né? Começando, leiam aí o que tá no primeiro balãozinho.

C - "Força pessoal, vamos repetir esse exercício mais três vezes. Quero ver todos se empenhando".

P - Peraí, lê de novo Lívia.

C - Força pessoal, vamos...

P - Ó, a leitura, quanto mais devagar eu ler, melhor pra entender.

(...)

P - Agora, leia Tainá.

C - "Vamos encerrar o treino por hoje pessoal, faltam dez minutos para às quatro da tarde".

P - Agora vamos fazer a leitura, Renato.

C - "Só mais 10 minutos professor, por favor!"

(...)

P - Agora o primeiro, observando a paisagem, apesar de ter encerrado Geografia, pelo que a gente aprendeu em Geografia, essa paisagem, que relevo é esse? É o relevo o quê? Como é esse terreno aí minha gente? É o quê? Plano! É um terreno plano. E a paisagem, tem vegetação?

C - Tem.

P - Que tipo de vegetação? Rasteira, que é grama e tem vegetações maiores? Hein gente? Tem vegetação 'maiores'?

Cs - Tem.

P - Quais são as vegetações maiores? A que tá atrás, né?

Cs - É.

P - Agora a gente vai fazer o quê? Força pessoal, o primeiro é o exercício mais repetir 3 vezes. Então a gente agora vai ler o seguinte. A matemática... vamos ler.

Cs - A matemática também está presente em nossos momentos de esporte e lazer.

P - A matemática também está presente em nossos momentos de esporte e de lazer. Vocês concordam com isso?

Cs - Sim.

P - No lazer, a gente faz uso da matemática?

C - Sim.

(Professora Fernanda, Aula 7)

Nesta aula, percebemos que a professora retomou conteúdos já abordados em aula, mas consideramos que essa articulação surgiu em decorrência do que o livro trazia, e não de algo planejado por ela intencionalmente.

Em outro extrato, podemos perceber que a professora fez uso do livro didático de História, abordou uma temática dele, o trabalho no campo, fez uma articulação com Língua Portuguesa, ao trabalhar a leitura do texto, e com Geografia, ao explorar o mapa do Brasil, localizando o estado de São Paulo e comparando a distância com o de Pernambuco. Logo após, a professora retomou a proposta do livro didático com enfoque nas questões de compreensão leitora.

P - Oh, peguem aí o livro. Gente, presta atenção, a página 46 e 47 nós respondemos essa atividade?

C - Sim.

C - Já.

P – Hum! Agora na página 48: O trabalho no campo, no passado. O que quer dizer, é a página 48 de História. O que vocês entendem por campo? No livro de História, tá falando aí, por esse título: O trabalho no campo, no passado. O que vocês imaginam antes mesmo da gente ler o texto? O que vocês imaginam?

C – Que ele tá trabalhando no café.

P – O título é: O trabalho no campo, no passado. Essa palavra campo quer dizer que campo?

C – Horta?

P – Uma horta. Essa atividade quando ele diz: O trabalho no campo, no passado. Igor tá dizendo que campo tá se referindo à horta. À plantação. O que vocês acham?

C – Que é.

P – E no passado. O que quer dizer no passado?

C – Que tá bem...

P – Antes. Todos nós, na nossa casa, a gente costuma consumir. Nós consumimos verduras?

P – De onde vem tudo isso?

Cs – Da horta.

P – Horta não. Vem do campo. Então, essa plantação nos dias de hoje, será que a gente vai começar a ler o que é que tá falando aí no texto, certo? E aí a gente vai tentar entender. Lê aí o primeiro parágrafo, Nádia. O resto presta atenção! Vá.

C – “Até cerca de cinquenta anos atrás, metade da população brasileira morava em exercícios”.

C – Exerciam.

C – Quê?

P – Moravam e exerciam.

(...)

P – Ó, então há mais ou menos cinquenta anos atrás. Isso quer dizer lá pra 1963, mais ou menos a maioria das pessoas ‘moravam’ no campo e exercia atividades do campo. Atividade essa que era na cana de açúcar, na plantação de café e na plantação de milho. Então, por quê? Porque Pernambuco principalmente e o Brasil. Pernambuco principalmente ele era o primeiro produtor de açúcar. Então o açúcar é feito de cana de açúcar. E não havia o plantio que mais se via era de cana de açúcar e antes era também de café. Por quê? Porque essa atividade era o consumo maior, não era só pra Pernambuco, como Pernambuco mandava pra outros estados. Cinquenta anos atrás, nem eu nem vocês existiam ainda. Num é isso? Então nesse retângulo tá mostrando o quê? Leia aí, Flávia.

C – A família trabalhando na colheita, na fazenda. No município de Araraquara.

P – Estado?

C – De São Paulo, 1950.

(Professora Fernanda, Aula 11)

Como pode ser visto, há em um momento curto de aula a mobilização de conhecimentos de diferentes componentes curriculares, de modo que para os estudantes possa ser pouco perceptível. Também é possível levantar a hipótese de que com a explicitação dos componentes no quadro de rotina essa visão da abordagem mais disciplinar possa ser mais presente para os alunos, como podemos ver no extrato abaixo:

E – Ítalo, o que foi feito hoje na escola?

C – Uma tarefa de português, a gente tinha que responder a resposta.

E – O que mais?

C – A gente fez outra tarefa de história e a gente leu o livro de história.

(Ítalo, Professora Fernanda, Aula 3)

De modo geral, percebemos que na prática da professora Fernanda havia uma predominância de uma abordagem disciplinar com poucas articulações entre saberes. Além

desse aspecto observado, havia uma oscilação no seu discurso, ora enfatizando os componentes separadamente, ora buscando mostrar aos alunos como os mesmos estavam relacionados.

A professora Márcia, conforme foi mencionado anteriormente, organizou o trabalho predominantemente em torno de um projeto didático, o que pode ter possibilitado a interdisciplinaridade envolvendo conhecimentos de Língua Portuguesa, História, Arte e Geografia. Em outros momentos, a professora também abordou de forma disciplinar alguns conteúdos, principalmente relacionados à área de Matemática.

A professora Márcia registrava todos os dias o roteiro do que iria ser vivenciado na aula, em algumas delas tinha de forma explícita que a atividade seria de algum componente, conforme os exemplos: Atividade de matemática; Atividade: ditado (Aula 1), Jogos de alfabetização; Socialização de atividade de Geografia (Aula 3), Jogo: tabuada; Matemática: divisão (Aula 4), Matemática: algoritmo (Aula 11). Nas aulas, a professora mencionava tais componentes, como pode ser visto a seguir:

P - Vamos lá. Eu vou mudar aqui a rotina, por causa da prova. A atividade de Matemática eu vou deixar pra depois. Eu vou fazer o ditado.
(Professora Márcia, Aula 1)

P – Olhem! Amanhã eu vou logo avisando. Quarta-feira era dia da gente trabalhar matemática, não deu tempo porque a gente fez aquela prova. Amanhã eu vou trabalhar matemática. Eu vou trabalhar de novo.
(Professora Márcia, Aula 3)

P - Vê só a gente, só conseguiu chegar até geografia hoje. Aqui ainda a gente tem algumas informações sobre a Guiné, que a gente vai ver ainda. Então, Guiné e Guiné Bissau são países do que?
(Professora Márcia, Aula 3)

Em geral, a professora mencionava os componentes curriculares que não estavam articulados com o projeto desenvolvido ou como no caso de Geografia, quando havia uma predominância do componente.

Percebemos que a aula não era organizada em dois blocos, mas em atividades variadas de acordo com as modalidades, não havendo um distanciamento entre elas. O uso dos cadernos em algumas atividades nos levou a indagar o porquê os alunos em algumas situações perguntarem “em qual caderno?”. Esse pode ser um indício de que há, em algumas situações de ensino, um enfoque mais disciplinar. No período observado, o projeto didático esteve presente em todas as aulas e em algumas atividades de Língua Portuguesa, com foco no

sistema de escrita, como foi o jogo da força e o ditado e atividades de Matemática, em que foi possível observar a abordagem mais disciplinar.

Enfim, consideramos que o favorecimento da interdisciplinaridade estava relacionado ao trabalho desenvolvido no projeto didático, envolvendo predominantemente conteúdos de Língua Portuguesa, História e Geografia. A leitura foi um elo de articulação forte em muitos momentos das aulas. No extrato abaixo, a professora Márcia, a partir da retomada de um texto lido em aula anterior, explorou os conhecimentos geográficos.

P – Bora ver aqui como começa a lenda que a gente leu ontem. Prestem atenção, porque ontem, quando a gente foi fazer o reconto, aí eu perguntei as pessoas, qual era a sequência da história. O que acontecia primeiro? Como é que começava essa história? Qual a situação inicial da história? Aí teve gente que olhou pra minha cara e disse...

C – Tia...

P – Então, teve gente que não soube. A gente leu o livro, a gente leu o texto aqui três vezes, conversou sobre o texto, falou sobre a sequência do texto. E teve gente que disse pra mim “e eu sei não” “sei lá”. O que aconteceu primeiro.

P – Lenda do tambor africano: Dizem na Guiné que a primeira viagem a lua foi feita pelo macaquinho de nariz branco. Segundo dizem: certo dia os macaquinhos de nariz branco resolveram fazer uma viagem a lua, a fim de trazê-la para a terra. Após tanto tentar subir sem sucesso, um deles disse: dizem que o melhor é subirem uns em cima dos outros, até que um deles conseguisse chegar a lua, porém a pilha de macacos desmoronou, e todos caíram, menos o menor, que ficou pendurado na lua. Essa lhe deu a mão e lhe ajudou a subir, a lua gostou tanto dele, que lhe ofereceu como regalo um tamborinho.

C – Como presente.

P – Han han. O regalo a gente viu que era o sinônimo de...

C – Presente.

(...)

P – O texto é bem pequenininho, nem autor a gente conseguiu encontrar no texto.

C – É uma história real.

P – O autor é desconhecido, é um conto popular. Me digam uma coisa. Aqui no texto fala sobre um país, que país é esse?

C – África.

P – África é país é?

C – Eu sei.

P – África é país minha gente?

C – Guiné.

P – O país que fala no texto é o país de Guiné. Quem já ouviu falar desse país?

C – Eu.

C – Guiné ou Guiné Bissau?

P – Na África tem dois países, Guiné Bissau é outro país.

C – O que é Guiné Bissau?

P – Sei não. De quem é isso aqui, hein? De quem é?

C – Não é meu.

(Professora Márcia, Aula 3)

Desse modo, a professora, diante do projeto didático sobre contos e lendas africanos, no trabalho com o texto informativo sobre o país Guiné, ao ler e discutir, possibilitou articulações entre saberes de diferentes áreas de conhecimento, como Língua Portuguesa, Geografia, História, Matemática e Ciências. Alguns desses mais sutilmente, como Matemática e Ciências, mas nos outros uma abordagem interdisciplinar mais ampla.

Esse exemplo demonstra uma abordagem com a presença de “conexões naturais e lógicas que cruzam as áreas de conteúdos e organiza-se ao redor de perguntas, temas, problemas ou projetos, em lugar de conteúdos restritos aos limites das disciplinas tradicionais” (KLEIMAN e MORAES, 2009, p. 27).

Nas análises das entrevistas das crianças não conseguimos identificar dados que remetessem para a abordagem do ensino interdisciplinar nas duas turmas. Uma hipótese para isso diante da prática da professora Fernanda é o fato de ter explicitado a organização das aulas por disciplinas, no cartaz, o que pode, no discurso dos alunos, ser reforçado e sempre visto como é “aula de quê?”.

No caso da professora Márcia, que teve um ensino predominantemente interdisciplinar, também não houve comentários das crianças. Uma hipótese para tal resultado é que em muitos momentos ela também se referia aos componentes curriculares para caracterizar determinada atividade, como foi mostrado anteriormente. Consideramos também que esse pode ser um elemento não muito perceptível às crianças.

É possível que, de fato, esse aspecto do ensino não seja facilmente percebido pelas crianças. Resultado similar foi encontrado em pesquisa anterior (LIMA, 2011). Na categoria estrutura da sequência didática, a abordagem interdisciplinar foi identificada nas práticas das professoras. Em cada aula, tinha-se como objetivo que as crianças aprendessem sobre temas variados e também desenvolvessem estratégias de leitura e de escrita e teorizassem sobre o gênero reportagem.

Desse modo, os temas abordados favoreciam a aprendizagem de conceitos e princípios relativos a diferentes componentes curriculares na área de ciências humanas e da natureza ao mesmo tempo em que habilidades e conhecimentos relativos ao componente Língua Portuguesa eram enfocados. No entanto, tal aspecto não foi percebido pelos estudantes, pois a menção da interdisciplinaridade foi encontrada apenas na fala de um aluno da turma 1, como podemos ver abaixo:

E: Você gostou de produzir uma reportagem sobre saneamento básico?

A: Sim.

E: Por quê?

A: Porque saneamento básico além da gente fazer português a gente tá fazendo ao mesmo tempo ciência, a gente pratica mais a fazer um texto.

(Pedro, módulo 7)

O aluno percebeu que durante uma mesma atividade duas áreas do conhecimento puderam ser contempladas. As temáticas trabalhadas durante a sequência possibilitaram que

as discussões fossem ampliadas, relacionando outros conteúdos já trabalhados pelos alunos em aula.

Assim, consideremos diante dos dados da pesquisa realizada (LIMA, 2011) e os dados desta Tese que a interdisciplinaridade é um aspecto muito sutil para os discentes. Reconhecer que um mesmo conteúdo pode ser discutido em mais de uma área de conhecimento e que estão relacionados não é fácil para as crianças. Além disso, nem sempre os professores conseguem, de fato, abordar um mesmo tema ou uma mesma atividade, contemplando objetivos relativos a diferentes componentes curriculares. O planejamento em si não garante tal forma de abordagem. É o professor que medeia o ensino enfocando ou não as especificidades das diferentes áreas do conhecimento.

Mesmo considerando que um mesmo objeto de conhecimento possa ser explicado a partir de saberes de diferentes áreas, na escola ainda são presentes, na maioria das vezes, abordagens isoladas por disciplina, sem o estabelecimento de uma relação entre os diferentes saberes que trazem explicações para compreender algum aspecto da realidade de forma mais ampla. Moreira e Candau (2007, p. 24) nos advertem nesse sentido ao afirmarem que

Conhecimentos totalmente descontextualizados, aparentemente “puros”, perdem suas inevitáveis conexões com o mundo social em que são construídos e funcionam. Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais. Conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem, assim, um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa.

Os autores, portanto, defendem um ensino em que saberes provenientes de diferentes áreas da produção científica possam ser mobilizados de modo integrado para constituir o saber escolar. Também consideramos que articulações podem ser feitas dentro de um mesmo componente curricular. Um exemplo é a articulação entre os eixos da leitura, produção de textos e oralidade, sendo esses transversais a todos os outros componentes curriculares. Nas atividades produção de texto há necessidade de aprender sobre os conteúdos a partir de informações presentes em textos, permitindo ao escritor ter o que dizer, a gerar conteúdos. Assim, os diferentes eixos estruturadores de um mesmo componente podem ser abordados também de forma integrada.

6.3 Recursos didáticos

A terceira categoria relativa à organização do trabalho docente envolve a análise da seleção dos recursos didáticos, utilizados nas aulas pelas professoras e se os alunos faziam referência aos mesmos nas entrevistas. Consideramos que o uso dos diversos recursos, sejam eles produzidos ou não pelas professoras, está relacionado aos objetivos que os docentes pretendem alcançar diante dos objetos de conhecimento, dos tipos de atividades selecionadas e da mediação docente. Outro aspecto importante é o conhecimento por parte do professor dos recursos disponíveis para o seu trabalho, tendo em vista que dependendo do que seleciona para ensinar, alguns recursos podem ser mais favoráveis do que outros e necessitam de mediações, formas de organização dos alunos, do espaço e do tempo de maneiras diferentes.

Concordamos com Leal e Rodrigues (2011, p. 96-97) ao afirmarem que

A organização do tempo e do espaço, portanto, precisam fazer parte de um planejamento que tenha como base de apoio, de modo consciente, os objetivos didáticos, formulados com base nas concepções acerca da escola e de seu papel na sociedade. No bojo da ação de planejar, como já dissemos, está a ação de selecionar os recursos didáticos adequados ao que queremos ensinar. Igualmente, é preciso refletir para escolher tais recursos. De igual modo, é necessário ter clareza sobre as finalidades do ensino, as finalidades da escola e atentar que, nessa instituição, além dos conceitos e teorias, estamos influenciando a construção de identidades, de subjetividades. Assim, na escolha dos recursos didáticos, tais questões precisam ser consideradas.

Nesse sentido, buscamos identificar quais recursos didáticos foram escolhidos pelas professoras, considerando que o uso destes é um aspecto da dimensão pedagógica, imbricada aos aspectos didáticos. Diante disso, questionamos: As docentes diversificam os recursos didáticos? Há predominância de algum recurso nas práticas das professoras? Os usos dos recursos têm alguma relação com o modo de abordagem dos conhecimentos? Os recursos utilizados são mais voltados ao que as professoras recebem na escola ou aqueles que demandam um maior investimento por parte delas? Os alunos apreciam os recursos selecionados pelas professoras? De que forma?

Através da tabela abaixo podemos identificar quais recursos foram utilizados pelas professoras durante as observações.

Tabela 03 - Recursos didáticos utilizados

6.3 Recursos didáticos utilizados	Professora Fernanda		Professora Márcia	
	Freq.	%	Freq.	%
Livro didático	09	64,28%	02	14,28%
Obras Complementares	04	28,57%	03	21,43%
Livro de literatura	02	14,28%	03	21,43%
Livro paradidático	03	21,43%	00	00,00%
Jogos de alfabetização	00	00,00%	02	14,28%
Jogos diversos	04	28,57%	01	07,15%
Ficha de atividade	04	28,57%	04	28,57%
Textos diversos	03	21,43%	08	57,14%
Caderno	14	100%	10	71,43%
Vídeo	00	00,00%	01	07,15%
Cartaz	01	07,15%	00	00,00%
Dicionário	02	14,28%	00	00,00%

Fonte: Lima (2015)

Identificamos a partir da tabela acima que as duas professoras utilizaram vários recursos didáticos, sendo identificados dez na turma da professora Fernanda e nove dos doze listados na turma da professora Márcia. Esse dado nos indica que as professoras, para atenderem a diferentes objetivos didáticos, fizeram uso de recursos diferentes, reconhecendo possibilidades variadas para o seu fazer.

Em sua maioria, os recursos utilizados foram aqueles que não demandaram uma elaboração por parte das professoras. Alguns dos recursos foram recebidos via políticas públicas municipais e federais, como os livros didáticos, livros das obras complementares, livros de literatura, livros paradidáticos, jogos de alfabetização, vídeo, dicionários. Outros foram de acervos das próprias professoras, como livros de literatura, jogos com foco em componentes curriculares diversos, sem que tivessem que confeccionar, e outros recursos que foram produzidos ou reconfigurados pelas docentes, como cartaz, jogos, fichas, textos. Na seleção e uso de diferentes recursos, as professoras mobilizam saberes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, conforme Tardif (2002).

O livro didático foi um recurso usado pelas duas docentes, principalmente pela professora Fernanda. Os livros foram adquiridos por meio do Programa Nacional do Livro didático (PNLD) e foram distribuídos pelo Ministério da Educação. Esse é considerado um dos recursos mais presentes no processo de escolarização e vem passando por mudanças diante dos processos de avaliação e seleção ao longo dos anos, assim como pelo seu uso ou não nas práticas docentes.

Ferreira, Albuquerque et al (2009, p. 28) consideram “o livro didático como uma instância de institucionalização dos conhecimentos escolares”. Nesse sentido, quando os professores abordam determinados conhecimentos na escola, os livros didáticos podem ser

utilizados tendo em vista a seleção de saberes proposta pelos autores, ou vistos como não suficientes para determinados tipos de abordagem. É diante das análises das práticas que percebemos como tal uso foi realizado e com quais finalidades.

Na prática da professora Fernanda percebemos uma ênfase no uso do livro didático em nove aulas (64,28%), do total observado. Os livros didáticos eram variados em relação aos componentes curriculares, sendo utilizados os de História (2 vezes), Matemática (2 vezes), Ciências (2 vezes), Língua Portuguesa (2 vezes) e Geografia (2 vezes). A professora em oito dias fez uso de apenas um livro didático (variavam os componentes) e em 1 dia fez uso de dois.

Percebemos que havia uma relação entre o uso do livro didático e a organização das aulas por disciplina, conforme o quadro de rotina. Isso evidencia que uma das nossas hipóteses lançadas anteriormente se confirma - a professora, ao buscar contemplar durante a semana conteúdos dos diferentes componentes curriculares, usa o livro didático, assumindo uma abordagem de ensino disciplinar.

Além disso, percebemos que, ao fazer uso dos livros didáticos, a professora priorizava o trabalho de mais de uma página de determinado capítulo, recorrendo aos textos presentes neles e em seguida às atividades de compreensão oral ou escrita já propostas pelos livros, seja para a realização em sala ou em casa. Assim, a professora Fernanda demonstrou, no seu fazer, que o livro didático era um recurso importante, priorizando-o em suas aulas. De acordo com Moraes et al (2008, p. 39),

Os professores e professoras não devem usar o livro como o único material de apoio para organização do trabalho pedagógico. Mas entendemos que ele hoje, com as mudanças que vem sofrendo, é um bom material sobre o qual podemos construir e criar as atividades de alfabetização.

A professora Fernanda, embora realizasse muitas atividades com os livros didáticos, não recorria a apenas esse tipo de recurso. Outros, conforme pode ser visto na tabela, também foram identificados.

Como já foi dito, de acordo com o horário do turno, que estava dividido por disciplina, ela usava os livros, expondo no cartaz apresentado no tópico 6.1. Este recurso e a proposta curricular do município eram referências para o seu fazer, buscando neles subsídios para a sua prática. Desse modo, a professora Fernanda nos indica que tem conhecimentos sobre a proposta curricular e o manual do professor dos livros didáticos utilizados e que tais

documentos influenciam sua prática. Isso revela que há por parte da professora uma busca por saberes disciplinares e curriculares.

Na sua prática, a professora Fernanda não fazia ajustes nas atividades propostas pelo livro didático. Pedia que os alunos respondessem as atividades no caderno indicando as páginas, conforme exemplo abaixo:

P – Aqui no quadro, leitura do texto vegetação. Páginas: 48, 49 e 50. Agora é a leitura. Leitura do texto vegetação 48, 49 e 50. Com a mão leve no livro, escrevam classe e a data de hoje. Escrevam aí: Leitura. Aí bota classe. E na página 48, 49 e 50, escrevam no livro com lápis grafite e palavra “leitura” e a data de hoje.

(...)

P - Vamos agora para Matemática. Atividade, ó... a leitura da página 48, 49 e 50, sobre a vegetação, num é? Vocês vão dar continuidade em casa. Venham olhar aqui... vamos descer aqui. Venham pra cá. Nós vimos, a gente tá vendo... o texto que a gente tá estudando em geografia é o quê? Ve...

C – Vegetação.

(...)

P - Matemática agora. Em Matemática nós vamos ver a parte, a gente vai pegar agora o livro, me digam aí a página... 75. Uma vida mais saudável, página 75.

C – Professora, a gente num vai fazer isso aqui, não é?

C – É 76!

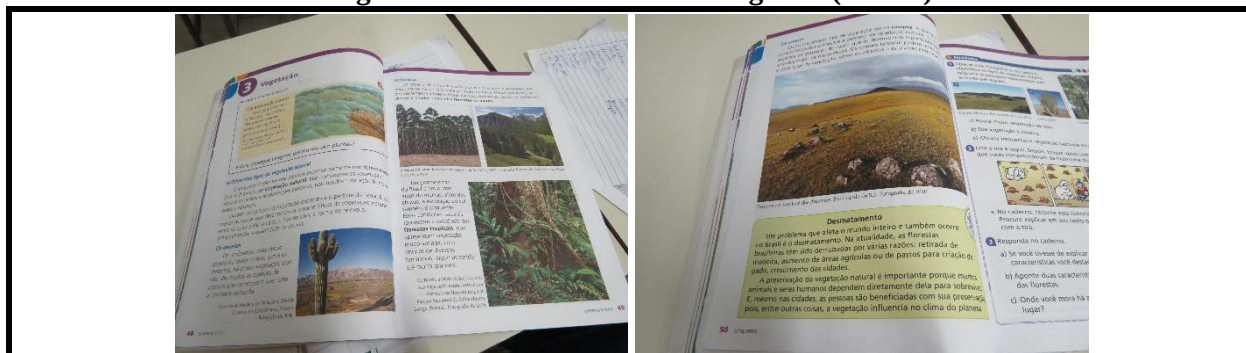
P – Página 76. Livro de Matemática. Leiam aí, observem a paisagem... essa paisagem, né? Começando, leiam aí o que tá no primeiro balãozinho.

C – “Força pessoal, vamos repetir esse exercício mais 3 vezes. Quero ver todos se empenhando” (leitura do livro).

(Professora Fernanda, Aula 7)

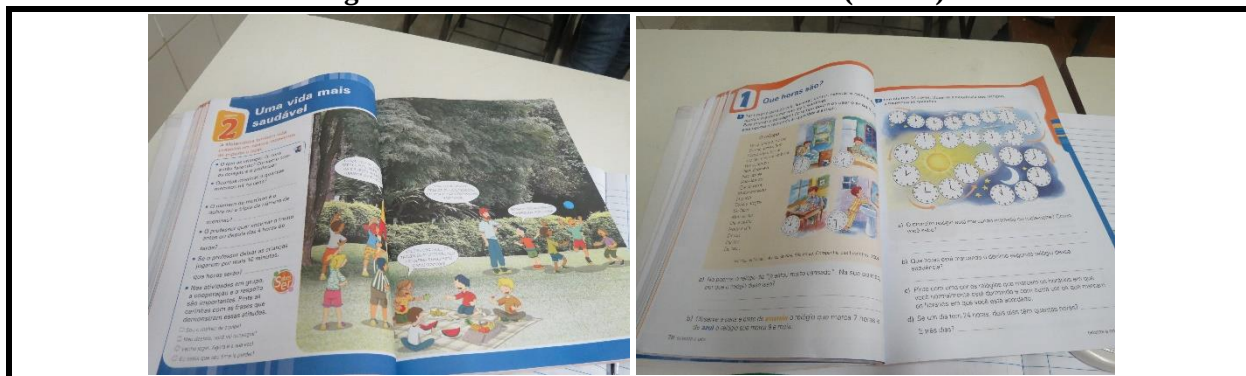
A professora fez uso na aula 7 de dois livros didáticos para abordar conteúdos de Geografia e Matemática. Nessa aula, os alunos fizeram a leitura do texto didático no livro de Geografia e em seguida foram ao pátio da escola para observar a paisagem no entorno. Alguns alunos não concluíram a leitura do texto na sala e a professora solicitou que concluíssem em casa. Consideramos que a proposta da leitura tinha como finalidade trazer informações que dessem subsídios para a observação da vegetação do entorno, embora tenha sido aguardada pela professora e pouco explorada. Na atividade de Matemática, após a leitura do texto, os alunos responderam as questões do livro.

Figura 04 - Livro didático de Geografia (Aula 7)



Fonte: Lima (2013)

Figura 05 - Livro didático de Matemática (Aula 7)



Fonte: Lima (2013)

Nas entrevistas realizadas na aula 7, ao serem questionados sobre essas atividades com os dois livros didáticos, os alunos tiveram opiniões diferentes.

E – Heitor, o que foi feito hoje na escola?

C – Foi sobre ciência, geografia e matemática. Foi um pouquinho difícil, mas eu consegui fazer.

E – Do que você mais gostou?

C – A que eu mais gostei foi a de matemática. Foi a de melhorar a saúde. Foi sobre natureza, essas coisas.

E – Por que foi a que você mais gostou?

C – Porque tinha mais sabedoria para saber mais e só.

E – Do que você não gostou?

C – A de geografia.

E – Por quê?

C – Foi difícil.

E – E por que você achou difícil?

C – Muitas coisas.

E – Qual foi a melhor atividade do dia?

C – Foi a de matemática.

E – Por quê?

C – Porque tinha sobre hora, divisão e só.

(Heitor, Professora Fernanda, Aula 7)

Na atividade de Matemática, que envolvia o livro didático, Heitor mencionou o conteúdo, nos dando indícios de que o aluno apreciou a situação considerando a quantidade de informações e a relevância do conteúdo.

Ao se referir à atividade de Geografia, explicitou que a considerou difícil, talvez por envolver muitas informações. Como pode ser visto, na proposta do livro havia alguns tipos de vegetação. Eles precisavam ler, mas não conseguiram em tempo hábil e logo em seguida realizaram a atividade de observação. Uma hipótese que levantamos é que a fala do aluno demonstra uma crítica à forma como a professora mediu a atividade com o livro de Geografia. Ao que parece, houve um tratamento aligeirado das atividades, sem exploração do que o texto didático apresentava e sem relacionar as informações do livro com as observações da vegetação local.

Vários alunos se referiram às atividades dos livros didáticos, as quais serão exploradas em outros tópicos, pois tratavam sobre o nível de complexidade das atividades, aos conteúdos abordados, à mediação da professora, os textos presentes nos livros.

Na prática da professora Márcia o livro didático foi utilizado em dois dias dos quatorze (14,28%). Uma das hipóteses é de que o trabalho com projeto didático, diante do tema proposto, contos e lendas africanos, por ser predominante durante o tempo de observação, requeria outros recursos, como o uso de fichas e textos diversos presentes em outros portadores textuais. Nas duas aulas, o livro didático utilizado foi o de Matemática.

P- Eu vou falar pra vocês hoje sobre alguns termos da divisão, que talvez algumas pessoas não entendam. Abram na página cento e sessenta e quatro (livro didático de matemática).

C- Cento e sessenta e quatro.

P- Coloquem a data e o nome da dupla.

C- Tia é cento e oitenta e quatro é?

P- Cento e sessenta e quatro! Todo mundo já achou?

P- Prestam atenção, vou ler a primeira questão e vou querer que vocês me digam o que é que significa um termo que tem aí, uma palavra que tem aí, no problema!

(Professora Márcia, Aula 6)

Na aula 6, a professora organizou os alunos em duplas, leu e pediu que alguns deles realizassem a leitura dos enunciados presentes no livro e discutiu com os estudantes como poderiam resolver os problemas. Nas entrevistas da aula 6, os alunos mencionaram, diante da pergunta sobre a atividade com o livro didático, aspectos como o conteúdo divisão e a forma de agrupamento.

Outro recurso didático presente na prática das professoras foram livros distribuídos pelo Ministério da Educação através do programa PNLD Obras Complementares. Este tipo de recurso foi distribuído em duas edições (2010 e 2013). O objetivo do programa era ampliar o universo de referências culturais dos alunos em processo de alfabetização e oferecer mais um suporte ao trabalho pedagógico dos professores. De acordo com o manual da primeira edição do programa “sua função é a de oferecer a professores e alunos oportunidades de trabalho e vias de acesso aos conteúdos curriculares que as coleções didáticas contemplam ou não, ou só o fazem esporádica e secundariamente” (BRASIL, 2009, p. 23).

Na prática das duas professoras percebemos o uso das obras complementares. A professora Fernanda utilizou-os em quatro aulas (28,57%), selecionando os livros “Pés na areia: contando de dez em dez” (aula 3) e “Um por todos e todos por um: a vida em grupo dos mamíferos” (aulas 4 e 5) e a caixa do acervo (aula 13). Observamos que nos dois primeiros dias eles foram utilizados nas aulas em que os componentes de Matemática e Ciências foram abordados e estavam no quadro de rotina. No último dia foi utilizado, ao término de uma das

atividades, para não atrapalhar os demais alunos e para empréstimo. Abaixo segue um extrato da aula 3:

P - Esse livro, né isso? Pés na areia: contando de dez em dez.

C – Eu li já.

P – Tu lesse esse foi Tiago? Pés na areia: contando de dez em dez. Então, eu quero que escutem, agora. Contando de dez em dez. Contando de dez em dez. Então, este livro, Tiago já reconheceu que ele leu. Agora, algumas pessoas também pegaram e leram. Eu vou ler hoje e porque será que eu vou ler justo...

C – Por causa do caderno.

P – Não. Nada disso! Por que eu vou ler esse livro, contando de dez em dez hoje?

C – Pés na areia!

P – Porque... Pés na areia. Porque hoje é aula de Matemática e eu quero mostrar pra vocês que Obras complementares, elas são complementares, o nome Complementares, tipo, complemento, vai complementar alguma coisa. Então esse livro complementa a aula de Matemática. Tem a ver com números. Se tem a ver com números, tem uma história, mas tá associado a área de Ciências. Que é Matemática e Ciências mesmo.

(...)

P – Gente, ó, voltando aqui ao texto, quem foi, eu já coloquei pra vocês que é das Obras complementares de 2013 a 2015, porque tem outros livros das Obras complementares do PNLD anterior. Mas esse é de 2013 até 2015. É igual ao livro de vocês que ele vai de 2013 até 2015. Por isso o cuidado de quando usar, porque 2014 outro grupo vai usar. E 2015, outro grupo de estudantes irão usar. Num é? Por isso que eu digo a vocês, encapem os livros, cuidem dos livros, porque vocês são os primeiros a usar os livros. Ok?

P - Então, aqui Michel Dahl, que foi quem escreveu e a ilustração de Zashary Traver. Então, a editora, Editora Meta. (em seguida a professora realiza a leitura do livro fazendo algumas interrupções)

(Professora Fernanda, Aula 3)

Como pode ser visto, a professora Fernanda utilizou o livro tendo como critério o conteúdo de Matemática que iria trabalhar na aula. Destacou para os estudantes a finalidade deste tipo de obra, a importância do cuidado que os alunos precisam ter, ressaltando o uso do acervo por outros alunos.

Na aula 4 a professora utilizou o livro “Um por todos e todos por um: a vida em grupo dos mamíferos”, relacionando a leitura com o componente a ser trabalhado na aula, Ciências.

P – Eu estou lendo o texto porque nós estamos estudando em ciências os animais. Eu estou mostrando pra vocês que nossa leitura deleite hoje é uma leitura informativa e por nós estarmos... pronto, peraí, deixa eu explicar. É obras complementando essa obra que o governo mandou, o MEC mandou é o quê? São livros que complementam o que a gente está estudando no livro didático. Então deixa eu ler mais aqui. “Quando por algum motivo resolvemos levar para casa um animal silvestre, este perderá a oportunidade de aprender diversos comportamentos com os indivíduos da própria espécie é isolamento... em isolamento ele perde oportunidades de passar por experiência que o ajudarão a sobreviver no mundo...” (continua a leitura)

(Professora Fernanda, Aula 4)

A professora Fernanda demonstrou a intenção de fazer uso dos dois livros, relacionando-os aos componentes abordados na aula.

A professora Márcia utilizou os livros do PNLD Obras Complementares em 3 aulas (21,43%). Na aula 1 foi realizado o uso da caixa completa na sala e nas aulas 8 e 10 o livro intitulado Bruna e a Galinha d'Angola.

Na aula 1, os alunos que terminavam a prova da ANA (Avaliação Nacional da Avaliação) pegavam livros das obras complementares para ler. Nas aulas 8 e 10 o livro utilizado foi Bruna e a galinha d'Angola. Na aula 8, a professora abordou os panôs (produção artística presente no livro), mas não realizou a leitura, apenas apresentou o que era foco de uma das atividades. Em uma aula anterior a professora faltou e a docente que a substituiu realizou a leitura do livro para os alunos. Na aula 10, a professora Márcia realizou uma atividade de reconto oral da história pelos alunos, fez uma discussão sobre a história, com foco no panô e realizou a leitura do livro.

P- Na terça-feira passada Larissa leu pra vocês uma história, na história que tia leu pra vocês que tinha como título Bruna e a galinha da Angola, quem lembra? Na sequência da história quem lembra?

C- Bruna não tinha amigos e o tio dela fazia barcos

P- Vai, Giovana.

C- Ela sonhou com a galinha

C- Isso é bem depois

P- Eu quero na sequência da história quem sabe?

C- Eu!

C- Bruna não tinha amigos

C- Ela gostaria de ter um amigo

P- Ela ganha uma galinha?

(Professora Márcia, Aula 10)

O livro foi selecionado tendo como foco abordar uma história que retrata a cultura de um povo africano. Nessa aula 10, a professora também solicitou que os alunos desenhassem panôs, com base em trechos da obra. Desse modo, a professora teve o uso do recurso relacionado ao modo de organização do trabalho docente, o projeto.

Em duas entrevistas realizadas na aula 10 podemos perceber o que os alunos mencionaram em relação ao livro:

E – Do que você não gostou?

C – Da galinha da Angola.

E – Por que da galinha da Angola?

C – Foi porque da história...eu não gostei não.

E – Por que você não gostou da história?

C – Porque eu não gostei, era sem graça.

(Giovana, Professora Márcia, Aula 10)

E – Em seguida a professora explicou um pouquinho mais sobre o livro da Bruna e a galinha da Angola e falou um pouco sobre o panô. O que você achou desse momento?

C – Eu gostei.

E – Por quê?

C – Para a gente saber sobre mais coisas do panô. Tipo informações...na hora que a minha colega falou que não tem só um tipo de cor que a gente faz no panô, tem vários tipos de cor.
(Clara, Professora Márcia, Aula 10)

As estudantes mencionaram aspectos diferentes acerca da leitura do livro. Giovana destacou que não gostou da obra porque “era sem graça”. Já a aluna Clara afirmou que havia gostado da história porque ela trouxe informações sobre o panô, que foi uma das solicitações da professora na atividade seguinte. As estudantes tiveram apreciações diferentes sobre um mesmo recurso, um mesmo livro, nos mostrando que observaram aspectos diferentes, demonstrando que estão atentas ao que os professores selecionam, que tem interesses variados.

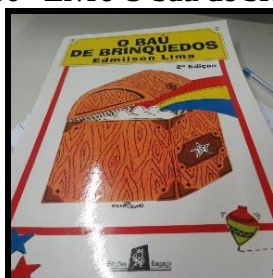
Esses dados também foram evidenciados por Silva (2013), conforme abordamos no capítulo 3. Na pesquisa, ao investigar os motivos das crianças para a escolha de livros para ler, crianças do 2º ano do ensino fundamental apontavam aspectos positivos e negativos das obras.

Um terceiro tipo de recurso identificado nas práticas das duas professoras foram os livros de literatura. De acordo com Cosson (2014, p. 23),

Devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que não nega do que confirma seu poder de humanização.

A professora Fernanda fez uso deste tipo de recurso em duas aulas (7 e 9). Na aula 7, o livro Baú de brinquedos, livro contendo vários poemas, foi utilizado. Os poemas lidos foram Catavento e Badoque. O uso do livro tinha a finalidade de deleite.

Figura 06 - Livro O baú de brinquedos



Fonte: Lima (2013)

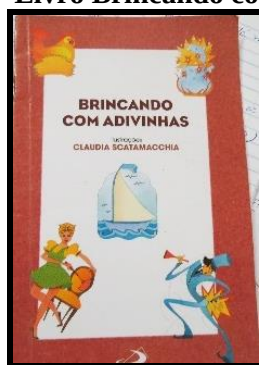
Numa das entrevistas da aula 7, a aluna Núbia mencionou que este livro já era usado pela professora e que passou a apreciá-lo pela frequência que é usado.

E – A professora fez a leitura de um livro, que era O baú dos brinquedos. Tá lembrada?

C – Tô.
 E – Você gostou dessa leitura?
 C – Gostei.
 E – Por quê?
 C – Porque eu já li esse livro tantos dias que eu fiquei gostando, gostando...depois gostei muito mais dele.
 (Núbia, Professora Fernanda, Aula 7)

Na aula 9, a professora fez uso do livro Brincando com adivinhas. A professora estava trabalhando sobre o folclore e consideramos que o uso do livro estava relacionado ao tema.

Figura 07 - Livro Brincando com adivinhas



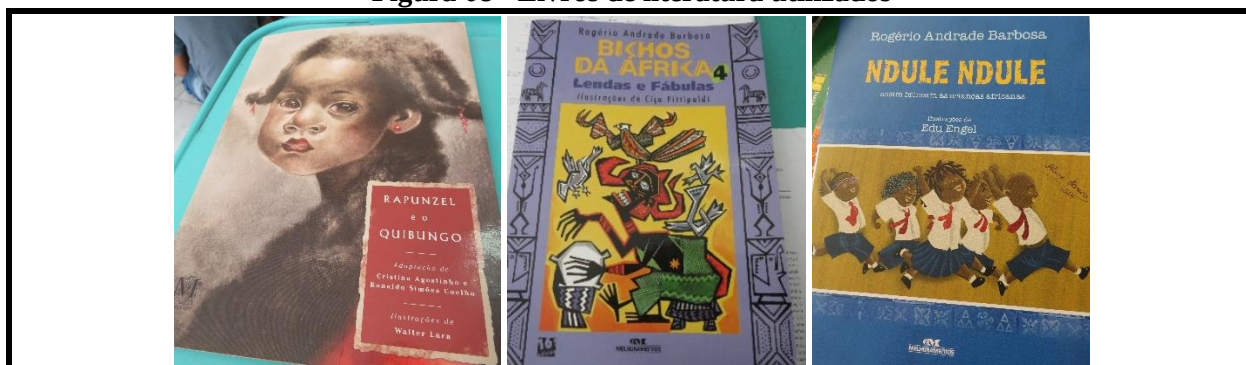
Fonte: Lima (2013)

Os dois livros tinham coletâneas de textos, sendo um de poemas e o outro de adivinhas. Os alunos se mostraram envolvidos nos momentos de leitura dos dois, o que é um indício de boa recepção dos livros selecionados.

Na prática da professora Márcia identificamos em três dias o uso de obras literárias que tinham temáticas relacionadas à cultura africana, tema do projeto didático. Acreditamos que a professora trouxe novas possibilidades de leitura ainda pouco exploradas na sala de aula. Segundo Cosson (2014, p. 35), “é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura”.

Os três livros eram de acervos pessoais de professoras da escola. Um aspecto observado é que diante do projeto houve um investimento na aquisição de livros por elas, em que mobilizaram trocas dos títulos para as aulas.

Os títulos utilizados para as atividades do projeto foram: na aula 4, o livro abordado foi Rapunzel e o Quibungo, do acervo pessoal da professora; na aula 12, o livro Bichos da África: lendas e fábulas, que pertencia a outra professora da escola, e na aula 14, o livro Ndule que também pertencia a outra professora da escola.

Figura 08 - Livros de literatura utilizados

Fonte: Lima (2013)

Nas entrevistas com os alunos podemos perceber que eles apreciaram de forma positiva as escolhas dos livros:

E – Depois a professora fez a leitura de um livro. O que você achou dessa atividade?

C – Gostei.

E – Por quê?

C – Porque ela tava ensinando sobre a outra história, a gente pode contar para os nossos amigos.

(Leonardo, Professora Márcia, Aula 4)

E – O que você mais gostou?

C – Da história.

E – Por quê?

C – Porque é bom que a gente falou um pouco...a gente falou sobre o racismo. Que mostrou a capa do livro aí todo mundo começou a rir (livro da Rapunzel)

E – E por que você gostou dessa parte da aula?

C – Todo mundo adora a aula da história. Porque a gente não sabe.

(Márcio, Professora Márcia, Aula 4)

Nos extratos, os alunos destacaram aspectos positivos da atividade em que o livro literário foi utilizado, como uma nova história tendo negros como personagens e dos temas decorrentes a partir dela, como o racismo. Leonardo valorizou a seleção do recurso por possibilitar a ele um contato com outra história, dialogando com outra versão que eles já conheciam, implicando em nova autoria, estilo, diálogo com outras temáticas.

Um aspecto importante no uso de variados recursos é a possibilidade de os professores perceberem como os alunos se expressam diante dos conteúdos abordados em cada um deles. Na aula 4, por exemplo, por meio da leitura de conto, a professora percebeu a reação dos alunos diante da capa do livro e explorou as atitudes de preconceito que eles demonstraram. No extrato do aluno Márcio podemos ver que ele valorizou a escolha do livro por ampliar os conhecimentos dos alunos, e que neste caso favoreceu uma discussão sobre um tema diante das reações das crianças.

Nas entrevistas realizadas na aula 12, em que o livro *Bichos da África: lendas e fábulas* foi utilizado, os alunos também destacaram aspectos positivos referentes ao conteúdo da história.

E – Você gostou da atividade da leitura que a professora fez?

C – Gostei. Porque antigamente os ratos gostavam um do outro. Só que o rato fez algum problema, é o rato que é o traíçoeiro. É por isso que os gatos não gostam dos ratos nem os ratos dos gatos.

(Fábio, Professora Márcia, Aula 12)

E – Você gostou da atividade da leitura, que a professora fez no começo da aula?

C – Gostei.

E – Por quê?

C – Porque fala sobre o que o rato roeu. Aí o gato ficou com muita raiva do rato.

(Luiza, Professora Márcia, Aula 12)

Nas entrevistas da aula 14, em que o livro *Ndule* foi usado, os alunos também destacaram a importância dos temas por aprenderem mais sobre a África.

E – Depois a professora fez a leitura do livro das brincadeiras africanas. O que você achou dessa atividade?

C – Eu gostei porque os meninos pesquisaram sobre os países da África.

E – E você gostou de saber de uma brincadeira africana?

C – Umhum.

E – Por quê?

C – Porque a gente vai aprendendo mais sobre a África.

(Fábio, Professora Márcia, Aula 14)

E – Depois a professora fez a leitura de um livro, de uma parte de um livro. Você gostou da leitura?

C – Gostei.

E – Por que você gostou?

C – Porque é da África e diz como eles enviavam as brincadeiras novas para as outras crianças.

(Márcio, Professora Márcia, Aula 14)

Diante do que foi apresentado, consideramos que as professoras fizeram uso de livros literários em suas aulas, pertencentes a gêneros diferentes, com temáticas variadas. De acordo com Riter (2009, p. 63), na seleção dos livros, o mediador precisa

Apresentar livros variados...livros dos mais diferentes temas (ficção científica, mistério, aventura, romance, humor, terror, policial...), nos mais diferentes gêneros (poesia, novela, conto, crônica). Todavia, independente da variação temática ou de gênero, deve ser resguardada a qualidade literária.

Nesse sentido, consideramos que as professoras selecionaram para os alunos livros literários de qualidade, também apreciados pelos próprios alunos.

Na turma da professora Márcia houve a socialização por parte dos alunos de livros emprestados da biblioteca, literários e informativos (enciclopédias), os quais abordaremos no capítulo 8.2.

O uso de um tipo de livro considerado paradidático foi utilizado apenas pela professora Fernanda, em três aulas. O livro utilizado foi Competências do Século 21, que aborda temáticas variadas.

Figura 09 - Livro Competências do século 21



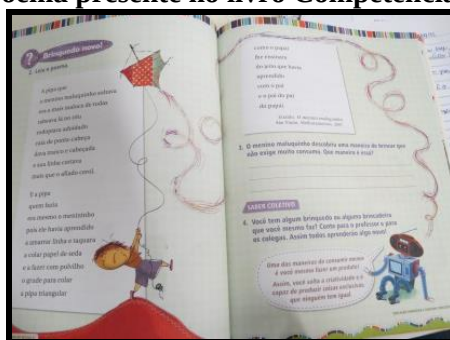
Fonte: Lima (2013)

Na aula 11, a professora usou o livro e abordou o assunto consumo. Nessa aula, cada aluno recebeu um livro e a professora explicou que não era um livro didático, mencionando que era outro recurso.

P – Então eu vou começar a leitura pra vocês sobre, vou apresentar a leitura pra vocês, ó não é do livro didático, é um complemento. Aí tem assim: Você, consumidor. Então a gente... você sabe dizer o que quer dizer consumidor? Vocês são consumidores?
(Professora Fernanda, Aula 11)

Na aula 12 fez a leitura de duas páginas do livro.

Figura 10 - Poema presente no livro Competências do século 21



Fonte: Lima (2013)

P – A leitura hoje será da página 24.

C – Quê?

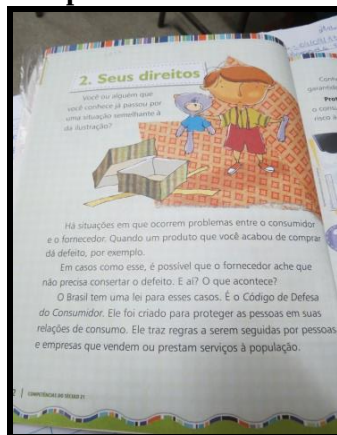
P – A leitura que eu vou fazer pra vocês. Eu vou fazer duas leituras. A da página 22, que é o poema. Certo? O poema. E no final da aula, eu vou fazer a da página 24. A página 22 é um poema. A pipa.
(leitura do poema sem interrupção)

P – Então, essa... esse poema é de Ziraldo. O menino Maluquinho. São Paulo, Editora Melhoramentos, 2007. Então esse poema vocês têm aí no livro, podendo fazer depois leitura. Ler esse poema de Ziraldo falando sobre brinquedo que é mais comum os meninos brincarem. Não é um brinquedo só de menino não. É mais comum. É mais fácil.

(Professora Fernanda, Aula 12)

Na aula 13, a professora abordou a leitura de seis páginas (12, 13, 14, 15, 16 e 17) do livro *Competências do século 21*, com foco no direito do consumidor.

Figura 11 - Texto didático presente no livro *Competências do século 21*



Fonte: Lima (2013)

Nas três aulas a professora abordou um tema amplo já proposto pelo livro, o qual continha textos e atividades, oportunizando momentos de discussão sobre um tema atual.

E – Depois a professora fez a leitura de um texto que estava no livro, um texto sobre direitos. O que você achou dessa atividade de leitura?

C – Achei bom porque eu aprendi a olhar mais as coisas.

E – Quais coisas?

C – Não tocar nas coisas venenosas.

(Flávia, Professora Fernanda, Aula 13)

A aluna destacou aprendizagens relevantes para a vida a partir da leitura e discussão presentes no livro utilizado. Isso demonstra que em alguns recursos podemos ter acesso a textos mais específicos sobre os conteúdos visados e que dependendo da forma como será organizada a aula, diante de alguma modalidade e dos objetivos os recursos podem ser expandidos diante de um mesmo tema, por exemplo.

Os jogos didáticos foram outros recursos utilizados pelas duas professoras e são definidos por Silva e Moraes (2011, p. 14) como aqueles que têm

Finalidades voltadas para a aprendizagem de conceitos e habilidades relativos ao currículo das diferentes áreas de conhecimento. Além de propiciarem diversão, tais jogos têm claramente a intenção de ensinar algum conteúdo curricular às crianças, aos jovens ou aos adultos.

Percebemos que os jogos utilizados nas duas turmas tinham essa finalidade apontada pelos autores. Uma das categorias são os jogos de alfabetização com foco na apropriação do sistema de escrita alfabética. Um dos recursos foi a caixa com dez jogos, destinada às turmas do ciclo da alfabetização, por meio de distribuição do Ministério da Educação em 2011 e em

2013.

O uso deste recurso foi identificado na aula 3 e o outro jogo de alfabetização foi o da forca, com uso do quadro, identificado na aula 2 da professora Márcia. Discutiremos mais detalhadamente sobre a mediação dos jogos no tópico 8.1, referente aos aspectos didáticos, com foco na apropriação do sistema de escrita alfabética.

Outros jogos, com foco em diferentes componentes curriculares também foram identificados, sendo quatro (28,57%) na prática da professora Fernanda e um (07,15%) na prática da professora Márcia.

Na turma da professora Fernanda, na aula 4 os alunos jogaram um quebra-cabeça sobre o desenvolvimento dos animais, e nas aulas 12, 13 e 14 um dominó temático confeccionado pela professora.

Figura 12 - Quebra cabeça



Fonte: Lima (2013)

Figura 13 - Dominó



Fonte: Lima (2013)

Os dois jogos utilizados na turma tinham como foco conteúdos de Ciências (quebra-cabeça), História e Geografia, além de abordar a escrita de palavras (dominó).

Na turma da professora Márcia, na aula 4, os alunos em grupo jogaram o jogo da tabuada.

Figura 14 - Jogo da tabuada



Fonte: Lima (2013)

Outro tipo de recurso utilizado nas aulas foram as fichas de atividades elaboradas ou selecionadas pelas professoras de alguns materiais. Nas duas turmas observamos o uso deste

tipo de recurso em quatro aulas (28,57%).

Na turma da professora Fernanda, as aulas em que ela utilizou as fichas de atividades foram: 6 (ficha com cruzadinha e ficha com adivinhas), 8 (fichas com cruzadinhas, adivinhas, trava-línguas e jogo dos sete erros), 9 (fichas com adivinhas) e 12 (ficha com enunciados de matemática). As fichas não tinham referência de onde foram retiradas, mas parecia ser de apostilas, coletânea da professora. Dois exemplos podem ser vistos a seguir e outros abordaremos nos tópicos 8.1 e 8.2, por terem foco nos conteúdos de Língua Portuguesa, leitura de palavras e leitura de textos curtos.

Figura 15 - Ficha de atividade de matemática (Aula 12)

Problemas

1- Resolva os problemas abaixo:

a- Sara foi à feira e comprou 12 laranjas e 5 maçãs. Quantas frutas Sara comprou?

Operação _____ Resposta _____

b- Chegando em casa, ela fez um suco com 5 dessas frutas. Quantas frutas Sara ainda tem?

Operação _____ Resposta _____

c- Igor tem uma cédula de 10 reais e mais 8 reais em moedas. Quantos reais Igor tem?

Operação _____ Resposta _____

Pela manhã ele foi à padaria e gastou 4 reais. Quantos reais ele ainda tem?

Operação _____ Resposta _____

Fonte: Lima (2013)

Na turma da professora Márcia, as fichas foram utilizadas na aula 3 (Conhecendo países africanos), nas aulas 6 e 7 (matemática) e na aula 9 (compreensão leitora).

Figura 16 - Ficha de atividade de matemática (Aula 7)

ATIVIDADE DE MATEMÁTICA

1. Um floricultor colheu 278 grãos. Se ele colher mais 145, quantos grãos terá visto colhidos no total?

2. Na escola de Gabriel há 4 classes de 2º ano, duas com 27 alunos cada uma e duas com 31 alunos cada uma. No total são quantos alunos?

3. No mês de maio, foram ocupadas 175. Quantas pessoas ficaram vagas?

4. Tiago tem 265 cartões - postais em sua coleção. Indo tem 167 cartões postais a mais do que Tiago. Se eles juntarem suas coleções de cartões postais, quantos cartões postais vai faltar para totalizar 950 cartões postais?

5. Os pais de Carla compraram um televisor e pagaram 3 prestações de R\$ 172,00. Quanto foi o preço do aparelho?

6. Dona Laura vai embalar 60 bombons em caixas, colocando uma dúzia de bombons em cada caixa. De quantas caixas ela vai precisar?

7. Um prédio tem 5 andares. Em cada andar tem 4 apartamentos. Quantos apartamentos há no prédio?

8. Na sorveteria você pode escolher entre sorvete na casquinha ou no palito. Também pode escolher entre os sabores: chocolate, morango e creme. Quantas possibilidades de escolha há nessa sorveteria?

9. Em uma partida de basquete, Rosa marcou 32 pontos. Sônia, uma companheira de equipe, marcou a metade desses pontos. Quantos pontos Sônia marcou nessa partida?

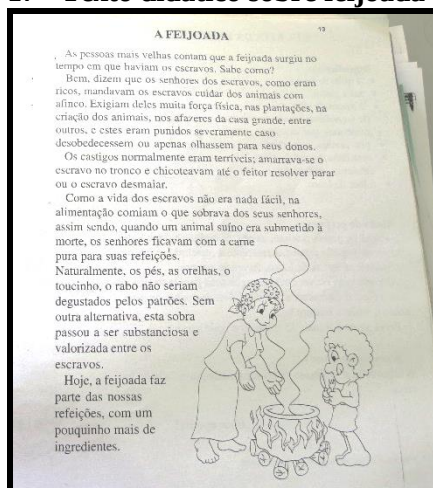
Fonte: Lima (2013)

Na prática das duas professoras identificamos que elas disponibilizaram textos

diversos retirados da internet ou de outros meios para os alunos em folhas A4, em três dias (21,43%). Na turma da professora Fernanda foram identificados nas aulas 1 e 2 o uso de textos presentes em jornal impresso, mas colados em folhas (fotocopiadas), com cabeçalho e numeração das faces da folha (reportagem – aula 1 e linha do tempo de Dominginhos – aula 2). De acordo com Silva e Leal (2011), “o jornal, sem dúvida, é um suporte textual que não pode ser esquecido. Ele, assim como o livro didático, contém diferentes gêneros de textos, e pode ser explorado de diferentes maneiras, favorecendo muitas aprendizagens” (p. 170).

Na aula 6, um texto didático sobre a feijoada foi utilizado, sem referência de fonte, mas pela identificação na página tem indícios de ser de algum material apostilado.

Figura 17 - Texto didático sobre feijoada (Aula 6)



Fonte: Lima (2013)

Como podemos ver, os textos, mesmo os presentes em outras esferas de circulação, sofreram inserções de cabeçalhos, marcadores de páginas, como uma identidade de textos escolares. A professora Fernanda selecionou textos presentes em outros suportes além do livro didático, das obras complementares e de livros literários para atender as suas finalidades didáticas.

Na prática da professora Márcia percebemos também o uso de textos retirados de outros suportes e disponibilizados em folhas de A4 em 8 dias (57,14%). Na aula 2, a professora utilizou uma lenda do tambor africano, retirada da internet; na aula 3, dois textos, a lenda do tambor africano novamente e um texto informativo sobre o país Guiné, retirado da internet; na aula 5 retomou o conto do tambor africano; nas aulas 6, 7 e 8 abordou a lenda da galinha d'Angola retirada de um livro, mas apenas digitada em folha; na aula 10 foram usados quatro textos informativos, sendo um sobre o país Angola, o segundo sobre a galinha da d'Angola e o último sobre tambores africanos, todos sem identificação da fonte e um texto sobre bicicletas, retirado de um site, mas sem essa informação na ficha.

Em todos os textos usados nessa configuração não foram inseridos o cabeçalho. Com exceção do texto sobre a bicicleta, os outros foram disponibilizados para todos os alunos e estavam todos relacionados ao projeto didático sobre lendas e contos africanos. Mais uma vez percebemos um mecanismo da professora de abordar a temática recorrendo a textos presentes na internet e em outros livros, de modo que os alunos tivessem acesso às informações.

Os cadernos dos alunos foram utilizados com muita frequência pelas duas professoras. Na turma da professora Fernanda, em todos os 14 dias (100%) foram usados cadernos e na turma da professora Márcia, em 10 dias (71,43%). O uso dos cadernos na turma da professora Fernanda era para responder as atividades dos livros didáticos, realizar produção de textos ou responder as próprias questões que a professora elaborava e registrava no quadro. Na turma da professora Márcia, os cadernos foram usados para as atividades de Matemática de resolução de problemas, produção e revisão de textos, ditado de palavras.

O recurso do vídeo foi identificado apenas na prática da professora Márcia. Os alunos foram até a biblioteca da escola assistir A botija de ouro, que ocorreu na aula 9. O vídeo estava relacionado ao projeto didático.

E – Aí depois vocês foram ver uma história lá na biblioteca. O que você achou desse momento?

C – Esse momento foi legal, dava pra ver como os escravos “era” tratados.

E – Por que você gostou? Você achou importante?

C – Achei importante.

E – Por que você achou importante?

C – Isso dá pra ver como as pessoas eram tratadas antes.

(Felipe, Professora Márcia, Aula 9)

E – Depois vocês assistiram um vídeo de um livro, na biblioteca. O que você achou dessa atividade?

C – Boa, a gente vai aprender mais sobre os negros, a gente tá trabalhando.

(Fábio, Professora Márcia, Aula 9)

E – Depois vocês foram para a biblioteca, assistir um vídeo de um livro. Você gostou dessa atividade?

C – Sim. Porque falava sobre uma menina que ela não tinha nome e que era escrava, ela era uma escrava, aí tinha um homem que mandava nela. Porque ela não tinha nome, ninguém conseguia dar um nome pra ela. Então ele deu um castigo a ela, que ela ficou dentro de um quarto, que ela tava comendo parede. Aí, quando ele olhou, botou ela dentro de um quarto, que tinha cheio de aranha, então ela começou a comer parede. Aí viu uma coisa tão dura que a unha dela doía, então ela foi cavando. Aí achou o...é não sei o que, uma coisa de ouro.

E – Você gostou dessa atividade?

C – Sim.

E – Por que você gostou?

C – Porque a gente às vezes assiste um filme, mas a gente nunca assistiu um livro, que é um vídeo. Aí eu gostei.

E – E o assunto que tava no vídeo...você gostou?

C – Sim.

E – Por que você gostou?

C – Porque falava várias coisas e também ensinava várias coisas.

E – Sobre o que?

C – Bom, ensinou como os escravos viviam antigamente, ensinou os preconceito que o homem tinha, porque chamava ela de molequinha e porque ela não tinha nome.
(Paula, Professora Márcia, Aula 9)

Como pode ser visto, os três alunos destacaram a importância de ter assistido o vídeo por terem podido ver como os escravos eram tratados (Felipe e Paula), por terem mais informações diante do tema do projeto (Fábio), e por ter acesso a novas formas de linguagem de uma mesma história através do vídeo, pois só conheciam o livro.

O uso do cartaz (cartolina) foi identificado na turma da professora Fernanda, na aula 5. No cartaz havia palavras escritas com dígrafos. Não identificamos o uso deste recurso na turma da professora Márcia.

Por fim, foi possível perceber o uso do dicionário apenas na turma da professora Fernanda, nas aulas 13 e 14, para que os alunos localizassem o significado de palavras. Os dicionários da turma faziam parte do PNLD dicionários, distribuídos pelo Ministério da Educação.

Diante dos dados até aqui apresentados, pode-se afirmar que os recursos utilizados pelas professoras tinham relação com objetivos didáticos, a abordagem de ensino e os tipos de modalidades de organização do trabalho pedagógico. Foi identificado também que há uma mescla de recursos utilizados quanto ao que recebem das diferentes políticas públicas, como aqueles confeccionados por elas ou dos seus próprios acervos. Foi possível perceber que os recursos têm qualidade em seus aspectos gráficos, conteúdos, sendo apontados pelos alunos nas situações vivenciadas de modo geral como importantes, relevantes.

Outro destaque é que percebemos uma predominância da cultura do impresso e do escrito presentes nos recursos. Mesmo tendo outras modalidades nos recursos, como visual, a modalidade sonora, gestual presentes em outros recursos foram minoria e pouco contempladas. De acordo com Rojo (2013, p. 20-21), ao abordar os textos utilizados na sala de aula,

Já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala), que o cercam, ou intercalam ou impregnam. Inclusive, esses textos multissemióticos extrapolam os limites dos ambientes digitais e invadem hoje também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos).

Nas entrevistas, buscamos identificar aspectos sobre os recursos didáticos. Os alunos da turma da professora Fernanda mencionaram em nove extratos (21,42%) que os usos dos recursos favorecem a ampliação dos conhecimentos, como pode ser visto a seguir.

E – Do que você mais gostou hoje?
 C – É... do jogo.
 E – Por quê?
 C – Porque o jogo ensina a gente a conhecer mais coisa.
 (Marília, Professora Fernanda, Aula 14)

No processo de construção do próprio recurso, como alguns jogos, fichas de atividades, um dos alunos mencionou a necessidade de ter cuidado no processo de elaboração, na formatação das atividades, de modo que as indicações sejam claras.

E – Do que você não gostou?
 C – Da cruzadinha.
 E – Por quê?
 C – Complicada.
 E – O que era complicada?
 C – Os quadradinhos...não dava para entender nada.
 E – Por que não dava para entender?
 C – Difícil.
 E – O que ela tinha que era difícil?
 C – O número dezoito.
 E – Como era o número dezoito? Você lembra como era a palavra?
 C – Eu acho que era “chove” ou “churrasco”.
 E – Você não sabia como escrever ou você não sabia achar a palavra?
 C – Não sabia achar a palavra.
 (Pedro, Professora Fernanda, Aula 6)

Identificamos nas entrevistas realizadas com os alunos da professora Márcia vinte e um extratos (50%), que remetiam ao uso dos recursos didáticos, de forma que podemos pensar sobre o que implicam para os alunos.

Os alunos mencionaram nas entrevistas gostarem de alguns recursos utilizados pela professora pelo conteúdo, por possibilitarem ampliação dos seus conhecimentos, como pode ser visto a seguir.

E – Do que você mais gostou hoje, na sala de aula?
 C – Foi a história da galinha.
 E – Por que você gostou da história da galinha?
 C – Porque fala sobre os animais, porque os animais tinham inveja dos outros.
 E – E o que foi que você não gostou?
 C – Da galinha, porque tinha um bicho que colocava praga.
 (...)
 E – E hoje, você acha que eles gostaram mais de que?
 C – Da galinha.
 E – Por que você acha que eles gostaram mais da galinha (história)?
 C – Porque fala sobre os animais, porque os animais tinha inveja de outros, porque ela era mais bonita que outro...porque um era magro.
 (Lucas, Professora Márcia, Aula 7)

Lucas valorizou o livro utilizado pela professora pelo conteúdo abordado no mesmo, nesse caso animais. Felipe, como pode ser percebido no extrato abaixo, demonstrou ter gostado da ficha utilizada e elaborada pela professora, que continha um texto de uma fábula e perguntas de compreensão leitora.

E – E agora, por último, a professora fez uma atividade de interpretação, numa ficha. Você gostou dessa atividade?

C – Gostei.

E – Por que você gostou?

C – Gostei porque teve lá uns textozinhos que você tinha mais perguntas pra você responder tipo... e também pra mostrar uma parte do texto.

E – Por que foi bom fazer essa atividade?

C – Porque eu gosto de fazer essas coisas.

E – Você gosta por quê?

C – Gosto porque tem coisa pra escrever e também estimula a mente.

(Felipe, Professora Márcia, Aula 9)

De forma predominante, identificamos, nos extratos das entrevistas, que os alunos apreciavam mais os recursos devido aos conteúdos abordados, principalmente nos livros e textos presentes em outros recursos lidos pelas professoras.

Na pesquisa desenvolvida por Lima (2011), as professoras, ao trabalharem com uma sequência didática sobre reportagem, utilizaram de forma predominante textos retirados da internet e do jornal impresso, além de cartazes para sistematizar as características do gênero e fizeram uso também de atividades xerocadas de livros didáticos e fichas.

Nas entrevistas, as crianças se referiram à qualidade dos textos e à qualidade do suporte jornal. Quanto à qualidade dos textos, dois alunos da turma 1 (6,46%) e três da turma 2 (15%) mencionaram tal aspecto. Os alunos destacaram que a seleção dos textos era de boa qualidade, interessantes ao público e diversificadas, o que motiva mais os estudantes a realizarem as leituras e discussões.

Quanto à qualidade do suporte jornal, foi mencionada por quatro crianças na turma 1 (12,91%) e duas crianças na turma 2 (10%). Houve a valorização do trabalho com o jornal em sala de aula, demonstrando que a partir dele haviam aprendido como era sua organização e reconhecendo as possibilidades de ampliação do conhecimento através dele.

As informações advindas das entrevistas mostraram que as crianças percebem a importância dos recursos didáticos utilizados em sala de aula, implicando na avaliação sobre se os textos foram bem selecionados ou não, considerando-se os interesses dos alunos, se possuíam temáticas voltadas ao público, se possuíam linguagem clara. Os dados de Lima (2011) são semelhantes ao que identificamos nesta Tese em relação às apreciações dos alunos

referentes aos conhecimentos abordados através nos recursos, principalmente quanto ao conteúdo dos textos.

Na pesquisa desenvolvida por Cruz (2012, p. 291), foi possível constatar nos dados das professoras de escolas seriadas e cicladas que,

A adoção de recursos diversificados pela influência das inovações didáticas e pedagógicas também estiveram presentes em todas as turmas investigadas. A escolha dos recursos foi feita com base no que já deu certo, nas trocas que se efetuavam entre as professoras, nas intencionalidades, nas discussões e nas orientações das formações continuadas. Estas serviam ora como elemento pedagógico ora didático na organização do grupo classe.

Os dados de Cruz (2012) dialogam com os achados desta Tese. Os recursos utilizados pelas professoras também foram diversificados, demonstrando segurança por parte delas no uso. Tais recursos são conhecidos e selecionados pelas docentes a partir de socialização entre as docentes, como ocorreu na turma da professora Márcia, e de orientações em encontros de formação docente, como ocorreu com as obras complementares e o uso dos jogos pelas duas docentes.

Isso implica em aprendizagens diversas, por meio de recursos com finalidades diferentes, com autores, estilos, gêneros, de fontes de conhecimentos, modalidades de linguagens, de registros, de interação com as professoras e os alunos.

Os recursos, portanto, possuem relações com outros aspectos das dimensões pedagógicas e didáticas, demandam formas de mediações variadas e a sua qualidade também perpassa por este aspecto, não apenas pelo próprio material em si, mas na forma como se faz uso dele. A diversidade de recursos utilizados nas práticas não pode ser vista de forma isolada, pois diante dos objetivos do professor um único recurso abordado com uma boa mediação pode ser adequado para aquela finalidade.

6.4 Qualidade e diversificação das atividades nas aulas e entre as aulas

A quarta categoria criada para tratar da dimensão pedagógica corresponde à qualidade e à diversificação das atividades nas aulas e entre as aulas. Iniciamos as análises de modo a perceber se nas aulas havia diversidade de tipos de atividades.

Quanto à qualidade das atividades, consideramos que a estruturação das aulas depende não apenas dos objetivos, mas dos conteúdos, do perfil da turma e do professor, dos recursos didáticos, do tempo e espaços disponíveis, por exemplo.

Os dados evidenciam que nem sempre a quantidade de atividades revela a qualidade da mediação docente, de boas oportunidades de aprendizagem. Outro aspecto a ser destacado é que a diversidade das atividades nas aulas depende do tempo disponibilizado para trabalhá-las.

O nível de complexidade das atividades foi abordado porque os alunos consideraram algumas atividades fáceis e outras difíceis. As análises referentes à qualidade foram decorrentes de aspectos pontuados principalmente nas entrevistas dos alunos.

Conforme discutimos capítulo 2, Saberes e práticas docentes, Libâneo (2013, p. 197) aborda o conceito de aula e em relação a sua estrutura didática afirma que

O trabalho docente, sendo uma atividade intencional e planejada, requer estruturação e organização, a fim de que sejam atingidos os objetivos do ensino. A indicação de etapas do desenvolvimento da aula não significa que todas as aulas devam seguir um esquema rígido.

Desse modo, para as análises desta categoria buscamos perceber na estruturação das aulas se as atividades propostas eram diversificadas. Libâneo (2013, p. 197) adverte que “a estruturação da aula é um processo que implica criatividade e flexibilidade do professor, isto é, a perspicácia de saber o que fazer frente a situações didáticas específicas, cujo rumo nem sempre é previsível”.

Relacionando esta categoria com a de modalidades organizativas, verificamos que nas aulas das professoras Fernanda e Márcia, as atividades variavam quanto ao tipo de acordo com a modalidade de organização do trabalho docente. Algumas atividades eram do mesmo tipo, como as atividades de calendário, leitura da rotina, na maioria das aulas. A variedade das atividades foi maior diante das modalidades atividade sequencial, sequência didática e projeto didático. Em uma mesma aula, dependendo da professora, eram realizadas atividades variadas e que envolviam mais de uma modalidade organizativa.

A professora Fernanda inseriu entre 4 e 11 atividades por dia de aula. Havia predominantemente uma divisão do horário em dois blocos de modo que selecionava atividades referentes aos componentes curriculares elencados no quadro de rotina. Havia uma maior flexibilização no horário dependendo dos conteúdos que estavam sendo trabalhados e da forma. Nas atividades eram usados diferentes recursos, sendo os livros didáticos, os cadernos dos alunos e fichas de atividades os mais frequentes.

A seguir exemplificamos as atividades desenvolvidas por ela, na aula 2:

1- Atividade com o calendário (individualmente, com o uso do caderno, em que tinham um calendário colado, os alunos marcavam um X no dia da aula)

e questionamento sobre o que iriam trabalhar no dia (componentes curriculares da rotina).

2- Retomada da aula anterior sobre a linha do tempo, socialização da tarefa de casa com a leitura das linhas do tempo dos alunos (a professora pediu que os alunos fizessem, mas poucos realizaram a atividade)

Solicitação da tarefa de casa: fazer a linha do tempo, com adequação do comando: Produzir o texto: sua linha do tempo, colocar datas e acontecimentos importantes da sua vida. Como modelo leia a de Dominginhos. Exemplo: ano que nasceu, ano (meses) que andou, ano (meses) que nasceu seu 1º dente, ano (meses) que falou, ano que foi a escola, ano que nasceu ou nasceram seus irmãos, ano que aprendeu a ler (solicitada na aula anterior, mas que não foi realizada pela maioria dos alunos)

3- Produção textual de relatos (individual sobre como foi o dia dos pais)

4- Leitura dos relatos produzidos (dois alunos)

5 - Revisão dos textos com a professora (atendimento individualizado- um aluno e a professora).

6 – Merenda

7 - Continuação da revisão dos textos com a professora (atendimento individualizado- um aluno e a professora).

8- Brincar no pátio (Recreio)

9- Atividades no livro didático de história (socialização da tarefa de casa)

- leitura dos textos didáticos com paradas para discussão

- socialização das respostas das questões das páginas selecionadas (p.43, 44 e 45) (após a socialização a professora verificou os cadernos com as respostas de forma breve)

10 – Leitura individual das páginas 46 e 47 do livro didático de história e resolução das atividades da página 46 de forma coletiva (o tempo não foi suficiente para realizarem as atividades da página 47)

11- Solicitação da tarefa de casa: leitura da página 47 do livro didático de história

(Professora Fernanda, Aula 2)

No exemplo acima, a professora desenvolveu atividades permanentes (1), em seguida trabalhou um segundo bloco mais relacionado aos conteúdos de Língua Portuguesa (2, 3, 4, 5 e 7) e depois um outro bloco com atividades de História (9, 10 e 11).

Com exceção das atividades iniciais, que eram permanentes e se repetiam nas outras aulas, poderíamos afirmar que as atividades foram de socialização das atividades de casa, em que retomou as discussões da aula anterior sobre a linha do tempo do cantor Dominginhos. Nessa atividade, os alunos socializaram suas produções, embora poucos tivessem feito, o que levou a professora a explicar novamente a atividade, esclarecendo o comando. Além disso, realizou uma atividade de produção de relato individual, com momentos de orientação, sendo escreva de um aluno.

Nesse dia, os alunos tiveram, além da merenda, um momento (recreio) para brincar no pátio. Na escola, por não ter espaço suficiente para a junção de todas as turmas, era realizado um rodízio para que eles pudessem brincar um pouco. Após esse bloco, como a própria

professora se referiu, iniciou a aula de História, tendo como foco a leitura do texto presente no livro didático e resolução de atividades.

Se considerarmos a aula como um todo, podemos afirmar que houve diversificação de atividades na aula, tendo cinco atividades centrais com mais de uma etapa em algumas delas, como a de produção do relato, em que os alunos produziram, depois leram, depois revisaram.

Ao observarmos cada horário (dois blocos), por componente curricular, conforme foi realizado pela professora, podemos perceber que mesmo tendo mais de uma atividade, eram pouco diversificadas, com predominância de atividades de leitura. Desse modo, percebemos que houve uma relação aparentemente adequada quanto o número de atividades para o tempo previsto, já que havia uma subdivisão. Havia uma relação direta entre tempo e tipo de atividade a ser realizada.

Consideramos que essa forma de estruturação das aulas da professora Fernanda por blocos relacionados aos componentes curriculares diminui as possibilidades de uma aprendizagem mais orgânica, tendo uma maior fragmentação dos conhecimentos, como pode ser visto na categoria da abordagem do ensino interdisciplinar.

Selecionamos um extrato da aula 2, das últimas atividades da aula, com o livro didático de História, para percebermos um pouco essa relação do tempo proposto para a realização das atividades.

P - Nós vamos agora para? Ó, com História não é isso? Então nós vamos fazer o que? Leitura.

(...)

P – (...) Vocês vão deixar uma linha em branco (no caderno) e vão botar leitura das páginas quarenta e... Seis e quarenta e sete, leitura das páginas quarenta e seis e quarenta e sete. Nós vamos fazer compartilhada e vamos... Eu vou explicando, que é pra poder ganhar tempo e em casa ler novamente.

Cs – Uhuuu, eba!

P- Eu vou dar cin... Dez minutos pra vocês fazerem a leitura, depois a gente faz a leitura compartilhada. Agora eu quero leitura, não quero bate papo! Eu quero leitura. Deixa o caderno de lado e agora leitura da quarenta e seis e quarenta e sete. (Os alunos começam a ler)

(...)

P - Vocês já leram mais ou menos, então, o que se considera atividades do campo? Hein Pedro?! Que são atividades relacionada ao campo, hein?

C – Pessoas que vive e trabalha no campo.

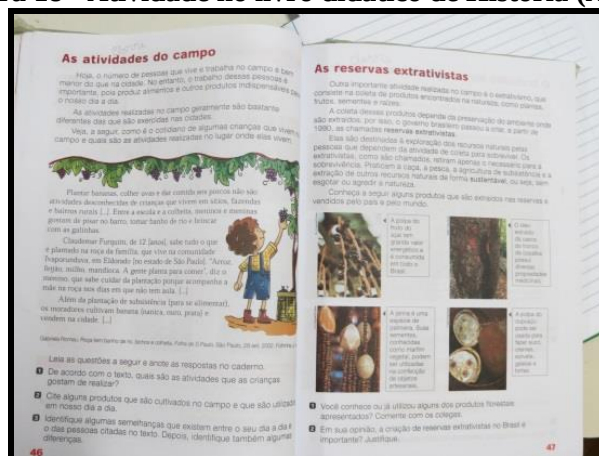
P-Hã?

C - Pessoas que vive e trabalha no campo.

(...)

(Professora Fernanda, Aula 2)

Figura 18 - Atividade no livro didático de História (Aula 2)



Fonte: Lima (2013)

No início do extrato pode-se perceber que a professora delimitou que aquele momento era para a aula de História. Após o comando da professora, que pediu que os alunos pegassem o livro didático de História, os estudantes tiveram que ler as páginas pedidas e responder as atividades no caderno, em quarenta e cinco minutos, o que pode ser considerado insuficiente para eles devido às condições de comportamento da turma. Observamos que os alunos ficaram dispersos e a professora fazia várias intervenções pedindo silêncio. Ao final da aula, a professora disse: “Na página quarenta e sete para casa, que não vai dar tempo. Terminou de fazer isso, organiza o material e por hoje encerramos” (Professora Fernanda, Aula 2).

Abaixo segue uma entrevista nesta aula.

E – Ítalo, o que foi feito hoje na escola?

C – A gente fez tarefa de português e a tarefa de história.

(...)

E – Qual foi a melhor atividade do dia?

C – A tarefa de português.

E – Por que?

C – Porque a gente respondeu.

E – Você acha que seus colegas gostaram das atividades de hoje?

C – Sim.

E – Por que?

C – Porque foi fácil.

E – De qual você acha que eles mais gostaram?

C – Hum, português.

E – Hum, você também disse que gostou de português, não foi?

C – Foi.

E – Por que você acha que eles mais gostaram de português?

C – Porque foi fácil fazer essa tarefa.

E – E de quais você acha que eles não gostaram?

C – História, porque acabou rápido.

(...)

(Ítalo, Professora Fernanda, Aula 2)

Na fala do aluno pode ser visto que o mesmo também explicitou uma divisão da aula em “tarefa de Português e a tarefa de História”, o que evidencia mais uma vez a compartimentação do tempo na estruturação da aula da professora.

Ítalo afirmou que gostou da atividade de Português (relato) porque respondeu e porque foi fácil, o que pode ter sido por ter familiaridade com o assunto do relato (dia dos pais). Em relação à atividade com o livro didático de História, o aluno afirmou não ter gostado porque acabou rápido. Estamos entendendo que o mesmo estava questionando o tempo para a realização da atividade.

Assim, na aula 2, percebemos que as atividades propostas pela professora eram por blocos, relacionados aos componentes curriculares, e que houve pouca diversidade de atividades. Também podemos considerar que o tempo foi insuficiente para a realização de algumas atividades, o que demandou a não conclusão da mesma, exigindo que a docente orientasse sua continuidade em casa. Pode-se chamar a atenção, desse modo, à dificuldade que a professora teve em prever o tempo da atividade, mas, ao mesmo tempo, sua capacidade de replanejar as estratégias.

Na aula 12, podemos perceber o modo como a professora estruturou a aula.

- 1- Atividade com o calendário (individualmente, com o uso do caderno, em que tinham um calendário colado, os alunos marcavam um X no dia da aula) e questionamento sobre o que iriam trabalhar no dia (matemática e geografia).
 - 2- Leitura do livro Competências do Século 21 (páginas 22 e 23) – Poema sobre pipa de Ziraldo.
 - 3 – Atividade de matemática numa ficha (resolução de problemas) em quartetos
 - 4- Resolução dos problemas no quadro (a professora convidou alguns alunos de cada grupo para responderem e discutiam a forma como realizaram coletivamente)
 - 5 – Merenda / Jogo - dominó dos lugares da cidade
 - 6 – Atividade no livro didático de geografia (retoma o que estavam estudando deste componente e individualmente realizam leitura das páginas 48, 49 e 50 para responder questões colocadas no quadro)
 - 7 – Solicitação da atividade de casa de matemática (ficha de atividades com quatro problemas matemáticos)
- (Professora Fernanda, Aula 12)

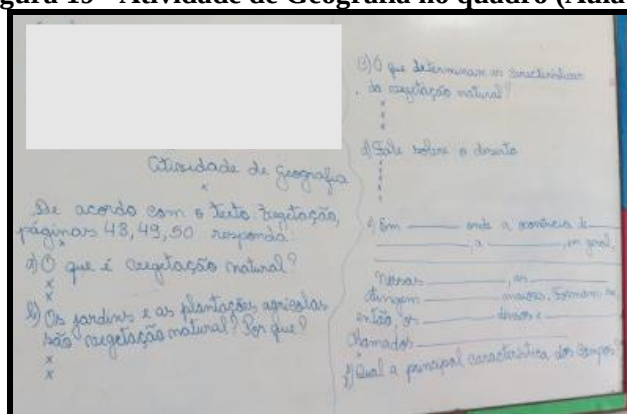
Na aula 12 a professora realizou sete atividades, com o mesmo tipo de estrutura da aula 2, apresentada anteriormente. Nessa aula, desenvolveu as atividades permanentes (1), em seguida fez a leitura de um poema que estava no livro, com a finalidade de deleite (2), depois os alunos responderam questões de Matemática com socialização após (3 e 4). No momento da merenda jogaram o dominó da cidade (5) e ao terminarem o lanche fizeram outras atividades com foco em Geografia, a leitura de textos do livro didático, para depois

responderem as questões elaboradas pela professora que estavam no quadro (6), além de receberem a atividade de casa (7).

O conteúdo de Geografia dessa aula 12, vegetação, tinha sido trabalhado na aula 7, em que a professora solicitou em sala a leitura dessas mesmas páginas do livro didático (48, 49 e 50). Na aula 7, após a solicitação da leitura destas páginas, os alunos tiveram doze minutos para realizá-las, pois logo em seguida a professora levou os alunos até o corredor para que observassem a vegetação. Nessa aula 7 observamos que a professora pediu que concluíssem as leituras em casa, conforme extrato: “Ó, guardando... vejam só, em casa vocês continuam essa leitura. Certo? Atividade, a leitura da página 48, 49 e 50, sobre a vegetação, num é? Vocês vão dar continuidade em casa” (Professora Fernanda, Aula 7). O intervalo entre as aulas 7 e 12 foi de treze dias.

Na aula 12, o planejamento da professora era que os alunos respondessem no caderno algumas questões propostas por ela no quadro, como pode ser visto a seguir:

Figura 19 - Atividade de Geografia no quadro (Aula 12)



Fonte: Lima (2013)

Segue abaixo um extrato:

P- Então a leitura, nós vamos agora fazer um exercício sobre o assunto (vegetação).

C - Por que professora já com o exercício?

P- Porque a leitura foi desde o dia vinte do oito. Aí a semana passada a gente não teve Geografia e nós vamos, eu vou começar a fazer um exercício com vocês sobre o assunto. Antes vamos fazer, deixa eu ver o horário pra ver se dar (tempo). Peguem o caderno. Pegando o caderno de classe.

(A professora escreve no quadro o exercício de Geografia – figura apresentava acima)

P – Eu vou fazer as perguntas pra vocês procurarem a resposta no livro. Quando for quinta-feira, traz pra corrigir. O texto é pequeno e dá pra ir pesquisando pra encontrar a resposta.

C – Professora, é pra entregar o trabalho?

P – Isso não é trabalho não, menina! Isso é exercício! Exercício! Eu disse que era trabalho? Eu passei trabalho hoje?

Cs – Não.

P – Eu disse apenas se não der tempo corrigir hoje, eu vou corrigir ele quinta-feira. Foi isso que eu falei. Eu num tô falando que é trabalho!

(Professora Fernanda, Aula 12)

A professora Fernanda solicitou a atividade prevendo que o tempo pudesse não ser suficiente, mas continuou. Quando iniciou o comando, conforme extrato acima, os alunos tiveram vinte minutos e em seguida a aula foi finalizada. Vimos que ela tentou garantir que o registro das questões fosse feito no caderno, de modo que ainda considerou que os alunos fossem responder na sala e tentar corrigir, contando que os alunos tivessem feito a leitura em casa. O registro dá indícios de que a professora não calculou bem o tempo. Ela também não fez o levantamento de quais alunos tinha lido o texto, além de não ter retomado o conteúdo.

Talvez a professora não tenha lançado tais estratégias por perceber que eles não tinham lido e que não necessitaria de retomada oral dos textos porque precisariam ler novamente para responder questões de localização de informações, como ela mesma se refere: “dá pra ir pesquisando pra encontrar a resposta”.

O intervalo de tempo entre uma solicitação (aula 7) e a retomada da leitura (aula 12) foi grande (13 dias), o que pode ter ocasionado esquecimento dos alunos para a sua realização. Os alunos demonstraram não lembrar de terem tido a leitura como tarefa de casa. Além disso, o tempo reservado para que essa segunda tentativa de abordar o assunto no livro didático foi insuficiente, o que levou mais uma vez a busca por realizações em casa da atividade. A professora pediu que continuassem a atividade em casa: “Geografia fica o que der tempo agora e o que não der tempo vocês respondem e me traz quinta-feira” (Professora Fernanda, Aula 12).

Nos extratos das entrevistas da aula 12 podemos perceber como os alunos apreciaram essas atividades.

E – Danila, o que foi feito hoje na escola?

C – Foi feito poucas tarefas.

E – Quais?

C – Do papelzinho que a gente fez sobre “de mais” e “de menos”, foi sobre conta (ficha de atividade de matemática) e agora de geografia.

E – Do que você mais gostou?

C – Foi da tarefa de mais e de menos (problemas de matemática).

E – Por quê?

C – Porque é uma tarefa fácil que todo mundo já sabe, todo mundo já faz.

(...)

E – Você acha que seus colegas gostaram das atividades de hoje?

C – Acho que eles gostaram.

E – De quais você acha que eles mais gostaram?

C – Como todo mundo gosta de fazer conta, foi aquela da conta mesmo.

E – Por quê?

C – Porque quase toda vez que a professora bota tarefa de conta para casa ou para classe, todo mundo gosta, é a tarefa mais fácil. A gente acha melhor que a tarefa do livro.

E – Por quê?

C – Porque a tarefa de casa é mais fácil do que a do livro.

E – De quais você acha que eles não gostaram?

C – Eu acho que a de geografia.

E – Por quê?

C – Porque tinha muita coisa para ler e acho que ninguém quase leu. Eu só li a metade, eu só li duas folhas.

E – Por quê?

C – Porque eu não tive muito tempo de fazer, de ler.

(Danila, Professora Fernanda, Aula 12)

A aluna Danila expôs na entrevista as atividades centrais da aula, com foco em conteúdos de Matemática e Geografia. Destacou que gostou da atividade de Matemática por considerá-la mais fácil, por já saber resolver as atividades. Além disso, considerou que os colegas pudessem ter a mesma opinião que a sua, justificando que a professora “quase toda vez” faz esse tipo de atividade, o que pode estar implicado não o fato de serem problemas matemáticos, mas o nível de complexidade para eles.

Outro aspecto observado é que quando respondeu que seus colegas não gostaram, Danila afirmou que foi por ter tido uma grande quantidade de leitura, considerando o tempo disponível.

O extrato de entrevista desta aluna nos sinaliza sobre a importância do planejamento do tempo necessário para o tipo de atividade a ser realizada pelos alunos. Nessa aula, a professora não entrevistou de modo a replanejar essa atividade.

Outra criança, em uma entrevista nessa mesma também apontou para o nível de complexidade da atividade de Matemática. O aluno considerou que achava que os colegas não tinham gostado da atividade de Geografia, justificando a quantidade de atividade de escrita e de leitura.

E – Do que você mais gostou?

C – Da tarefa de...qual foi a primeira tarefa mesmo?

E – De matemática?

C – Sim.

E – Por quê?

C – É muito fácil de responder e eu sempre estudo matemática em casa.

(...)

E – De quais você acha que eles mais gostaram?

C – Da de matemática.

E – Por quê?

C – Muito fácil responder.

E – De qual você acha que eles não gostaram?

C – A que a professora tava fazendo agora, a de geografia.

E – Por que você acha que eles não gostaram dessa?

C – Porque eles não gostam de escrever muito e eles odeiam procurar no livro a resposta.

(Lívia, Professora Fernanda, Aula 12)

Assim, consideramos que as alunas estariam nos indicando que houve excesso de determinado tipo de atividade diante do pouco tempo que tinham para realizar e falta de

mediação da professora em determinados momentos. Nos dois exemplos das aulas apresentadas (2 e 12) foram realizados poucos tipos de atividades e que as formas de mediação nem sempre favoreciam a aprendizagem. Por outro lado, embora a diversificação fosse pouca, consideramos que havia uma rotina diária, em que os alunos sabiam a ordem do que seria trabalhado, no caso os componentes curriculares. “A existência dessas rotinas possibilita ao professor distribuir com maior facilidade as atividades que ele considera importantes para a construção dos conhecimentos em determinado período, facilitando o planejamento diário das atividades didáticas” (LEAL, 2010, p. 98).

Na turma da professora Fernanda identificamos vinte e seis extratos de entrevistas (61,90%) referentes ao nível de complexidade das atividades propostas e à quantidade de atividades. Abaixo segue um extrato:

E – Do que você mais gostou?

C – Das primeiras folhas, foi as mais fáceis (atividade no livro didático de matemática).

E – Tu lembra o que que tinha, nas primeiras folhas?

C – Perguntava qual era... quantos meses tinha um ano, aí eu botei 12, aí perguntou quantos dias tem janeiro, aí eu botei 31 dias.

E – Do que você não gostou?

C – Dessa folha de agora, a do primeiro quesito do que a retornou e a professora passou pra casa. (outras atividades no livro didático de matemática)

E – Por que você não gostou dessa parte?

C – Porque é muito difícil.

E – O que mais?

C – E eu pensei que eu sabia, aí depois foi que eu fui descobrir que eu não tava conseguindo saber, aí eu disse à professora “ô professora eu não tô conseguindo não”, aí ela pegou, foi fazendo, foi fazendo, aí quando ela botou no quadro eu fui fazendo, botei a resposta todinha, tudo certo.

(Iago, Professora Fernanda, Aula 3)

Iago mencionou em relação a duas atividades com o livro didático de Matemática, realizadas na aula 3, apreciações referentes ao nível de complexidade das mesmas de formas diferentes. Consideramos que a apreciação positiva sobre a primeira atividade estava relacionada à sua autonomia de poder realizá-la. Quanto à segunda pergunta, justificou que achava que sabia, mas se deparou com dificuldades, necessitando recorrer à mediação da professora. Esse aluno nos dá indícios da importância da comunicação das possíveis dúvidas dos alunos aos seus professores, da busca por novas formas de explicação das atividades, de modo que possam aprender. Além disso, sinaliza que as crianças percebem que, de acordo com o nível de complexidade, há maior necessidade de mediações por parte dos professores.

No extrato abaixo mais um aluno destacou que teve preferência por atividades que possa realizar evitando erros.

E – Do que você mais gostou?

C – Da atividade (ciências no livro didático).

E – Por que?

C – Eu gosto de fazer atividade, é muito boa.
 E – O que mais?
 C – De vez em quando as tarefas são muito fáceis.
 E – E do que você não gostou?
 C – Eu não gosto de muita tarefa muito difícil, não.
 E – Por quê?
 C – Porque de vez em quando eu acabo errando, fico errando na hora de escrever.
 (Davi, Professora Fernanda, Aula 4)

Identificamos que os alunos valorizam mais as atividades com nível de complexidade equivalente ao que eles já aprenderam, o que permite autonomia para resolução. No entanto, pode-se problematizar tal resultado relacionando tal aspecto à capacidade de mediação da professora. Segundo Vygotsky (1989), a aprendizagem ocorre justamente quando o indivíduo está em situação em que o que sabe não é suficiente para resolver um problema. É a busca de como resolver o problema que provoca a apropriação de conhecimentos e habilidades. Talvez a dificuldade dos alunos resida nas condições de realização dessas tarefas, ou seja, no favorecimento de interações facilitadoras da aprendizagem, seja por meio da mediação docente ou de colegas.

Em outras entrevistas percebemos que os alunos apreciaram de forma positiva determinadas atividades porque aprenderam por meio delas, como pode ser visto mais especificadamente nos capítulos 6 e 7, fazendo-os pensar, ampliar seus conhecimentos. Desse modo, é preciso relativizar as afirmações deles de que uma atividade foi boa porque foi fácil.

Vygotsky (1989b) oferece elementos importantes para a compreensão de como se dá a interação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para o teórico, “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 1989b, p. 101). O autor defende que no processo de aprendizagem nos desenvolvemos. No processo de escolarização, tendo em vista que a maior intencionalidade é a aprendizagem dos alunos, as crianças têm seu desenvolvimento potencializado, em interação com os sujeitos envolvidos.

Para compreender essa relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (1989b) aborda o conceito de zona de desenvolvimento proximal. O autor apresenta dois níveis de desenvolvimento, o real e o proximal.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona

de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 1989b, p. 97).

Vygotsky considera que no processo de interação entre sujeitos, novas aprendizagens podem ser alcançadas, resultando em desenvolvimento. Para ele, “o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança” (1989b, p. 95).

Desse modo, as propostas de atividades realizadas na turma da professora Fernanda podem estar sendo pouco desafiadoras para que os alunos tenham novos conflitos cognitivos. Ou em alguns casos muito complexas para que realizem sozinhos, necessitando uma organização do trabalho docente como maior favorecimento da interação entre pares.

Em algumas situações, os alunos comentaram que as atividades eram fáceis por terem recebido esclarecimentos, discussões das professoras, o que auxiliava na realização das mesmas, na compreensão dos conteúdos, conforme mencionaram os alunos: “Porque a gente vai falando para a professora aí ela vai explicando...aí a gente vai sabendo mais” (Igor, Professora Fernanda, Aula 13). Então, ser fácil pode ser uma expressão usada para as crianças tanto para atividades que não são desafiadoras, quanto para atividades desafiadoras que são propostas em situações em que a mediação favorece sua realização.

Outro aspecto identificado foi a quantidade de atividades. Os dados indicam que os alunos da turma da professora Fernanda valorizaram as aulas em que houve pouca quantidade de atividades.

E – Você acha que seus colegas gostaram das atividades?

C – Sim.

E – Por que você acha que eles gostaram das atividades?

C – Porque não foi muita.

(...)

E – Certo, depois a professora fez outra atividade com vocês, que foi a atividade do livro didático, do livro de ciências. Você gostou dessa atividade?

C – Sim.

E – Por quê?

C – Porque foi pouca.

(Tainá, Professora Fernanda, Aula 4)

E – Qual foi a melhor atividade do dia?

C – A de geografia.

E – Por quê?

C – Porque foi mais pouca.

E – Depois ela fez outra atividade, que foi a atividade de matemática. Você gostou?

C – Mais ou menos.

E – Por quê?

C – É porque eu não gosto de fazer tarefa, eu não gosto de escrever algumas coisas.

E – Por que você não gosta de escrever?

C – Porque eu não gosto...minha mão fica doendo.

(Núbia, Professora Fernanda, Aula 7)

E – Você acha que teve alguma tarefa que eles não gostaram?

C – De matemática, foi difícil.

E – Por quê?

C – Porque a gente escreveu muito.

(Caroline, Professora Fernanda, Aula 7)

E – Do que você não gostou?

C – Eu não gostei da atividade de português, da parte da página que ela passou para casa. Da atividade, porque tem muitos quesitos e é difícil.

(Roberta, Professora Fernanda, Aula 6)

E – Do que você não gostou hoje?

C – Tá tendo agora uma tarefa de agrupamento de oito em oito até quatrocentos.

E – E você não gostou dessa atividade?

C – Não.

E – Por quê?

C – Porque é muito.

E – É muito? Me explica um pouquinho.

C – Fazer muita tarefa, essas coisas.

(Flávia, Professora Fernanda, Aula 13)

Os alunos reclamam de algumas atividades serem cansativas, por escreverem muito, e do nível de complexidade das atividades que são solicitadas para responderem em casa, o que pode trazer dificuldade também por falta de uma boa mediação da professora na explicação.

Alguns alunos também perceberam que em uma mesma atividade diferentes ações precisavam ser realizadas, o que pode ter implicações no tempo para responderem. Os estudantes as apreciaram positivamente quando poucas ações eram demandadas.

E – De quais atividades você acha que eles (colegas) não gostaram?

C – A de português.

E – Qual a de português?

C – Acho que foi a página 161.

E – Por que você acha que eles não gostaram dessa atividade?

C – Muito complicada.

E – Por que você acha que eles não gostaram dessa atividade do livro?

C – Acho que porque eles não gostam.

E – Não gostam do quê?

C – Da tarefa do livro.

E – Mas não gostam por quê?

C – Complicada elas.

E – Complicada por quê?

C – A gente tem que copiar, responder, falar.

(Pedro, Professora Fernanda, Aula 6)

E – Qual foi a melhor atividade do dia de hoje?

C – Foi adivinha.

E – Por quê?

C – Porque foi legal.

E – Mas por que foi legal?

C – Foi muitas coisas que a professora passou. Copiou, escreveu e só!

(Silvia, Professora Fernanda, Aula 9)

As atividades presentes na prática da professora Márcia variaram entre 3 e 14 atividades durante as aulas. Uma das aulas está descrita abaixo para refletirmos sobre sua condução (aula 2).

- (Antes da entrada na sala os alunos ficam em fila na quadra e fazem oração)
 - 1 - Leitura do roteiro das atividades do dia por um aluno – rotina
 - 2 – Atividade do calendário (oral) e atividade do relógio (noções de minutos e hora – matemática)
 - 3 - Vivência de brincadeira africana na quadra
 - 4 - Vivência de brincadeira da força na sala (instrumentos musicais de origem africana)
 - 5 - Atividade de reconhecimento de um instrumento musical pelo som (tambor)
 - 6 - Leitura silenciosa da lenda africana do tambor
 - 7 - Atividade de compreensão textual oral do texto lido (lenda)
 - 8 - Leitura em voz alta pela professora da lenda africana do tambor
 - 9 - Discussão com orientação de produção de textos para o reconto da lenda do tambor africano: “O que não pode faltar no meu texto?” (comando no quadro)
 - 10 - Reconto oral da lenda do tambor (coletivo).
 - 11- Merenda
 - 12 – Atividade de produção textual do reconto da lenda (individual)
 - 13 - Orientações das produções pela professora nas mesas dos alunos (ao terminarem entregaram as produções para a professora)
 - 14 – Brincadeiras livres no pátio (“Livre” – conforme ela escreve no roteiro)
- (Professora Márcia, Aula 2)

Nesta aula, observamos que as atividades eram em sua maioria relacionadas ao projeto didático que estava desenvolvendo. Percebemos que houve uma diversidade de atividades na aula, envolvendo algumas atividades permanentes (1 e 2) e tendo nas demais o foco com aspectos da cultura africana, a partir de atividades de leitura e discussão de uma lenda, vivências de brincadeiras com objetivos diferentes e atividades de produção e revisão textual, além de um momento livre no final do turno para que os alunos brincassem, já que no horário da merenda nem sempre era possível.

Percebemos que a distribuição das atividades, mesmo sendo em maior número antes da merenda, foi adequada à aula quanto ao tempo. Foi possível para os alunos entregarem as produções textuais para a professora. Além disso, ainda tiveram tempo para brincar. Ainda assim, alguns alunos não concluíram a atividade de produção individual e pediram para terminar em casa, mas a professora pediu que fizessem na aula seguinte, embora só tenha retomado a atividade na aula 5, quanto resgatou o comando de que tinham que realizar em sala.

Nessa aula 5, os alunos que já haviam produzido fizeram revisões em dupla e os que não tinham produzido na aula 2 fizeram suas produções individuais.

P – Amanda vai começar só e depois eu vou agrupar ela com alguém. Bruna senta ali atrás de Marina. Giovana também não fez ainda num foi? Fez? Foi mesmo Giovana veio nesse dia. Tu nem lesse, Giovana.

C – Deixa ela ler primeiro, vai.

P – Agora mais não. Fica as duas aí. Giovana e Marina. Jorge e Leonardo. Fábio e Simone.

C – Ô tia, eu queria ficar com Camila.

P – É porque ela não fez ainda. Você vai trabalhar com Fábio.

C – Eu e Márcio, tia.

P – Você com Sara. Amanda, vou te ajudar, visse. Pega o caderno e começa a escrever.

(Professora Márcia, Aula 5)

Observamos que havia na prática da professora Márcia atividades mais variadas, e com um maior monitoramento do tempo, de modo que a mediação dela era mais produtiva e mais frequente durante a realização das atividades. Em todas as aulas observadas percebemos que mesmo havendo uma variedade de atividades, estas foram mais relacionadas à leitura e à produção de textos, inseridas no projeto didático, além de atividades de brincadeiras e com foco em outros componentes como Matemática.

Essa forma de organização da prática, com diversificação das atividades, permite que os alunos se envolvam de maneiras diferentes com os objetos de conhecimento, demonstrando como aprendem, e o professor pode perceber através de cada atividade como as crianças interagem com o conhecimento.

Abaixo seguem dois alguns extratos de entrevista da aula 2.

E – O que foi feito na escola hoje?

C – Várias tarefas, produção de texto, leitura, brincadeira, brincadeira da África e o jogo da forca.
(Márcio, Professora Márcia, Aula 2)

E – O que foi feito na escola hoje?

C – Foi é...produção de texto, a gente ficou brincando o jogo que era um relógio, era uma atividade africana, uma brincadeira africana. Hoje também nós estudamos é com...foi feito o jogo da forca, a merenda foi boa, foi um iogurte bem gostosinho, gostoso e foi uma brincadeira africana que eu acabei de falar.

(Marina, Professora Márcia, Aula 2)

De modo geral, nas entrevistas com os alunos da turma da professora Márcia identificamos treze extratos (30,95%) relacionados à quantidade e ao nível de complexidade das atividades.

Abaixo seguem dois extratos de entrevistas referentes à quantidade das atividades.

E – Do que você não gostou do dia de hoje?

C – De fazer tarefa.

E – Qual foi a tarefa?

C – De matemática.

E – Por que você não gostou de fazer a tarefa de matemática?

C – Porque tia Márcia passa muita tarefa pra a gente fazer.

(Sofia, Professora Márcia, Aula 6)

Na aula 6, os alunos tiveram atividades referentes ao componente de Matemática no livro didático e numa ficha com nove problemas para resolverem. Tal quantidade foi excessiva para uma mesma aula, de acordo com a aluna. Apenas esse extrato tinha relação com a quantidade de atividades nas aulas observadas de forma mais explícita.

Identificamos, em algumas entrevistas, menção ao nível de complexidade das atividades.

E – Você acha que seus colegas gostaram dessas atividades de hoje?

C – Gostaram.

E – De quais atividades você acha que eles mais gostaram?

C – A de Guiné, a de matemática.

E – Por quê?

C – Porque eles gostam de matemática.

E – E por que eles gostam mais de matemática?

C – Porque eles dizem que são mais fácil.

(Antônio, Professora Márcia, Aula 11)

C – Depois a professora passou uma atividade com a ficha, com alguns problemas de matemática para vocês fazerem em grupos. O que você achou de ter feito essa atividade?

E – Muito legal.

C – Por que foi muito legal?

E – Porque os problemas eram difíceis só que, pra gente aprender mais ainda, ela passou esses problemas. Por isso que eu gostei, que eu já tô desenvolvendo mais com essas atividades.

(Clara, Professora Márcia, Aula 6)

Nos extratos das entrevistas de Antônio e Clara podemos perceber que os alunos afirmam que as atividades têm qualidade ora por serem fáceis, ora por possibilitarem pensar, desafiá-los.

Em relação ao desafio que a atividade possibilitou para a aluna, vimos uma valorização de atividades mais complexas que favorecesse a ampliação da aprendizagem.

Ronca (1980, p. 66) destaca sobre a aprendizagem significativa, atribuindo ao professor um papel de mediador entre os conhecimentos anteriores e posteriores. Assim, diz que

A atuação do professor numa sala de aula deverá estar primordialmente voltada para a utilização daquelas estratégias que facilitem, nos seus alunos, a aquisição de uma estrutura cognitiva adequada, na qual os conceitos mais amplos das diversas disciplinas estejam claramente estabelecidos.

O nível de complexidade foi um aspecto importante de destaque pelas crianças nas entrevistas. Em outra entrevista, uma aluna comentou sobre o nível de complexidade, destacando a dificuldade de realizar a atividade.

E – Do que você não gostou?

C – Daqueles negócios de conta.

E – Por quê?

C – Eu não gosto de fazer conta.

E – Por que você não gosta de fazer conta?

C – Porque tem uns que eu não sei. Eu só sei o de mais e o de menos.

(Amanda, Professora Márcia, Aula 11)

De acordo com esse extrato, percebemos que a aluna afirmou não ter gostado da atividade por não saber resolver os problemas matemáticos, o que pode estar muito além do que a aluna teria condições de fazer, necessitando de uma atividade diferenciada, talvez menos complexa ou de uma organização da atividade em duplas ou grupos. Diante disso, observa-se a necessidade de o professor ter conhecimentos de modo geral do perfil da turma, assim como de cada aluno individualmente. Para que ocorra aprendizagem “é necessário que haja um relacionamento entre o conteúdo a ser aprendido e aquilo que o aluno já sabe” (RONCA, 1980, p. 61).

Neste tópico também apresentamos as análises referentes à qualidade e diversificação das atividades entre as aulas. A seguir apresentamos dois quadros, sendo um de cada professora, com quatro roteiros de aulas, de modo que podemos perceber como as docentes estruturavam as aulas quanto às atividades. A seguir os exemplos da prática da professora Fernanda.

Quadro 18 - Roteiro de atividades desenvolvidas pela professora Fernanda (Aulas 8 a 11)

Aula 8	Aula 9	Aula 10	Aula 11
1 – Calendário 2 – Leitura coletiva de trava-língua 3- Ditado de provérbios 4- Leitura de provérbios e discussão sobre o que significa. 5 – Correção da tarefa de casa (escrita de provérbios, jogo dos 7 erros) 6 - Merenda 7- Recreio 8- Leitura de curiosidades 9- Atividades charadas 10- Correção da atividade das charadas	1- Calendário 2 - Leitura de trava-línguas pelos alunos (no livro didático e na ficha dos alunos). 3 - Leitura de adivinhas do livro e resposta coletiva do grupo. 4- Escrita no caderno de três adivinhas e responder outras adivinhas 5 – Merenda 6 – Discussão sobre o que são adivinhas com visto no caderno 7 – Atividade para responder adivinhas em uma ficha.	1 – Calendário 2 – Apresentações dos alunos sobre o folclore (os alunos tinham feito pesquisa em casa – 11 apresentações) 3 - Merenda 4 – Correção da atividade de casa (matemática) 5 - Atividade de matemática (no quadro para escrever e responder no caderno).	1 – Calendário 2- Leitura e discussão a partir do livro Competências do século 21 (assunto: consumo). 3 – Atividade com o calendário sobre datas comemorativas. 4 – Correção da atividade das datas comemorativas (individual) / Para os alunos que terminavam a professora entregou o livro Competências do século 21 para fazerem leitura silenciosa 5 – Merenda 6 – Continuação das correções/ leitura do livro 7 - Leitura de partes do livro individual para a professora 8 – Recreio

	8 – Correção da atividade 9 – Solicitação de tarefa de casa no quadro (matemática).		9 – Continuação da leitura de partes do livro individual para a professora 10 – Atividade com o livro didático de história (leitura e conhecimentos sobre o trabalho no campo), com respostas para responder no caderno (p. 48 e 49). 11 – Leitura das páginas 50 e 51 do livro didático de história para os alunos que terminaram de responder a atividade anterior.

Fonte: Lima (2015)

Verificamos que na prática da professora Fernanda, as atividades variam pouco entre elas. Como pode ser visto, nas quatro aulas, houve atividades permanentes, (calendário) em todas elas, em seguida percebemos a predominância de atividades de leitura, tendo algumas de escrita, com variação entre os recursos usados e as modalidades, além de atividades de Matemática. Durante esses dias houve predomínio de fichas de atividades com foco no folclore.

A seguir apresentamos o quadro dos roteiros de quatro aulas da professora Márcia.

Quadro 19 - Roteiro de atividades desenvolvidas pela professora Márcia (Aulas 3 a 6)

Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6
1 – Leitura do roteiro de atividades (rotina) no quadro por um aluno 2 – Atividade do calendário (oral) 3 – Jogos de alfabetização em grupos (uso de quatro jogos distribuídos pelo MEC) 4 – Educação Física (quadra) 5 – Merenda 6 – Leitura de um conto por uma aluna (socialização) 6 - Leitura silenciosa do texto Guiné (ficha) 6 – Leitura compartilhada do texto Guiné (ficha) 7 - Discussão do texto Guiné.	1 – Leitura do roteiro de atividades (rotina) no quadro por um aluno 2 – Atividade do calendário (oral) 3 – Socialização de duas produções do conto, realizada por dois alunos (atividade solicitada em aulas anteriores) 4- Discussão sobre a capa do livro Rapunzel e o Quibungo 5 - Leitura pela professora do livro Rapunzel e o Quibungo 6 – Discussão sobre o livro 7 – Jogo da tabuada em grupos 8 – Atividade de matemática no quadro e registro no caderno. 9 – Resolução das atividades de matemática	1 - Leitura do roteiro de atividades (rotina) no quadro por um aluno 2 - Hora do abraço (amigo secreto) 3 – Escrita do cabeçalho no quadro por m aluno 4 – Retomada oral das lendas africanas já trabalhadas 5 - Leitura do conto do tambor africano pela professora 6- Leitura do conto do tambor produzido por oito alunos / leitura pela professora dos mesmos	1- Leitura do roteiro de atividades (rotina) no quadro por um aluno 2 - Atividade do calendário (oral) 3 – Educação física (quadra) 4 – Retomada oral do livro A galinha d’ Angola 5 – Leitura da lenda africana (Galinha d’ Angola) pela professora 6 - Atividade com livro didático de matemática (duplas). 7 – Correção de atividade do livro no quadro (convida os alunos). 8 - Merenda 9- Atividade de matemática com ficha (duplas e grupos) 10 – Correção coletiva da atividade de matemática no quadro (convida os

	no quadro pelos alunos 10 - Merenda 11– Continuação da resolução das atividades de matemática no quadro pelos alunos 12 – Atividade no livro didático de matemática individual duplas páginas) 13 - Brincadeiras livres no pátio.	textos / Discussão sobre revisão textual (a cada leitura do momento anterior, sugestões dos alunos de revisão) 7 – Discussão coletiva sobre lista de critérios de revisão dos textos no quadro 8 – Revisão textual (5 duplas) e produção individual (5 alunos) 9 – Merenda 10 - Leitura do reconto do tambor produzido por quatro alunos / leitura pela professora dos mesmos textos / discussão sobre revisão textual (a cada leitura do momento anterior, sugestões dos alunos de revisão)	alunos).

Fonte: Lima (2015)

Nas aulas da professora Márcia percebemos uma diversificação maior de atividades entre as aulas se comparada com a professora Fernanda.

A professora realizou algumas atividades permanentes todos os dias, jogos, atividades de leitura de textos, produção e revisão textual, a partir de recursos variados e modos de realização, atividades de escrita de palavras que envolviam um momento mais afetivo (hora do abraço), além de atividades de Matemática de resolução de problemas e atividades de Educação Física. Assim, houve uma predominância de atividades de leitura de texto principalmente com foco no projeto didático.

De modo geral, podemos constatar que havia certa padronização entre as aulas. As atividades selecionadas mais predominantes eram relacionadas com algumas modalidades organizativas, sendo as atividades sequenciais na turma da professora Fernanda e o projeto didático na turma da professora Márcia, além das atividades permanentes.

Fazendo uma análise mais comparativa, constatamos que houve maior quantidade de atividades propostas nas aulas da professora Márcia, assim como maior diversidade. Uma hipótese para que isso tenha acontecido é que observamos que o uso do tempo pedagógico na prática dela pareceu ser mais planejado, com atividades que iniciavam e terminavam, em que os alunos tinham discussões, com finalizações das atividades propostas por parte da professora. Observamos também que na prática de Márcia fatores como a socialização da rotina no início das aulas, a distribuição e maior controle do tempo, além das formas de mediação das atividades mais adequadas permitiram que o desenvolvimento das atividades fosse mais tranquilo. Outra hipótese é que os alunos estavam muito engajados com o projeto didático e isso pode ter favorecido um maior envolvimento deles nas aulas.

Nas análises das entrevistas das duas turmas não localizamos dados referentes a diversificação de atividade entre as aulas. Isso pode ter sido ocasionado pelo fato de as entrevistas serem realizadas após cada aula, com foco nas atividades diárias.

As pesquisas desenvolvidas por Lima (2011) e Andrade (2015) também investigaram sobre a diversificação de atividades e estratégias didáticas de professoras nos anos iniciais do ensino fundamental.

Lima (2011), ao analisar uma sequência didática com o gênero reportagem que tinha sido planejada coletivamente com um grupo de pesquisadores e professores da educação básica, observou que para além das atividades já planejadas, as duas professoras do 5º ano do ensino fundamental inseriram ou retiraram atividades, assim como modificaram algumas estratégias didáticas para realizá-las.

A professora 1 inseriu dez momentos diversificados durante as treze aulas, além do que estava planejado. As inserções das atividades pela professora 1 fizeram com que em cada módulo, os objetivos pretendidos foram abordados em diferentes momentos da aula por meio de diferentes estratégias. Em relação à não realização das atividades planejadas, percebemos que a docente 1 não desenvolveu duas atividades durante as treze aulas.

A professora 2 acrescentou apenas um momento e não realizou quatro atividades. Assim, ressaltamos que embora a própria sequência já garantisse ao longo das aulas, em um mesmo módulo, a diversificação de atividades, esta foi contemplada mais na prática da professora 1. Uma das hipóteses levantada por Lima (2011) para tais evidências foi a participação da docente 1 desde o início do planejamento e estudo sobre o gênero no grupo de pesquisa. A presença dela nas reuniões pode ter assegurado maior autonomia em desenvolver a sequência seguindo o planejamento. A professora 2, por não ter vivenciado esses momentos,

pode ter ido mais ao pé da letra, embora tenha retirado apenas uma atividade, talvez por questões de tempo ou insegurança sobre como conduzi-la.

Por meio dos dados das entrevistas realizadas por Lima (2011), a partir da categoria estrutura da sequência didática, foi possível identificar menção por parte dos alunos em relação à diversidade de atividades, embora com número pequeno de achados. Cinco alunos da turma 1 (16,13%) e três alunos (15%) da turma 2 mencionaram a diversidade de atividades presentes na sequência.

Na pesquisa desenvolvida por Andrade (2015) também foi constatado que as duas professoras (5º e 4º anos) contemplaram nas aulas a dimensão diversidade de atividades. As práticas investigadas eram sobre o ensino de produção textual e a pesquisadora observou a diversidade em seis aulas da professora 1 (das 10 aulas) e em todas as aulas da professora 2 (8 aulas). De acordo com Andrade (2015, p. 141),

As professoras realizaram vários tipos de atividades a fim de contemplar seus objetivos. A construção dos conhecimentos dos alunos não acontece apenas com uma intervenção. É preciso retomar e diversificar os conhecimentos a partir da repetição e de novas atividades visto que os saberes não são consolidados em um único momento. Dessa maneira, proporcionar outros momentos e outras atividades que possibilitem os alunos novas reflexões sobre a mesma temática é fundamental.

Foi observado que houve diversidade de atividades e houve mudanças nas estratégias de algumas atividades, como a forma de agrupamentos dos alunos. A diversidade foi observada com relação às necessidades das crianças, em que os alunos foram levados a ler diferentes textos, realizar atividades de compreensão oral do texto que foi lido, assistir vídeos, discutir sobre os temas abordados nas produções, refletir sobre características dos gêneros que estavam sendo trabalhados a partir da exploração de exemplares reais desses gêneros discursivos, por exemplo.

Desse modo, podemos perceber que professoras de turmas diferentes, como as desta Tese (3º ano), 4º e 5º anos das pesquisas realizadas por Lima (2011) e Andrade (2015), tiveram práticas com um maior ou menor diversificação das atividades, dependendo da forma como abordaram suas aulas e dos modos de organização das práticas, assim como dos objetos de conhecimentos selecionados.

6.5 Articulação das atividades nas aulas e entre as aulas

A quinta categoria abordada neste capítulo diz respeito a se e como as atividades foram articuladas nas aulas e entre as aulas, quanto aos conteúdos, e se os estudantes fizeram referência a esse aspecto nas entrevistas realizadas.

Foram identificadas nas análises de cada aula a presença da articulação entre as atividades nas práticas das duas professoras, de formas diferentes. Na prática da professora Fernanda, por ter predomínio do ensino disciplinar, com dois componentes por aula, a articulação acontecia em geral por blocos, tendo de duas a quatro atividades por dia articuladas, considerando que as atividades permanentes não estavam articuladas com as demais. Assim, consideramos que em todas as quatorze aulas houve articulação de determinadas atividades nas aulas.

Na aula 6, a professora Fernanda abordou sobre o folclore (trabalhando textos da tradição oral) e o conteúdo dígrafos, conforme pode ser visto abaixo.

- 1- Identificação da data no calendário (caderno), retomada do quadro de rotina
 - 2- Leitura pela professora e discussão de um texto informativo sobre feijoada.
 - 3- Socialização da tarefa de casa (a professora chamou os alunos para irem ao quadro responderem; quando erravam, ela fazer a correção) com revisão coletiva de escrita de palavras com dígrafos (divisão silábica e classificação das palavras: fechadura, cachorro, borracha, flecha, cachimbo, chaleira, chupeta, lancheira, chave, chinelo, boliche, chaveiro, chuva, chove, chocolate, colchão, churrasco).
 - 4- Atividade de adivinhas de 18 palavras a partir de frases (ex. Local onde se coloca a chave para abrir a porta) e cruzadinhas (os meninos responderam as mesmas 18 palavras do momento anterior).
 - 5- Merenda
 - 6- Correção das atividades com as adivinhas e as cruzadinhas
 - 7 – Solicitação da tarefa de casa: escreve no quadro a atividade de casa de português (responder as páginas 160 e 161 do livro didático de português)
 - 8- Organização de trabalho em grupo para outra aula sobre o folclore (os alunos foram organizados a partir dos temas: lendas, adivinhas, trava-língua, plantas medicinais, brinquedos e brincadeiras, cantigas de roda, comidas típicas e provérbios/ditado popular)
- (Professora Fernanda, Aula 6)

Neste exemplo, a atividade 1 era permanente, sem articulação com as demais. A atividade 2 estava articulada com a atividade 8, pois eram referentes ao folclore e as atividades 3, 4, 6 e 7 estavam articuladas ao conteúdo de dígrafos.

Consideramos que houve articulação em blocos de aulas e que mesmo trabalhando conteúdos diferentes, essa forma de articulação permite que os alunos possam desenvolver atividades de mesmo conteúdo, mas de formas variadas.

Identificamos nos dados que a professora Fernanda fez articulação entre as aulas, não necessariamente sequenciais, mas com alguns intervalos de dias, como, por exemplo, as aulas

apresentadas nos roteiros abaixo (1, 2 e 5), referente à articulação de situações que trataram sobre a vida de Dominginhos. Também foi possível identificar outras articulações, com o conteúdo de dígrafos em que houve articulação nas aulas 4, 5 e 6, e nas aulas 6, 8, 9 e 10 sobre o folclore, por exemplo. Assim, os conteúdos eram, predominantemente, abordados de forma articulada em mais de uma aula.

Quadro 20 - Roteiros de atividades desenvolvidas pela professora Fernanda (Aulas 1, 2 e 5)

Aula 1	Aula 2	Aula 5
1- Atividade com o calendário (individualmente, com o uso do caderno, em que tinham um calendário colado, os alunos marcavam um X no dia da aula) e questionamento sobre o que iriam trabalhar no dia (componentes curriculares da rotina). 2- Leitura compartilhada de uma reportagem sobre Dominginhos com discussão 3- Atividade de compreensão leitora a partir de uma reportagem sobre Dominginhos. 4 - Merenda 5- Correção da atividade de compreensão leitora 6- Leitura da linha do tempo de Dominginhos por alguns alunos com discussão 7 – Leitura coletiva da linha do tempo de Dominginhos 8- Tarefa de casa (produzir uma linha do tempo dos alunos)	1- Atividade com o calendário (individualmente, com o uso do caderno, em que tinham um calendário colado, os alunos marcavam um X no dia da aula) e questionamento sobre o que iriam trabalhar no dia (componentes curriculares da rotina). 2- Retomada da aula anterior sobre a linha do tempo, socialização da tarefa de casa com a leitura das linhas do tempo dos alunos (a professora pediu que os alunos fizessem, mas poucos realizaram a atividade) Solicitação da tarefa de casa: fazer a linha do tempo, com adequação do comando: Produzir o texto: sua linha do tempo, colocar datas e acontecimentos importantes da sua vida. Como modelo leia a de Dominginhos. Exemplo: ano que nasceu, ano (meses) que andou, ano (meses) que nasceu seu 1º dente, ano (meses) que falou, ano que foi a escola, ano que nasceu ou nasceram seus irmãos, ano que aprendeu a ler (solicitada na aula anterior, mas que não foi realizada pela maioria dos alunos) 3- Produção textual de relatos (individual sobre como foi o dia dos pais) 4- Leitura dos relatos produzidos (dois alunos) 5 - Revisão dos textos com a	1- Atividade com o calendário (individualmente, com o uso do caderno, em que tinham um calendário colado, os alunos marcavam um X no dia da aula) e questionamento sobre o que iriam trabalhar no dia (componentes curriculares da rotina). 2- Leitura e discussão do livro Um por todos, todos por um 3- Leitura pelos alunos no livro didático de português (depoimento sobre família-pág. 58) 4- Merenda 5- Retomada sobre depoimentos de Dominginhos, através da leitura do texto com vários depoimentos (leitura silenciosa) 6 – Leitura coletiva dos depoimentos com pausas para algumas questões feitas pela professora. 7– Leitura de lista de palavras com dígrafos 8 - Escrita de 10 palavras com CH (individual) 9 - Revisão das palavras escritas com a professora 10- Tarefa de casa (separar e classificar as palavras do caça-palavras)

	professora (atendimento individualizado - um aluno e a professora). 6 – Merenda 7 - Continuação da revisão dos textos com a professora (atendimento individualizado- um aluno e a professora). 8- Brincar no pátio (Recreio) 9- Atividades no livro didático de história (socialização da tarefa de casa) - leitura dos textos didáticos com paradas para discussão - socialização das respostas das questões das páginas selecionadas (p.43, 44 e 45) (após a socialização a professora verificou os cadernos com as respostas de forma breve) 10 – Leitura individual das páginas 46 e 47 do livro didático de história e resolução das atividades da página 46 de forma coletiva (o tempo não foi suficiente para realizarem as atividades da página 47) 11- Solicitação da tarefa de casa: leitura da página 47 do livro didático de história	

Fonte: Lima (2015)

Como pode ser visto no quadro acima, a professora Fernanda fez articulações entre alguns momentos das aulas. A docente desenvolveu atividades relacionadas ao artista Dominginhos em três dias: na aula 1, nas atividades 2, 3, 5, 6, 7 e 8, na aula 2, na atividade 2 e na aula 5, nas atividades 5 e 6.

A articulação das atividades nas aulas e entre as aulas não foi tema explicitado pelos alunos da turma da professora Fernanda nas entrevistas. Uma hipótese para tal ausência é que os momentos de compartilhamento do planejamento da professora para os alunos aconteciam de forma generalizada e ela mencionava os componentes curriculares envolvidos, diferentemente do que acontecia na prática da professora Márcia.

Na prática da professora Márcia havia também articulação das atividades, tendo um maior número de atividades nas aulas.

- 1 - Leitura do roteiro de atividades (rotina) no quadro por um aluno
 - 2 - Hora do abraço (amigo secreto)
 - 3 – Escrita do cabeçalho no quadro por um aluno
 - 4 – Retomada oral das lendas africanas já trabalhadas
 - 5 - Leitura do conto do tambor africano pela professora
 - 6- Leitura do reconto do tambor produzido por oito alunos / leitura pela professora dos mesmos textos / Discussão sobre revisão textual (a cada leitura do momento anterior, sugestões dos alunos de revisão)
 - 7 – Discussão coletiva sobre lista de critérios de revisão dos textos no quadro
 - 8 – Revisão textual (5 duplas) e produção individual (5 alunos)
 - 9 – Merenda
 - 10 - Leitura do reconto do tambor produzido por quatro alunos / leitura pela professora dos mesmos textos / discussão sobre revisão textual (a cada leitura do momento anterior, sugestões dos alunos de revisão)
- (Professora Márcia, Aula 5)

Como pode ser visto, as atividades permanentes (1, 2 e 3) não tinham uma relação com as demais atividades (4 a 10), entretanto estas últimas atividades estavam articuladas, com momentos de leitura e revisão textual dos reescritas de texto produzidos em aula anterior, relacionadas ao projeto didático trabalhado na turma. Essa articulação foi percebida mesmo em momentos em que a professora organizou seu trabalho focando algumas disciplinas, como no caso de Matemática em uma parte da aula e o trabalho com projetos em outra.

Nas análises referentes à professora Márcia, identificamos a articulação entre as aulas, mesmo quando ela explorava conteúdos de outros componentes que não estavam sendo abordados no projeto.

A seguir exemplificamos a partir de três aulas seguidas da professora Márcia como aconteceu a articulação das atividades nessas aulas.

Quadro 21 - Roteiro de atividades desenvolvidas pela professora Márcia (Aulas 8, 9 e 10)

Aula 8	Aula 9	Aula 10
1 - Leitura do roteiro das atividades do dia por uma aluna. 2 – Atividade coletiva do calendário 3 – Retomada do texto da galinha d’ Angola (com discussão sobre Produção de texto) 4 – Educação física (conhecimentos sobre capoeira na sala de aula com a professora de ed. Física) 5 - Merenda 6- Produção de texto (reconto do texto da galinha d’ Angola) 7– Empréstimo de livros na biblioteca	1 – Leitura do roteiro das atividades do dia por três alunos 2 – Atividade coletiva do calendário 3 – Filme: A botija de ouro 4 – Hora do relógio (coletivo) 5 – Hora do Abraço (coletivo) 6 – Preparação para a exposição oral na feira cultural (organização dos grupos e das atividades de cada um). 7 – Revisão de texto coletivo do reconto do texto da galinha d’ Angola 8 – Merenda	1 – Leitura do roteiro das atividades do dia por três alunos 2 – Atividade coletiva do calendário 3 - Leitura do texto da garrafa da curiosidade 4 - Socialização das leituras dos livros emprestados 5 – Retomada da história de Bruna e a galinha d’ Angola 6 - Discussão do texto e produção dos panos. 7 – Merenda 8 – Apreciação da mostra de arte da educação infantil na quadra 9 - Término da produção dos panôs 10 - Organização dos grupos e dos textos para a exposição oral (feira cultural). 11 - Leitura do texto informativo

8 – Atividade livre de brincadeira (pátio) para um grupo de alunos 9 – Atividade de leitura de palavras para um grupo de alunos da sala (sem relação com o projeto).	9 – Continuação da revisão textual 10 – Atividade individual de compreensão leitora (dois tipos de atividades para grupos distintos – sem relação com o projeto)	sobre o país Angola.

Fonte: Lima (2015)

Como pode ser visto, na aula 8 três momentos estavam relacionados ao projeto (3, 4 e 6). Os alunos retomaram uma leitura já realizada de um texto em aula anterior, discutiram sobre produção e produziram uma reescrita. Na aula 9, além da organização e preparação para a exposição, os alunos revisaram o texto produzido na aula anterior. Na aula 10, a professora inseriu novas atividades com outro texto, mas que também fazia parte do projeto, discutindo sobre ele e abordando um conteúdo de Arte (panô - arte africana). Nessa aula a professora Márcia retomou a organização dos grupos de acordo com os textos, abordado na aula anterior.

Em relação às entrevistas realizadas com os alunos da professora Márcia, identificamos seis (14,28%) extratos com apreciações referentes às articulações das atividades.

E – Qual foi a melhor atividade do dia?

C – É...fazer a atividade que eu acabei de dizer.

E – De qual?

C – De dizer qual era a parte que você gostou.

E – Por que você gostou mais dessa atividade?

C – Porque era tipo uma produção de texto e a gente precisa fazer assistindo, prestando atenção no filme e depois a gente tinha que fazer as atividades daqui.

(Leonardo, Professora Márcia, Aula 1)

E – Depois a professora falou um pouco da hora da leitura de ontem, do texto da galinha de Angola. O que você achou dela perguntar para vocês sobre o texto?

C – Eu achei ótimo porque para as crianças lembrarem da história que a professora contou.

E – Por que é importante lembrar da história que foi contada em outro dia?

C – Porque vamos supor, exemplo...se a gente leu a história ontem, aí tem que fazer uma atividade hoje sobre aquilo, aí a pessoa vai se lembrando da história e vai aprendendo.

(Paula, Professora Márcia, Aula 6)

E – Do que você mais gostou?

C – Eu gostei foi de apresentar, fazer minha apresentação.

E – Por quê?

C – Porque eu tinha estudado isso daí faz tempo e também eu gosto de falar coisas para as pessoas.

(...)

E – O conteúdo das apresentações, da sua apresentação...o que você achou desse conteúdo?

C – O conteúdo foi bom, que foi da galinha da Angola.

E – Por que foi bom?

C – Porque foi bom, porque eu gosto de apresentar. E a galinha da Angola é uma coisa que a gente tava estudando faz tempo, sobre a África.

(Felipe, Professora Márcia, Aula 13)

Como pode ser observado, os alunos comentaram atividades que estavam articuladas nas aulas, como menciona Leonardo. Paula chama a atenção que a articulação das atividades entre as aulas favorece um tempo maior para aprender, consolidar suas aprendizagens. Na entrevista de Felipe também podemos perceber que as atividades desenvolvidas entre as aulas favoreceram maior domínio dos conteúdos para a apresentação da feira na culminância do projeto.

Assim, consideramos que as professoras articularam as atividades nas aulas, tendo a prática da professora Márcia uma relação de maior articulação, a qual atribuímos principalmente à opção de organização das aulas por meio de um projeto didático.

A articulação das atividades entre as aulas também foi constatada na prática das duas professoras, tendo na prática da professora Fernanda aulas que não necessariamente eram sequenciadas, mas tinham atividades articuladas e na prática da professora Márcia observamos que todos os dias houve articulação, possivelmente por a maioria ter mais relação com o projeto didático.

Na pesquisa desenvolvida por Andrade (2015), essa categoria também foi utilizada. Foi constatado diante da investigação que as duas professoras (4º e 5º ano) articularam atividades no interior de todas as aulas observadas. Na análise da articulação entre as aulas, a pesquisadora percebeu que não havia rupturas bruscas entre o que já tinha sido feito e o que seria feito a seguir, de modo que o ensino favorecia a integração e o sentido das ações dos aprendizes. De acordo com Andrade (2015, p. 139-140), a articulação entre as aulas

Exige do professor um saber relativo às estratégias de retomada de discussões e atividades anteriores, assim como um saber relativo aos modos como organizar o trabalho pedagógico. Tal tipo de articulação pode ser realizada por meio de atividades permanentes, projetos didáticos, sequências didáticas.

Assim, estes dados demonstram uma correlação entre outras categorias, como a modalidade de organização do trabalho docente, que pode favorecer uma melhor articulação das aulas.

6.6 Formas de agrupamento dos estudantes

Nesta categoria foram identificadas as formas como as professoras agruparam os alunos nas aulas e se os estudantes fizeram referências às formas de agrupamento. Neste

tópico, nos detemos mais aos agrupamentos em si, e no capítulo 7 abordaremos sobre as interações que envolvem estes agrupamentos.

Tal tipo de análise é importante porque os diferentes momentos de agrupamento possibilitam aos alunos “trocar informações, bem como a partilhar estratégias de resolução de problemas e modos de pensar sobre os conteúdos mobilizados para a realização das atividades propostas” (LEAL, GUERRA e LIMA, 2012, p. 87).

Para verificarmos como as duas professoras agruparam os alunos, fizemos o mapeamento das atividades vivenciadas nas duas turmas, identificando como os estudantes iriam realizá-las, como pode ser observado na tabela a seguir.

Tabela 04 - Formas de agrupamento dos estudantes

6.6 Formas de agrupamento dos estudantes	Professora Fernanda		Professora Márcia	
	Freq.	%	Freq.	%
Atividade individual	14	100%	08	57,14%
Atividade em duplas	02	14,28%	04	28,57%
Atividade em pequenos grupos	04	28,57%	07	50,00%
Atividade em grande grupo, organizada em roda	01	07,14%	02	14,28%
Atividade em grande grupo, organizada em cadeiras enfileiradas	14	100%	13	92,86%
Atividade realizada com duas turmas juntas	00	00%	01	07,14%
Atividade de livre escolha	00	00%	07	50,00%

Fonte: Lima (2015)

Diante desse levantamento, constatamos que as duas professoras agruparam os alunos de formas variadas. Identificamos nas aulas da professora Fernanda cinco formas de agrupar os alunos. Na turma da professora Márcia todas as formas foram identificadas.

Na turma da professora Fernanda as atividades individuais e em grande grupo, organizadas com cadeiras enfileiradas, estiveram presentes em todas as aulas. Além dessas duas formas, a professora também organizou os alunos em duplas em duas aulas (14,28%) e em pequenos grupos de quatro alunos em quatro aulas (28,57%).

Atividade em grande grupo, organizada em roda, foi identificada apenas em uma aula (07,14%). Atividades realizadas com duas turmas juntas e atividade de livre escolha não foram identificadas nas aulas da professora Fernanda. Vale ressaltar que a escola não possuía biblioteca e um espaço aberto reduzido, dificultando o uso de outros espaços.

Na turma da professora Márcia, as atividades em grande grupo, organizadas em cadeiras enfileiradas, foram identificadas em treze aulas das observadas (92,86%). As atividades individuais foram realizadas em oito aulas (57,14%). Outras formas de agrupamento também foram realizadas, como atividades em pequenos grupos, em geral com 4

ou 5 alunos e atividades de livre escolha, que foram identificadas em sete aulas (50%), cada uma. Identificamos atividades em duplas em quatro aulas (28,57%), atividade em grande grupo, organizadas em rodas em duas aulas (14,28%) e atividade realizada com duas turmas juntas em uma aula (07,14%).

Como pode ser visto, as atividades individuais e as atividades em grande grupo, organizadas em cadeiras enfileiradas, predominaram nas práticas das duas docentes: quatorze aulas (100%) da professora Fernanda e treze aulas da professora Márcia (92,86%).

Na turma da professora Fernanda as atividades individuais foram variadas. Os alunos realizaram leitura de textos, produziram textos como relatos individuais, responderam atividades de livros didáticos, escreveram palavras e frases através de ditado. Nas entrevistas não identificamos trechos que apreciassem o tipo de agrupamento individual. Uma hipótese é de que os alunos comentaram sobre as atividades destacando outros aspectos como a natureza delas e não a forma como realizaram. Outra possibilidade é que como essa é uma atividade hegemônica ainda no contexto escolar, pareça ser uma forma natural de organizar a aula.

Na turma da professora Márcia os alunos realizaram individualmente as atividades de leitura de textos, produção de reescritas, fichas de compreensão leitora, exercícios de livros didáticos, escrita de palavras de ditado. Desse modo, percebemos que as duas professoras variavam os tipos de atividades individuais nas duas turmas.

Em relação ao desenvolvimento das atividades individualmente, uma das alunas comentou porque considerou importante realizar a atividade.

E – Você gostou da atividade que a professora fez do calendário, logo no início da aula?

C – Sim.

E – Depois da prova?

C – Sim.

E – Por que você gostou dessa atividade?

C – Porque eu gosto muito de ditado...por conta que assim...se aprende novas palavras, sem ajuda da professora, sem ajuda do amigo e até que alguns, algumas pessoas quando estão junto, não aprende...porque pergunta ao outro amiguinho que sabe. Aí quem vai aprender é o amiguinho que sabe, não o que perguntou.

(Paula, Professora Márcia, Aula 1)

A aluna nos informa que, nas atividades individuais, os conhecimentos de cada um podem ser verificados e que cada aluno precisa responder conforme sabe.

A professora Fernanda também organizou os alunos em duplas em duas aulas (14,28%). Em uma das aulas (6), a docente organizou alguns alunos em dupla e outros de forma individual para as atividades de caça-palavras e cruzadinha e na outra aula (8) responderam charadas em uma ficha. No exemplo abaixo podemos ver que uma das apreciações da atividade realizada na aula 6 foi devido à ajuda da sua dupla.

E – Qual foi a melhor atividade do dia?

C – Caça-palavras e cruzadinha.

E – Por quê?

C – Porque eu achei tudo na mesma hora. Eu fui achando, o meu colega que tava do meu lado me deu algumas pistas, aí fiquei marcando, marquei umas sete. Aí fui escrevendo, escrevendo, escrevendo, aí terminei. Aí depois, passou um tempinho, fiz a cruzadinha.

(Iago, Professora Fernanda, Aula 6)

A professora Márcia organizou os alunos em duplas em quatro aulas (28,57%). Na aula 3, para responderem uma ficha sobre países africanos, atividades de revisão e produção textual (5 e 8), atividades de resolução de problemas matemáticos (9). Abaixo podemos ver um extrato sobre o agrupamento em dupla, apreciado de forma positiva por permitir ajuda mútua.

E – Depois a professora pediu para que algumas pessoas formassem duplas para que vocês fizessem uma revisão no texto. O que você achou desse momento?

C – Eu gostei porque podia ajudar também e dar ideia.

(Giovana, Professora Márcia, Aula 5)

Outro exemplo nos mostra que nas situações de agrupamentos em dupla os alunos também demonstram dificuldades nas interações:

E – Depois a professora passou uma atividade em dupla para vocês produzirem um reconto. O que você achou dessa atividade?

C – Eu achei legal. Eu achei bom porque eu posso praticar.

E – Você gostou de ter feito a atividade em dupla?

C – Sim.

E – Por quê?

C – Eu não gosto tanto não, mas é bom.

E – Por que você não gosta tanto?

C – É porque uma pergunta e a outra, na hora que vai escrever, é um pouco mais difícil...a outra fala mais rápido e a pessoa fica escrevendo e tentar pegar onde ela tá.

(Marina, Professora Márcia, Aula 8)

As atividades realizadas em pequenos grupos foram abordadas pelas duas docentes, mas com um investimento maior pela professora Márcia, em sete aulas (50%). A professora Fernanda contemplou essa forma de agrupamento em quatro aulas (28,57%).

Na turma da professora Fernanda, os alunos foram agrupados em pequenos grupos, de quatro alunos. Eles jogaram dois jogos, sendo um para formar as imagens de animais e o seu desenvolvimento, e um jogo sobre locais da cidade, além de atividades de Matemática. No extrato abaixo, a aluna Núbia afirmou ter gostado da atividade por ser algo novo na sua rotina.

E – No começo da aula teve uma atividade de matemática que foi em grupo. Você gostou dessa atividade?

C – Gostei.

E – Por quê?

C – Porque eu nunca fiz grupo em quatro.

(Núbia, Professora Fernanda, Aula 12)

Outra aluna mencionou a ajuda mútua, embora não demonstre em sua fala um caráter de colaboração entre os alunos.

E – E o que você achou dela fazer essa tarefa em grupos de quatro? Você gosta quando ela faz os grupos?

C – Gosto. Porque os grupos cada um ajuda o outro. Uma tarefa que o outro não sabe, o outro sabe...aí dá logo a resposta. Fica melhor pra gente do que dois em dois. Porque uma cabeça não sabe, a outra também não sabe...aí melhor em quatro.

(Danila, Professora Fernanda, Aula 12)

Na turma da professora Márcia, os alunos foram agrupados geralmente em grupos de 4 ou 5 alunos, para atividades de jogos variados de alfabetização, jogo da forca, jogo da tabuada, atividades de resolução de problemas matemáticos, produção artística (panô), produção de texto sobre instruções de brincadeiras e exposição oral para a feira cultural.

Na entrevista abaixo podemos ver que uma das alunas destacou a realização em grupo das apresentações na feira. A aluna valorizou a ajuda mútua com esse tipo de agrupamento.

E – Você gostou das apresentações terem sido em grupos?

C – Sim.

E – Por quê?

C – Porque tia falou pra a gente que a gente tem que ajudar um ao outro, que se a gente fizer só com uma pessoa vai demorar mais, isso não seria hoje, seria outro dia se fosse só uma pessoa.

(Marina, Professora Márcia, Aula 13)

Uma observação sobre os agrupamentos em duplas e em pequenos grupos é que na turma da professora Fernanda a disposição das cadeiras dos alunos era em mesas e cadeiras soltas. A professora tinha possibilidades de mobilidade na sala com a mobília. Geralmente ela organizava as cadeiras lado a lado, mas não necessariamente os alunos realizavam as atividades em dupla. Ao solicitar atividades em grupos, na maioria das vezes eles ficavam em quartetos e uniam as cadeiras mais próximas. O espaço da sala de aula da turma da professora Fernanda era adequado ao número de alunos, com espaço favorável aos descolamentos das mesas e cadeiras e dos alunos, podendo ser organizadas de diferentes formas.

Na turma da professora Márcia, as cadeiras e mesas eram acopladas e a professora, na maioria das vezes, indicava os alunos para cada agrupamento. O espaço da sala de aula da turma da professora Márcia era pequeno, em que as cadeiras ficavam um pouco próximas umas das outras, sem muito espaço para mobilidade.

Durante as observações, percebemos que cada professora estabelecia alguns critérios de seleção dos alunos para os diferentes tipos de agrupamento. Concordamos com as autoras Guerra, Leal e Lima (2012, p. 102), ao afirmarem que:

Consideramos que as atividades em grupo podem promover momentos ricos de socialização de saberes, o que, sem dúvida ajuda bastante as crianças. Ao explicitar um saber, as crianças não apenas reconstróem seus próprios, como auxiliam seus colegas a se apropriar do que elas sabem. Quando o professor problematiza um conhecimento, com questões pertinentes, ele desafia as crianças a elaborar hipóteses e mobilizar saberes necessários à participação nas atividades propostas. Desse modo, a aprendizagem é significativa.

Assim, as atividades em grupos favorecem uma maior interação entre os alunos e os conhecimentos.

As atividades em grande grupo com as cadeiras enfileiradas também predominaram nas práticas. Leal (2005, p. 92) afirma que “as situações em que o (a) professor (a) rege todo o grupo-classe, realizando uma única atividade, são variadas e podem ter múltiplas finalidades”.

Na turma da docente Fernanda, as atividades em grande grupo foram de leituras e discussões de textos, socialização das tarefas de casa, leitura de palavras e revisão sobre a escrita, leitura deleite. A professora assumia mais o turno de fala do que os alunos. Os alunos da turma da professora Fernanda não mencionaram nas entrevistas algo sobre a forma de realização das atividades em grande grupo, mas opinaram sobre outros aspectos que foram abordados em outras categorias.

Na turma da professora Márcia, os alunos, em grande grupo, discutiram sobre temas, sobre a resolução de atividades, sobre avaliação de textos, socialização das tarefas de casa. A professora se mostrou, na maioria das aulas, como mediadora desses momentos, respeitando o turno de fala dos alunos. Em algumas aulas assumia mais os momentos, fazendo leituras de textos para eles e em seguida todos discutiam. Abaixo podemos ver que um dos alunos valorizou os momentos de discussão de forma coletiva.

E – Você gostou da leitura que a professora fez hoje na sala?

C – Gostei.

E – Por que você gostou?

C – Apreendi mais sobre os negros, a história da Rapunzel que inventaram também...continuaram, fizeram outra Rapunzel, que ela foi negra e tinha outros cabelos.

E – Por que você gostou dessa leitura?

C – Porque foi muito legal, teve um papão (conversa). Aí a gente riu, brincou...demais.

(Fábio, Professora Márcia, Aula 8)

As atividades realizadas com duas turmas juntas e atividade livre aconteceram apenas na turma da professora Márcia. Atividades desenvolvidas com duas turmas aconteceram em um dia de reposição de uma greve no sábado, em que a frequência dos alunos foi pouca. As duas professoras (Márcia e outra professora do 3º ano do Ensino Fundamental) se dividiram no comando das atividades para realizar com eles. Os alunos não mencionaram na entrevista apreciações quanto a este aspecto.

As atividades de livre escolha correspondiam em brincar na sala, no pátio ou na quadra e ir à biblioteca pegar livros para empréstimo ou ler no momento. Os dados das entrevistas relacionados a essas atividades foram categorizadas em outros tópicos como o da ludicidade e leitura.

Desse modo, reiteramos que as duas professoras agruparam os alunos em diferentes atividades, tendo a professora Márcia uma maior variedade de modos de agrupamento e maior número de momentos, em geral. As duas professoras investiram mais nas aulas com atividades individuais e em grande grupo tendo as cadeiras enfileiradas. Isso demonstra que havia uma predominância de uma interação mais coletiva entre professoras e alunos.

Nas entrevistas realizadas com os estudantes, podemos perceber alguns dados sobre as formas de agrupamentos. Na turma da professora Fernanda identificamos apenas três extratos (7,14%) relacionados com as formas de agrupamento e na turma da professora Márcia em quinze extratos (35,71%). Acreditamos que tal diferença tenha uma relação com a variedade de agrupamentos utilizados pelas professoras nas atividades.

Os alunos da turma da professora Márcia, em sua maioria, apreciaram de forma positiva as atividades com os agrupamentos, destacando os momentos em que estiveram em grupos e em duplas.

Na pesquisa desenvolvida por Lima (2011) foi verificado, com base nos depoimentos das crianças, que elas percebiam e valorizavam o ensino em que a interação entre os estudantes fosse favorecida, assim como a interação colaborativa entre professora e estudantes.

Em relação às formas de distribuição dos alunos, as crianças das duas turmas mencionaram de forma equilibrada tal critério avaliativo. Na turma 1, em dezoito extratos (58,06%) das entrevistas identificamos algum tipo de avaliação em relação à organização dos alunos nas atividades. Os alunos retrataram como positivo a maioria das formas de distribuição durante a sequência, ao realizarem atividades em duplas, em grupo, por permite uma melhor distribuição das tarefas em função do tempo e o compartilhamento de opiniões que podem ser socializados, havendo, assim, maior troca de conhecimento entre os integrantes, assim como por possibilitar os estudantes a tirarem dúvidas, trocar experiências. Foram também encontrados nas falas das crianças da turma 1 alguns aspectos considerados por elas como negativos para as atividades em grupo e em dupla, como o não respeito à opinião das pessoas, a falta de consideração do ritmo de cada um não, assim como a falta de cooperação entre todos os integrantes do grupo.

Na turma 2, em treze extratos (65%) identificamos menção a tal aspecto nas entrevistas. Um dos aspectos apontados foi que na atividade em grupo não havia brigas por haver uma boa relação entre eles. Aspectos relativos a algumas dificuldades também foram percebidos por eles, como a sobrecarga de responsabilidade das tarefas do grupo para alguns integrantes.

Percebemos que em relação a este aspecto, as formas de agrupamentos, os estudantes investigados nesta Tese e na pesquisa de Lima (2011) revelaram critérios semelhantes sobre as formas de interação.

Outra pesquisa que também identificou os tipos de agrupamentos em turmas de alfabetização foi desenvolvida por Cruz (2012). Seu objetivo foi investigar a fabricação das práticas de alfabetização pelos professores e a apropriação da escrita e da leitura pelas crianças dos três anos iniciais em escolas organizadas em séries e ciclos, levando em conta o cotidiano escolar e as orientações da política educacional do município investigado. Seis turmas foram foco de sua pesquisa, sendo duas de cada ano (1º ao 3º ano), uma em cada escola.

Na escola organizada em ciclos, as atividades coletivas com todas as crianças foram identificadas em todos os quinze dias nas três turmas (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental) e as atividades diferenciadas com todas as crianças em pequenos grupos foram identificadas em duas turmas, 1º ano (1 dia) e no 3º ano (5 dias). A realização de atividades com divisão da turma em grupos em salas separadas foi identificada apenas no 3º ano (4 dias). As atividades individuais, com todas as crianças, aconteceram em todas as aulas, em todas as turmas e as atividades individuais, para algumas crianças foram identificadas em uma aula na turma do 3º ano.

Na escola seriada, as formas de agrupamentos nas três turmas foram: Atividade coletiva com todas as crianças em todos os quinze dias nas três turmas (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental); Atividade igual com todas as crianças em pequenos grupos – 1º ano (10), 2º ano (15) e 3º ano (4); Atividade diferenciada com todas as crianças em pequenos grupos - 1º ano (1) e 2º ano (2); Divisão da turma para atividade em grupos em salas separadas – 2º ano (1); Atividade individual com todas as crianças - 1º ano (2), 2º ano (15) e 3º ano (15) e Atividade individual para algumas crianças - 1º ano (5), 2º ano (6).

Nas duas escolas houve predominância de realização de atividades de forma coletiva e/ou individualmente, tendo nas turmas da escola seriada a organização das crianças em pequenos grupos. A partir desses dados, Cruz (2012) considera que escolas com lógicas de regime escolar diferentes (série e ciclos) apresentaram resultados semelhantes. A

pesquisadora afirma que “a construção da metodologia depende muito das condições reais de desenvolvimento da prática de alfabetização; salientamos, contudo, a importância do respeito ao conhecimento da criança e a efetiva intervenção produtiva durante cada situação proposta” (CRUZ, 2012, p. 158). Além disso, em suas considerações destaca que

As escolhas didáticas e pedagógicas das professoras, as táticas fabricadas e os esquemas profissionais elaborados configuravam os dispositivos utilizados para alfabetizar as crianças no contexto das Escolas Seriada e Ciclada e caracterizam o seu “perfil alfabetizador”. Necessariamente estas não estariam submissas ao sistema escolar adotado (CRUZ, 2012, p. 294).

Silva (2013), em sua dissertação, buscou compreender como as professoras do 1º ano do ciclo de alfabetização organizavam seu trabalho pedagógico, a fim de ensinar o sistema de escrita alfabética. Na pesquisa, realizou observação de quinze aulas de duas professoras com duas propostas de trabalho distintas nos municípios de Paulista-PE e Jaboatão dos Guararapes-PE.

A rede de Paulista adotou o trabalho com projetos (Escola em Ação e Trilhas), que tem como base a alfabetização integrada às práticas de letramento e a rede de Jaboatão adotou o Programa Alfa e Beto, baseado no método fônico.

Dois objetivos específicos de Silva (2013) têm relação com esta categoria; são eles: identificar como as professoras agrupavam os alunos para realizarem as atividades propostas e identificar como as professoras pesquisadas organizavam o espaço da sala de aula.

Sobre as formas de agrupamento dos alunos, os resultados indicaram que o trabalho realizado pela professora Ana (Paulista) favoreceu mais a interação entre os alunos do que o trabalho realizado pela professora Luíza (Jaboatão), que propôs atividades coletivas e individual.

A organização do mobiliário da sala 1 favorecia maior interação dos alunos e facilidade de locomoção da professora para mediar as atividades. A pesquisadora destacou que a turma 1 era composta por poucos alunos e que o espaço da sala de aula favorecia o tipo de organização em semicírculo.

Já na turma da professora Luíza a organização das carteiras favorecia a interação das crianças com as outras do lado, mas não com todos os alunos. O espaço entre as fileiras era um pouco apertado e muitas vezes as crianças ainda puxavam um pouco as carteiras para ficarem mais perto dos colegas, fato que dificultou algumas vezes a locomoção da professora para mediar as atividades, de acordo com a pesquisadora. Diferentemente da professora Ana,

a sala da professora Luíza não tinha muito espaço e o quantitativo de alunos fazia com que os espaços entre as carteiras fossem muito apertados para caber todos os alunos na sala.

A professora Ana organizou os alunos em grupos, duplas, individual e coletivamente. As atividades em duplas foram identificadas em sete aulas explicitando que esta prática estava relacionada ao projeto que foi realizado na rede e à heterogeneidade dos alunos quanto ao sistema de escrita. Silva (2013) destacou que em algumas atividades, apesar de os alunos estarem agrupados em dupla, resolviam as atividades individualmente e em outras situações eles interagiam de forma mais efetiva. A pesquisadora destacou que alguns tipos de atividade não eram favorecidos por um agrupamento em dupla, podendo ser realizados de maneira individual.

A organização do trabalho de forma individual aconteceu em seis, das quinze aulas observadas. As atividades coletivas foram realizadas em duas aulas. As atividades realizadas em grupos foram identificadas em duas aulas. Em uma das aulas, apesar de os alunos estarem em grupos, realizaram as atividades individualmente. A professora agrupou os alunos em dois grupos, com atividades distintas. De acordo com a pesquisadora “nas observações realizadas durante as aulas da professora Ana, a divisão do trabalho em grupos não favoreceu trocas que possibilitassem o avanço cognitivo dentro do processo de alfabetização das crianças” (SILVA, 2013, p. 103).

Na prática da professora Luíza, nas quinze aulas observadas, as situações didáticas foram organizadas apenas com atividades individuais (13 aulas) e coletivas (11 aulas).

Nos momentos de realização das atividades coletivas houve a participação dos alunos mais extrovertidos e que apresentavam níveis de conhecimento mais avançados, ao passo que os alunos mais introvertidos e que apresentavam pouco domínio dos conteúdos trabalhados eram pouco estimulados pela docente.

Consideramos que os dados referentes aos agrupamentos da pesquisa desenvolvida por Silva (2013) têm relação com a perspectiva de alfabetização adotada pelas professoras que seguiram as propostas das redes de ensino. A professora Ana adotou uma concepção de alfabetização na perspectiva do letramento e a professora Luiza o método fônico do programa Alfa e Beto. Os modos de organização dos alunos nas aulas, nesta pesquisa, dão indícios de que estão relacionados com as concepções de ensino e aprendizagem, além modos de planejar as atividades.

Concordamos com Silva (2013, p. 105) ao afirmar, com base nos teóricos adotados e nos dados da sua investigação, que “no momento em que está planejando suas aulas, o professor necessita pensar também nas formas de agrupamento das crianças para as

realizações das atividades, questionando-se sobre a melhor maneira dos alunos avançarem em suas aprendizagens”.

Nesse sentido, os dados das formas de agrupamentos apresentados por Lima (2011) e Silva (2013) também destacam a importância da mediação docente para além do planejamento dos agrupamentos, de modo que sejam consideradas as naturezas das atividades e as formas de ação em cada uma delas e dos dados apresentados por Cruz (2012) ressaltam que as professoras alfabetizadoras, mesmo inseridas em redes de ensino com regimes escolares diferentes (série e ciclos) apresentaram resultados semelhantes, o que indica que as professoras demonstram ter metodologias próprias de alfabetizar seus alunos.

6.7 Considerações sobre a organização do trabalho pedagógico

Nesse capítulo 6, apresentamos seis categorias relacionadas à forma de organização do trabalho docente. No quadro abaixo elaboramos sínteses das análises das práticas e das entrevistas.

Quadro 22 - Síntese das observações e entrevistas referentes à organização do trabalho docente

Organização do trabalho docente				
Categorias	Professora Fernanda		Professora Márcia	
	Síntese das observações	Síntese das entrevistas	Síntese das observações	Síntese das entrevistas
6.1 Modalidades de organização do trabalho docente	As atividades nas aulas da professora Fernanda foram organizadas em três modalidades: atividades permanentes em todas as aulas (100%), sequência didática em sete dias das aulas observados (50%) e atividades sequenciais em dez aulas observadas (71,43%).	Identificamos onze (26,19%) extratos de entrevistas dos alunos da turma da professora Fernanda que remetiam a apreciações sobre os modos de organização do trabalho docente, todas relacionadas à atividade permanente do calendário.	Na prática da professora Márcia, identificamos quatro modalidades organizativas. As atividades permanentes estiveram presentes em treze aulas observadas (92,86%), o projeto didático em todas as aulas (100%), atividades sequenciais em cinco aulas (35,72%) e as atividades esporádicas em dois dias dos observados (14,28%).	Identificamos em treze entrevistas (30,95%) trechos que remetiam a apreciações sobre os modos de organização do trabalho docente, referente às atividades permanentes.
6.2 Abordagem de ensino interdisciplinar	Identificamos uma abordagem mais disciplinar com poucas articulações entre saberes	Não foram identificados extratos referentes a essa categoria.	Na prática da professora Márcia predominou uma abordagem de	Não foram identificados extratos referentes a

	na prática da professora Fernanda.		ensino interdisciplinar, envolvendo conhecimentos de Língua Portuguesa, História, Arte e Geografia.	essa categoria.
6.3 Recursos didáticos	Identificamos dez recursos na turma da professora Fernanda, com ênfase no uso do livro didático.	Identificamos nove extratos (21,42%), sobre os usos dos recursos, que favorecem de modo geral na ampliação dos conhecimentos.	Foram identificados nove recursos didáticos na prática da professora Márcia.	Identificamos nas entrevistas realizadas com os alunos da professora Márcia vinte e um extratos (50%), que remetiam ao uso dos recursos didáticos
6.4 Qualidade e diversificação das atividades nas aulas e entre as aulas	A professora Fernanda inseriu entre 4 e 11 atividades por dia de aula. Havia predominantemente uma divisão do horário em dois blocos de modo que selecionava atividades referentes aos componentes curriculares elencados no quadro de rotina.	Identificamos vinte e seis extratos de entrevista (61,90%) referentes ao nível de complexidade das atividades propostas e à quantidade de atividades.	As atividades presentes na prática da professora Márcia variaram entre 3 e 14 atividades durante as aulas. Houve uma diversificação maior de atividades entre as aulas se comparada com a professora Fernanda.	Identificamos treze extratos (30,95%) relacionados à quantidade e ao nível de complexidade das atividades.
6.5 Articulação das atividades nas aulas e entre as aulas	A articulação das atividades acontecia em geral por blocos, tendo de duas a quatro atividades por dia. Identificamos nos dados que a professora Fernanda fez articulação entre as aulas, não necessariamente sequenciais, mas com alguns intervalos de dias.	Não foram identificados extratos referentes a essa categoria.	Identificamos articulação das atividades nas aulas e entre as aulas, mesmo quando ela explorava conteúdos de outros componentes que não estavam sendo abordados no projeto.	Identificamos seis (14,28%) extratos com apreciações referentes às articulações das atividades, de forma positiva por favorecer um tempo maior para aprender, consolidar suas aprendizagens, um maior domínio dos conteúdos para a apresentação da feira na culminância do projeto.

6.6 Formas de agrupamento dos estudantes	Quatro formas de agrupamentos foram identificadas na turma da professora Fernanda: individual, em grande grupo (organizadas com cadeiras enfileiradas), presentes em todas as aulas, em duplas em duas aulas (14,28%) e em pequenos grupos de quatro alunos em quatro aulas (28,57%). Atividade em grande grupo, organizada em roda, foi identificada apenas em uma aula (07,14%).	Identificamos três extratos de entrevistas (7,14%) que citaram algo relacionado com as formas de agrupamento, em dupla e em grupo.	Sete formas de agrupamentos foram identificadas na turma da professora Márcia. As atividades em grande grupo, organizadas em cadeiras enfileiradas, foram identificadas em 13 aulas das observadas (92,86%). As atividades individuais foram realizadas em 8 aulas (57,14%), atividades em pequenos grupos, em geral com 4 ou 5 alunos e atividades de livre escolha, que foram identificadas em sete aulas (50%), cada uma, atividades em duplas em quatro aulas (28,57%), atividade em grande grupo, organizadas em rodas em duas aulas (14,28%) e atividade realizada com duas turmas juntas em uma aula (07,14%).	Identificamos quinze extratos (35,71%) referente às formas de agrupamentos. Os alunos apreciaram de forma positiva as atividades com os agrupamentos, destacando os momentos em que estiveram em grupos e em duplas.

Fonte: Lima (2016)

Diante das análises podemos ver formas singulares de organização do trabalho docente. Através das categorias elencadas percebemos relações entre elas a partir do modo como cada professora ensinava.

Em relação às modalidades organizativas, identificamos três tipos na prática da professora Fernanda e quatro tipos na prática da professora Márcia. As modalidades de organização do trabalho docente utilizadas na turma da professora Márcia estavam relacionadas às formas de abordagem dos conhecimentos, tendo o projeto didático favorecido um ensino mais aprofundado e com articulação entre componentes curriculares, enquanto que

na prática da professora Fernanda, de modo geral, os conteúdos eram ensinados de forma mais pontual. Nas entrevistas, os alunos das duas turmas se referiram apenas à modalidade de atividade permanente, com maior frequência na turma da professora Márcia. No entanto, as atividades realizadas durante o projeto didático foram bem avaliadas e os alunos mencionaram como importante haver um leitor para os textos que produziram. Esse é um dos aspectos importantes dos projetos didáticos: haver socialização dos conhecimentos produzidos e compartilhamento com os alunos dos produtos a serem criados pelos participantes.

A abordagem do ensino interdisciplinar teve relação direta com a categoria das modalidades de organização do trabalho docente, além das demais. A professora Fernanda assumiu um ensino mais disciplinar, enquanto a professora Márcia teve predominância da interdisciplinaridade. Nas entrevistas com os estudantes das duas turmas não identificamos comentários dessa categoria, o que pode ser decorrente da dificuldade de identificação desse aspecto ou porque os alunos podem não identificar os conteúdos trabalhados como sendo relativos a mais de um componente curricular.

Os recursos didáticos das duas turmas foram diversificados, sendo utilizados dez na turma da professora Fernanda e nove na turma da professora Márcia. Tinham relação com os objetivos didáticos, a abordagem de ensino e os tipos de modalidades de organização do trabalho docente. De forma predominante, identificamos nos extratos das entrevistas que os alunos apreciavam mais os recursos devido aos conteúdos abordados, principalmente nos livros e textos lidos pelas professoras. Os alunos da turma da professora Márcia mencionaram mais vezes aspectos relativos aos recursos didáticos, em relação aos alunos da professora Fernanda. Tal informação pode ser decorrente de uma avaliação mais positiva da seleção feita pela professora.

Quanto à qualidade e diversificação das atividades nas aulas e entre as aulas, a professora Fernanda inseriu entre 4 e 11 atividades por dia de aula. Havia predominantemente uma divisão do horário em dois blocos de modo que selecionava atividades referentes aos componentes curriculares elencados no quadro de rotina, sendo mais um indício de abordagem do ensino de forma disciplinar.

As atividades presentes na prática da professora Márcia variaram entre 3 e 14 atividades durante as aulas. Percebemos uma diversificação maior de atividades entre as aulas se comparada com a professora Fernanda. Houve maior quantidade de atividades propostas nas aulas da professora Márcia, assim como maior diversidade.

Na turma da professora Fernanda identificamos mais extratos relacionados a essa categoria, referentes ao nível de complexidade das atividades propostas e à quantidade de atividades, embora tenham mais apreciações críticas negativas sobre a prática.

A articulação das atividades nas aulas foi maior na prática da professora Márcia, principalmente devido à opção de organização das aulas por meio de um projeto didático.

A articulação das atividades entre as aulas foi identificada nas duas práticas. Na prática da professora Fernanda aulas que não necessariamente eram sequenciadas, mas tinham atividades articuladas e na prática da professora Márcia observamos que todos os dias houve articulação, possivelmente por a maioria ter mais relação com o projeto didático.

Nas entrevistas identificamos apenas extratos na turma da professora Márcia. As crianças apreciaram de forma positiva, indicando que a docente favorecia a realização da atividade por dedicar tempo suficiente para aprender, consolidar suas aprendizagens, para um maior domínio dos conteúdos.

Quanto às formas de agrupamentos, as atividades individuais e as atividades em grande grupo, organizadas em cadeiras enfileiradas, predominaram nas práticas das duas docentes, com predominância de uma interação mais coletiva entre professoras e alunos, embora a professora Márcia tenha tido uma maior variedade de agrupamentos, com sete tipos e com formas mais diversificadas de interação entre os alunos. Nas aulas da professora Fernanda cinco formas de agrupar os alunos foram identificadas.

Nas entrevistas identificamos uma grande diferença em relação às formas de agrupamentos. Na turma da professora Márcia houve mais extratos sobre essas formas de realização as atividades dos alunos.

De modo geral, consideramos que parece haver uma sincronia entre as categorias diante das práticas investigadas, de modo que a abordagem de ensino predominante, disciplinar ou interdisciplinar, direcionava as ações das professoras para as demais ações, como as formas de abordagem dos conhecimentos, os recursos utilizados, a seleção das atividades e o modo como estavam mediando, assim como as formas de agrupamentos dos estudantes.

Nas entrevistas, com os estudantes, consideramos que os dados identificados tiveram relação com o que analisamos nas práticas, de modo que os alunos apresentaram apreciações que nos permitiram pensar sobre as opções pedagógicas das professoras. Das seis categorias elencadas, identificamos extratos dos alunos da turma da professora Márcia em cinco delas e em quatro na turma da professora Fernanda.

Os dados deste capítulo evidenciam a mobilização de diferentes saberes docentes, que, de forma imbricada, resultam nas ações pedagógicas das professoras, tendo também relação com as ações didáticas. A organização do trabalho docente envolve saberes curriculares, disciplinares, experienciais, assim como os decorrentes dos processos profissionais, nas formações inicial e continuada, em que há discussões sobre concepções pedagógicas e prática docente.

A seguir apresentamos o capítulo 7, no qual continuamos a discussão sobre aspectos pedagógicos da prática docente.

7 Mediação e atitudes docentes para favorecimento da interação em sala de aula

Neste capítulo apresentamos as análises dos dados referentes à mediação e às atitudes das professoras para o favorecimento das interações em sala de aula, considerando as estratégias utilizadas por elas para ajudar os alunos a aprenderem sobre os conteúdos abordados.

Para as análises dos dados, estamos nos apoiando nos pressupostos de Vygotsky (1989), que afirma que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (p. 99).

Ao assumir um papel de mediador diante das diferentes formas de interação, intervindo nas zonas de desenvolvimento proximal dos alunos, o professor é visto como

O parceiro privilegiado, justamente porque tem maior experiência, informações e a incumbência, entre outras funções, de tornar acessível ao aluno o patrimônio cultural já formulado pelos homens e, portanto, desafiar através do ensino os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil (REGO, 2011, p. 115).

Diante dos dados produzidos construímos onze categorias relacionadas à mediação e às atitudes docentes: Ensino reflexivo/ problematizador; Valorização dos conhecimentos dos alunos; Sistematização dos saberes/institucionalização; Atendimento individualizado aos estudantes; Atendimento à heterogeneidade do grupo; Monitoramento das aprendizagens da turma; Ludicidade; Compartilhamento do planejamento com os estudantes; Incentivo à participação e à manutenção da atenção dos alunos; Estímulo ao desenvolvimento da responsabilidade pela própria aprendizagem e Monitoramento das interações e das condições para a realização das atividades. Para as análises desses dados, além das transcrições dos áudios, recorreremos aos vídeos para que observássemos melhor as ações das professoras e alunos.

Para a construção das categorias, partimos de reflexões sobre práticas docentes, fundadas em alguns autores como Brousseau (1996), que propõe cinco situações de ensino que favorecem a aprendizagem na escola. São elas: situação de ação, situação de formulação, situação de validação e situação de institucionalização.

Na situação de ação é através dos conhecimentos prévios que os alunos irão resolver determinado problema. Nesse momento, a valorização dos conhecimentos prévios é muito

importante. Motivar e estimular os alunos para que busquem a resolução do problema é papel fundamental do professor.

Na situação de formulação, os alunos são solicitados a explicitarem suas estratégias de resolução do problema. Essa tarefa leva os alunos a tomarem consciência dos caminhos que buscaram até chegar à resolução. Os alunos, ao terem um problema para resolver, devem pensar, refletir e não memorizar os mecanismos de ação. Essa atividade exige o desenvolvimento de capacidades cognitivas e a partir do momento em que há uma explicitação do conhecimento produzido, os alunos têm uma capacidade maior de compreender suas formas de pensar e seu papel na aprendizagem.

Na situação de validação, os alunos são solicitados a provarem suas afirmações, resolvendo novos problemas, utilizando regras, propriedades ou procedimentos. Neste momento, o desafio é fazer com que o aluno perceba que o seu modo de pensar também pode ser utilizado em outras situações. O professor tem o papel de problematizar.

E, por último, na situação de institucionalização, o papel do professor é sistematizar as diferentes respostas, ajudando os alunos a consolidarem melhor os procedimentos utilizados e verificar sua utilização em diferentes espaços e por diferentes grupos.

Além de nos apoiarmos nas discussões de Brousseau (1996), também mobilizamos conceitos da abordagem construtivista proposta por Zabala (1998). Este último autor elenca dez funções dos professores pertencentes ao conjunto de relações interativas necessárias para facilitar a aprendizagem. Uma delas é: “Planejar a atuação docente de uma maneira suficientemente flexível para permitir a *adaptação* às necessidades dos alunos em todo o processo de ensino/aprendizagem” (p. 92). Esta função está sendo identificada nas categorias de modalidades de organização do trabalho docente e compartilhamento do planejamento, de forma mais enfatizada.

A segunda função, de acordo com o autor, é “contar com as *contribuições e os conhecimentos* dos alunos, tanto no início das atividades como durante as realizações” (p. 92). Nessa direção, elencamos a categoria Valorização dos conhecimentos dos alunos.

A terceira função é “ajuda-los a *encontrar sentido no que estão fazendo* para que conheçam o que têm que fazer, sintam que podem fazê-lo e que é interessante fazê-lo” (p.92). A categoria que se relaciona a esta função é do Ensino reflexivo/ problematizador.

A quarta função é “estabelecer *metas ao alcance dos alunos* para que possam ser alcançadas com o esforço e a ajuda necessários” (p. 92). Esse aspecto é importante, embora não tenha sido abordado nesta Tese. A categoria atendimento à heterogeneidade tem relação com tal função, pois contempla a capacidade de o professor considerar os diferentes níveis de

conhecimentos dos alunos para estabelecer objetivos e estratégias relativos a cada necessidade.

“Oferecer *ajudas adequadas*, no processo de construção dos alunos, para os progressos que experimenta e para enfrentar os obstáculos com os quais se depara” é a quinta função elencada por Zabala (1998) e utilizamos a categoria Atendimento individualizado aos estudantes.

A sexta função corresponde a

Promover *atividade mental auto-estruturante* que permita estabelecer o máximo de relações como o novo conteúdo, atribuindo-lhe significado no maior grau possível e fomentando os processos de metacognição que lhe permitam assegurar o controle pessoal sobre os próprios conhecimentos e processos de aprendizagem (ZABALA, 1998, p.92).

Esta função está relacionada a categoria ensino reflexivo/problematizador.

A função “Avaliar os alunos conforme suas capacidades e seus esforços, levando em conta o ponto pessoal de partida e o processo através do qual adquirem conhecimento e incentivando a auto-avaliação das competências como meio para favorecer as estratégias de controle e regulação da própria atividade” (p. 92), neste capítulo, relaciona-se ao Monitoramento das aprendizagens da turma.

Outras três funções elencadas pelo autor foram abordadas diante das atitudes docentes para favorecimento da interação em sala de aula, como:

Estabelecer um ambiente e determinadas relações presididos pelo respeito mútuo e pelo sentimento de confiança, que promovam a *auto-estima e o auto-conceito*; Promover *canais de comunicação* que regulem os processos de negociação, participação e construção e Potencializar progressivamente a *autonomia* dos alunos na definição dos objetivos, no planejamento das ações que os conduzirão a eles e em sua realização e controle, possibilitando que aprendam a aprender (ZABALA, 1998, p. 92).

Consideramos que as categorias Compartilhamento do planejamento com os estudantes, Incentivo à participação e à manutenção da atenção dos alunos, Estímulo ao desenvolvimento da responsabilidade pela própria aprendizagem e Monitoramento das interações e das condições para a realização das atividades se relacionam com estas funções apresentadas acima e são importantes por favorecerem um maior envolvimento do aluno, de modo que tais aspectos podem contribuir na formação de atitudes.

Para Zabala (1998), os conteúdos atitudinais englobam uma série de conteúdos agrupados em valores, atitudes e normas. As atitudes “são tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuar de certa maneira. São a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados” (p. 46). Assim, enfocaremos nas atitudes dos professores para o favorecimento da aprendizagem dos alunos. Como podemos perceber, o autor elenca funções atribuídas ao papel do docente de modo que elas favorecem a aprendizagem dos alunos.

A seguir discutiremos cada categoria, exemplificando com extratos de aulas e apresentando as apreciações valorativas dos alunos quando tiveram relação com as práticas.

7.1 Ensino reflexivo/ problematizador

Esta primeira categoria envolve as análises das práticas das professoras, investigando se as mediações nas aulas foram reflexivas, de modo que favorecessem os alunos a pensarem sobre os conteúdos propostos, nos modos de resolver as atividades, por meio de problematizações e se os estudantes mencionaram sobre esse aspecto nas entrevistas.

Consideramos que as duas professoras tinham intenções de abordar os conteúdos, de modo que os alunos precisassem pensar sobre eles, não adotando uma perspectiva memorística, embora com poucas situações problematizadoras que levassem ao confronto de opiniões e sem aguardar muito as respostas dos alunos, principalmente na turma da professora Fernanda.

Ronca (1980, p. 66) diz que “a atuação do professor numa sala de aula deverá estar primordialmente voltada para a utilização daquelas estratégias que facilitem, nos seus alunos, a aquisição de uma estrutura cognitiva adequada, na qual os conceitos mais amplos das diversas disciplinas estejam claramente estabelecidos”.

No extrato abaixo podemos verificar como a professora Fernanda desenvolvia o seu ensino.

P – Então eu vou começar a leitura pra vocês, vou apresentar a leitura pra vocês, não é do livro didático, é um complemento. Aí tem assim: Você, consumidor. Então, você sabe dizer o que quer dizer consumidor? Vocês são consumidores? (Uso do livro Competências do século 21)

Cs – Somos.

P – Sim ou não?

Cs – Sim.

P – Por que vocês são consumidores? O que quer dizer consumidor?

C – Consumidor de livro?

P – O que quer dizer consumidor? O que é consumidor?

C – Estudante.

P – Estudante é outra coisa. Eu tô falando consumidor. Vocês são, vocês estão me dizendo que são consumidores. O que é consumidor?

C – Pessoa que gasta muito.

P – Só que gasta muito? Depois que consome. Então, tem pessoas exageradas. Mas vocês são consumidores?

Cs – Sim.

P – Vocês são consumidores de quê?

C – Da televisão.

P – A energia do corpo, consomem a energia do corpo. O que mais vocês consomem além do corpo. Agora nós estamos sendo consumidores?

Cs – Sim.

P – Por quê? A gente tá consumindo o quê?

C – A mente.

P – A energia da mente. Mas no ambiente, a gente tá consumindo alguma energia?

C – Tá.

P – A energia?

C – Elétrica.

(...)

P – Então eu vou ler agora pra vocês, certo? Aqui. (apresenta o livro e inicia a leitura) Observe as ilustrações a seguir. Vocês sabem o que há em comum entre os três personagens? Então tá aqui uma padaria, tá um com um carro embalado para presente e tem aqui uma mulher no cabeleireiro. Um na padaria, outro com o secador, no cabeleireiro se ajeitando, e outro aqui com o carro embalado. O que que tem em comum, de igual esses três personagens?

C – Na padaria.

P – O que eles têm de igual?

C – Nada.

P – Todos três tão o quê? São o quê?

Cs – Consumidores.

P – Consumindo. Consumir quer dizer gastar algo. É uma troca. Comprou um carro, provavelmente pra dar de presente, né? Tá embalado. E às vezes a gente embrulha quando a gente compra. Eu mesmo quando compro alguma coisa, mesmo eu pagando, mesmo sendo o meu dinheiro. Eu mesma me presenteio. Apesar de ser eu mesma que vou pagar, mas eu mesma me presenteio. Então aqui, ele foi na padaria e comprou algo. A gente só não sabe o que.

(...)

P – Pronto. Então ele está lá à espera de consumidores. O consumidor pra ir até lá, necessita de quê? O consumidor necessita de quê? O quê que o consumidor precisa, pra comprar o produto?

Cs – Dinheiro.

P – Dinheiro. Necessita de dinheiro. Então, o que é serviço? É o que você paga para alguém fazer. O que é serviço? É o que você paga pra alguém fazer. A mulher, por exemplo, tá pagando alguém pra cuidar do cabelo dela.

(Professora Fernanda, Aula 11)

No exemplo acima, vimos que a professora abordou mais o conceito em foco, o de consumidor, de modo que outras possibilidades para além do que o livro apresentava não foram discutidas. Consideramos que houve intenção da docente para que os alunos refletissem sobre o tema. Para tal, ela formulou algumas questões, mas na maioria dos momentos antecipou as respostas. Assim, embora tenha indícios de intenção para o favorecimento de uma atividade mais reflexiva, com problematização do assunto, acabou não proporcionando uma situação em que os alunos pudessem ser mais ouvidos, e quando respondiam era de forma muito direta, devido a suas perguntas serem mais voltadas para abordar conceitos.

Desse modo, percebemos que as atividades utilizadas pela professora Fernanda apresentavam intenções de um ensino reflexivo, mas na sua mediação observamos que a concretização era restrita.

Nas entrevistas com os alunos da turma da professora Fernanda identificamos dois extratos (4,76%) referentes ao ensino reflexivo/ problematizador.

E – Qual foi a melhor atividade do dia?

C – A charada.

E – Por quê?

C – Porque é legal, a gente pensa mais.

(Júlia, Professora Fernanda, Aula 8)

E – Do que você mais gostou?

C – Do ‘O que é o que é?’

E – Por quê?

C – Porque ajuda a gente a pensar mais.

(Marília, Professora Fernanda, Aula 9)

Observamos que as duas alunas se referiram às atividades em si, e não às intervenções da professora. Os momentos de discussão sobre as atividades desenvolvidas não foram mencionados pelas crianças, nem os questionamentos realizados pela docente. A pouca menção dos alunos em relação a essa categoria pode ser um indício de que não percebiam um ensino que favorecesse a reflexão, os confrontos de pontos de vista dos alunos.

Na prática da professora Márcia identificamos algumas mediações que tinham um enfoque mais problematizador. Percebemos que a mesma questionava os alunos, demonstrando estar atenta às respostas deles, fazendo algumas intervenções, de modo que eles justificassem suas respostas.

No extrato a seguir podemos ver como a professora Márcia favoreceu a reflexão dos alunos, problematizando conteúdos referentes ao livro *Rapunzel e o Quibungo*⁶, conto da história clássica de Rapunzel.

⁶ AGOSTINHO, Cristina; COELHO, Ronaldo Simões. **Rapunzel e o Quibungo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

Figura 20 - Capa do livro Rapunzel e o Quibungo



Fonte: Lima (2013)

Na aula 4, no trabalho com este livro, a professora Márcia explorou a capa e neste momento os alunos manifestaram preconceito, como pode ser visto abaixo.

- P – Eu trouxe hoje também um reconto de uma história. Não fui eu que fiz.
 C – Mostra aí.
 (Risos das crianças)
 C – É um macaco!
 P – É um macaco é?
 (Risos das crianças)
 P – É?
 C – Rapunzel e o Quibungo (título do livro).
 C – É uma anã.
 C – Rapunzel.
 (Risos das crianças)
 P – É sim. Rapunzel. Por que não pode ser Rapunzel?
 C – Porque é feia!
 P – É feia?
 C – É muito feia!
 P – Ela num é feia não!
 C – Ó o cabelo!
 P – Sim, por que vocês tão dizendo que ela é feia?
 C – Porque o cabelo dela é feio, a boca é feia.
 C – Cabelo de tuim.
 C – Ô tia, presta atenção no olho dela, na cara e no nariz.
 C – Tá fazendo careta.
 P – Vocês tão dizendo que ela é feia porque vocês tão tomando como base a outra Rapunzel. Como é a outra Rapunzel?
 C – Linda.
 C – Galega.
 C – Branca. Ela é branca, tem cabelo loiro.
 P – Como é que ela é? Ela é branca, tem cabelos loiros.
 C – Longos.
 C – Longos, cacheados.
 P – O dela também num é não? Eu tô vendo que o cabelo dela vem até aqui ó.
 (Risos das crianças)
 C – O cabelo dela tem trança.
 P – Qual é a diferença do cabelo?
 C – Eu sei. Esse aqui só tá a metade enrolado. E a outra metade...
 C – Ei tia, a diferença é o nariz dela.

P – Por quê? Agora deixa eu perguntar a vocês: o nariz de vocês parece mais com o dela ou com o de Rapunzel? A Rapunzel branca que vocês estão falando.

C – O meu num é não.

C – Ô tia, essa aí parece um nariz de babuíno.

(Risos das crianças)

C – É igual ao de Shrek.

P – Se a gente for olhar direitinho, nós temos mais características dessa Rapunzel aqui, do que da Rapunzel que vocês tão dizendo que é bonita!

C – É porque a boca dela é bem pequenininha.

P – E a dela é grande é? A boca dessa daqui é grande?

(Os alunos falam ao mesmo tempo)

P – Olhem direitinho pra ela, mas olhem sem comparar. Vocês estão comparando uma menina branca, de cabelo liso... num é que o cabelo dessa Rapunzel não é longo. O cabelo não é liso. Mas que é longo é.

(Risos das crianças)

C – Ô tia, tem um totó aqui do lado que é a trança. Parece até que é homem.

P – Parece um homem?

C – É só pintar de loiro.

P – Ah, se pintar de loiro resolve tudo?

Cs – Não.

C – Tira o olho dela, isso aqui do cabelo, muda a cara, aí melhora.

P – Vocês acham?

C – Bota a cara branca. Aí melhorou.

P – Vocês acham que vocês são preconceituosos?

C – Não.

P – Não? Ninguém? Quem acha que é preconceituoso? Levanta a mão quem é preconceituoso aqui.

C – A gente tudinho, porque a gente tá falando dela.

C – Ela, ela, ela...

P – Deixa eu perguntar uma coisa. A cor da pele dela...

C – É negra.

P – É negra.

C – Então ela veio da África.

P – Será que veio da África essa história? Só tem negro na África?

C – É da África. É da África.

P – Só tem negro na África, Fábio?

C – Tem branco.

C – Ô tia, abre logo.

P – Eu não. Eu tô até com medo de abrir o livro agora. Porque vocês nem conseguiram perceber a beleza dessa Rapunzel.

C – Então ela é linda! Ela é muito linda. Você é muito linda, donzela!

(Risos das crianças)

C – Ô tia, uma pergunta. Quando o príncipe for ver ela, ela vai correr.

(Risos das crianças)

C – Ô tia, tia... vai casar com a monstra.

C – Ela é tão feia.

P – O seu cabelo parece mais com o dessa Rapunzel ou dessa daqui? (a professora questiona as características físicas dos alunos)

C – Ô tia...

P – Eu quero a resposta! O seu cabelo parece mais com o dessa Rapunzel ou dessa daqui?

C – Dela.

C – Do livro, do livro!

(Risos das crianças)

P – É feio?

C – Não.

C – O meu cabelo é macio. O dela não.

P – Você tocou? Pra saber se uma coisa é macia, eu tenho que pelo menos tocar, né? Pegou no cabelo dela pra saber se é macio ou se não é?

C – Toca pra tu ver.

P – Márcio, o seu cabelo parece mais com o dela ou com o dela (Rapunzel loira – no quadro)? Vocês disseram que o nariz dela parece com o de um macaco. Tem certeza? Mas Leonardo...

C – Ô tia, sabe por que eu digo? Porque o dela é mais levantado, o nosso é abaixado.

C – É feia tia. Essa menina é tão feia.

P – Eu vou dizer porque vocês estão rindo. Vocês estão assim, porque vocês têm o preconceito que vem desde a época que os europeus chegaram aqui. Eu disse pra vocês que ela era feia?

C – Não tia. Porque a senhora já viu o livro.

P – Eu não acho Leonardo feio. Eu não acho Célia, nem Ana, nem Márcio feio. E vocês não parecem com a Rapunzel branca não.

C – Eu sei tia, quem parece com Rapunzel. Eu sei.

(Risos das crianças)

P – Ah, eu tô percebendo como eles entenderam as aulas sobre preconceito.

C – Eu sei com quem se parece. Simone. A menina é tão branca, tão branca!

P – Quando a gente viu, presta atenção! Quando a gente viu a formação do povo brasileiro... o povo brasileiro é o quê? É uma o quê?

C – Ela parece com baiana.

P – Baiana é feia?

C – Não.

P – E como é que eu mostrei vocês caíram na risada?

C – Ô tia, e se tivesse do lado dele...

P – Como é o cabelo de Rapunzel?

C – Loiro.

P – Não. Qual é a característica principal do cabelo de Rapunzel?

C – Longo.

P – É o quê?

C – Longo.

P – É longo. E o cabelo dela num é longo não?

C – Mas só dá pra ver metade do cabelo dela.

P – Sim, porque, mas olha a imagem toda. Vamos lá. Posso começar?

Cs – Pode!

(Professora Márcia, Aula 4)

Como pode ser visto, a professora problematizou as características da personagem do livro e os alunos explicitaram conceitos de padrão de beleza, demonstrando preconceito com a Rapunzel representada no livro. A professora, a partir das respostas dos alunos, lançou novas questões, de modo que eles precisaram justificar o porquê estavam chamando a personagem de feia, embora, de modo geral, eles não assumissem seus preconceitos. Uma estratégia da docente foi relacionar as características da personagem com a dos alunos.

A professora Márcia problematizou os conhecimentos dos alunos diante dos comentários, que em sua maioria eram preconceituosos, trazendo de forma articulada aspectos conceituais e atitudinais numa discussão que favorecesse a formação dos alunos, ultrapassando a apropriação de determinados elementos presentes na escola, como a definição de preconceito.

A professora centrou no trabalho com o livro uma reflexão sobre a forma de pensar dos alunos, a comparação entre obras diferentes (Rapunzel), a constituição da formação do povo brasileiro, retomando algo já abordado. A docente percorreu um caminho neste momento da aula que contribuiu para que os alunos repensassem seus pontos de vista, relacionando dois contos. No momento da discussão havia um conflito entre os alunos em não se identificarem com a personagem e tal aspecto foi percebido pela professora que problematizou ainda mais a opinião dos alunos chegando a fazer as comparações físicas.

Desse modo, podemos perceber que na prática da professora Márcia, havia tanto a escuta dos comentários dos alunos, quanto problematizações sucessivas, levando ao confronto de ideias.

Um aluno de forma implícita nos mostra que apreciou a discussão a partir da capa do livro por ter gostado dos comentários dos colegas, embora preconceituosos. Além disso, no final do trecho, apresentou uma posição de que apesar de terem se manifestado com preconceito, aprendeu diante das problematizações da professora.

E – O que você mais gostou?

C – Da história.

E – Por quê?

C – Porque é bom que a gente falou um pouco...a gente falou sobre o racismo. Que mostrou a capa do livro aí todo mundo começou a rir (livro da Rapunzel)

(...)

E – Do livro que a professora trouxe hoje aqui para a sala, o de Rapunzel, você gostou da parte da leitura?

C – Sim.

E – Por que você gostou?

C – Eu também achei engraçada.

E – Por quê?

C – É porque eles ficam falando um monte de coisa. Disse que o príncipe é mais bonito do que o cachorro, o cachorro é mais bonito do que o príncipe e várias coisas...ficaram rindo da cara dela.

E – E você gostou da discussão que teve sobre esse texto, depois que a professora fez?

C – Sim.

E – Por que você gostou dessa discussão?

C – Porque a gente vai saber o que é certo e o que é errado... que a gente tem várias cores, é colorido, a cor de índio, branco...e a outra cor eu esqueci.

(Márcio, Professora Márcia, Aula 4)

Nas análises das demais entrevistas realizadas com as crianças da turma da professora Márcia, também identificamos sete (16,66%) extratos referentes a essa categoria. Os alunos mencionaram que as atividades também os ajudavam a pensar.

E – De quais atividades você acha que eles não gostaram?

C – Da atividade, aquela da revisão do texto.

E – Eles não gostaram?

C – Não.

E – Por que você acha que alguns não gostaram?

C – Não gostaram porque tiveram que fazer esforço. Eles também não gostam de fazer essas tarefas, ultimamente.

E – Mas você acha que seus colegas gostaram ou não gostaram dessa atividade do quadro?

C – Gostaram.

E – Por que eles gostaram?

C – Porque teve uns que ficaram “manzanzando”, não tavam fazendo esforço.

E – E eles gostaram, mesmo sem fazer esforço?

C – Sim. Porque essa tarefa eles não fazem esforço e o tempo eles ficam lá brincando.

E – E os que se esforçaram...você acha que eles gostaram?

C – Gostaram também. A inteligência que eles usam, eles gostam de fazer também essas tarefas.

(...)

E – Por que foi bom fazer essa atividade?

C – Porque eu gosto de fazer essas coisas.

E – Você gosta por quê?

C – Gosto porque tem coisa pra escrever e também estimula a mente.

(Felipe, Professora Márcia, Aula 9)

Felipe considerou que a atividade de revisão exigia reflexão, “estimula a mente”, e considera que alguns colegas não gostam porque precisam se esforçar. Essa atividade, conforme abordaremos no capítulo 8, foi planejada pela professora e envolveu intervenções da docente com orientações do que necessitariam realizar.

Outro aspecto identificado foi em relação aos questionamentos da professora, sendo considerados pelos alunos como um aspecto positivo para aprender.

E – Depois a professora trabalhou com os textos, que foi da África, do trabalho de vocês sexta-feira. O que você achou desse trabalho?

C – Legal.

E – Por quê?

C – Porque é bom a gente ficar falando, ficar falando para a professora, a professora ficar falando pra gente. É melhor porque a gente já aprende mais um pouquinho.

(Antônio, Professora Márcia, Aula 11)

E – Você gostou da professora ter ficado perto de vocês na hora da apresentação, para fazer novas perguntas?

C – Sim.

E – Por quê?

C – Testar mais a mente.

(a professora fazia algumas perguntas para que os alunos respondessem na apresentação da feira cultural)

(Felipe, Professora Márcia, Aula 13)

E – Você gostou da professora ter ficado na hora da apresentação, perto de vocês, fazendo novas perguntas?

C – Gostei.

E – Por que você gostou?

C – Porque ela perguntando e a gente falando.

E – E isso ajuda?

C – Ajuda mais a pessoa a lembrar. Se ela esquece e ela tá perguntando, a pessoa já vai se lembrar o que é e vai falar.

(Antônio, Professora Márcia, Aula 13)

Nos extratos acima percebemos que os alunos da turma de Márcia, além de mencionarem atividades que contribuíram para refletirem, também mencionaram o modo de intervenção da professora. Consideramos que a prática da professora Márcia foi mais favorável à reflexão e à problematização se comparada a da professora Fernanda.

Os dados desta categoria também foram identificados na pesquisa de Lima (2011), estando presente em todas as aulas das duas docentes, que faziam perguntas para que os alunos refletissem sobre os assuntos, fazendo relações entre as diferentes informações apresentadas e sobre as características do gênero. Assim demonstraram que o ensino pode ser desenvolvido de modo articulado, em que a reflexão sobre as características do gênero e as temáticas são complementares e interativas.

7.2 Valorização dos conhecimentos dos alunos

Nesta categoria analisamos os momentos em que identificamos na mediação das professoras a valorização dos conhecimentos dos alunos, tanto em situações em que os estudantes apresentavam exemplos ao serem questionados, quanto em situações em que faziam intervenções espontâneas. Foram consideradas as situações em que as crianças explicitavam conhecimentos prévios e nos momentos em que explicitavam compreensão de conhecimentos construídos nas aulas. Nas entrevistas foram identificados trechos em que os alunos mencionaram se seus conhecimentos ou os dos colegas foram ou não valorizados pelas professoras.

Na prática da professora Fernanda percebemos que os conhecimentos dos alunos eram valorizados principalmente durante a realização das atividades. No extrato abaixo podemos ver como a docente evidenciou que estava valorizando os conhecimentos dos alunos nas aulas.

P- (atividade no livro didático de história: leitura de alguns textos presentes no livro). Que são atividades relacionada ao campo, hein?

C – Pessoas que vive e trabalha no campo...

P–Hã?

C –Pessoas que vive e trabalha no campo.

P – Que campo é esse? É de futebol é? Que campo é esse? Quando ele fala de campo ele está se referindo a quê, hein minha gente? Quando ele tá falando do campo, não é Marília? Quando ele tá falando do campo, ele tá se referindo? O que é que ele quer dizer com campo? É campo de futebol?

Cs – Não!

P – É que campo? Tá voltado pra atividade o que? Agri...?

C – Agricultura!

P – Agricultura. Tá voltado para quem... Quem o que? Pra quem o que? Trabalho no campo são pessoas que o que minha gente?

C – Trabalha no campo.

P – E é? Danila mesmo diz que o pai planta macaxeira, não sei o que... Né Danila? O que é que teu pai faz?

C – Meu pai planta.

P – Sim, seu pai planta... Vamos escutar Danila?! Seu pai o que?

C – Ele planta e depois colhe.

P – Sim, ele planta, depois colhe e faz o que?

C – E depois ele tem vez que ele come e os outros ele guarda pra vender.

P – Danila tá dizendo que o pai dela planta, o que o pai dela... O que teu pai costuma plantar, Danila?

C – Macaxeira, batata, inhame.

P – Macaxeira, batata, inhame.

C – Frutas. Várias frutas, é vários tipos

P – Então é um sítio que ele tem mais ou menos? Um pedaço de terra grande?

C – Aham.

P – Então vejam só. Aqui nós temos um exemplo. Aqui nós temos um exemplo de um profissional do campo, que é o pai de Danila. É um tipo de profissional do campo, por exemplo, na casa da gente, na casa da gente quais são geralmente as verduras que a mãe compra? Vão dizendo aí...

Cs – Tomate, batata, cebola...

P – Então, as verduras Caroline que tua mãe...

C – Eu que planto tomate, planto tomate...

P – Então na tua casa tu também planta tomate?

C – Planto uva, planto maçã...

P – Já nasceu?

C – Ainda não, tá ficando grande já.

P – Tá ficando grande.

C – Eu plantei jerimum.

P – Então quais são as verduras que tua mãe compra na feira?

C – Tomate.

P – E o que mais?

C – Pêra.

P – Fruta, pêra. Que mais?

C – Inhame.

P – Inhame.

C – Batata.

P – Batata. Então essas coisas que vocês disseram, e que Caroline também falou, é de onde? Vem da indústria?

Cs – Não.

P – Vem da indústria?

Cs – Não!

P – Vem da indústria?!

Cs – Não!

P – Vem de onde? Da terra. Como a gente viu, tem várias profissões, então tem o grupo que nós chamamos trabalhadores do campo, que trabalham com a agricultura são pessoas que plantam variadas plantações pra que a gente compre e melhore a nossa vida e a nossa comida, não é?

(Professora Fernanda, Aula 2)

Como pode ser visto, a partir do exemplo apresentado por duas alunas diante da discussão, a professora abordou o conteúdo presente no livro didático, valorizando as experiências extraescolares dos alunos e os conhecimentos que eles tinham sobre o tema.

Nas suas aulas, a professora Fernanda buscava perguntar aos alunos o que já conheciam dos assuntos, conteúdos. Valorizava as experiências deles, principalmente em família, e buscava relacionar os conteúdos de modo que pudessem fazer uma melhor

articulação dos conhecimentos, embora em algumas situações à medida que os questionava, aguardava pouco as respostas. Concordamos com Zabala (1998, p. 95) ao afirmar que

Para poder levar em conta as contribuições dos alunos, além de criar um clima adequado, é preciso realizar atividades em que promovam o debate sobre suas opiniões, que permitam formular questões e atualizar o conhecimento prévio, necessário para relacionar uns conteúdos com outros.

Assim, observamos que na abordagem de alguns conteúdos, a professora buscava relacioná-los com as vivências dos alunos, de modo a mobilizar os conhecimentos que já tinham sobre os assuntos.

Nas entrevistas dos alunos da professora Fernanda não identificamos extratos que tivessem relação com esta categoria. Uma hipótese para que isso tenha acontecido é que a professora por ter pouca polidez, ser incisiva, com uma postura de criticar mais do que elogiar, os alunos podem não perceber quando as valorizações dos conhecimentos acontecem.

A professora Márcia também valorizava os conhecimentos dos alunos nas aulas, tanto antes de iniciar um conteúdo, durante uma discussão coletiva, por exemplo. Assim como a professora Fernanda, ela também utilizava esses momentos para relacionar os conteúdos, ou para que os alunos pudessem aprender com os colegas. Os conhecimentos dos alunos serviam de referência para aprender algo novo ou ampliar os conteúdos. Segue abaixo um extrato da professora Márcia.

P – Agora vamos tentar adivinhar umas coisas. Eu vou fazer umas perguntas e vocês vão tentar adivinhar. Hoje nós vamos trabalhar um conto africano que vai falar sobre um instrumento musical. Eu tenho aqui dentro... (a professora estava com uma sacola e dentro dela tinha um instrumento musical)

C – Uma panela.

P – Uma imitação desse instrumento.

C – Pandeiro.

C – Tambor.

C – É um tamborim.

C – Ô tia, eu tô vendo uma panela aí dentro.

P – Uma panela é um instrumento musical?

Cs – Não.

C – Mas serve pra tocar.

P – Sara acha que é um pandeiro. Leonardo e Amanda acham que é um tambor.

C – Tambor.

C – Eu acho que é uma panela.

P – Panela é um instrumento musical?

C – Eu acho que é um tambor pequenininho.

P – Lucas acha que é o quê?

C – Um tamborim.

P – Um tamborim. Márcio?

C – Aquele negócio que a gente bate no carnaval.

P – No carnaval se bate tanta coisa. O quê que...

C – Eu acho que é um tambor.

C – É um tambor pequenininho.

C – Não tia, é um pandeiro, tia.

C – É um pandeiro.

C – Eu acho que é uma panela.

P – Quem acha que é um tambor levanta a mão. Baixou. Quem acha que é um pandeiro? Quem acha que é um tamborim?

C – É uma panela isso daí. (...)

P – Nosso conto de hoje é sobre esse instrumento aqui (mostra aos alunos). Que instrumento é esse?

C – É um tambor!

P – Agora eu quero saber de vocês, é um pandeiro? Vocês acham que surgiu como vocês acham que surgiu o primeiro pandeiro no nosso planeta?

Cs – Pandeiro?

P – Ô, o primeiro tambor.

C – Veio da argila.

C – Alguém pegou a árvore e fez tambor.

P – Ah, tu acha que alguém pegou...

C – Pegou uma árvore, começou a bater nela e escutar o som.

P – Então, Márcio disse que o tambor veio da árvore. Amanda como é que tu acha que surgiu o tambor? Leonardo acha que veio da argila. E tu Amanda, o que tu acha?

C – Eu retiro o que eu disse.

P – E tu Amanda? Felipe falou que as pessoas pegaram material, instrumentos e construíram.

C – Eu retiro o que eu disse. Eu acho que foi da árvore.

P – Ele acha que pegaram a árvore e ouviram o som da árvore. E aí? Leonardo acha que foi parecido com o que Felipe falou. Isso aqui é tambor de verdade?

C – Não. O tambor de verdade é feito com couro de animal e madeira.

P – O que vocês... quem aqui sabe quais foram os primeiros habitantes a tocarem um tambor?

Cs – Os índios.

C – Os africanos.

(...)

(Professora Márcia, Aula 2)

No extrato acima, a professora fez uma brincadeira de adivinhar um instrumento musical que estava dentro de uma sacola. Nessa atividade, a docente estimulou os alunos a pensarem sobre os sons emitidos que conheciam para que os mesmos tentassem adivinhar, além de fazer a relação com os materiais com os quais o instrumento pode ser confeccionado. Esse momento serviu de ativação de conhecimentos dos alunos. Durante a discussão, os alunos puderam ouvir a opinião dos próprios colegas e reelaborar seus próprios conhecimentos, como no extrato do aluno “Eu retiro o que eu disse. Eu acho que foi da árvore”. Após esse momento, a professora realizou o de leitura da lenda do tambor africano.

Diante de uma concepção construtivista de ensino, Zabala (1998, p. 90) afirma que “[...] ensinar envolve estabelecer uma série de relações que devem conduzir à elaboração, por parte do aprendiz, de representações pessoais sobre o conteúdo objeto de aprendizagem”. Nesse sentido, percebemos que a professora Márcia estimulou o interesse pelos alunos, nesse momento da aula, despertando a curiosidade para descobrir o instrumento, demonstrando estar

atenta aos comentários dos alunos, valorizando as contribuições que os educandos traziam na aula.

Nas entrevistas com os alunos da turma da professora Márcia identificamos 12 extratos (28,57%) relacionados com esta categoria.

Os alunos mencionaram a valorização dos conhecimentos por terem realizado uma atividade da forma como sabiam, o que demonstra que houve valorização da forma de cada um realizar as atividades, conforme abaixo:

E – Depois a professora trabalhou um pouquinho sobre o panô. O que você achou dessa atividade?

C – Boa. Porque pinta o panô e a pessoa faz do seu jeito.

(Giovana, Professora Márcia, Aula 10)

E – Depois a professora passou a atividade do panô, para vocês desenharem em grupo. Você gostou dessa atividade?

C – Gostei. Porque ela já disse que o meu tava o mais bonito.

(Jorge, Professora Márcia, Aula 10)

No extrato do aluno Jorge destacamos a forma de realização da atividade - como sabia - e a professora ainda o elogiou. Os alunos mencionaram também por suas atividades terem sido socializadas, sendo esta uma forma reconhecida de valorização dos conhecimentos dos alunos.

Como pôde ser visto, as duas professoras valorizaram os conhecimentos dos alunos, os modos como realizam as atividades, tanto os prévios, quanto os que foram construídos nas aulas. No entanto, a professora Fernanda tinha uma atitude maior em fazer críticas negativas do que de apreciações positivas diante das respostas das crianças. A professora Márcia explicitava de modo mais frequente a valorização do que eles faziam. Na turma da professora Márcia houve maior quantidade de respostas das crianças reconhecendo essa característica da professora.

Na pesquisa desenvolvida por Lima (2011), a valorização dos conhecimentos dos alunos foi identificada na prática das duas professoras em todas as aulas. As docentes incentivaram os alunos a apresentarem seus conhecimentos sobre os assuntos abordados, diante do jornal, do gênero reportagem, nas discussões e leitura das reportagens. Nas análises das entrevistas não foram identificados extratos referentes a esta categoria.

7.3 Sistematização dos saberes / institucionalização

A terceira categoria envolve a identificação dos momentos em que as docentes sistematizaram os conhecimentos e as identificações de extratos das entrevistas com os estudantes sobre tal aspecto.

Na sistematização, o professor tem o papel de ajudar os estudantes a organizar saberes, a registrar o que é aprendido, a legitimar conceitos formados. Foi identificado este aspecto na prática das duas docentes, sobretudo, nos momentos em que os alunos coletivamente sistematizavam seus saberes ao analisarem textos produzidos, ao resgatar alguns conceitos abordados no dia ou em dias anteriores como uma etapa de articulação dos conhecimentos, ajudando os alunos a compreenderem os conceitos, as atividades. Esses momentos foram observados tanto em discussões, quanto na correção de tarefas de casa ou de classe.

Para esta análise nos apoiamos nos estudos de Brousseau (1996). O autor aborda as situações de ensino como “um conjunto de condições potencialmente capazes de gerar a produção de um conhecimento determinado, como resposta a um problema proposto e graças à interação do aluno com o meio didático que foi criado” (IN: GUIMARÃES, OLIVEIRA e RIBEIRO, 2001, p. 5).

Conforme abordamos na introdução deste capítulo, Brousseau aborda cinco tipos de situações de ensino. Neste momento estamos nos pautando na situação de institucionalização do saber, em que a intenção didática do professor é revelada ao sistematizar as informações dos estudantes, por meio da formalização e generalização dos conhecimentos. Segundo Leal (2010), baseado em Brousseau,

Na situação de institucionalização, o (a) professor (a) ajuda os estudantes a sistematizar os conhecimentos que foram construídos, complementando o que for necessário, e comparando as várias respostas encontradas (p. 105).

Na prática da professora Fernanda, observamos que os momentos de sistematização eram breves, tanto no término de uma situação abordada, quanto ao retomá-la em outro dia, como pode ser visto nos extratos abaixo.

P – Gente, e aí, ficou claro o assunto?

Cs – Ficou.

P – Gente, nós reforçamos. O que é que todas essas palavras têm em comum? Ela tem em igual?

Cs – CH.

P – CH. Vejam só, o CH, ele não existe numa regra pra eu saber o que, quais são as palavras. A gente aprende... Pedro, traga aqui seu caderno, primeiro. Traga, Pedro! Ou você não tá escutando? Vamos, ligeiro! Tem uma coisa que você precisa entender! Ser inteligente só não basta. Você precisa participar das atividades que forem propostas. O que foi que foi proposto? O que foi? Fale!

P - Qual foi a proposta de atividade?

C – Pesquisar do caça palavras.

P – Sim. O que do caça palavras? Separar e o que mais? Você fez?

(Professora Fernanda, Aula 6)

No extrato acima, a professora iniciou uma sistematização em que ensinou o uso do CH, mas fez algumas interrupções devido à falta de participação de um aluno. Elaborou novas perguntas, mas novamente interrompeu, não concluindo esta situação. Esse extrato aconteceu após a realização da correção da atividade de casa que era separação das sílabas e classificação quanto ao número das palavras que estavam num caça-palavras entregue na aula anterior. Dependendo do perfil da turma, os professores podem ter mais dificuldades de sistematizar os conhecimentos, necessitando pensar em novas estratégias para que de fato se concretize. No caso dessa turma, vimos a intenção da professora, mas sem que novas estratégias fossem mobilizadas.

Nas entrevistas realizadas nesta aula 6 não perguntamos de forma direta sobre as estratégias de sistematização da professora.

Em outra situação observamos que ela retomou um conteúdo que já tinha sido trabalhado, perguntando aos alunos o que entendiam do conceito, trazendo exemplos.

P – Quem é que lembra o que nós estamos estudando em Ciências?

C – Animais vertebrados e invertebrados.

P – A gente já viu tudo de quê?

C – Invertebrados.

P – A gente já viu tudo de invertebrados? A gente só sabe o que é animais invertebrados. E o que são animais invertebrados?

C – Que possuem coluna vertebral.

P – Invertebrados.

C – Invertebrados são animais que não possuem coluna vertebral.

Cs – Que não tem coluna.

C – Eu disse primeiro!

P – Não importa quem disse primeiro, Heitor. O que importa é que vocês estão sabendo o assunto. Não possuem esqueleto interno. Então, que animais são esses que não possuem esqueleto interno? Hã? Um exemplo.

C – Minhoca.

P – Minhoca, barata.

C – Lagartixa.

(...)

P – Quais são os cinco dos vertebrados?

C – Sapo.

P – Não. A espécie. Peixe...

C – Ah é.

P – Réptil.

C – Mamífero.

P – Mamífero, Anfíbio...

C – Ave.

P – E ave. Os vertebrados são esses cinco. Será que os invertebrados também têm o grupo deles? Virem aí a página. Passem pra página seguinte.

C – Tem não.

(Professora Fernanda, Aula 13)

Nesta aula, ao retomar o conteúdo já trabalhado, antes de dar continuidade a outros aspectos, a professora fez uma breve sistematização. Mais uma vez percebemos um enfoque em conceitos abordados pela docente, de modo que exemplificassem os animais. Nas entrevistas desta aula 13, embora os alunos não tenham comentado algo que possamos relacionar à sistematização dos saberes pela professora, vimos que eles apreciaram a atividade proposta.

E – Qual foi a melhor atividade do dia?

C – Na hora que a gente tava dizendo quais são os animais invertebrados.

E – Por que você achou essa a melhor atividade?

C – Porque a gente vai falando para a professora aí ela vai explicando...aí a gente vai sabendo mais.

(Igor, Professora Fernanda, Aula 13)

E – O que você mais gostou?

C – Da tarefa de ciências.

E – Por quê?

C – Achei legal.

E – Por que você achou legal?

C – Porque.

E – Pensa um pouquinho...

C – Fala sobre os animais invertebrados.

E – Mas por que foi bom fazer essa atividade dos animais invertebrados?

C – Porque as vezes eu me confundo muito qual é os invertebrados com os vertebrados.

(Flávia, Professora Fernanda, Aula 13)

Como podemos ver, os alunos valorizaram a forma de explicação da professora, o que pode estar subjacente à sistematização dos saberes. Ela procurou retomar o que já haviam trabalhado, os conceitos de animais vertebrados e invertebrados, para depois aprofundar as discussões sobre os animais invertebrados, buscando exemplos conhecidos dos alunos, o que pode ter ajudado os alunos a compreenderem melhor o assunto.

Na turma da professora Márcia, identificamos que ela tinha um esforço maior para retomar os conteúdos abordados, conforme percebemos nas discussões de articulação das atividades nas aulas e entre as aulas, embora com poucas situações de sistematização.

P- Presta atenção que a atividade de hoje vai ajudar na de amanhã!

P- Nós não vamos, Mariana, esse quinto momento hoje mais amanhã a gente vai voltar nele!

P- Como é que começa a história da galinha da Angola?

C- Começa...

P- Então qual é a situação inicial da história? (a professora registrou algumas partes no quadro, mostrando a sequência do texto)

C- Antigamente...

P- Não quero que vocês releiam a história não, quero que vocês me digam a situação.

C- Elas viviam em paz, e não tinham inveja.

P- Quem viviam em paz?

C- As aves!

P- As aves viviam em paz, e depois que foi que aconteceu depois? Amanda?

C- A inveja se instalou da família do Melro.
 P- Por que elas tinham inveja?
 C- Do Melro
 (...)
 P- Isso é uma história, porque é uma lenda, qual a característica da lenda?
 C- Faz medo
 P- Faz medo? Essa aqui faz medo?
 C- Faz medo é lendas urbanas
 C- Tia sabe com o que essa aqui parece?
 C- Existe esse passarinho?
 P- Existe!
 P- Quem já escutou, quem já viu aqui uma galinha da Angola?
 (...)
 (Professor Márcia, Aula 7)

A professora retomou uma atividade de leitura de uma lenda sobre a galinha da Angola do dia anterior, resgatando a sequência do texto e ao final tentou sistematizar as características da lenda, mas não as explora.

No exemplo a seguir, outra situação foi identificada através da sistematização das apresentações, o que os alunos iriam abordar na feira cultural.

P- Vamos ver aqui. Se uma pessoa chega pra você, a gente pode dizer que Angola é um país bom de morar?
 C- Não!
 C- Tem muita guerra civil!
 P- Mais hoje em dia tá em guerra?
 C- Não.
 C- República da Angola
 P- Isso é o nome oficial, a gente conhece como Angola.
 P- Como que é o nome oficial desse país?
 C- República de Angola.
 P- E como ela é conhecida normalmente?
 C- Angola!
 P- Então, quando chegar pra Amanda e perguntar que país é esse, qual é a primeira coisa que eles podem informar pra pessoa? A primeira coisa que eles vão fazer é dizer o que? O que é que vocês vão apresentar primeiro?
 C- O país!
 P- Primeiro passo pro grupo, apresentar o país! Como ele podem apresentar o país?
 C- O nome do país.
 P- Depois, que outra informação importante devo passar?
 (...)
 P- Nós estamos falando de países de onde minha gente?
 C- Da África!
 P- E a África é o que?
 C- Um lugar muito pobre.
 P- E se eu falar que é um país muito pobre isso é uma informação totalmente verdadeira?
 C- Não!
 P- Por esse texto a gente pode responder que acontece no país?
 C- Guerra já aconteceu.
 P- Então a gente pode falar um pouco sobre esse país.

P- O que você acha importante sobre esse país?

C- Eu não sei não!

P- O que a gente pode falar sobre a guerra?

C- Teve uma guerra civil.

P- Vocês sabem o que é uma guerra civil?

C- É quando tem tiro, bomba de canhão!

P- Guerra civil é quando um país está brigando internamente, se aqui se aqui na nossa sala, vamos dizer que somos um país, essa fileira começa a brigar com essa aqui. Guerra civil é quando começa a brigar internamente, por exemplo Pernambuco e São Paulo são do mesmo país?

C- Não!

P- São não?

C- Claro que são! Os dois são estados.

P- Então se Pernambuco e São Paulo começasse a brigar...Veja só, guerra civil é quando dentro de um país o povo briga entre si. Então, dentro da Angola, dentro do país, eles brigaram, por quê? O que foi que aconteceu em mil novecentos e setenta e cinco?

C- A independência.

P- A independência, e quem era que dominava a Angola?

C- Os negros!

P- Leiam o texto!

C- Os portugueses

C- Americanos!

(Professor Márcia, Aula 11)

A professora retomou e sistematizou as informações que foram trabalhadas para serem expostas na feira cultural. Realizou a leitura de um texto informativo sobre o país Angola e depois fez a discussão sobre o texto de forma intercalada, com sistematização, buscando a organização das falas dos alunos.

Nas análises das entrevistas da aula 11 as perguntas estavam mais dirigidas à atividade de leitura realizada pela professora, não tendo pistas mais concretas para a apreciação dessa forma de retomada do texto juntamente com a sistematização dos saberes.

Diante das análises dos dados desta categoria, sistematização dos saberes/institucionalização, observamos que havia pouco enfoque nesta dimensão pedagógica nas práticas das duas professoras.

Nas entrevistas não localizamos extratos nas duas turmas que tivessem relação com esta categoria, possivelmente pela pouca presença de sistematização dos conhecimentos pelas professoras.

Na investigação de Lima (2011), as análises das práticas docentes das duas professoras do 5º ano, a sistematização dos saberes foi contemplada nas treze aulas (100%) da professora 1 e em nove aulas da professora 2, correspondendo a 90% das aulas, de modo que utilizaram de forma predominante um cartaz para fazer o registro que os alunos estavam aprendendo sobre o gênero reportagem, seja após os momentos de leitura e discussão dos textos ou de produção, destacando os aspectos composicionais dos características dos gêneros, o estilo do gênero, a partir das análises de alguns textos abordados em sala.

Na proposta de planejamento da sequência didática abordada na pesquisa de Lima (2011), a utilização de um cartaz com as características da reportagem elencadas a cada aula foi solicitada, entretanto a professora 2 realizava as sistematizações sobre o gênero mais oralmente, sem muito apoio do cartaz, diferentemente da professora 1 que, na maioria das aulas, apoiava-se nele, acrescentando outras características sempre que necessário.

Assim, reconhecemos que os professores podem ter variadas formas de sistematização dos saberes abordados, sendo algumas mais visíveis e organizados do que outras.

Nas entrevistas realizadas na pesquisa de Lima (2011) também não foram identificados extratos relacionados a essa categoria, de forma explícita. Uma hipótese para que isso tenha acontecido é que os alunos podem ter mencionado algo relacionado diante da categoria Modos de explicação das professoras, em que 10 extratos (32,26%) da turma 1 e 5 extratos (25%) da turma 2 foram identificados.

7.4 Atendimento individualizado aos estudantes

A quarta categoria envolveu os momentos em que foram identificados atendimentos individuais aos alunos e se eles perceberam esta ação, através das entrevistas.

Na turma da professora Fernanda os atendimentos individualizados eram geralmente durante a realização das atividades e nos momentos de correção das tarefas, em que os alunos apresentavam os cadernos e ela dava o “visto” e algumas orientações.

Após a solicitação de que realizassem alguma atividade, em que necessitavam escrever, em geral, a professora ficava na sua mesa e os alunos se dirigiam até ela, sendo uma prática comum deles. A mesma observava como eles respondiam, fazia questionamentos quando necessário. Abaixo podemos verificar um exemplo da prática da professora.

P – Então você vai pensar palavras que tenha CH e às vezes ele é de tal forma que a gente as vezes confunde. Pensa que é com X, mas é com CH.

C – I, J.

P – Certo? Ó, CACHORRO. O som é como se fosse X, mas escreve com CH, ok? Agora não é falar, agora é escrever, quem vai descansar a voz sou eu.

C – Eu já fiz seis com CH.

C – Eu já copieei.

P – Né cópia não. É da sua cabeça. Ou você não tem cabeça pra pensar, Maria? Eu quero isso pronto. Quem for terminando, vai trazendo (os alunos levam os cadernos na mesa da professora).

(...)

P – Deixa eu me organizar aqui, arranjar espaço. Aqui só aqui. CHOCALHO. Num é CHU é CHO CA LHO. Ok? Quem for terminando traz aqui pra eu dar uma olhada. Deixa eu ver, leia aqui pra mim o que tu fizesse.

C – Cachorro.

P – Você não escreveu CACHORRO, você escreveu CACHORO.

C – Cachorro com CH, né? CHO? CACHORRO, CHUPETA, CHAVEIRO, CHAVE, CHOCOLATE.

P – Ok. Teu nome completo. Com letra maiúscula. Nome próprio. Terminou, Tácio?

C – Lixeiro.

P – Não. Lixeiro é com X. Se LIXO é com X, LIXEIRO também é com X. Agora LANCHE... LANCHEIRA... então LANCHE é com CH. Isso aqui ó. Agora aqui.

C – CHOQUE.

P – Esse teu Q tá parecendo com um G. CHOQUE. Ok. Só troque essa. Só troque. Nádia... CH. Vamos ver? Lê pra mim.

C – ‘Chocalho’.

P – CHO. CHOCALHO.

C – CHUVEIRO, CHAVE, CHAPEU.

P – Ok. Quem mais terminou?

Cs – Eu! Eu!

P – Traz, Flávia. Depois de Flávia traz Gabriel. Depois Renato.

(Professora Fernanda, Aula 5)

Neste exemplo a professora fez o atendimento individualizado para correção das atividades escolares, solicitando algumas mudanças aos alunos e num processo em que os alunos em sequência mostravam seus cadernos. Consideramos que, em geral, esses tipos de situação eram aligeirados, com poucas intervenções que favorecessem uma melhor compreensão dos alunos sobre o que estavam aprendendo. Outro aspecto a ser destacado é a falta de polidez da professora com os alunos em alguns momentos das aulas.

A professora Márcia também fazia os atendimentos individualizados quando os alunos solicitavam sua atenção para tirar dúvidas, compreender os enunciados das atividades, conferir a realização das atividades. Verificamos, em algumas situações, que a professora informava quais alunos precisava atender, como pode ser visto abaixo:

P – Copiem que eu vou apagar! Quem não tá conseguindo resolver os próprios problemas então, eu vou chamar agora pra tentar resolver só a gente, eu vou chamar Bruna, eu vou chamar Amanda, Luiza, Camila, Sofia, Sara, Jorge, Lucas, Nicole!

(Professora Márcia, Aula 7)

Os atendimentos a esses alunos têm uma relação com a categoria da heterogeneidade. A professora Márcia demonstrou na sua prática que tinha uma atenção maior aos alunos com dificuldades, precisando atendê-los. Percebemos que, em algumas atividades individuais, a professora circulava entre os alunos e fazia intervenções.

Na aula 8, próximo ao final do turno escolar, a professora solicitou que seis alunos ficassem na sala para realizar leitura de palavras individualmente com ela. As palavras eram as que estavam em um livro de literatura da biblioteca. Os demais alunos foram para a biblioteca e depois para o pátio. Segue abaixo um extrato:

P- Presta atenção que agora a gente vai dividir, um grupo vai ficar aqui comigo, o outro grupo vai sair da sala com Ilka, entenderam? E eu não quero choradeira, que vai ficar um grupo aqui comigo e eu

não quero conversa! Vai ficar comigo Antônio, Mário, Mariana, Fábio, Lucas e Vinícius. O restante vai com Ilka.

(...)

P- Presta atenção. Bruna pega o livrinho que tu pegou pra levar pra leitura, eu vou pedir pra Antônio ler um pouquinho desse livro, independente de como você for ler.

C- Pra ler pra todo mundo?

P- Não, pra mim. Comece logo lendo que você não vai ler o livro todo não, a não ser que você mereça!

P- Cadê Bruna? Me dá teu livrinho aí!

C- Tia posso ir no banheiro?

P- Vá Lucas, agora venha logo que eu vou lhe dar o livro!

P- Qual é o título da história? Como é o texto? Bruna diz aqui a tia Lúcia (professora de educação física) quem foi que faltou hoje. Antônio qual foi o que tu pegou mostra aí!

P- Tente ler isso aqui, vamos lá! O que tá escrito?

C- Panela

P- Panela, panela!

P- Aqui é o que?

C- Qualhada, molhada, vaca!

C- “incompreensivo”

P- PI, como é que vou fazer L com ão?

C- Pilão, sabão.

C- Molho, milho!

P- Que palavra é essa?

C- Azeite.

C- Leide

P- Não, isso é um T a palavra que você quer ler tem T e não D.

C- Leite

(...)

(Professora Márcia, Aula 8)

Nesse momento, a professora chamou aluno por aluno e pediu que eles lessem as palavras, fazendo intervenções quando percebia trocas de letras, por exemplo.

Desse modo, consideramos que nas duas práticas havia o atendimento individualizado aos alunos, mas com abordagens diferentes. As situações mediadas pela professora Márcia favoreciam mais a aprendizagem dos alunos.

Nas entrevistas com as crianças das duas turmas novamente não identificamos extratos que pudessem ter relação com esta categoria. Talvez fosse possível de perceber se tivéssemos outra abordagem de entrevistar especificamente os alunos que foram atendidos.

Na pesquisa desenvolvida por Cruz (2012), as formas de atendimento dos alunos pelas professoras do ciclo de alfabetização, nas escolas com regimes de ciclo e seriado foram identificadas.

Em relação à escola ciclada, a pesquisadora percebeu quatro formas de atendimento das crianças na execução das atividades: durante a atividade no grande grupo, atendimento coletivo alternado com atendimento individual aos que possuíam maior dificuldade - 1º ano (15), 2º ano (15) e 3º ano (15); atendimento específico para as crianças com maior dificuldade, chamando-as ao birô - 1º ano (10), 2º ano (15) e 3º ano (6); atendimento

específico aos pequenos grupos - 3º ano (5) e atendimento específico aos grupos separados, dentro e fora da sala. 3º ano (4).

Na escola seriada, cinco formas de atendimento dos alunos foram identificadas: durante a atividade no grande grupo, atendimento apenas de forma coletiva – 3º ano (7); durante a atividade no grande grupo, atendimento coletivo alternado com atendimento individual aos que possuem maior dificuldade - 1º ano (12), 2º ano (15) e 3º ano (10); atendimento específico para as crianças com maior dificuldade, chamando-as ao birô - 1º ano (8), 2º ano (15) e 3º ano (5); atendimento específico aos pequenos grupos - 1º ano (9), 2º ano (15) e 3º ano (1) e atendimento específico aos grupos separados, dentro e fora da sala 2º ano (1).

Nas análises das práticas das seis professoras, Cruz (2012, p. 294) constatou que

A forma como agiam com cada criança, a lógica presente por trás de suas decisões, as opções feitas em relação a “o quê e como ensinar” e “quando intervir e avaliar” caracterizavam a sua metodologia e tinham como base as experiências e as discussões teóricas vivenciadas, fazendo-os refletir sobre as necessárias adequações e inovações à nova realidade, oscilando entre “o antigo e o improvisado”. Esta reflexão demanda do professor uma compreensão diferenciada do que é “ser um alfabetizador”, elemento presente nas professoras investigadas.

Dialogando com dados desta categoria da Tese com os dados de Cruz (2012), podemos perceber que as professoras Fernanda e Márcia realizaram atendimentos individuais durante atividades em grande grupo, embora não tenhamos identificado esses tipos de atendimentos a apenas os alunos com maior dificuldade. Nesses tipos de caso, identificamos apenas na prática da professora Márcia, em que reservava um tempo com determinados alunos (os que tinham mais dificuldades), chamando-os no birô, prática também presente na prática das professoras da escola seriada nos três anos das duas escolas.

Desse modo, percebemos que diante do cotidiano da sala de aula, os atendimentos individuais são estratégias utilizadas pelas professoras, mesmo considerando que em muitas situações o perfil da turma possa dificultar, necessitando ter a adequação desses momentos pelos professores para não impossibilitar que aconteçam.

7.5 Atendimento à heterogeneidade do grupo

A quinta categoria envolve os momentos das aulas em que havia alguma proposta de atividade diferenciada para os alunos, considerando que haviam conhecimentos ou

habilidades que necessitavam de ações diferentes e se os estudantes mencionaram sobre esse aspecto nas entrevistas.

Mainardes (1994) utiliza o termo heterogeneidade ao apontar as “diferenças” na sala de aula. Na concepção do autor, “a heterogeneidade viria como uma reorientação para a prática pedagógica do professor, diante dos enfrentamentos postos por outras práticas escolares” (In: COUTO, 2009, p. 7).

Compreendemos que em todas as turmas existe heterogeneidade, seja ela pelos conhecimentos que os alunos têm, seja por formas de agir e de se comportar, seja por diferenças físicas, seja por pertencimento a diferentes grupos sociais. Ao buscar atender à heterogeneidade, o professor mobiliza diferentes ações, recursos que favorecem (ou não) a aprendizagem dos alunos. Concordamos com Zabala (1998, p. 98) ao afirmar que

Dada a diversidade dos alunos, o ensino não pode ser limitar a proporcionar sempre o mesmo tipo de ajuda nem intervir da mesma maneira em cada um dos meninos e meninas. É preciso diversificar os tipos de ajuda; fazer perguntas ou apresentar tarefas que requeiram diferentes níveis de raciocínio e realização; possibilitar, sempre, respostas positivas, melhorando-as quando inicialmente são mais insatisfatórias, não tratar de forma diferente os alunos com menos rendimento; estimular constantemente o progresso pessoal. Mas também é imprescindível diversificar as atividades, a fim de que os alunos possam escolher entre tarefas variadas e propor diversas atividades com diferentes opções ou níveis possíveis de realização.

Observamos que, ao propor atividades diferenciadas, as professoras levavam mais em conta as condições cognitivas e físicas de alguns alunos e aspectos comportamentais. Nas duas turmas investigadas tinha alunos com deficiência, dois em cada turma (deficiência intelectual e motora).

Na prática da professora Fernanda, o atendimento à heterogeneidade era mais visível com os alunos com deficiência, pois a docente buscava incentivá-los a participar das atividades. Essas crianças tinham dificuldades com a escrita. Os dois alunos com deficiência participavam bastante das aulas e a professora estimulava que compartilhassem seus saberes. Esses vivenciavam algumas atividades adaptadas em relação ao que o grupo maior estava realizando. Uma das atividades foi a produção de um relato sobre como foi o dia dos pais. A professora Fernanda, após ter orientado toda a turma, sentou junto com um dos alunos (Tiago) e atuou como escriba, fazendo perguntas e registrando. A outra aluna neste dia não foi para a escola. A seguir exemplificamos um trecho dessa aula com o diálogo entre os dois:

P - Como foi ontem o domingo?
 C - Eu dei um presente ao meu pai, minha irmã deu!
 (...)

P - E foi o quê que ele ganhou de presente?
 C - Uma calça...
 P - Hum
 C - E uma camisa. Uma camisa da minha irmã. Oh tia, minha irmã, a outra...
 P - Quer dizer que eu bote aqui? Preste atenção, meu pai ganhou duas... (a professora escreve no caderno do aluno)
 C - Camisas. E uma, um calção.
 P - Um calção. Que mais?
 C - Nada, só isso...
 P - E a calça? Tu não dissesse que ele ganhou uma calça?
 C - Também.
 P - Uma calça. De quem? Como é? Qual é a irmã? Como é o nome dela?
 C - Inês e...
 P - Hã?
 C - E Vanda.
 P - De Naide e Vanda...
 C - Neves...
 P - Hã?
 C - Neves e Vanda.
 P - Ah... Inês né? E Vanda...
 C - É. Também eu tenho o meu sobrinho também.
 (Professora Fernanda, Aula 2)

Como podemos ver no extrato acima, numa situação em que os demais alunos estavam produzindo um texto individualmente, a professora buscou favorecer que este aluno também realizasse a atividade. Essa é uma das estratégias que a professora encontrou para que o aluno fosse incluído. Ela teve que dedicar um determinado tempo com ele, fazendo perguntas sobre o assunto e registrando. Percebemos um esforço da docente nessa atividade, pois a estagiária que acompanha os alunos estava ausente e durante a atividade de produção textual os demais alunos pediam ajuda a ela.

Na turma da professora Márcia havia uma prática diária de leitura da rotina do dia exposta no quadro. Por dia, ela selecionava alunos diferentes para ler. Diante de tal ação, a professora chamava alunos que tinham ou não fluência de leitura, alunos mais tímidos e uma das alunas com deficiência. Nesse momento não havia atividade diferenciada, mas os alunos que ainda não a conseguiam realizar plenamente não eram excluídos. A heterogeneidade foi contemplada na forma como a professora mediava a atividade, demonstrando aos alunos que precisavam estar inseridos nelas, mesmo quando ainda tinha alguma dificuldade, incentivando a participação deles, auxiliando na leitura.

A outra aluna com deficiência não realizava esse momento de leitura da rotina, pois não conseguia ler. Em outras atividades, como a hora do abraço (amigo secreto de abraços na turma), a professora, para atender essa aluna, solicitava que a auxiliar que acompanhava a

criança escrevesse o nome dela e depois informava à aluna o nome do colega sorteado para que desse um abraço.

Nos demais momentos das aulas, não percebemos adaptações de atividades que os outros alunos estavam fazendo para essa aluna em específico. Uma hipótese levantada para que isso tenha acontecido é o comprometimento cognitivo que a mesma apresentava diante da deficiência intelectual. A professora solicitava algumas atividades para a auxiliar que acompanhava essa aluna, para desenvolver coordenação motora, reconhecimento das letras do seu nome, mas não estavam relacionadas às atividades do grande grupo. Segue um exemplo abaixo.

P – Trabalhe com ela hoje o espelho e o nome dela (a professora solicita que a assistente da sala realize algumas atividades com uma das aulas com deficiência).

Auxiliar – Eu já procurei tanto e não tô achando o nome dela.

P – Mas tem todo o material na pasta. Tem o espelho com o nome dela, pra trabalhar a questão da identidade e tem uma ficha que ela tem com o nome dela.

(Professora Márcia, Aula 2)

Neste momento da aula, os demais alunos estavam realizando o jogo da forca de forma coletiva. Nas brincadeiras de sala e aulas de educação física a aluna participava coletivamente, mas em outros momentos, como em atividades de leitura e escrita, jogos didáticos, não.

Durante o período de observação, verificamos três situações em que a professora atendeu à heterogeneidade, diante de situações de domínio da leitura e da escrita.

Uma delas foi em uma atividade em que usou a caixa de jogos de alfabetização, na aula 3. A turma da professora Márcia tinha sete alunos sem um bom domínio da escrita e com pouca fluência na leitura. Na atividade dos jogos, a docente dividiu a turma em grupos, mas um deles ela formou intencionalmente, escolhendo os alunos e o jogo, conforme pode ser visto abaixo:

P – Vamos lá, prestem atenção. Vamos se preparar pra a gente fazer o jogo. Agora só Sofia...pode ficar esse grupo aí. Aí vem Fábio com Jorge, Antônio.

C – Tô cansado, tia.

P – Fábio, Jorge e Antônio. Pronto. Os outros podem se agrupar sozinhos.

C – Ô tia pode três?

P – É, bota três. Cadê, como é que ficou? Eu não estou perguntando, eu estou dizendo que vou fazer. Pera aí, fui eu que dei. Tem algum problema com a minha escolha? Tira a caixa do chão. Bota mais pra cá esse jogo. De quem é esse caderno? Que jogo é esse? Quem sabe explicar as regras?

Cs – Eu.

C – Tem que rimar.

(Professora Márcia, Aula 3)

Percebemos que nesta aula os dois agrupamentos eram intencionais (Sofia em um grupo e Fábio, Jorge e Antônio em outro) e a docente selecionou alguns alunos para que uns

pudessem ajudar os outros. Com isso, percebemos que a professora demonstrou que os alunos foram mediadores mais experientes e que a interação acontecia de forma mais próxima entre eles.

Outra situação presente nas observações e que consideramos um trabalho voltado para atender à heterogeneidade aconteceu na aula 9, na última atividade do dia, individual e com fichas de leitura elaboradas pela professora. A mesma utilizou dois tipos de atividades para os alunos, como podemos ver a seguir.

Figura 21 - Atividades diferenciadas na turma da professora Márcia
Atividade para a maioria dos alunos com domínio da escrita e da leitura.

1. LEIA O TEXTO ABAIXO: A RAPOSA E O TUCANO A raposa entendeu que devirá andar debicando o tucano. Uma noite o convidou para jantar em casa dela. O tucano foi. A raposa fez mingau para o jantar e espalhou em cima de uma pedra, e o pobre tucano nada pôde comer e até machucou muito o seu enorme bico. O tucano procurou um meio de vingar-se. Daí a tempos, foi à casa da raposa e lhe disse: -- Comadre, você outro dia me obsequiou tanto, dando-me aquele jantar, agora é chegada a minha vez de lhe pagar na mesma moeda. Venho convidá-la para ir jantar comigo. Vamos embora que o petisco está bom! A raposa aceitou o convite e foram-se ambos. Ora, o tucano preparou também mingau e botou dentro de um jarro de pescoço estreito. O tucano metia o bico e quando tirava vinha se regalando. A raposa nada comeu, lambendo apenas algum pingo que caía fora do jarro. Acabado o jantar, disse: "Isto, comadre, é para você não querer se fazer mais sabida do que os outros". Silvio Romero. Contos populares do Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1985. 2. Responda: a) Quem são os personagens do conto? _____ b) Que ações os personagens realizam que são próprias dos seres humanos: () acordar () caçar () dormir () comer () falar () fazer mingau c) Numere de 1 a 5 os acontecimentos do conto na ordem em que eles aconteceram	() O tucano serviu o mingau dentro de um jarro de pescoço estreito e a raposa não conseguiu comer. () O tucano disse para a raposa que era para ela não querer ser mais esperta do que os outros. () O tucano convidou a raposa para jantar () A raposa convidou o tucano para jantar () A raposa serviu o mingau em uma pedra e o tucano não conseguiu comer. d) Resuma o conto copiando os acontecimentos na ordem em que você os colocou. Uma noite, _____ Depois, _____ Daí a _____ tempos, _____ Então, _____ Por fim, _____ e) O que é possível afirmar a respeito do conto? () a história começa pelo final () Os acontecimentos se sucedem um após o outro () A história começa pelo meio () Os acontecimentos mais importantes são contados no início. f) Na sua opinião, o tucano agiu certo ao dar uma lição na Raposa? Justifique sua resposta. _____

Atividade para sete alunos que ainda não possuíam domínio da escrita e fluência da leitura.

1. LEIA O TEXTO ABAIXO: AS TIAS A TIA CATARINA CATA A LINHA A TIA TERESA BOTA A MESA A TIA CEIÇÃO AMASSA O PÃO A TIA LELA ESPIA NA JANELA A TIA DORA SÓ NAMORA A TIA CEMA TEIMA QUE TEIMA A TIA MARIA DORME DE DIA A TIA TININHA FAZ ROSQUINHA (...) A TIA SALIMA FECHA A RIMA Elias José, Namorinho de portão. São Paulo, Moderna, 1986. Coleção Girassol.	2. CIRCULE NO TEXTO OS NOMES DAS TIAS. 3. ENCONTRE NO CAÇA- PALAVRA OS NOMES DE ALGUMAS TIAS E ESCRVA-OS <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>LE</td><td>LA</td><td>SA</td><td>MA</td><td>TA</td></tr> <tr> <td>VA</td><td>DO</td><td>MA</td><td>RI</td><td>A</td></tr> <tr> <td>PA</td><td>CE</td><td>LA</td><td>XI</td><td>CA</td></tr> <tr> <td>TE</td><td>RE</td><td>SA</td><td>LI</td><td>JÁ</td></tr> <tr> <td>CA</td><td>TA</td><td>RI</td><td>NA</td><td>O</td></tr> <tr> <td>BA</td><td>DE</td><td>DO</td><td>RA</td><td>DI</td></tr> <tr> <td>CE</td><td>MA</td><td>A</td><td>A</td><td>CO</td></tr> </table> 4. DESCUBRA O QUE CADA TIA CUSTUMA FAZER E DEPOIS LIGUE. <table style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">TIA DORA</td> <td style="width: 50%;">AMASSAR O PÃO</td> </tr> <tr> <td>TIA TERESA</td> <td>ESPIAR NA JANELA</td> </tr> <tr> <td>TIA SALIMA</td> <td>SÓ NAMORA</td> </tr> <tr> <td>TIA CEIÇÃO</td> <td>BOTA A MESA</td> </tr> <tr> <td>TIA LELA</td> <td>FECHA RIMA</td> </tr> </table> 5. PINTA AS PALAVRAS QUE RIMAM NO TEXTO E EM SEGUNDA ESCRVA DO LAD DO TEXTO OUTRAS PALAVRAS QUE RIMAM.	LE	LA	SA	MA	TA	VA	DO	MA	RI	A	PA	CE	LA	XI	CA	TE	RE	SA	LI	JÁ	CA	TA	RI	NA	O	BA	DE	DO	RA	DI	CE	MA	A	A	CO	TIA DORA	AMASSAR O PÃO	TIA TERESA	ESPIAR NA JANELA	TIA SALIMA	SÓ NAMORA	TIA CEIÇÃO	BOTA A MESA	TIA LELA	FECHA RIMA
LE	LA	SA	MA	TA																																										
VA	DO	MA	RI	A																																										
PA	CE	LA	XI	CA																																										
TE	RE	SA	LI	JÁ																																										
CA	TA	RI	NA	O																																										
BA	DE	DO	RA	DI																																										
CE	MA	A	A	CO																																										
TIA DORA	AMASSAR O PÃO																																													
TIA TERESA	ESPIAR NA JANELA																																													
TIA SALIMA	SÓ NAMORA																																													
TIA CEIÇÃO	BOTA A MESA																																													
TIA LELA	FECHA RIMA																																													

Fonte: Lima (2013)

Desse modo, percebemos que as duas professoras utilizaram algumas atividades e estratégias em sala que demonstraram buscar atender a heterogeneidade dos seus alunos. A professora Fernanda favoreceu a heterogeneidade com seus dois alunos com deficiência. A professora Márcia diversificou um pouco mais as estratégias, contemplando-as nos agrupamentos dos jogos, das atividades de leitura de palavras e nas fichas de atividades.

Não foram identificadas nas entrevistas extratos que tivessem relação com esta categoria. Tal ausência pode ter sido ocasionada por terem poucas atividades diferenciadas entre os alunos, sendo assim pouco perceptíveis aos estudantes nas entrevistas.

Conforme apresentamos nas discussões do tópico anterior, de atendimento individualizado, Cruz (2012, p. 280), ao fazer o levantamento das formas como as professoras atendiam seus alunos, nos trouxe alguns dados referentes à heterogeneidade.

As professoras criavam táticas para atender à diversidade das turmas. Uma agrupavam as crianças por níveis em respeito ao ritmo de aprendizagem destes para promover avanços, outras ministravam aulas coletivas com um atendimento mais específico. Dentre as atividades desenvolvidas, elas propunham atividades diversificadas a partir de diagnoses, da formação de grupos, do uso de materiais diversos e separavam algumas crianças, no grupo-classe e fora dele, para terem um atendimento mais específico às suas necessidades.

De acordo com a pesquisadora, as professoras atuavam de formas que lhe davam mais segurança, buscando atender os alunos em suas dificuldades, dando tratamento à heterogeneidade de aprendizagens na diversidade das turmas, sem constatar diferenciações entre elas devido aos regimes em que estavam inseridas, escolas de ciclos ou seriadas.

7.6 Monitoramento das aprendizagens da turma

Esta categoria envolve os momentos em que as docentes estavam monitorando as aprendizagens dos alunos, de modo a explicitarem seus percursos, seja por meio de conteúdos conceituais, procedimentais ou atitudinais e se os alunos perceberam esta ação. Este aspecto está relacionado com as formas de avaliação em processo. De acordo com Zabala (1998, p. 216-217),

O aluno necessita de incentivo e estímulos. [...] Sem incentivos, sem estímulos e sem entusiasmo dificilmente poderá enfrentar o trabalho que lhe é proposto. [...] É imprescindível oferecer a informação que o ajude a superar os desafios escolares. Portanto, tem que ser uma verdadeira ajuda, não unicamente uma constatação de carências que certamente o próprio já conhece bastante bem. [...] É preciso ter presente que informar ao menino ou

a menina sobre suas aprendizagens é uma das atividades de ensino/aprendizagem com mais incidência formativa.

No decorrer das aulas, os professores, dependendo do tipo de atividade, podem perceber como os conceitos, procedimentos e atitudes estão sendo aprendidos pelos alunos, embora nem sempre sejam informados aos próprios estudantes sobre os processos de aprendizagem, apenas focando nos resultados. “O papel da avaliação é acompanhar a relação ensino e aprendizagem para possibilitar as informações necessárias para manter o diálogo entre as intervenções dos docentes e dos educandos” (SILVA, 2003, p. 9).

Consideramos que os estudantes ao terem informações sobre suas aprendizagens, dependendo da forma como este tipo de informação lhes é revelada, podem se envolver mais nas atividades.

Identificamos a ação de monitoramento das aprendizagens na prática das duas professoras durante o período observado, tanto ao realizarem as atividades, quanto nas devolutivas das mesmas, mas com diferenças entre elas.

As professoras se mostraram atentas para as respostas das crianças, em geral nos momentos coletivos, trazendo novas questões quando os alunos não compreendiam os assuntos abordados e principalmente respostas, corrigindo-os.

Na turma da professora Fernanda temos o exemplo abaixo:

P – Ó, nós moramos em que planeta?

Cs – Terra.

P – Planeta Terra. Dentro da Terra a gente mora em um país. Qual é o nosso país?

Cs – Brasil.

P – Aqui dentro. Ó, Terra, aí aqui, Brasil, aqui país, moro no país. O nome desse país, Brasil. Porque existe Portugal, que é outro país, Espanha que é outro país, certo? Itália, outro país, certo? Então, dentro do Brasil, o Brasil como é grande eu moro num pedacinho chamado?

Cs – Pernambuco.

P – Pernambuco. Pernambuco. Estado. Qual é o seu Estado? É Pernambuco. Dentro de Pernambuco existem várias cidades. Existem cento e oitenta e seis municípios. Só que a gente, dos cento e oitenta e seis, se eu não me engano, dele a gente mora em um apenas. A gente conhece vários. Vocês conhecem Recife, vocês conhecem São Lourenço, tem gente que viaja pra...

C – São Paulo.

P – Não. São Paulo é outro Estado. Outro Estado.

C – Pra Paraíba.

P – Paraíba é outro Estado. Então, Surubim, Nazaré da Mata, Carpina, Paudalho, Carpina, Limoeiro são outros municípios.

(Professora Fernanda, Aula 14)

No trecho acima, no mesmo momento em que o aluno estava apresentando uma resposta, a professora fez uma intervenção, corrigindo-o. Essa foi uma das formas mais identificadas na mediação docente aproximando-se mais de enfoques sobre correção e pouco monitoramento.

Nos momentos de leitura em voz alta, interrompia os alunos quando os mesmos esqueciam ou liam errado alguma palavra, por exemplo. Em algumas situações percebemos que monitorava as aprendizagens dos alunos, mas com pouca polidez, o que pode dificultar um maior engajamento dos alunos nas atividades.

Além de destacar alguns aspectos das aprendizagens de forma oral, vimos que uma prática da professora era através do visto nos cadernos ao concluírem as atividades, em que os estudantes geralmente se dirigiam a sua mesa e a mesma também fazia comentários sobre como realizaram as atividades, demonstrando mais estratégias de verificação dos erros, do que de monitoramento.

Nas entrevistas com os alunos da turma da professora Fernanda não identificamos extratos relacionados a esta categoria. Uma hipótese para que isso não tenha sido explícito por eles é devido à adoção, por parte da professora, de uma perspectiva com maior enfoque em verificação e correção dos erros.

Na prática da professora Márcia também percebemos as mesmas formas identificadas na prática da professora Fernanda, fazendo também o uso do “visto” nos cadernos, mas com estratégias de monitoramento ao dar uma devolutiva aos alunos sobre suas aprendizagens.

P - Deixa eu falar uma coisa sobre a leitura de vocês. É... Nicole tá melhorando na leitura, mas tá lendo muito baixo! Tava aqui ó, coladinha com vocês. Eu falei pra vocês que quando a gente vai ler, tem que ler primeiro o texto. Que é pra gente conhecer o texto, porque ler o texto pela primeira vez em voz alta, é mais difícil, mas eu pedi o quê? Leiam o texto que é pra gente já conhecer. Mas vocês tão lendo muito baixo. Amanda e Leonardo engoliram todas as pontuações. Todas! A gente tem que prestar atenção! A vírgula ela pede pra gente não ler tudo agarrado. O ponto vai pedir uma pausa maior na leitura. A gente já tá conversando sobre isso, já faz tempo! Presta atenção na leitura.

C - Ô tia, pra conversar ela fala lá em cima, mas pra ler ela lê bem baixo.

P - É. Tem que pensar que nós estamos numa conversa. Então pra Rúbia nos ouvir ali atrás, não é gritar, mas é falar um pouco mais alto pra todo mundo possa ouvir a minha leitura. No dia que o pessoal vier escutar os contos africanos, vocês não vão poder falar baixinho. Se não, ninguém vai escutar. Tem que falar num volume de voz bom, sem gritar, mas pra que todo mundo escute.

(...)

(Professora Márcia, Aula 2)

Como podemos ver, nesse extrato, a professora monitorou uma atividade de leitura em voz alta que os alunos tinham realizado, fazendo recomendações para o dia de apresentação na feira cultural e tendo através de uma conversa explicitando de modo geral, assim como específico para alguns alunos, como estavam aprendendo, reconhecendo o avanço e informando outras necessidades. “A informação de que dispomos não se refere apenas aos conhecimentos que adquiriu, como também à dedicação que despendeu e ao progresso que realizou” (ZABALA, 1998, p. 213).

Nas entrevistas com os alunos identificamos elementos desta categoria na turma da professora Márcia em 10 extratos (23,80%). Um aspecto observado na fala de um aluno foi o monitoramento através da atividade de escrita de palavras. O aluno reconheceu que a professora pode verificar algumas aprendizagens através de atividades.

E – Depois a professora fez um ditado com vocês. Você gostou do ditado?

C – Gostei.

E – Por que você gostou?

C – Porque ela tá testando a gente pra ver que a gente sabe escrever direito e as erradas.

(Leonardo, Professora Márcia, Aula 1)

Outra forma de reconhecimento em que podem ser realizados monitoramentos é através de situações coletivas, conforme exemplo abaixo.

E – Depois a professora fez a correção no quadro, coletiva. O que você achou dessa atividade?

C – Bom. Eu achei legal por conta que, se a pessoa tava errando vai ver pelo quadro e vai responder as perguntas.

E – É importante a professora fazer correção no quadro?

C – Sim. Porque correção coletiva todo mundo vai aprender. As vezes até chama pro quadro para fazer do jeito que você sabe.

(Paula, Professora Márcia, Aula 5)

A aluna reconheceu que neste momento não só a professora pode ser responsável pelo monitoramento das aprendizagens, mas os alunos também podem dar sugestões. Ao perceber a estratégia do uso do quadro, indicando os alunos para responderem, o aluno percebe que a professora demonstra intenção em monitorar as aprendizagens dos alunos.

Outro aspecto foi o reconhecimento do aluno da intervenção da professora, mencionado para eles o que precisam aprender.

E – Depois a professora fez a socialização dos livros que vocês levaram para casa. O que você achou dessa atividade?

C – Muito bom.

E – Por quê?

C – Assim a gente fica falando mais coisa pra tia e tia fica sempre dizendo o que precisa melhorar mais, ela tem que falar isso pra gente.

(Leonardo, Professora Márcia, Aula 11)

O aluno também afirmou que o papel da professora era o de falar para eles o que precisam “melhorar”, aprender, explicitando ser a docente um sujeito mais experiente na sala de aula.

Nas entrevistas, percebemos que os estudantes apreciaram de forma positiva as estratégias da professora Márcia nas situações de monitoramento, reconhecendo que este é um

dos papéis dos professores e que com esta forma de mediação os alunos podem aprender mais.

Nas práticas das duas professoras percebemos diferenças. As estratégias de verificação das aprendizagens aconteceram nas duas turmas, mas os momentos com foco em monitoramentos das aprendizagens eram realizados mais pela professora Márcia, pois havia mais menção aos tipos de erro na prática da professora Fernanda.

Destacamos a importância dos professores explicarem os progressos e as possíveis dificuldades dos alunos de modo que eles entendam, com um maior detalhamento sobre como estão resolvendo as atividades em sala de aula, que não tenham informações generalizadas, podendo dificultar novos investimentos por eles. Concordamos com Zabala (1998, p. 212-213) ao afirmar que “todos aprendemos mais e melhor quando nos sentimos estimulados, quando temos um bom autoconceito, quando nos propomos metas desafiantes, mas acessíveis para nossas possibilidades, quando ainda não renunciamos a continuar”.

Consideramos importante também que, durante todo o processo de ensino, os professores possam informar aos alunos sobre como estão suas respectivas aprendizagens, enquanto turma e individualmente, tendo em vista que essas informações e novas estratégias dos docentes para ajudar nas possíveis dificuldades dos estudantes podem evitar um quadro de retenção das crianças, principalmente no final do 3º ano do ciclo de alfabetização.

7.7 Ludicidade

Buscamos perceber nas análises se a dimensão da ludicidade estava presente nas práticas e se os alunos mencionaram este aspecto nas entrevistas.

Observamos que nas práticas das duas professoras havia intenções em promover um ensino lúdico, através de atividades, jogos e brincadeiras mais específicas aos conteúdos de determinados componentes curriculares e de formas mais livres nas brincadeiras.

Identificamos a presença de intenções de abordagem do ensino com ludicidade na turma da professora Fernanda através dos momentos de leitura de textos como trava-línguas, adivinhas, uso de jogos de dominó, memória, quebra-cabeça. Todas essas atividades ocorreram dentro de sala de aula.

Corsino (2012) afirma que “podemos também incorporar a dimensão lúdica no trabalho com os conhecimentos das várias áreas, objetivando contribuir para que as crianças estabeleçam associações e significações que potencializem suas possibilidades de apropriação

desses conhecimentos” (p. 73). Percebemos que a prática da professora Fernanda trazia em sua maioria esse tipo de abordagem.

No fragmento de aula abaixo vemos que a professora Fernanda pediu para que os alunos socializassem adivinhas.

P- Agora pergunta aí: o que é o que é tem coroa, mas não é rei?

C – Sapo

P – Peraí! Oxe! Tem coroa, mas não é rei...

C (Tiago) – Sapo.

C – Abacaxi!

C (Tiago) – Abacaxi.

P – O outro. Corre em pé e corre deitado.

C – Cai em pé?

P – É. Ele botou cai em pé e corre deitado.

C – Chuva.

C (Tiago) – Vá.

P – E essa aqui?

C - (Tiago) – Pula pra cima e faz bé.

P – O que é? Pula pra cima e faz bé?

Cs – Cabra.

P – Palmas pra Tiago. Muito bem!

(Professora Fernanda, Aula 9)

Diante desse exemplo, podemos perceber que os momentos de leitura, nesse caso, com adivinhas, tinham um caráter mais lúdico. Concordamos com Leal e Silva (2012, p. 65) ao afirmarem que

Brincando com as palavras, as crianças podem desenvolver a consciência fonológica, que envolve capacidades variadas de refletir conscientemente sobre unidades sonoras. Tal desenvolvimento é especialmente relevante, porque, além de resgatar experiências culturais difundidas nos textos de tradição oral (parlendas trava-línguas, adivinhas, canções de ninar, entre outros), contribuem com o próprio processo de alfabetização.

Na aula 9, um dos alunos entrevistados mencionou ter apreciado de forma positiva a atividade por ter sido um momento de diversão.

E – Certo. Você acha que seus colegas gostaram das atividades de hoje?

C – Acho.

E – Por quê?

C – Porque eles tão rindo, tão acertando as adivinhas.

(Igor, Professora Fernanda, Aula 9)

Na turma da professora Fernanda, na aula 4, os alunos tiveram um momento com um jogo de quebra-cabeça com foco em conhecimentos sobre os animais.

P – Agora eu vou entregar o quebra-cabeça pra cada grupo, onde ele mostra a metamorfose dos seres vivos. A gente viu apenas de um anfíbio. Aí vou dar, aí cada grupo um e depois o grupo vai classificar. Que tipo de animal pegou. Pegou ave, pegou invertebrado? Pegou é mamífero?

C – Réptil?

P – Qual o que pegou? Certo? Vocês vão montar ele na mesa. Vai montar na mesa pra gente ver a base de cada grupo.

C – Eu.

P – É o grupo todo! E eu quero as fases. Começo, meio e fim. Como é que começa as fases.

C – Num é pra montar aí não. É pra montar na mesa.

P – Depois a gente vai montar no ambiente.

(Minutos depois, as crianças estão em grupos e a professora auxilia na discussão a respeito dos jogos)

Grupo 1

P – Esse animal pertence a que grupo? Primeiro, a que grupo? Vertebrado ou invertebrado? Dentro dos vertebrados, ele é o quê?

(Professora Fernanda, Aula 4)

Nessa aula o jogo utilizado foi o quebra-cabeça. Depois que cada grupo montou, a educadora fez intervenções explorando cada um deles e pediu que os grupos visitassem os outros grupos para verem o resultado das montagens, tendo novas intervenções da docente.

Na entrevista da aula 4, uma das alunas mencionou a dupla possibilidade de num mesmo momento realizar uma atividade brincando.

E – Teve a atividade do jogo quebra-cabeças, agora no finalzinho da aula, você gostou dessa atividade?

C – Gostei.

E – Por que você gostou?

C – Porque uma brincadeira, uma brincadeira e uma tarefa.

(Danila, Professora Fernanda, Aula 4)

Diante desse tipo de abordagem das brincadeiras, associada a determinados conteúdos, Corsino (2012, p. 73) nos traz um alerta. “É importante ter o cuidado de não reduzir a brincadeira ou o jogo a mero recurso didático, pois assim os estaremos destruindo como espaços de experiência lúdica e de cultura”.

O jogo dominó da cidade, produzido pela professora Fernanda, foi utilizado em três aulas (12, 13 e 14). Dois alunos destacaram aspectos de ludicidade nas entrevistas.

E – E você gosta desse jogo?

C – Gosto.

E – Por quê?

C – Porque ele é muito bom, que a pessoa se distrai muito e... desde sempre eu gosto de fazer essas tarefas.

(Iago, Professora Fernanda, Aula 14)

E – De qual você acha que eles mais gostaram?

C – Do jogo.

E – Por quê?

C – Porque eles ficam brincando muito, eles brincam mais do que faz a tarefa. Aí por isso que eles gostaram mais do jogo.

E – Mas o jogo é brincar ou tarefa?

C – Tarefa.

E – Tarefa? Por que você acha que é tarefa?

C – Porque a gente sabe os lugares que vai naquele jogo.

(Marília, Professora Fernanda, Aula 14)

O aluno Iago destacou que durante o jogo os alunos se distraem, e também demonstrou que gosta de atividades que possibilitem essa sensação. A aluna Marília afirmou que os alunos gostaram mais do jogo porque priorizam o brincar, em relação às tarefas. Essa menção da aluna pode ter sido por a professora ter pedido para eles escreverem o nome das palavras do dominó no caderno depois de jogarem.

Além desses aspectos, percebemos que três alunos destacaram os momentos de recreio, em que podem brincar de forma mais livre.

E – E do que você não gostou hoje?

C – A tarefa de história.

E – Por que?

C – Porque eu não gostei, eu não gostei do recreio, porque a gente tocou cedo.

(Ítalo, Professora Fernanda, Aula 2)

E – E de quais você acha que eles não gostaram?

C – Acho que não gostaram... eu acho que foi, hum, acho que eles não gostam quando a professora passa muita tarefa, aí eles não podem recrear lá fora.

(Davi, Professora Fernanda, Aula 4)

E – Do que você mais gostou?

C – Do recreio.

E – Por quê?

C – Porque eu tava jogando bola de gude.

E – Do que você não gostou?

C – A professora tomou minha bola.

E – Por quê?

C – Só porque eu tava jogando ali.

(Gabriel, Professora Fernanda, Aula 8)

O aluno Ítalo, ao ser questionado do que não gostou, respondeu sobre uma atividade que veio em seguida ao recreio, embora o que de fato ele não tinha gostado tenha sido o tempo reduzido de recreio. Davi também destacou que o recreio em algumas aulas pode ficar comprometido diante da quantidade de atividades. Gabriel destacou uma brincadeira com bola

de gude no momento do recreio, mas demonstrou não ter gostado da postura da professora por ter tomado a bola devido ao local que ele estava jogando.

Nas apreciações desses três alunos os mesmos valorizam o momento do recreio na escola. Como já mencionamos, o espaço da escola é pequeno e existe um rodízio nas turmas para que os alunos possam brincar. Reconhecemos que essa estratégia da escola é uma solução para o problema de infraestrutura. As brincadeiras livres são ressaltadas pelos estudantes. Tais tipos de situações poderiam ser vivenciados com maior frequência em sala de aula, com novas estratégias, de modo a assegurar um tempo para o brincar.

Assim, na prática da professora Fernanda observamos que ela fez uso de jogos e textos que proporcionaram aos alunos vivenciar as atividades de forma lúdica, destacando o entretenimento, a distração, a diversão, tendo foco na abordagem de conteúdos de diferentes componentes curriculares. Percebemos também que os alunos valorizam o recreio e de algum modo reivindicam momentos mais livres para brincar.

Na prática da professora Márcia também identificamos atividades, jogos e brincadeiras que foram como momentos lúdicos, através de brincadeiras livres na quadra e no pátio, jogos em sala de aula, como forca, jogos de alfabetização, jogo da tabuada.

Uma das brincadeiras foi a da forca, em na sala de aula, na aula 2, tendo como foco conhecimentos de instrumentos musicais africanos.

E – Qual foi a melhor atividade do dia?

C – A brincadeira.

E – Você acha que seus colegas gostaram das atividades?

C – Sim.

E – Por que você acha que eles gostaram?

C – Porque essas atividades são divertidas, bom pra a gente pensar mais.

(Márcio, Professora Márcia, Aula 2)

No jogo da forca, bastante conhecido pelas crianças, a professora buscou explorar os conhecimentos dos alunos sobre instrumentos africanos, de modo que estavam trabalhando-os no projeto didático, e abordando a lenda do tambor. A turma foi dividida em grupos, o que gerou uma característica de competição entre eles.

Segundo Leal, Albuquerque e Leite (2005, p. 117-118),

O “brincar com a língua” faz parte das atividades que realizamos fora da escola desde muito cedo. Assim, quando cantamos músicas e cantigas de roda, ou recitamos parlendas, poemas, quadrinhas, ou desafiamos os colegas com diferentes adivinhações, estamos nos envolvendo com a linguagem de maneira lúdica e prazerosa. Da mesma forma, são variados os tipos de jogo que fazem parte da nossa cultura e que envolvem a linguagem. Quem nunca

brincou, fora da escola, do jogo da forca, ou de adedonha, ou de palavras cruzadas; dentre outras brincadeiras? Todos esses jogos envolvem a formação de palavras e, com isso, podem ajudar no processo de alfabetização.

Outro tipo de situação em que as brincadeiras foram inseridas de forma intencional pela professora, buscando abordagem de conhecimentos africanos, foram as vivências de duas brincadeiras, nas aulas 2 e 14, na quadra da escola.

Na aula 2 os alunos vivenciaram a brincadeira, em que as orientações estavam com a professora, sendo retomada pois já haviam trabalhado anteriormente.

P – (...) Essa brincadeira é uma adaptação de uma brincadeira que vem lá...

C – Da África.

P – Da África. Adaptação de uma brincadeira da Nigéria.

C – Nigéria?

P – Como é que se joga? Como é que a gente monta o instrumento que a gente vai rodar?

C – Pega uma garrafa, enche de pedra ou areia...

C – Mas...

P – Ela tá falando!

C – Prende um fio na ponta da garrafa e gira.

P – E gira.

C – Pode ser uma corda.

P – Uma corda.

C – Ô tia, eu tenho uma que pula assim é diferente. A gente vai pulando e aumentando.

P – Eita! Beleza! Qual é o objetivo do jogo? Da brincadeira?

C – Eu sei! Pular, girar! Se bater...

C – Não errar.

P – Qual é o objetivo?

C – Pular.

C – Ser o último a ficar na roda.

P – Sim, mas o que você tem que fazer pra ser o último?

C – Pular.

C – Não ser pego pela garrafa.

P – Não ser pego pela garrafa? Não pisar na garrafa. Não pode pisar na garrafa. Num é? Vamos lá?

C – Aqui não, tia. Lá na quadra é melhor.

P – Vai ser na quadra, né minha gente? Bora, bem rápido! (Professora Márcia, Aula 2)

Figura 22 - Brincadeira na quadra (Aula 2)



Fonte: Lima (2013)

E – Do que você mais gostou?
 C – Eu gostei da brincadeira africana e gostei da produção de texto.
 E – E por que você gostou mais da brincadeira africana e da produção de texto?
 C – Porque era muito animada, a pessoa se sentia animada. (...)
 E – Você acha que seus colegas gostaram das atividades que a gente fez hoje ou não?
 C – Sim, eu acho sim. Porque foi animada, assim...foi legal.
 E – E o que você acha que eles mais gostaram?
 C – Eu acho que foi na hora de brincar.
 (Marina, Professora Márcia, Aula 2)

Como pode ser visto, a aluna apreciou de forma positiva esta atividade, destacando a animação do momento.

Na aula 14, outra situação semelhante a da aula 2 também aconteceu na quadra. A brincadeira também era de origem africana, chamada Mamba.

P – Bora? Presta atenção! A brincadeira diz que as pessoas ficam dentro de um círculo. Mas esse círculo tá muito pequeno. Então a gente vai ficar dentro de um retângulo. Tão vendo o retângulo? (marcação da quadra)
 C – Aqui.
 P – Daí até aqui onde Paula tá. E daí para aqui. Vamos? Quem quer ser a primeira cobra?
 C – Ela tia.
 P – Suelen quer ser a primeira cobra? Vem tu. Márcio vai ser a primeira cobra. Quem quer ser a primeira cobra? Entendeu como é a brincadeira?
 (Professora Márcia, Aula 14)

Os alunos tiveram orientações em sala de aula, através da leitura de um livro que apresentava como brincar. A professora acompanhou os alunos durante toda a brincadeira, fazendo intervenções sobre o modo de brincar e as formas de interações dos alunos.

E – Do que você mais gostou?
 C – Da brincadeira.
 E – Por que você gostou mais da brincadeira na quadra?
 C – Porque foi legal a brincadeira africana.
 E – Por que ela foi legal?
 C – Porque tem de ser uma pessoa que fica numa roda, aí não pode sair dessa roda. Aí você pega a pessoa, a pessoa tem de fazer uma cobra.
 (Lucas, Professora Márcia, Aula 14)

E – Do que você acha que eles mais gostaram?
 C – Mais gostaram foi da brincadeira, da cobra.
 E – Por quê?
 C – Porque era assim: a gente escolhia uma pessoa para ser a cobra, aí a gente fazia um círculo ou se não um quadrado. Quem saísse do quadrado ou do círculo ficava atrás da cobra, aí a cobra tinha que pegar. Ou se não a cobra fazia um truque com a calda dela para imprensar.
 E – Mas porque você acha que eles gostaram mais dessa brincadeira da cobra?
 C – Porque a gente ficava segurando um atrás do outro, como uma fila, aí ficava correndo atrás.
 (Fábio, Professora Márcia, Aula 14)

E – Do que você acha que eles mais gostaram do dia de hoje?
 C – Da brincadeira.

E – Por que da brincadeira?

C – É porque eles adoram brincar. Quando a professora dá uma coisa para eles brincar, eles correm para brincar.

(Márcio, Professora Márcia, Aula 14)

Os alunos Lucas e Fábio apreciaram de forma positiva a brincadeira, ressaltando o modo de realização dela. O aluno Márcio destacou de forma geral a importância do brincar. Assim, nessas atividades podemos perceber uma exploração do espaço da quadra da escola, com brincadeiras em que os alunos também tinham conhecimento sobre outras culturas. De acordo com Corsino (2012, p. 66),

Ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida.

As aulas de educação física também foram reconhecidas por eles como momentos de vivenciar a ludicidade:

E – O que você mais gostou?

C – Eu gostei assim...praticamente eu gostei demais da educação física por conta que a educação física você brinca, aprende novas coisas também. Mas as vezes eu não gosto porque houve brigas, acontece algumas coisas ruins. Aí a professora diz que a gente fica uma semana sem educação física. Aí a maioria, assim...eu mesmo respeito a professora, mas alguns alunos não.

(Paula, Professora Márcia, Aula 6)

E – O que você mais gostou?

C – Gostei de tudo.

E – Por quê?

C – Porque hoje a aula foi mais divertida.

E – E por que a aula foi mais divertida, o que tinha nela para ser mais divertida?

C – Quando a professora contou sobre a história da capoeira.

(Clara, Professora Márcia, Aula 8)

As duas alunas destacaram que brincaram e se divertiram nas vivências das aulas de educação física. Além das brincadeiras, a aluna Clara destacou a diversão no momento em que a professora resgatou um pouco a história da capoeira. Na aula 8, os alunos ainda participaram de uma roda de capoeira, pois muitos alunos faziam essa atividade pelo projeto Mais Educação.

Na turma da professora Márcia, também identificamos a valorização de momentos de brincadeiras livres.

E – Do que você mais gostou?

C – Quando a gente foi para o “livre” (brincar no pátio).

E – De brincar lá fora. Por que você gostou desse momento?

C – Porque eu gosto de “se” divertir.

(...)

E – De quais atividades você acha que eles (colegas) mais gostaram?

C – Do livre também.

E – Por quê?

C – Porque é o lugar onde a gente se diverte.

(Leonardo, Professora Márcia, Aula 1)

E – Você acha que seus colegas gostaram das atividades?

C – Sim.

E – De quais atividades você acha que eles mais gostaram?

C – Da hora do livre (brincar no pátio). Porque os meus amigos eles ficaram pedindo a tia Márcia pra deixar a gente brincar, aí foi legal.

(Marina, Professora Márcia, Aula 5)

Nos trechos acima é interessante destacar que os alunos mencionaram o pátio (local onde o momento “livre” acontece) como o local prioritário de diversão e que é garantido em algumas aulas pela professora. Outros alunos mencionaram sentir falta dos momentos de brincadeiras livres.

E – O que você não gostou?

C – Porque eu não fui para o parquinho.

E – Em qual momento...na aula final?

C – “Umhum”.

(Mariana, Professora Márcia, Aula 8)

E – Do que você não gostou?

C – Foi não ir para quadra.

E – Por que você não gostou?

C – Eu gostei de ficar dentro da sala porque a gente fez alguma coisa. Mas eu não gostei porque eu queria ir brincar um pouquinho.

(Antônio, Professora Márcia, Aula 11)

Nesse último trecho, Antônio não foi para a educação física porque, segundo a professora, precisava trabalhar um pouco mais as apresentações para a feira cultural.

Na prática da professora Márcia podemos perceber que atividades, jogos e brincadeiras proporcionaram a vivência da ludicidade, sendo valorizada por eles. Eles também reclamavam quando eram impedidos de ter momentos de diversão, principalmente de livre escolha. Além da ludicidade presente no ensino da língua, verificamos também em envolvendo outros componentes e o brincar por brincar.

Como pode ser visto, as duas professoras trouxeram atividades, brincadeiras e jogos em que os alunos destacaram o aspecto da ludicidade, tendo em sua maioria, nas duas

práticas, uma vinculação com foco em abordagens de conhecimentos de outras áreas, relacionados ao que as duas professoras estavam trabalhando.

Borba (2007, p. 44), ao questionar “De que maneira podemos assegurar nas nossas práticas escolares que o brincar seja vivido como experiência de cultura?”, contribui com alguns caminhos:

Organizando rotinas que propiciem a iniciativa, a autonomia e as interações entre crianças. Criando espaços em que a vida pulse, onde se construam ações conjuntas, amizades sejam feitas e criem-se culturas. Colocando à disposição das crianças materiais e objetos para descobertas, ressignificações, transgressões. Compartilhando brincadeiras com as crianças, sendo cúmplices, parceiros, apoiando-as, respeitando-as e contribuindo para ampliar seu repertório. Observando-as para melhor conhecê-las, compreendendo seus universos e referências culturais, seus modos próprios de sentir, pensar e agir, suas formas de se relacionar com os outros. Percebendo as alianças, amizades, hierarquias e relações de poder entre pares. Estabelecendo pontes, com base nessas observações, entre o que se aprende no brincar e em outras atividades, fornecendo para as crianças a possibilidade de enriquecerem-se e enriquecerem-nas. Centrando a ação pedagógica no diálogo com as crianças e os adolescentes, trocando saberes e experiências, trazendo a dimensão da imaginação e da criação para a prática cotidiana de ensinar e aprender (BORBA, 2007, p. 44).

Nesse sentido, observamos nas práticas das duas professoras que elas, de forma predominante, tinham propostas para os alunos, com seleção de recursos, espaços. Na maioria das atividades as professoras observavam o comportamento dos alunos, suas formas de interação, fazendo algumas intervenções, mas não vivenciavam as atividades juntamente com eles.

Nas entrevistas, os alunos das duas turmas mencionaram o aspecto da ludicidade, sendo identificados 9 extratos na turma da professora Fernanda (21,42%) e 22 extratos (52,38%) na turma da professora Márcia. Consideramos que o maior número de extratos na turma da professora Márcia pode estar relacionado a um maior número de atividades lúdicas na sala de aula. Os alunos das duas turmas mencionaram valorizar este aspecto tanto na sala de aula, quanto nos outros espaços das escolas.

7.8 Compartilhamento do planejamento com os estudantes

Nesta categoria abordamos uma atitude que consideramos importante, a ação de compartilhar o planejamento com os estudantes, pois através dela os alunos estão sendo considerados de certo modo como sujeitos que pensam, dialogam com as propostas didáticas.

Desse modo, nas análises das aulas buscamos identificar ações das docentes em que compartilham em algum momento da aula, o planejamento e/ou o replanejamento das atividades, favorecendo que os alunos saibam o que acontece na escola e na sala de aula e se os alunos perceberam essas ações durante as entrevistas.

A atividade compartilhada de planejamento, de acordo com Leal (2010, p. 98), é favorável à construção de situações significativas de ensino e aprendizagem. “Essa participação dos estudantes no próprio processo de organização do trabalho pedagógico auxilia o aluno a aprender como gerir sua própria aprendizagem”.

De modo geral, percebemos que esta atitude estava presente na prática das duas docentes, tendo cada professora uma forma particular de agir.

Consideramos que a professora Fernanda compartilhou o seu planejamento em geral em dois tipos de situações. Uma delas era no início das aulas, sinalizando para o quadro de rotina que estava organizado por dias da semana e disciplinas (duas em cada dia), conforme discutimos no item 6.1.

A professora resgatava o horário, direcionando-se ao quadro na parede, perguntava aos alunos quais conteúdos estavam trabalhando e anunciava, de forma geral, o que iriam trabalhar na aula, mencionando as disciplinas do dia. Segue abaixo extratos de aula:

P – O combinado foi que hoje começaria as apresentações do trabalho. Num foi isso? Que era pra ser segunda-feira, hoje a gente vai começar já com a apresentação, os trabalhos para ganhar tempo e no segundo horário, dependendo do tempo, nós faremos a parte de Geografia. Se houver tempo, certo? Então, vamos ver aqui, quem vai começar, quem quer começar a apresentação. Né Nádia? Quer começar? Venha. Qual foi o seu tema?
(Professora Fernanda, Aula 10).

P – Eu preciso que vocês me escutem. A gente vai pegar Ciências, provavelmente não vai dar tempo de ir pra Matemática. Vamos continuar Ciências, porque hoje nós vamos concluir animais vertebrados, ok? Então, depois que a gente responder a atividade nós vamos formar grupo, de quatro pessoas e nós vamos ver as metamorfoses.
(Professora Fernanda, Aula 4).

Como pode ser visto, no início ou durante a aula, a professora antecipava o que iria acontecer durante o dia. Essa estratégia de compartilhar o que iria trabalhar com os alunos, mesmo que de forma mais geral, situava os alunos sobre as atividades.

Mesmo tendo um planejamento baseado no quadro de rotina com as disciplinas da semana, percebemos que em algumas situações havia uma maior flexibilidade em relação às atividades. O replanejamento das atividades de uma aula era de forma predominante em função do tempo, de forma que, em alguns momentos, se o tempo não fosse suficiente, a professora priorizava determinadas atividades e componentes, não seguindo o que estava

previsto no quadro de rotina, ou em outras situações, pedia que realizassem as atividades em casa, predominantemente, ou retomariam em outra aula.

P – Agora é Geografia! Então fica o seguinte: a atividade da folhinha de matemática. Os problemas de Matemática, a conta e a resposta. Certo? E Geografia fica o que der tempo agora e o que não der tempo vocês respondem e me traz quinta-feira. Amanhã é Matemática e Ciências. Cuidado pra não trazer o livro errado. Quarta-feira é Matemática e Ciências.
(Professora Fernanda, Aula 12).

Isso implica pensar sobre a necessidade de um planejamento mais minucioso, de forma a pensar que cada atividade exige condições específicas para serem desenvolvidas. Dependendo do tipo de atividade, algumas podem ser realizadas em vários dias e articuladas a outras, mas quando não há um fechamento das atividades, as possíveis sistematizações, a compreensão para os estudantes de que tiveram “início, meio e fim”, podem acarretar na sensação de ter feito algo sem relevância.

Desse modo, consideramos que ao realizar o planejamento da aula é necessário pensar nos tipos de atividades a serem desenvolvidas, diante dos tipos de agrupamentos e formas de mediação. De acordo com Leal (2010), “quando nos organizamos melhor, em lugar de “perdermos tempo”, na verdade deixamos de desperdiçá-lo, passamos a otimizar melhor o seu uso”.

Observamos também que a professora Fernanda compartilhava o planejamento de algumas atividades que seriam realizadas em dia seguinte, embora em algumas situações não fossem mais realizadas. No exemplo abaixo, os alunos fizeram empréstimos de livros e a professora anunciou que escutariam as músicas na aula seguinte, mas não realizou.

P - Amanhã na aula de Arte nós vamos escutar essas músicas. Presta atenção! Esse livro fala da questão das cores. Vários livros ele mostra... ele traz algumas mensagens. (...)
(Professora Fernanda, Aula 13)

Na atitude de compartilhar o planejamento, consideramos que situações como a do exemplo acima podem acontecer por vários motivos. As justificativas da sua realização, ou não, pode permitir aos alunos um maior engajamento ao que acontece na sala de aula, de envolvimento sobre as atividades e de responsabilidade pelas decisões tomadas.

Nas entrevistas com os estudantes da professora Fernanda não identificamos extratos que tivessem de forma explícita a menção às formas como a docente compartilhava o planejamento. Consideramos que pode ter sido por não questionarmos de forma mais detalhada a atividade inicial das aulas, pois quando perguntávamos o que os alunos achavam das atividades do calendário, os alunos afirmavam que apreciavam de forma positiva porque os situavam diante do dia, embora não mencionassem as disciplinas ou algo sobre o que iriam

fazer na aula. De acordo com Zabala (1998, p. 89), “as atividades são o meio para mobilizar a trama de comunicações que pode se estabelecer em classe; as relações que ali se estabelecem definem os diferentes papéis dos professores e dos alunos”.

A professora Márcia também compartilhou com os estudantes o seu planejamento de aula de duas formas, como observadas na prática da professora Fernanda, usando outras estratégias. Uma das formas de compartilhá-lo acontecia sempre no início da aula. A docente registrava no quadro o planejamento do dia com as atividades a serem vivenciadas por eles, conforme exemplificamos no tópico 6.1 e através do extrato abaixo:

P – Eu vou escrever a rotina no quadro, mas não sei se essa rotina vai dar pra gente seguir hoje porque eu acho que vocês vão fazer uma prova hoje (ANA), viu!

Cs – Aah!

C – A gente nem sabia, tia.

P – Eu não sabia também. Também não sei se vai dar tempo de fazer a aula de Educação Física.

Cs – Ah não!

C – Também não vale! Também não vale!

C – É.

P – Outra coisa que eu esqueci de dizer a vocês é que a diretora falou que a Educação Física agora vai ser pros ensaios do dia da feira.

C – Que feira?

C – Do dia da feira, vai ter ensaio.

C – Do dia da feira.

C – Ô tia, sábado vai ter aula é tia? É tia, sábado vai ter aula é?

P – Eu não sei.

(...)

P – Vamos lá. Eu vou mudar aqui a rotina (escrita no quadro), por causa da prova. A atividade de Matemática eu vou deixar pra depois. Eu vou fazer o ditado.

Cs – Êêê!

(Professora Márcia, Aula 1)

Conforme pode ser visto no extrato, a professora registrou no quadro as atividades do dia e monitorou com os alunos o que foi realizado, fazendo novos registros de modificação em função do que acontecia na aula. Concordamos com Corsino e atribuímos que na prática da professora Márcia o registro do que estava sendo proposto para os alunos era um elemento favorecedor, pois

Ler e consultar os registros permite ao professor acompanhar os processos individuais e coletivos, dá elementos para ele situar-se em relação ao que previu para a turma, avaliar o que foi desenvolvido, estudar, promover reorientações, replanejar situações desafiadoras, criativas, abertas e capazes de desencadear os avanços (CORSINO, 2012, p.116).

Os alunos tinham uma participação ativa durante a aula, demonstravam suas opiniões, de recusa em relação a tais mudanças, inclusive em relação a uma avaliação que não foi divulgada antes, através do trecho “A gente nem sabia, tia”, mas também de aceitação das mudanças com a atividade do ditado. Consideramos que a professora demonstrou ter uma preocupação em mencionar o que propõe aos seus alunos, escutando suas opiniões. Neste sentido concordamos com Corsino (2012, p. 114-115), ao afirmar que

Envolver as crianças no planejamento das atividades do dia a dia e de projetos que serão desenvolvidos é importante pela possibilidade de as crianças pensarem juntas, fazerem escolhas, negociarem pontos de vista, anteverem o que vão fazer etc. Ao se sentirem protagonistas e autorizadas a discutir e opinar tornam-se coautoras do trabalho.

Além de registrar a rotina, a professora também dedicou um momento de leitura da rotina, solicitando um ou dois alunos para realizá-la.

P – Quem lê a rotina?

C – Eu! Eu!

C – Calendário, Brincadeira frica... (leitura da rotina por um aluno)

P – É o quê?

C – Brincadeira africana, jogo da forca, leitura, merenda, produção, livre. (continuação da leitura)

P – Presta atenção! Hoje, nós vamos fazer primeiro o conto que nós vamos apresentar, porque vocês demoram muito aqui (produção).

(Professora Márcia, Aula 2)

Nesse extrato a professora sinalizou uma opção de ordem de atividades devido a uma questão de tempo, em que os alunos demoram mais para realizar. Durante as atividades, a professora Márcia também compartilhava o planejamento da aula, justificando mudanças, como no exemplo abaixo.

P – Veja só, a gente não vai mais poder fazer aquela atividade com os fantoches.

C – Êba!

C – Por quê?

P – Essa atividade era pra gente terminar amanhã, mas teve a greve, teve tudo aquilo que aconteceu.

C – Mas faz amanhã.

P – Não. A gente iria terminar amanhã, mas teve a greve, eu também fiquei doente. Nós ficamos sem aula. Então não vai dar tempo de fazer.

(Professora Márcia, Aula 2)

Outro aspecto que chama atenção é que a professora procurou justificar porque não podia acatar as sugestões dos alunos.

Nas entrevistas com os estudantes da turma da professora Márcia identificamos seis extratos (14,28%) referentes a essa categoria. Abaixo seguem dois exemplos:

E – Você gostou da atividade de leitura da rotina do dia, no quadro?

C – Pior que eu nunca li a rotina.

E – Mas você gostou?

C – Sim.

E – Por que você gostou?

C – Ajuda a saber, o que vai acontecer no dia.

(Márcio, Professora Márcia, Aula 6)

E – Depois a professora falou do calendário, perguntou a vocês do calendário. O que você achou desse momento?

C – Achei legal, bom.

E – Por quê?

C – O calendário é legal para a gente saber os momentos, porque senão a gente ia ficar na escola sem saber o que vai acontecer.

(Marina, Professora Márcia, Aula 8)

Em aulas diferentes os alunos mencionaram apreciar de forma positiva o compartilhamento do planejamento da professora, pois os ajudam a saber o que irão fazer na escola durante o dia.

Um aspecto não mencionado pelas crianças das duas turmas foi em relação às ações das professoras de replanejar as atividades e mencioná-las, assim como a importância de organizarem os materiais didáticos de uma aula para a outra. O fato de os alunos não terem mencionado sobre tal aspecto pode ser decorrente de pouca percepção para estudantes iniciantes. Quanto à organização dos materiais, os alunos podem não perceber esse aspecto por ser algo comum no cotidiano deles, principalmente na prática da professora Fernanda.

As diferenças percebidas nas práticas das professoras podem ter relação com a ausência e presença de extratos de entrevistas dos alunos, tendo a mediação antes e durante as atividades, na prática da professora Márcia, mais evidentes para os estudantes.

Além dessa diferença entre as práticas, percebemos que a professora Márcia envolvia e negociava mais com os alunos em algumas atividades, principalmente as relacionadas ao projeto didático. Goulart (2007) aponta diferentes aspectos que contribuem para o desenvolvimento de um projeto pedagógico na organização das práticas. Segundo a autora,

Os critérios de organização das crianças em classes/turmas/grupos e de arrumação das carteiras, dos grupos e dos materiais nas salas de aula; o planejamento do tempo para brincadeiras livres e da hora da refeição; a programação de atividades e os modos como elas são propostas e desenvolvidas – tudo isso influencia na forma como o projeto pedagógico se desenrola. Trabalhos coletivos constroem-se coletivamente; espaços democráticos reorganizam-se com a participação de todos, inclusive decidindo normas, limites, horários, distribuição de tarefas. Se as crianças participarem, desde o início dessa organização, terão a oportunidade de desenvolver o sentimento de pertencimento ao grupo e de responsabilidade pelas decisões tomadas (GOULART, 2007, p. 88 -89).

Diante desses dados mais gerais, relacionados à organização das práticas das duas professoras e das afirmações de Goulart (2007) acima, consideramos que as duas professoras tinham semelhanças e diferenças.

A professora Fernanda mencionava o planejamento de forma oral, estabelecendo em algumas situações as atividades que poderiam ou não ser realizadas. Consideramos que havia por parte da docente uma compreensão de planejamento mais geral, em função dos componentes pré-definidos, sem pistas mais detalhadas de início e término do que estava sendo previsto para o dia para informar aos alunos. Não observamos em nenhum dia o registro de planejamento por escrito. De acordo com Corsino (2012, p. 116), “o processo de registrar, porém, mais do que uma forma de capturar o momento, funciona com um espaço de formação e de reflexão do professor sobre o trabalho realizado”.

A professora Márcia fez um detalhamento maior do planejamento, com as atividades, expondo as necessidades de mudanças e justificando para os alunos, de modo que escutava as manifestações deles. Diante da importância de compartilhar o planejamento com os alunos, de modo que eles também sejam escutados, Zabala (1998, p. 94) ressalta:

É importante que possam participar na tomada de decisões sobre o caráter das unidades didáticas e a forma de organizar as tarefas e seu desenvolvimento, a fim de que não apenas aumentam o nível de envolvimento no ritmo da classe em geral, como em seus próprios processos de aprendizagem, entendendo o porquê das tarefas propostas e responsabilizando-se pelo processo autônomo de construção do conhecimento.

Assim, sabemos que o compartilhamento do planejamento pode acontecer de diferentes formas. O envolvimento e comprometimento que existe em cada escola com os diferentes sujeitos também é um aspecto observado. As contribuições que cada um pode trazer são elementos que envolvem um planejamento mais integrador e compartilhado, conforme defende Leal (2010, p. 98):

Sugerimos que a rotina para um determinado período (semana, quinzena, mês) deve ser socializada com os estudantes, para que eles compartilhem dos objetivos e da organização das atividades. É interessante, também, que sejam favorecidas situações em que eles planejem com o professor a rotina de um determinado período letivo, levando-os a sentirem-se mais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem.

Na investigação desenvolvida por Cruz (2012), diante da categoria organização das práticas de alfabetização, a pesquisadora verificou as atividades de rotina nas duas escolas. Através do mapeamento dos tipos de atividades foi possível constatar em relação as fabricações das práticas das seis professoras nas duas escolas (seriada e ciclos) que

[...] o estabelecimento de uma rotina, como elemento estruturante para essa prática, foi um aspecto presente no perfil de todas as professoras, apesar de algumas demonstrarem uma maior capacidade de monitoramento do seu próprio trabalho por meio de um planejamento minucioso do que poderia ser feito e como deveria ser intermediado, caso ocorressem algumas alterações ou dificuldades de execução. Esse tipo de atividade gerava segurança, tanto nas crianças quanto nas professoras, acerca do que iria ser explorado no dia e os tipos de atividades que iriam vivenciar, favorecendo sua participação (CRUZ, 2012, p.261).

Diante do levantamento das atividades que faziam parte da rotina realizadas pelas professoras investigadas por Cruz (2012), foi possível perceber aspectos do planejamento das professoras, como a capacidade de replanejar, além de inserir os alunos no plano geral do que iria acontecer na aula, gerando mais envolvimento e segurança entre os sujeitos.

7.9 Incentivo à participação e à manutenção da atenção dos alunos

Nesta categoria foram analisadas as ações das docentes em que os alunos eram incentivados a participarem das atividades e as ações que envolveram a busca por manutenção da atenção dos alunos. Foram verificados os extratos das entrevistas com os alunos percebendo se e como eles mencionaram essas ações.

Mesmo considerando que pode haver diferentes aspectos que interferem na aprendizagem e no engajamento das crianças, um deles é muito importante, que é a atitude do professor estimular a participação dos alunos.

Através da fala, dos gestos, do olhar, dos movimentos, o professor interage com os estudantes, assim como os estudantes demonstram que participam, compreendem os alunos. O docente pode recorrer a estratégias de envolver mais os alunos, explicando de outras formas algo que não tenha ficado claro, exemplificando conceitos, fazendo questionamentos diante das manifestações de dúvidas através de um olhar, por exemplo. Isso demonstra que está atento às formas de interação em determinado momento, podendo envolver mais os alunos na aula. Conforme diz Freire (1998, p. 47), “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor”.

Consideramos que as professoras demonstraram incentivar que os alunos participassem das aulas, de alguns modos, como chamando-os pelos nomes, solicitando que tivessem atenção durante a aula para aprender. No extrato abaixo podemos perceber como a professora Fernanda buscava a participação dos alunos tanto de forma coletiva, como chamando-os pelo nome.

P – Gente peguem o livro (didático de português) de vocês pra ver se de fato a gente começa essa aula. Gente, página 86 que foi a atividade de casa página 86. O trava-língua. A gente lê as duas trava-línguas. Gente, quem quer ler esse trava-língua da página?

Cs – Eu! Eu! Eu!

P – Então todo mundo lê... vamos? 1, 2, 3.

Cs – Três tigres tristes para três pratos de trigo. Três pratos de trigo para três tigres tristes.

C – Eu sei falar rápido.

P – Diz aí Nádia.

C – Três tigres tristes para três pratos de trigo. Três pratos de trigo para três tigres tristes.

P – E o da vaca?

C – A vaca malhada foi molhada por outra vaca molhada e malhada.

P – Olha, eu vou botar aqui, a gente vai fazer uma brincadeirinha do trava-língua, a gente não combinou...

C – Três tigres tristes para três pratos de trigo. Três pratos de trigo para três tigres tristes.

P – Agora Paulo.

(Professora Fernanda, Aula 9)

Em outro extrato, podemos ver que a professora escutou o pedido de um aluno para fazer uma leitura, assim como solicitou uma aluna a ler, selecionando um extrato menor do texto para ela, já que não queria ler.

P – Então veja ó, é o depoimento de Arlindo. Depois eu vou comentar sobre essas pessoas que tão dando depoimento. Ok? Tainá lê o outro.

C – “Fica uma lacuna não só na música nordestina, mas brasileira.

P – Brasileiras. Dá uma respirada.

C – “Representava o país”.

P – País não. Representava o país.

C – “Cantando o cotidiano do povo brasileiro. Ao mesmo tempo, é também uma responsabilidade para as novas gerações dar continuidade à obra dele...” Geraldinho Lins.

C – Deixa eu ler, professora!

P – Eu vou chegar aí, tá. Tem muita coisa pra se ler.

C – Lá ele...

P – Peraí, começa novamente.

C – “Lá se vai, o meu amor, deixando uma grande saudade...” Dominginhos, eterno amor, amizade sincera. Elba Ramalho”.

P – Vamos Maria. É só isso aqui, você sabe ler. Vai!

C – “Saudades de Dominginhos. Muita mesmo!” Gal Costa.

P – Esse aí só é uma frase. Só uma frase.

(Professora Fernanda, Aula 5)

A professora tinha como prática para a participação dos alunos a indicação dos alunos para lerem, mas em alguns momentos necessitava negociar com eles. Diante das reações das

crianças observamos que poucos negavam o pedido da professora, parecendo ser algo comum na sala de aula. Diante da recusa em algumas situações a professora agia de formas diferentes.

Em alguns momentos iniciava com a participação coletiva, seguindo com a indicação dos nomes das crianças para participar, sendo alguns indicados por ela, conforme o extrato abaixo:

- P - Então, agora quem vai dar continuidade? Quer dar continuidade agora, Renato? Renato? Pode ser? (A criança balança a cabeça negando o pedido)
- P- Por que não? Tem que perder essa vergonha. Tá certo? Eu já disse. Lê na frente do espelho. Porque tem momentos na vida da gente que precisa ler pra todo mundo. Isso, às vezes, até quando adulto, pra fazer um teste, então, vocês precisam ler olhando pro espelho. O espelho tá na sua frente e você vai ver se tá lendo rápido, vai observar melhor, pede a alguém de casa pra escutar, o irmão. Leia alguma coisa e pede pra o irmão dizer o que entendeu da leitura. Aí você vai ver se tá lendo rápido demais, se tá muito parado. Nem rápido demais, nem lento demais. Nem gaguejando demais. Num é? Não é problema de dicção. Problema de dicção é uma coisa que a gente precisa ir pro fonoaudiólogo. No caso de Paulo, Paulo lê. Paulo sabe ler. Paulo tem algumas palavras que ele não pronuncia devido a um problema de dicção que ele tem. Não tem aquele personagem, Cebolinha, ele num troca algumas letras? Poblema. Num é isso? Então, tem algumas... e Renato tem que deixar a vergonha de lado. Paulo quer ler agora? Tá vendo? Que o conselho que eu dei, Flávia já seguiu e já melhorou? Então quando alguém ler, quando você lê pra alguém é melhor, porque aquela pessoa vai lhe dar uma opinião da leitura. Pronto, Paulo vai ler. Dominginhos sempre. Pode botar a voz pra fora, tenha vergonha não. Quer ler depois pra mim, sem o microfone? É melhor, né? Lê sem o microfone. Dominginhos sempre fez...
- (...)
- P – Depois tu lê pra mim, porque se não vai ficar com mais vergonha!
- C – Eu leio.
- P – Tu lê?
- C – “Dominginhos sempre fez questão de se mostrar grato. Foi muito ajudado”... (leitura)
- (Professora Fernanda, Aula 1)

Nesse extrato, a professora mencionou o nome de um aluno para dar continuidade à leitura do texto. Ao solicitar a participação pelo nome das crianças, a professora demonstrou buscar descentralizar a participação deles nas atividades.

Ressaltamos, entretanto, que alguns comentários após a não aceitação do aluno Renato, em realizar a leitura, levou a uma série de comentários da professora, evidenciando pouca polidez. Diante da sua fala, percebemos que ela deu dicas aos alunos para enfrentarem o problema da vergonha, mostrando diante de um avanço da aluna Flávia que se eles seguissem seus conselhos poderiam ler e conseqüentemente participar, mas acabou expondo o problema de outros alunos, podendo levar a inibição e constrangimento.

O uso do microfone, conforme pode ser visto no extrato, pode inibir a participação. Isso demonstra que na busca por participação dos alunos, com uso de mesmas estratégias, os alunos podem não atender ao pedido dos professores, requerendo novas formas de agir.

A manutenção da atenção dos alunos também pode ser vista nas aulas.

P – Todos nós, na nossa casa, a gente costuma consumir. Nós consumimos verduras?

Cs – Sim.

P – Nós consumimos frutas?

Cs – Sim.

P – Nós consumimos legumes?

Cs – Sim.

P – De onde vem tudo isso?

Cs – Da horta.

P – Vem do campo. Então, essa plantação nos dias de hoje a gente vai começar a ler o que é que tá falando aí no texto. Certo? E aí a gente vai tentar entender. Lê aí o primeiro parágrafo, Nádia. O resto, presta atenção!

(Professora Fernanda, Aula 11)

Em geral, eram nos momentos de leitura de textos, nas atividades coletivas, que a professora demonstrava estar atenta aos alunos, incentivando-os a participarem e terem atenção ao que estavam fazendo, de modo que seguissem o fio condutor da atividade, diante da sequência proposta. Observamos que as atividades de correção coletiva eram muito utilizadas na sala e ela buscava que todos participassem oralmente e registrando nos cadernos as respostas.

Outro aspecto a ser observado na fala da professora é que em algumas situações, como a do exemplo anterior, ela buscou por uma uniformidade na realização das atividades. Ao pedir que os alunos prestassem atenção, ela também demonstrou tal aspecto:

P - Pra não ter dúvida, vamos prestar bem atenção. Isso daqui vai ser no caderno de produção de texto (Mostra o que foi escrito no quadro), eu vou entregar agora. Ó, outra coisa, relate como foi o seu domingo dia dos pais (...).

(Professora Fernanda, Aula 2)

Destacamos que embora no extrato ela utilize a expressão “prestar bem atenção”, consideramos que este ato não implica em não ter dúvidas, como afirma a professora. Diante do que foi observado nos vídeos, percebemos que a professora tinha algumas atitudes que podiam levar ao incentivo à participação e à manutenção da atenção. A professora se posicionava na sala em geral na frente dos alunos, por traz do quadro, mas tinha bastante movimentação.

Nas atividades em grupos, também demonstrava estar atenta, buscava observar os alunos, não concentrando apenas em alguns. Ao fazer as perguntas, escutava os alunos, mesmo antecipando algumas respostas. Ela também buscava situar os alunos que chegavam atrasados e estavam dispersos ao que estava acontecendo na aula.

P – Então pronto. Quem escreveu o texto foi Cristina Santos. Presta atenção Tiago, você que chegou agora. Eu tô aqui lembrando um assunto que a gente viu. Que são os animais.

C – Golfinho.

(Professora Fernanda, Aula 4)

Quando a professora estava fazendo a leitura ou explicando algum conteúdo, eles ficavam atentos, respondendo às perguntas feitas pela professora. Alguns pediam para falar, sinalizando com a mão que queriam se colocar.

Nas análises das entrevistas identificamos extratos de duas crianças (4,76%) da turma da professora Fernanda. Uma hipótese para um menor posicionamento dos estudantes referentes a essa categoria é que pode estar subjacente que é necessário ter participação nas aulas, e que seria papel do professor em buscar atenção e que eles precisam participar. Um dos extratos pode ser visto a seguir:

E – Você foi lá pra frente ler as adivinhas?

C – Fui.

E – E você gostou de ler?

C – Gostei.

E – Por quê?

C – Porque é legal ler.

E – Por que é legal ler?

C – Porque a pessoa aprende mais. Vai tirando a vergonha.

(Silvia, Professora Fernanda, Aula 9)

A aluna destacou que na atividade das adivinhas, em que pode ler em voz alta para a turma na frente de todo, foi boa por favorecer que os alunos perdessem a vergonha. Isso implica em reconhecer que se a professora não incentivasse à participação de alunos tímidos, poderiam não se envolver nesses tipos de atividades. Percebemos que esse comentário da aluna retomou a voz da professora durante os extratos de aula.

A aluna do extrato abaixo denuncia que um aspecto que não gostou da aula foi a insistência dos alunos em não atenderem ao pedido de atenção e participação da professora.

E – E da aula, o que foi que você não gostou?

C – Da aula eu não gostei dos meninos, que a professora fica mandando eles prestar atenção e eles não presta.

(Roberta, Professora Fernanda, Aula 10)

O posicionamento da aluna Roberta nos remete à estratégia utilizada pela professora. Identificamos mais uma vez que as crianças percebem a busca por atenção da professora Fernanda, embora possam estar sinalizando que essa estratégia utilizada por ela possa não trazer repercussões.

Os pedidos de atenção eram constantes por parte da docente, o que pode ser um indicativo de que os alunos estavam com pouca motivação para aprender alguns conteúdos. Uma das formas de maior envolvimento é sugerida por Zabala (1998, p. 92) “Ajudá-los a encontrar sentido no que estão fazendo para que conheçam o que têm que fazer, sintam que podem fazê-lo e que é interessante fazê-lo”.

A professora Márcia também buscou a manutenção da atenção dos alunos nas aulas e a participação deles. Nos extratos abaixo podemos perceber que ela se preocupava que todos estivessem atentos para a realização das atividades, tanto nas atividades coletivas, quanto em grupos, duplas, utilizando com recorrência a expressão “presta atenção”:

P- Pera aí, primeiro todo mundo prestando atenção pra poder ver o reconto, ele se baseia na história, qual é a história que a gente tá pegando?

C- A galinha da Angola!

(Professora Márcia, Aula 8)

P- Bora prestar atenção agora, no que a gente vai desenhar no panô, qual é a lenda que vamos desenhar, qual é a história?

C- A galinha da Angola!

(Professora Márcia, Aula 8)

P- Vamos nos separar. Bruna, Luiza e Márcio. Marina, Nicole e Sara. Antônio, Helena e Camila. Clara, Amanda e Jorge. Felipe, Vinícius e Paula. Leonardo, André e Fábio. Esse trio aqui vem pra cá! (organização dos alunos)

P- Olhe, as cores têm que ser bem vivas! Todo mundo tá com as pontas dos lápis prontos? Qual é a parte que você gostaria de desenhar dessa lenda?

C- Eu gostei da parte dos panôs e dos animais.

C- A gente podia pintar qualquer animal e botar a galinha da Angola no meio!

P- Por aqui Felipe, só tem uma passagem agora!

P- Não esqueçam que nós vamos ter uma nota pelos nossos trabalhos!

C- Ah!

P- Presta atenção, escuta! Eu acho que estou falando aqui, mas tem gente que ou tá tampando os ouvidos ou não está prestando atenção, vocês vão fazer aqui, ou vão desenhar um animal, ou uma rena, é com vocês!

P- Você tá seguindo a ordem do panô, é desse jeito que se faz um panô?

C- Não.

P- Presta atenção nas características do trabalho!

(Aula 10, Professora Márcia)

A professora também mobilizou a participação dos alunos, chamando-os pelo nome nos momentos das atividades. A seguir apresentamos um extrato da aula da professora:

P- Vamos lá. Marina me diga a hora! A gente não sabe se é dia ou noite aí digo o que?

C- Doze e cinco!

P- Amanda (...)

P- Luiza não tava prestando atenção, né? Aí fica difícil, quanto é que vale o três pro ponteiro grande? Que horas é?

C- Doze horas e onze segundos!

P- Vamos lá. Não, o segundo quando chegar aqui no onze ele não vai valer onze não, ele vai valer cinquenta.

C- Ah é mesmo, cinquenta e cinco que diga!

P- É cinquenta e cinco que diga.

P- Márcio!

C- Quatro

P- É o que Márcio?

C- Doze horas e quatro minutos.

P- Tá certo?

C- Não, doze e vinte!

P- Né Márcio, que falta de atenção! Nicole.

C- Doze horas e trinta minutos.

P- Ou?

C- Ou doze e meia

P – Trinta é metade de uma hora. Vamos lá, Paula.

C- Doze horas, trinta e cinco minutos e cinquenta segundos!

(...)

P- Presta atenção, ele disse doze e quarenta e cinco no nove. A gente sabe que o ponteiro grande vai de cinco em cinco, então a gente vai pular pro dez, se aqui é doze e quarenta e cinco aqui vai ser o que?

C- Doze e cinquenta.

P – Isso, Jorge. Fale sem medo de errar. Muito bem.

(Professora Márcia, Aula 7)

No extrato acima, verificamos que a professora tinha a atitude de incentivar a participação dos alunos de modo que também tivessem atenção ao que estava sendo abordado na aula. Além disso, nesse exemplo, podemos verificar que a professora elogiou o aluno por ter participado. Essa atitude da docente corrobora com o que Zabala (1998, p. 100) defende ao afirmar que

Para aprender é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, constituídos por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade. A aprendizagem é potencializada quando convergem as condições que estimulam o trabalho e o esforço. É preciso criar um ambiente seguro e ordenado, que ofereça a todos os alunos a oportunidade de participar, num clima com multiplicidade de interações que promovam a cooperação e a coesão do grupo. Interações essas presididas pelo afeto, que contemplem a possibilidade de se enganar e realizar modificações oportunas; onde convivam a exigência de trabalhar e a responsabilidade de realizar o trabalho autonomamente, a emulação e o companheirismo, a solidariedade e o esforço; determinadas interações que gerem sentimentos de segurança e contribuam para formar no aluno uma percepção positiva e ajustada de si mesmo.

Concordamos com Zabala (1998), em relação à citação acima, pois nas práticas docentes boas interações entre os professores e alunos podem contribuir para um maior envolvimento de todos nas atividades escolares.

A professora Márcia também se posicionava com frequência em frente aos alunos. Movimentava-se pouco entre as cadeiras, pois a sala era pequena e sem um espaço suficiente para que circulasse entre os alunos, mas direcionava o olhar para os alunos quando estavam dispersos, assim como chamava-os pelos nomes. A professora não tinha como recurso um microfone, como a professora Fernanda, e a sala de aula não tinha porta, era aberta ao pátio, ocasionando muitos ruídos.

Ao utilizar outros espaços, como a quadra, por exemplo, a professora Márcia incentivava que os alunos realizassem as brincadeiras, ensinando-os quando não sabiam, ou

tinham alguma discussão com outro colega, assim como ficassem atentos às apresentações. Outra atitude da professora, para que quando os alunos estivessem dispersos participassem, era a mudança de local em que estavam sentados. Ela modificava quando dois alunos juntos conversavam muito.

Nos momentos em que os alunos estavam organizados em grupos, percebemos que a professora circulava entre eles, dando orientações. Essa era outra forma de agir para que eles participassem. Nos grupos, ela questionava os alunos que não colaboravam com os colegas. Este aspecto será aprofundado no último tópico deste capítulo.

Em sua maioria, os alunos participavam das atividades lendo, discutindo, jogando, resolvendo atividades nos cadernos, no quadro, quando estavam na sala de aula. Algumas estratégias como pedir que os alunos resolvam algumas atividades no quadro, fazia com que outros alunos ficassem um pouco mais dispersos, e para tentar resolver a situação, buscando a atenção deles, recorria à expressão “presta atenção” ou “silêncio”. Nesses casos, algumas vezes essa solução da professora não garantia a manutenção da atenção.

Em outros momentos, a professora pedia que os alunos fizessem a leitura em voz alta de alguns textos, e em seguida repetia a leitura. Os alunos liam tanto das suas cadeiras, sentados, quanto em pé, de frente para os colegas. Percebemos que essa era uma estratégia utilizada por ela para que os alunos conseguissem compreender o que estava sendo lido e ao mesmo tempo buscava a atenção deles. A professora se posicionava ao lado dos alunos, acompanhando a leitura. A professora elogiava o que os alunos faziam em algumas situações, o que demonstrava outra forma de incentivar a participação deles, como pode ser visto abaixo no momento em que os alunos socializaram suas produções de texto:

C – Era uma vez, quatro macaquinhos irmãos que queriam trazer a lua para a terra. Um dos macaquinhos queria saber o jeito mais fácil de chegar a lua. Numa floresta que havia ao lado de uma montanha... os quatro subiram na corda (...).

P – A história de Márcio começa bem legal. Agora eu disse pra ele que ele tem que desenvolver o meio da história. Presta atenção! (...)

(Professora Márcia, Aula 5)

P – Como foi que surgiu na história de Leonardo?

C – Explica, tia.

P – Explica? Como foi que surgiu, André?

C – Eu explico tia!

P – Como foi que surgiu o tambor? A partir da história de Leonardo?

C – Eu explico, tia!

C – Ele quebrou a bateria e ele bateu num pedaço dela, que fez um som.

P – Muito bem! A história de Leonardo, quando ele colocar esse pedacinho que Marina falou. Vai ser uma história com início, meio e fim. No final a gente vai entender a história? Sim ou não? Sim ou não?

Cs – Sim!

(Professora Márcia, Aula 5)

A professora Márcia elogiava as atividades dos alunos, suas produções e incentivava-os a dizer como estavam compreendendo, como no exemplo anterior. Percebemos uma maior busca por parte dos alunos da professora Márcia de se voluntariarem para a realização das atividades, se comparados aos alunos da professora Fernanda.

Nas análises das entrevistas identificamos na turma da professora Márcia 11 (26,19%) extratos referentes a esta categoria.

Um dos aspectos apresentados pelos alunos foi que quando a professora direcionava o nome de algumas crianças para a realização de algumas atividades, outros acabavam não participando da mesma forma.

E – Depois teve a atividade do conto. A professora leu aqui, pediu para que uma coleguinha sua fizesse a leitura do conto da aula anterior, não foi? Você gostou dela ter lido esse conto?

C – Gostei.

E – Por que você gostou?

C – Quer dizer, eu não gostei não.

E – Por que você não gostou?

C – Eu queria ler.

(Jorge, Professora Márcia, Aula 3)

E – Você gostou de quando a professora colocou o calendário no quadro e pediu a Jorge para ele colocar esse calendário no quadro?

C – Sim, mas eu queria que fosse eu.

(Marina, Professora Márcia, Aula 5)

Esses dados revelam a importância de não haver privilégio de alguns alunos nas situações de ensino, e da necessidade de mediar as aulas de modo a estimular também a participação voluntária pelos estudantes.

Outras crianças mencionaram a importância de a professora dizer os nomes dos alunos, incentivando-os a participarem, como pode ser visto abaixo.

E – Você gostou de quando a professora pediu pra Marina fazer a leitura da rotina, no quadro?

C – Gostei.

E – Por quê?

C – Porque cada dia cada um tem que ter. Aí Marina nunca mais leu.

(Clara, Professora Márcia, Aula 8)

E – Depois a professora pediu para que algumas pessoas fossem lá na frente do quadro para mostrar os livros que tinham levado emprestado. O que você achou dessa atividade, dos seus amigos irem lá na frente?

C – Gostei.

E – Por quê?

C – Porque eu gosto de dizer o meu livro na frente dos meus colegas.

E – Mas hoje você não foi (fazer a apresentação do livro). Mas você gostou dessa atividade que ela pede para os alunos irem lá na frente?

C – Gostei.

E – Por que é bom?

C – Eu gosto quando meus amigos falem na frente de mim pra a gente aprender.

E – Aprender o quê?

C – Sem ter vergonha de dizer na frente.

E – Depois a professora trabalhou o texto da Angola com vocês. Você gostou do que ela fez, da professora perguntar a vocês o que vocês sabiam sobre a Angola?

C – Umhum.

E – Por que você gostou?

C – Porque eu gosto de responder na frente dos meus amigos sobre Angola.

(Amanda, Professora Márcia, Aula 11)

Neste extrato acima, o incentivo à participação dos alunos pela professora gerou oportunidades de que os alunos pudessem falar o que sabiam aos colegas, permitindo trocas entre eles. Aprender com o outro permite uma situação de maior conforto para perder a vergonha de falar.

Além dessas apreciações, identificamos que o fato de chamar nominalmente em algumas situações gerou incômodo, devido à timidez e à falta de respeito dos colegas, trazendo de certa forma uma crítica à falta de estratégia da professora nessas situações.

E – E de que atividade você acha que seus amigos não gostaram?

C – Olha a hora (relógio).

E – Por quê?

C – Porque eles fica resenhando, os meninos ficam falando no meu ouvido. Ainda bem que não seja eu que vou, que é muito difícil de falar.

(Jorge, Professora Márcia, Aula 7)

E – Você gostou da atividade da leitura da rotina do dia, no quadro?

C – Gostei.

E – Por quê?

C – Porque ainda bem que não foi eu que li. Porque tia todo dia faz: “fala alto”. Eu não gosto de falar alto.

(Jorge, Professora Márcia, Aula 10)

Os dados apresentados por este aluno nos indicam que a professora tem intenções de ajudar essa criança a romper com a timidez, mas necessita de um maior cuidado para que ele sinta mais segurança em participar.

As duas docentes incentivaram a participação dos alunos, procurando também garantir a manutenção da atenção deles. No entanto, ressaltamos que falta de polidez no trato com as crianças pode inibir a participação. O modo de conduzir as discussões também é importante, pois pode motivar mais os alunos para aprender e a perceber a relevância dos conteúdos abordados.

Na pesquisa desenvolvida por Lima (2011), os dados das práticas das duas professoras do 5º ano também foram de que as docentes incentivaram a participação dos alunos, tendo

como estratégias principais o uso de expressões como presta atenção, ao chamar os alunos pelos nomes, ao mencionar os alunos para realizarem algumas atividades como a leitura dos textos ou dizer alguma resposta. Os estudantes, diante das entrevistas realizadas, mencionaram a participação dos colegas nas atividades, assim como as interações com as professoras.

Em relação à participação dos colegas nas atividades, foram identificados extratos de 13 alunos da turma 1 (41,94%) e de 10 alunos da turma 2 (50%). Os alunos destacaram que as socializações das atividades é uma das melhores formas para que todos os alunos participem, por permitir que exista maior troca entre eles. Outros estudantes destacaram que havia barulho em alguns momentos das aulas. Esse dado pode ser mais um indicativo de que as formas como as professoras buscam a manutenção possam estar desgastadas.

Quanto à subcategoria Interação da professora com as crianças, na pesquisa de Lima (2011), foi mencionada por 3 alunos da turma 1 (9,68%). Os alunos perceberam que a professora utilizou o diálogo como ferramenta necessária para interagir com eles, destacando que a docente priorizava a participação dos alunos nas discussões, escutando e valorizando os comentários dos estudantes.

Na pesquisa desenvolvida por Andrade (2015), ao analisar práticas de duas professoras, foi possível perceber que as docentes estimularam a participação dos alunos nas atividades, em todas as aulas (10, da professora brasileira e 8 da professora portuguesa).

O incentivo à participação dos alunos aconteceu tanto no trabalho coletivo quanto quando os alunos estavam distribuídos em grupos. As docentes conseguiam que os alunos ficassem atentos e envolvidos nas atividades, buscando valorizar o que era dito pelos colegas nas situações de produção coletiva, ao ser escriba dos alunos, questionarem alunos sobre o que deveria ser escrito no texto. Ao realizarem as atividades de produção em grupo, a professora 2 circulou entre eles para ajudá-los na construção do texto. A professora 2 incentivou os alunos a participarem na medida em que não dava respostas prontas, formulava questões que faziam com que eles refletissem para elaborar as respostas. Com base nas respostas, eles davam suas contribuições para a escrita do texto.

A investigadora percebeu a preocupação das professoras de levar os alunos a participar das discussões, e também de dirigir questionamentos às crianças que não estavam participando da aula, seja porque eram tímidas ou porque não tinham iniciativa de participar.

Assim, destacamos que na prática docente as atitudes dos sujeitos são aspectos que precisam ser considerados para uma boa interação e aprendizagem. De acordo com Davis, Silva e Espósito (1989, p. 52), em relação ao papel da interação em sala de aula,

A interação com o outro – seja ele um adulto ou uma criança mais experiente - adquire, assim, um caráter estruturante na construção do conhecimento na medida em que oferece, além da dimensão afetiva, desafio e apoio para a atividade cognitiva.

Os dados desta categoria nos indicam que os alunos ressaltaram a importância de romper com o silêncio, valorizando seus modos de pensar a partir do incentivo à participação, assim como veem as ações das docentes necessárias ao pedirem para os alunos manterem a atenção nas aulas, embora também destaquem que algumas estratégias não têm tanta repercussão. Do mesmo modo, destacam aspectos importantes para que se tenha uma melhor interação diante dessas atitudes docentes. De acordo com Freire (1998, p. 86),

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Para ter envolvimento no que está sendo ensinado, consideramos que é preciso estar envolvido, percebendo que existe algo relevante para aprender, além de uma boa mediação docente.

7.10 Estímulo ao desenvolvimento da responsabilidade pela própria aprendizagem

A décima categoria envolve as ações das docentes em demonstrar aos alunos que eles precisam ser responsáveis pelas suas aprendizagens na escola e em casa. Foi verificado se os alunos perceberam essas ações através das entrevistas. As professoras explicitavam a necessidade de realizarem as atividades escolares, na sala ou em casa e que os estudantes eram responsáveis por elas. Segundo Zabala (1998, p. 46),

As normas são padrões ou regras de comportamento que devemos seguir em determinadas situações que obrigam a todos os membros de um grupo social. As normas constituem a forma compactuada de realizar certos valores compartilhados por uma coletividade e indicam o que pode se fazer e o que não pode se fazer neste grupo.

Nesse sentido, na sala de aula, todos os sujeitos envolvidos assumem papéis e responsabilidades diversas, não ficando restritas ao professor. Normas como cumprimento e respeito aos horários, prazos das atividades, formas de se comportar com as pessoas fazem

parte do cotidiano da escola. Observamos que as duas professoras tinham um maior foco no cumprimento das atividades solicitadas por elas de modo que os alunos precisavam assumir seus papéis de estudantes comprometidos com as suas aprendizagens.

No extrato a seguir podemos perceber que a professora Fernanda questionou a não realização das atividades de casa e que eles precisavam ser comprometidos com estas, pois essa era responsabilidade deles.

P – Pelo o que eu percebi somente João e Paulo foi quem fez...Núbia e Lívia por que não fizeram? Faltaram no dia? Os outros, Paulo? Renato por que tu não fizesse? Igor por que tu não fizesse?

C – Esqueci.

P – A desculpa de sempre! Esqueci, esqueci. Eu já disse a vocês que o dia, a data de vocês, da profissão de vocês é estudante, por sinal, ontem, além do dia dos pais, comemora-se o dia do estudante, então estudante tem atividades específica, que são as atividades de classe, as atividades de casa, e o nome já diz, está relacionado ao es-tu-do, você não trabalha justamente pra dar conta do seu estudo. Quando chegar na fase adulta aí você vai fazer as duas coisas, estudar e trabalhar.

(Professora Fernanda, Aula 2)

No exemplo anterior, alguns alunos não tinham realizado as atividades de casa por terem faltado a aula anterior, como Núbia e Lívia; outros, por terem esquecido, como no caso de Igor. Além dessas respostas, outras podem ser vistas no cotidiano da sala de aula, sendo algumas por serem de nível de complexidade maior ou falta de clareza quanto ao que é solicitado, e precisarem de alguma pessoa mais experiente para ajudar a resolver, por ter pouco tempo se for pedido algo que exija maior investimento do aluno, ou por motivos de saúde, por exemplo.

Nesse extrato da aula 2, a professora destacou que a justificativa dos alunos é “a desculpa de sempre! Esqueci, esqueci”. Nota-se que há recorrência de não realização e de mesmos motivos. Diante disso, houve pouca busca de uma melhor forma de diálogo com os alunos, além do levantamento de toda a turma do cumprimento ou não da atividade, o que implicaria ter que escutar os alunos, tentar mostrar que precisam reservar um tempo para o estudo, que têm horários e espaços que podem ser mais ou menos favoráveis e precisam tentar realizar as atividades com autonomia e em caso de dúvida procurar ajuda.

Todas essas situações podem parecer que são simples e de compreensão de todos (alunos, pais, professores), mas o desafio de saber como estudar e assumir um papel de protagonista em casa e na escola não é algo simples. É nesse sentido que estimular o desenvolvimento da responsabilidade de aprender implica em diálogo e orientação aos alunos e seus responsáveis. Freire (1998, p. 86) destaca o papel do educador ao afirmar que “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve”.

Em outro extrato, a professora novamente questionou a falta de estudo dos alunos, pois alguns receberam um texto com antecedência para ler e não realizaram a leitura. Na busca de responsabilizá-los pelas atividades e pelas aprendizagens, a professora alterou o tom de voz, com pouca polidez nesses momentos.

P – Hoje, pra dar continuidade, a gente vai fazer uma leitura compartilhada desse texto aqui, que eu creio que... ó, esse texto aqui, esse texto: “O neném que deu muito orgulho ao Mestre Lua”. Quem não tem, eu acredito que faltou. Eu quero esse aqui, quem foi que faltou no dia e não recebeu?

C – Eu achei que tinha perdido esse, mas tava no caderno.

P – Todo mundo tá com ele aí? Pronto. A gente vai fazer a leitura compartilhada. Alguém leu esse texto em casa? Leu? Quem leu o texto em casa, levanta o braço. Quem não leu, por que não leu? Como é que eu recebo um material de estudo e nem dou atenção a ele? Igor, eu tô falando, cadê seu texto?

C – Tá em casa.

(Professora Fernanda, Aula 1)

Outra estratégia observada em busca da responsabilidade pelas próprias aprendizagens, por precisarem realizar as atividades escolares em casa, foi quando ressaltou o tempo suficiente que eles fizessem, contra-argumentando as justificativas deles.

P – Então, quando é que eu vou corrigir essa atividade de Português?

C – Quinta.

P – Quando?

C – Quinta-feira!

P – Então eu tenho, a tarde de hoje...

C – Terça e quarta.

P – Terça e quarta. Eu tenho três dias para responder. Entenderam? Pra depois num dizer que não respondeu, porque não teve tempo. A atividade de Português será respondida na próxima aula de Português.

(Professora Fernanda, Aula 6)

Percebemos que a professora ressaltou de uma forma geral as responsabilidades de estudantes. Demonstrou que eles precisavam assumir suas atividades, estudar e que esse é o papel deles, sem, contudo, realizar uma mediação mais reflexiva, de modo que os alunos também pudessem comentar se havia ou não algum tipo de dificuldade. Percebemos uma atitude mais voltada à cobrança do que de estímulo ao desenvolvimento da responsabilidade pela própria aprendizagem.

Nas entrevistas identificamos dois extratos (4,76%) de estudantes da turma da professora Fernanda nesta categoria.

E – Depois ela fez uma leitura. Você gostou da leitura?

C – Sim.

E – Por quê?

C – Porque todas as histórias que ela lê é boa, ela gosta de ler para a gente, ela gosta de fazer muitas atividades, ela diz que é para aprender, para ser alguém na vida. Na verdade, é isso que a gente tem que estudar para crescer, para ser alguma gente, alguma profissão na vida.

(...)

E – Depois ela corrigiu a atividade de casa. Ela pediu para que vocês fossem no quadro e fizessem a correção da atividade. O que você achou dessa atividade?

C – A professora ela ensina a gente, a gente e os que não fizeram atividade de casa ou porque não teve tempo ou não quis fazer ou a mãe tava cansada ou saiu...aí eu acho que foi bom a tarefa porque os que não fizeram faz e aprende mais.

(...)

E – O que você aprendeu hoje?

C – Eu aprendi sobre lendas, aprendi trava-língua, aprendi a fazer adivinhações.

E – O que mais?

C – E das atividades que a professora passou eu gosto porque minha mãe diz que eu tenho que aprender e ela diz que eu vou estudar nessa escola até “comprestar” quinze anos, que ela disse que tem que estudar para ser alguém na vida...para ser uma professora, um médico.

(Roberta, Professora Fernanda, Aula 6)

No extrato identificamos dois aspectos. Um deles é a retomada do discurso da professora em sala de aula, de que os alunos precisam estudar para ser alguém na vida, sendo reforçado na casa da aluna.

Outro aspecto é que a aluna reconheceu as diferentes justificativas dos alunos ao não realizarem as atividades, sinalizando que a estratégia da professora não tenha de fato uma repercussão na responsabilidade da aprendizagem dos alunos, pois os alunos continuam com as justificativas e realizam as atividades, sendo a estratégia ineficiente. A aluna mencionou que mesmo nos casos de não realização pelos alunos das atividades para casa, os alunos têm oportunidade de aprenderem nos momentos de socialização.

Outra aluna destacou a postura da professora quanto à responsabilidade pelo cumprimento das atividades, caracterizando como cobrança.

E – Do que você não gostou?

C – Da tarefa que eu esqueci a folha em casa.

E – Por que você não gostou?

C – Porque a professora reclamou comigo.

(Flávia, Professora Fernanda, Aula 8)

Nas entrevistas identificadas nessa categoria podemos perceber que os alunos assumem o discurso da professora Fernanda, mas nem todos cumprem o prazo como foi o caso da aluna Flávia. A aluna não gostou da forma como a professora se comunicou, com reclamações e pouca polidez. O que a aluna pode também estar nos informando é que os alunos podem ter algumas justificativas para o não cumprimento de suas atividades e a escuta por parte da professora seria importante, assim como novas formas de estimular suas responsabilidades. De acordo com Freire (1998, p. 135) escutar

Significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua

redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias.

A professora Márcia estimulou o desenvolvimento da responsabilidade pela própria aprendizagem das crianças, conforme pode ser visto a seguir.

P- Tá bom, vamos lá, peguem os cadernos, abram na atividade de ontem. Quem faltou ontem?

C- Eu faltei!

C- Não deu pra terminar não!

P- É culpa do Mais educação?

C- É tia, se não tivesse o Mais educação eu ia ter tempo de fazer!

P- Então, quando eu passar atividade de casa, eu ligo pra os pais de vocês pra vir pegar vocês tá certo?

C- Eu mesmo fiz.

P- Por que Leonardo fez?

C- Eu fiz!

P- Eu tô dizendo a vocês, vocês estão indo para as séries que são mais difíceis, precisam estudar!

(Professora Márcia, Aula 7)

Nesse extrato, a professora demonstrou que os alunos precisam se preocupar em assumir suas responsabilidades, focando inicialmente no cumprimento das solicitações das tarefas escolares, embora explicitasse de forma mais enfática que tal responsabilidade se deva ao futuro, pois estarão em turmas mais difíceis e que por isso precisam estudar.

No extrato abaixo, também percebemos que a professora estimulou a responsabilidade coletiva sobre os conteúdos abordados e que o tempo de estudo é um fator importante para aprender.

P- Por exemplo, se o grupo for você, Simone e Marina o grupo vai se reunir e vai ver como é que vai ficar, isso aqui como tá, só oralmente sem precisar ler! Aí esse fica com isso, outro grupo fica com o conto e outro grupo vai falar sobre a galinha da Angola. A gente não viu como era a galinha da Angola, será que ela é igual a galinha de casa?

P- No tambor a gente pode falar o que?

C- Não sei!

P- Se você não sabe, existe uma coisa chamada estudo! Aí é sexta-feira ainda, aí você trata de estudar pra saber o que vai fazer!

(Professora Márcia, Aula 9)

No extrato a seguir, a professora ressaltou que eles tinham atividades para realizar em casa, sem a ajuda de outras pessoas e que precisavam fazer com atenção, demonstrando que eram responsáveis por isso, e que estava monitorando as aprendizagens deles. Também delimitou o dia em que retomaria a atividade.

P- Presta atenção, vocês vão levar pra casa, reler os problemas porque não leram direito, veja Felipe errou no cálculo aqui, mas o pensamento foi certo! O pensamento que Felipe teve, é que eu tenho que somar primeiro as duas turmas que tem vinte e sete alunos e depois eu tenho que somar as que eu tenho trinta e um e depois somar o total. Então, vai chegar em casa, vai reler os problemas e vai tentar

interpretar, não é pra pedir ajuda, nem pra mãe e nem pra pai. Amanhã no primeiro momento, a gente vai voltar com isso aqui, entenderam?
(Professora Márcia, Aula 6)

Não identificamos extratos de entrevistas, na turma da professora Márcia, referentes a esta categoria, possivelmente porque os alunos consideram que este discurso da professora, quanto às responsabilidades pela própria aprendizagem sejam tácitos, tanto na escola, quanto em casa, visto como natural do estudante. Essa também é uma hipótese para os poucos extratos identificados nesta categoria na turma da professora Fernanda.

Desse modo, consideramos que as duas professoras embora mencionem a necessidade de os alunos assumirem suas responsabilidades quanto às aprendizagens, a forma como a comunicação acontece, por parte da professora Fernanda, demonstra uma atitude de mera cobrança.

Algo que chama atenção nessa categoria é que os alunos tendem a reproduzir o discurso do professor quanto à importância de ser responsável pela própria aprendizagem, embora na prática alguns alunos se envolvam pouco com o cumprimento de prazos na realização das atividades, por exemplo. Uma hipótese para que isso tenha acontecido é que os alunos pouco compreendem a necessidade de aprenderem determinados conteúdos. Além disso, algumas atividades podem parecer para eles pouco relevantes, assim como podem não ter uma rotina de estudo em casa e ajuda de pessoas mais experientes que possam acompanhar suas atividades e horários para a realização.

7.11 Monitoramento das interações e das condições para a realização das atividades

A última categoria pedagógica envolve as ações em que as docentes monitoravam as interações, incentivando a valorização do respeito ao outro, a ajuda mútua nos processos interativos, assim como as condições para os alunos realizarem as atividades, envolvendo a obtenção do silêncio quando necessário, e a atitude de evitar tensões entre os alunos durante as atividades. Também foi verificado se os alunos perceberam essas ações através das entrevistas. Nessa categoria retomaremos alguns dados já discutidos no tópico das formas de agrupamentos, que foram abordados no capítulo 6, por se referir de forma mais geral à organização dos alunos para a realização das atividades.

As propostas de atividades com agrupamentos em grupos e em duplas promovem interações mais próximas entre os estudantes.

As duas professoras incentivaram os trabalhos realizados em duplas ou em grupos, salientando a importância do respeito entre os colegas e as formas de pensar de cada um.

A seguir seguem dois extratos da turma Fernanda:

P – Olhem, o três, eu não vou no grupo, leiam aí e tentem responder o três que eu vou ver. Eu não vou dar dica nenhuma. O quarteto lê. Minha filha, num é esconderijo não! É dupla, é quarteto, num é quem termina primeiro não! É pensar, é conversar, é troca. É individual se tivesse tudo separado. Num precisa você botar barreira não (escondendo a atividade com o corpo). É você conversar com Paulo, é conversar com Davi, é conversar com Marília, pra ver se realmente está certo. Não é corrida quem termina primeiro não, Danila! Acabe com isso! Vejam, leiam, cada grupo lê para o seu grupo o terceiro problema e tenta responder.

(Professora Fernanda, Aula 12)

Neste trecho percebemos que a professora Fernanda estimulou os alunos a dialogarem em grupos para resolverem a atividade, valorizando as trocas de ideias entre eles, mostrando que eles tinham que resolver as situações entre eles.

Nos processos interativos em que os alunos estabelecem relações mais próximas entre eles estão implicados diferentes aspectos que podem favorecer o desenvolvimento dos alunos, conforme defende Onrubia (1996, p. 148):

A interação entre alunos pode ser utilizada como um recurso de primeira ordem em aula e pode facilitar de maneira privilegiada o desenvolvimento de capacidades tanto cognitivo-linguísticas como de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal e de atuação em grupos sociais mais amplos, mas para isso devem ser limitados de maneira adequada os tipos de atividades, suas orientações, as normas reguladoras da situação, os recursos e materiais de apoio antes e durante o processo e os produtos a serem obtidos. Deve-se lembrar que a capacidade de trabalho em equipe pressupõe o domínio progressivo pelos alunos de determinados conteúdos, muito particularmente conteúdos referentes a procedimentos e a normas, valores e atitudes, que também devem ser objeto explícito de ensino na aula.

No trecho a seguir, a professora Fernanda incentivou que os alunos respeitassem os colegas diante de uma situação coletiva:

P – Ele escolhe. Deixa ele escolher (escolher o trava-língua para ler)

C – Se o Pedro é preto, o peito de Pedro é preto e o peito de pé do Pedro é preto.

P – Como?

C – Se o Pedro é preto, o peito do Pedro é preto e o peito do pé do Pedro também é preto.

C – Tá devagar!

(O aluno leu com muita pausa)

C – Se o Pedro é preto, o peito de Pedro é preto e o peito do pé de Pedro é preto.

P – Se o Pedro é... Mas faz olhando.

C – Se o Pedro é preto, o peito de Pedro é preto e o peito do pé de Pedro é preto.

Cs – Êêhh...

C – Se o Pedro é preto, o peito de Pedro é preto e o peito do pé de Pedro é preto. (Muitas pausas na leitura)

(As crianças vão)

P – Ei! Nada de vaia. Ninguém aqui é pra tá vaiando ninguém. A gente só tá achando engraçado. Nada de vaia!

(Professora Fernanda, Aula 9).

A professora demonstrou estar atenta às atitudes das crianças, de modo que fez intervenções para que houvesse respeito entre eles, embora seu comentário possa reafirmar a atitude que as crianças estavam tendo.

Outra atitude dela pode ser vista no extrato abaixo, em que chamou a atenção dos alunos para que tivessem melhores condições de realização das atividades.

P – Minha gente, sabe o que essa turma está precisando?

C – Ler mais.

P – Não.

C – Ler.

P – Não! Não! Deixa eu falar! A turma está precisando de paciência em ouvir o outro. Vocês ficam numa agonia, numa ansiedade. Porque ela tava lendo primeiro silencioso, pra poder ela ler oral. E vocês já ficam na agonia! Todo texto que a gente vai ler pela primeira vez, a gente dá uma olhada silenciosa, pra poder ler oral. Na verdade, era pra ter lido em casa. Porque o nosso próximo assunto, a gente terminou vertebrado e vai entrar em invertebrado. Só que atividade de leitura não precisa mandar, você tem que fazer logo. Então, calma quando alguém tiver lendo.

(Professora Fernanda, Aula 14)

Colomina e Onrubia (2004) destacam algumas características importantes de uma atividade produtiva. A primeira se refere ao caráter realmente coletivo e grupal. “Em uma tarefa de grupo, portanto, os participantes são interdependentes: cada um deve obter e trocar algum tipo de recurso com os outros para que a tarefa possa completar-se e todos podem e devem proporcionar algo para a resolução da tarefa” (p. 291).

A segunda dimensão da tarefa de grupo relaciona-se ao caráter aberto ou fechado. As atividades precisam permitir que, de fato, os alunos possam utilizar estratégias variadas para resolvê-las, de modo que os alunos precisam colocar seus pontos de vista, negociar posições. “Nas tarefas mais abertas, a interação entre os alunos é muito mais crucial para a produtividade e o rendimento, já que não há um caminho pré-estabelecido de resolução: se os membros do grupo não trocam ideias e informações, dificilmente conseguirão encontrar vias de solução para a tarefa proposta” (COLOMINA e ONRUBIA, 2004, p. 291).

Outra dimensão abordada pelos autores é a forma de instrução para a tarefa. Na prática docente, ao organizar os alunos em grupos ou em duplas para resolver atividades, as instruções precisam ser claras, o que pode permitir que os alunos assumam um papel mais colaborativo nas atividades. Segundo Colomina e Onrubia (2004, p. 291),

As instruções para a tarefa são essenciais para que os alunos entendam e abordem a tarefa efetivamente como tarefa coletiva. (...) É fundamental que o professor ajude os alunos a conceberem o que significa e em que se concretiza realizar uma tarefa de forma cooperativa, explicitando ao máximo

os critérios e as formas de atuação e de discurso que pretende que os alunos ponham em funcionamento.

Diante das contribuições trazidas por esses autores, considera-se que ao propor atividades em que os alunos interajam em duplas e em grupos, vários aspectos são considerados para que de fato haja atendimento à intencionalidade de promoção de momentos de interação, o que não significa que não surjam conflitos, necessitando em alguns momentos da intervenção docente.

Desse modo, concebemos que as atitudes da professora caminham em direção ao que é proposto pelos autores abaixo:

Quando se fala em interação social, desloca-se a ênfase das ações – físicas ou mentais – do sujeito, para se ressaltar a ação partilhada, ou seja, processos cognitivos realizados não por um único sujeito e sim por vários. Nesse sentido, interações sociais fazem-se necessárias sempre que não for possível se alcançar, em isolado, a solução para um dado problema: cada aluno deve se incumbir de parte do processo de construção de conhecimentos para que, num esforço conjunto, a solução seja alcançada (DAVIS, SILVA E ESPÓSITO, 1989, p. 52).

Nas entrevistas com as crianças, identificamos na turma da professora Fernanda sete extratos (16,66%) que se relacionam com esta categoria. Um aspecto mencionado por eles foi a importância das trocas de conhecimentos nos momentos em que estavam em grupo:

E – Qual foi a melhor atividade do dia?

C – Caça palavras e cruzadinha.

E – Por quê?

C – Porque eu achei tudo na mesma hora. Eu fui achando, o meu colega que tava do meu lado me deu algumas pistas, aí fiquei marcando, marquei umas sete. Aí fui escrevendo, escrevendo, escrevendo, aí terminei. Aí depois, passou um tempinho, fiz a cruzadinha.

(Iago, Professora Fernanda, Aula 6)

Outra aluna da professora Fernanda mencionou este aspecto:

E – E o que você achou dela fazer essa tarefa em grupos de quatro? Você gosta quando ela faz os grupos?

C – Gosto. Porque os grupos cada um ajuda o outro. Uma tarefa que o outro não sabe, o outro sabe, aí dá logo a resposta. Fica melhor pra gente do que dois em dois. Porque uma cabeça não sabe, a outra também não sabe, aí melhor em quatro.

(Danila, Professora Fernanda, Aula 12)

Outro aspecto mencionado foi em relação às condições para a realização das atividades.

E – Do que você não gostou?

C – Dos meninos gritando pra lá e pra cá, e só.

E – Por quê?

C – Faz muito barulho, e a professora Fernanda não gosta.
(Lívia, Professora Fernanda, Aula 3)

A aluna chamou atenção para o barulho na aula, afirmando que a professora não gosta. Consideramos que Lívia destacou a necessidade de outras intervenções da professora para que evite o barulho.

Colomina e Onrubia (2004, p. 287) também atentam que “a interação entre alunos pode promover não apenas processos de construção de significados, mas também de atribuição positiva de sentido à aprendizagem escolar”. Ou seja, diante das decisões de seleção do professor ao propor atividades em grupo os alunos precisam se sentir motivados a participar. Desse modo, é importante reconhecer que, além dos aspectos cognitivos,

Na interação entre alunos, estão em jogo também processos e mecanismos de caráter motivacional, afetivo, relacional que contribuem, igualmente, para explicar sua efetividade para a aprendizagem escolar e para o desenvolvimento de capacidades de tipos diversos para os alunos (COLOMINA e ONRUBIA, 2004, p. 287).

A professora Márcia também valorizou as interações em grupos, de modo que uns ajudassem os outros nas atividades.

P- Eu vou dizer aqui como é que estão os grupos.

C- Eu sou do tambor.

C- E eu sou da galinha!

P- Clara acho que foi a única que faltou ontem que eu botei nesse grupo!

P- A lenda do tambor, quem tá pra recontar esse conto é Simone, Antônio. Na produção dos textos tá Felipe e Leonardo na contação na leitura da contação de vocês!

P- No reconto da galinha da Angola só tem Marina e Sara. Nas informações sobre a galinha da Angola tem Camila, tem Jorge e tem Nicole.

P- No país da Angola tem Fábio e Amanda.

C- Quando vai ser a apresentação?

C- Sexta.

(...)

P- A apresentação da gente vai ser uma coisa construída coletiva, coletivo então se eu estou no grupo então só tem eu e Fábio no grupo pra falar e se Fábio percebe que eu tenho dificuldade pra falar ele tem que me ajudar, não é a gente que tá dizendo que o outro não pode fazer, eu tenho que ajudar meu amigo, que tá na apresentação! Grupo é de ajuda, quando a gente trabalha em grupo é pra gente ter ajuda no que temos mais dificuldade.

(Professora Márcia, Aula 10)

Como pode ser visto, houve valorização da interação e respeito nos momentos em que os alunos precisaram trabalhar em grupos. A professora demonstrou aos alunos a importância do trabalho em grupo, mencionando que eles precisavam se ajudar mutuamente, sobretudo quando os colegas estiverem com dificuldades.

A atitude da professora também pode ser vista em outras aulas. Na aula 10, outra atividade desenvolvida foi a produção artística dos panôs em grupos. No quadro, a professora escreveu e discutiu com os alunos o que o mesmo significava e em seguida, organizou os alunos em seis trios. Um extrato pode ser visto a seguir.

P- A lenda da Galinha da Angola, essa daqui é a lenda que vocês vão trabalhar nos seus grupos. Lembre-se da história. Cada um vai escolher um trecho da história que mais gostou e vai ilustrar no seu panô! Você vai escolher uma parte dessa lenda, que fale sobre as aves, sobre o melro, sobre a galinha e vai ilustrar. Peguem a história, dividam com seu grupo, leiam, conversem, vocês precisam conversar sobre a história, entendeu? Vamos nos separar. Bruna, Luiza e Mário. Marina, Giovana e Sara. Antônio e Camila. Clara, Amanda e Jorge. Felipe, Matheus e Paula. Leonardo, Matheus e Fábio. Esse trio aqui vem pra cá!

C- Paula, sai.

P- Olhe, as cores têm que ser bem vivas!

(Professora Márcia, Aula 10)

Nesse extrato, ao organizar os alunos em trios, a professora ressaltou que os mesmos, ao se reunirem, precisavam agir dando algumas orientações como: retomar a história lida, ler, conversar, selecionar uma parte para a produção do panô. Isso demonstra que havia intencionalidades de promover a interação entre eles, de modo que eles pudessem pensar em como poderia desenvolver o trabalho.

Segundo Colomina e Onrubia (2004, p. 284), as situações de interação cooperativas permitem “formas muito diversas de uso da fala para regular a comunicação entre os participantes e, assim, mediar seus processos de construção compartilhada do conhecimento”.

Nas situações de agrupamentos, ao discutir seus pontos de vista, por exemplo, os alunos também precisam escutar os dos colegas, negociando muitas vezes opiniões diferentes, ou seja, assim como são regulados pela linguagem dos seus colegas, também podem regular os outros, de forma como eles possam explicitar, estruturar e formular o que desejam nas atividades e seus pontos de vista.

A professora, além das orientações para promover uma boa interação dentro dos grupos, também ressaltou a importância de respeito aos outros grupos, para que houvesse condição de todos realizarem as atividades, como pode ser visto no trecho de aula a seguir, em que os alunos já estavam nos grupos de apresentação dos trabalhos da feira cultural e a professora estava orientando cada um.

P- Peguem os cadernos de vocês e leiam o texto do tambor. Olha, prestem atenção! Vejam só, a nossa sala é pequena e cada um está falando sobre uma coisa, então se eu falar muito alto, meu amigo que tá do lado vai terminar se atrapalhando, chega juntinho do amigo, fala baixinho, conversa baixinho um junto do outro, vamos lá.

C- As meninas daqui fica falando aqui, aí é pra eu gritar!

(Professora Márcia, Aula 12)

Outro aspecto observado foi nas orientações, ao ensaiar com eles a apresentação da feira cultural em que os alunos já estavam em grupo. Depois, a professora, ao circular em cada um, pedia informações aos alunos.

P- Como que vai ser a apresentação desse grupo? Faz de conta que eu vou ser outro grupo que vai chegar aqui, e você vai me apresentar!

C- Oi, tudo bem? Queremos apresentar a Galinha da Angola, meu nome é Felipe, essa daqui é a Nicole e esse aqui é o Jorge! (Ensaio da apresentação)

P- Não sabe nem dizer o nome, vamos lá cheguei de novo. (A professora faz a simulação de público)

C- A gente queria apresentar pra senhora um texto sobre a Galinha da Angola! Meu nome é Felipe.

C- Meu nome é Nicole.

C- Meu nome é Jorge!

C- A gente tem algumas informações que é o seguinte: A Galinha da Angola, ela também é conhecida como a galinha do mato, ela chegou no Brasil na época da colonização. E elas são muito barulhentas...

P- Essa galinha ela veio de onde?

C- Ela veio da África!

P- Ah, ela é uma galinha que veio do continente africano.

C- Ela é uma galinha do continente africano, aqui como diz ela veio da Angola.

(...)

P- Tá boa a fala de vocês, agora eu vi que Felipe tá dominando, da próxima vez que eu vier eu quero ver Jorge e Nicole dominando também!

(...)

P- Vamos lá! Quando eu chegar finjo que quero saber sobre a história da Galinha da Angola, vamos lá, cheguei!

C- Meu nome é Marina e sou do terceiro ano B.

P- Olha esse grupo aqui, tem que coordenar as falas, quem é que vai começar falando?

C- Eu!

P- Então vamos lá, vou ali no outro grupo e quando eu voltar aí falam, mas tentem combinar quem vai começar a contar a história. Combinem e se organizem, vejam como vocês vão contar a história!

(...)

P- Eu quero escutar a lenda do tambor africano!

C- Ele não quer ler, não!

P- Bruna, presta atenção, quando a gente tá trabalhando em grupo, então a gente ajuda um ao outro.

P- Eu tô percebendo que Marina tá tendo muita dificuldade de coordenar o grupo, porque estou escutando muita gritaria.

C- Ela fica dizendo que tô gritando com ela, que tô esculhambando ela.

P- Presta atenção, Sara e Bruna elas tem dificuldades de ler, então quem vai ajudar é você. Vamos fazer o seguinte, as duas vão ler a história e depois uma vai ler pra outra a história, Marina vai ler pra vocês, e depois você ler pra ela e ela ler pra você, vamos lá.

(Professora Márcia, Aula 12)

Nas intervenções propostas do primeiro grupo, a professora informou que alguns alunos precisavam participar mais da apresentação. No segundo grupo, a professora ressaltou que os alunos precisavam coordenar melhor as falas e orientou-os para que conversassem e pudessem se organizar melhor. Já no terceiro grupo, a professora demonstrou um critério de seleção dos trios. Das três alunas mencionadas no extrato, uma delas era a monitora, escolhida pela professora, por ter mais autonomia na leitura. A professora percebeu que esta aluna estava com dificuldade de coordenar o grupo e ao intervir buscou dar orientações para ajudar na interação do grupo.

Colomina e Onrubia (2004, p. 292) indicam que uma forma de intervenção do professor nos momentos de interação “tem a finalidade de ajudar o grupo a redimensionar seu trabalho em um sentido produtivo ou a assegurar que todos os membros do grupo estejam envolvidos na interação”. Percebe-se diante do extrato acima que a professora buscou intervir neste sentido.

Desse modo, é possível perceber que a professora não apenas agrupava os alunos de diferentes formas, mas mostrava aspectos importantes para uma boa interação, como a conversa, a ajuda mútua, as negociações entre eles. Colomina e Onrubia (2004, p. 293) ressaltam que

Para trabalhar em grupo de maneira efetiva, os alunos devem dispor de uma ampla gama de capacidades de tipos diversos – de comunicação, de planejamento e desenvolvimento conjunto de tarefas, de auto-regulação, de resolução de conflitos, de respeito e ajuda mútua, etc. – que só poderão desenvolver a partir de uma intervenção educacional global que as promova e da participação em experiências e atividades que permitam sua prática e seu domínio progressivo.

Também foi possível perceber que os alunos escutavam as orientações da professora, enfrentavam os conflitos existentes entre eles, participavam ativamente. Tudo isso era resultado do modo como a professora concebia as interações em sala de aula. Segundo Davis, Silva e Espósito (1989, p. 54),

Para assegurar a construção do saber escolar é necessário, conseqüentemente, que se favoreçam determinados tipos de interações sociais, uma vez que nada garante que elas surjam de forma espontânea ou natural no cotidiano da instituição. A questão a ser explorada, então, refere-se à modalidade de interação social que se quer nas escolas. Daí a necessidade de se examinar mais de perto as fontes que têm alimentado a escolha do professor acerca do papel que assumirá em sala de aula: as pedagogias tradicionais e aquelas que se amparam nas teorias sócio-interacionistas de construção de conhecimento.

Em relação às condições para a realização das atividades, envolvendo a obtenção do silêncio quando necessário, ao evitar tensões entre os alunos durante as atividades, percebemos que a professora Márcia tinha tal atitude conjuntamente nos momentos de orientação, pedindo que os grupos, por exemplo, não atrapalhassem uns aos outros, falando baixo, conforme já exemplificamos. Além desta forma na busca por atenção, a professora pedia silêncio e mostrava-se atenta às tensões quando existiam em grupos ou de forma coletiva, buscando mediar as situações, mas também solicitando que em alguns casos os

alunos dialogassem e resolvessem. Uma situação foi identificada quanto ao comportamento deles em outras atividades da escola, como pode ser visto abaixo:

P- Deixa eu dizer uma coisa pra vocês, quem faz o Mais educação?

C- Eu!

C- Eu fazia.

P- Só vocês, vocês são Mais educação. Então se a gente tá dizendo que o Mais educação é menos educação?

C- Tia!

P- Já sei, então presta atenção, vamos rever, será que no Mais educação nós estamos nos comportando bem ou nós estamos deixando levar por outras pessoas. Será que você está se comportando com mais educação ou com menos?

C- Com mais educação!

P- Porque toda vez é um monte de reclamação aqui, sobre o comportamento do Mais educação, mas vocês são do Mais educação!

Vamos repensar um pouquinho no nosso comportamento, nas nossas atitudes dentro do projeto, porque todo mundo aqui gosta de ter aula de natação, de judô de dança agora, não é?

C- Tia...

P- Mas a gente tem que saber respeitar não é, Márcio! Pra que vocês possam reclamar, se vocês estão achando ruim o comportamento dos professores, vocês têm que estar dentro da ordem, pra que quando chegar lá possa dizer que tá acontecendo isso e isso! Porque os professores estão fazendo isso, mas também vocês não sabem se comportar, vocês também tão errados!

(Professora Márcia, Aula 7)

Na turma da professora Márcia foram identificados 32 extratos (76,19%) de entrevistas relacionados aos aspectos afetivos, de trocas de conhecimento, assim como sinalizaram para os conflitos entre os alunos e as condições para a realização das atividades.

E – Depois a professora pediu para que vocês formassem duplas para fazer a revisão do texto. Você gostou desse momento, fazer a revisão em dupla?

C – Sim.

E – Por que você gostou?

C – Porque eu gosto de fazer em dupla com os meus amigos.

E – Por que você gosta de fazer em dupla?

C – Porque é bom fazendo junto.

(Amanda, Professora Márcia, Aula 5)

Neste trecho da entrevista, a aluna explicitou que tinha gostado da atividade citada. É interessante observar que a pergunta era se ela tinha gostado de fazer a revisão em dupla. Na resposta, a criança enfatizou mais o modo de fazer a atividade do que a atividade em si. Em lugar de falar se tinha gostado de fazer revisão, ela enfatizou que gostava de fazer em dupla. É importante também perceber que ela usou o verbo no presente, generalizando a resposta e deixando claro que tinha gostado daquele momento e de outros momentos em que participa de atividades em dupla.

No extrato a seguir, outra aluna explicitou que o agrupamento em dupla possibilitou a ajuda mútua e a socialização dos saberes entre eles.

E – Depois a professora pediu para que algumas pessoas formassem duplas para que vocês fizessem uma revisão no texto. O que você achou desse momento?

C – Eu gostei porque podia ajudar também e dar ideia.
(Giovana, Professora Márcia, Aula 5)

Novamente, o foco da resposta foi no modo de fazer a revisão e não na atividade em si, que era de revisar textos. O destaque feito era na dimensão colaborativa desse tipo de agrupamento. A questão afetiva também foi mencionada por alguns deles, como podemos ver no extrato abaixo:

E – Do que você mais gostou?
C – A da hora do abraço.
E – Por quê?
C – Porque eu gosto de abraçar os meus amiguinhos.
E – É importante a gente ter esse momento na sala, o dia do abraço, a hora do abraço?
C – Umhum.
E – Por quê?
C – Porque é muito bom a hora do abraço.
E – E por que é bom a hora do abraço?
C – Porque eu gosto muito.
E – Por que você gosta muito?
C – Porque é bom abraçar os amigos.
(...)
E – De quais atividades você acha que eles mais gostaram?
C – Hora do abraço.
E – Por quê?
C – Porque eu e ele gostamos da hora do abraço.
(Amanda, Professora Márcia, Aula 5)

Nos extratos abaixo podemos perceber que os alunos destacaram aspectos de conflito entre alguns momentos.

E – Do que você não gostou?
C – (Demorou a responder) Da educação física, que os meninos ficam empurrando.
(...)
E – Depois teve um jogo aqui na sala, uns grupos não foi isso? Você gostou de ter participado dessa atividade do jogo?
C – Eu gostei, mas os meninos “fica” com brincadeira, fica roubando.
(...)
E – Depois vocês foram para a educação física. Você gostou de ter ido para a educação física?
C – Gostei.
E – Por que você gostou?
C – Porque teve uma parte que foi boa.
E – Qual foi a parte que foi boa?
C – Pega corrente.
E – E a parte que não foi boa?
C – Queimado.
E – Por que você achou o queimado ruim?
C – Porque ele joga a bola na cara dos “outros”.
(Jorge, Professora Márcia, Aula 3)

No exemplo anterior podemos ver que nos momentos de educação física, nas atividades de brincadeiras e jogos na sala os conflitos foram presentes, de modo a trazer

desentendimentos no grupo. O aluno pode estar sinalizando uma necessidade maior de intervenções de docentes nessas situações.

Outros alunos sinalizaram a falta de respeito dos colegas em relação ao modo como eles realizavam as atividades.

E – Depois teve o jogo. Você gostou ou não gostou do jogo?

C – Não gostei não.

E – Por quê?

C – Porque quando eu tava fazendo, os meninos diziam: tá errado, tu não sabe. É por isso que não da pra jogar com Fábio, ele não sabe de nada. Por isso que eu não gostei.

(Antônio, Professora Márcia, Aula 4)

E – O que você não gostou?

C – Foi da educação física, quando eu fui queimada e quando eu tava na minha área, ninguém queria passar a bola pra mim. E quando eu jogava, diziam que eu jogava ruim. Por isso que eu não gostei.

(Paula, Professora Márcia, Aula 4)

E – O que você achou da educação física de hoje?

C – Chata.

E – Por quê?

C – Porque é muita gente brincando e quem pegava a bola não deixava os outros jogar, ficavam falando palavrão, desrespeitando.

(Márcio, Professora Márcia, Aula 6)

Os três alunos mencionaram os conflitos existente entre eles, sendo dois deles no momento da educação física, que não estavam sob a mediação da professora Márcia, mas nos indicam que existem, sendo manifestados por palavras e gestos.

Em relação às condições para a realização das atividades, a importância do silêncio é mencionada por um aluno:

E – Depois a professora fez um trabalho sobre o país Guiné, não foi? Ela entregou um texto, pediu para que você fizesse a leitura desse texto silenciosamente. Você gostou de ter lido o texto sozinho?

C – Gostei.

E – Por que você gostou?

C – Porque é bom ler em silêncio.

E – Por que é bom ler em silêncio?

C – Porque eu não gosto as vezes de ler com zoada porque Antônio fica falando coisa.

(Jorge, Professora Márcia, Aula 3)

Assim, as professoras desenvolveram ações de monitoramento das interações em diferentes situações nas aulas, em grupo, em dupla, coletivamente, permitindo que os alunos tivessem, na maioria dos momentos, condições favoráveis para a realização das atividades. Os estudantes demonstraram em suas falas que valorizavam as atividades com agrupamentos variados, pois os mesmos proporcionam aprendizagens favoráveis, mas delimitaram alguns conflitos que precisam ser foco de atenção das professoras.

Na pesquisa desenvolvida por Andrade (2015), esse aspecto pedagógico foi identificado nas análises das práticas das duas professoras, sendo pela professora 1 em três aulas das dez observadas e pela professora 2 em todas as aulas observadas (oito aulas).

De acordo com a pesquisadora, a professora 1 (Brasil) oportunizou o trabalho em colaboração, mas, na maior parte das aulas, os alunos realizaram individualmente suas tarefas. Já a professora 2 (Portugal), em todas as aulas oportunizou a interação entre os alunos nas atividades de produção de textos.

Uma observação de Andrade (2015) é em relação às formas de organização das cadeiras. Na turma 1, os alunos sentavam-se em bancas separadas uns dos outros e na turma 2, as bancas eram dispostas para alunos sentarem juntos de dois em dois, o que já facilitava o trabalho colaborativo entre os alunos da turma 2. Conforme abordamos no tópico 6.6., Formas de agrupamentos, a pesquisa desenvolvida por Silva (2013) também apresentou dados de que os alunos, mesmo distribuídos em grupos, realizavam algumas atividades individualmente.

De acordo com Andrade (2015, p. 145),

As professoras precisam se apropriar de saberes relativos às diferentes estratégias para favorecer tal interação, tanto em relação aos agrupamentos a serem feitos em sala de aula, quanto aos modos de mediar as interações nas situações de ensino provocando maior potencialidade de aprendizagem.

Esses dados sinalizam que não basta organizar a sala em termos de agrupamentos, ou atribuir apenas à organização do mobiliário, saberes referentes à mediação em termos de favorecimento das interações entre os alunos, com esclarecimentos sobre os papéis a serem desempenhados e as condições para a realização das atividades são necessários.

7.12 Considerações sobre mediação e atitudes docentes para favorecimento da interação em sala de aula

Neste capítulo apresentamos as análises referentes à mediação e atitudes docentes para favorecimento da interação em sala de aula, de modo que onze categorias foram abordadas a partir das aulas e das entrevistas com os alunos. No quadro, a seguir, podem ser encontradas sínteses de cada categoria.

Quadro 23 - Síntese das observações e entrevistas referentes à mediação e atitudes docentes para favorecimento da interação em sala de aula

Mediação e atitudes docentes para favorecimento da interação em sala de aula				
Categorias	Professora Fernanda		Professora Márcia	
	Síntese das observações	Síntese das entrevistas	Síntese das observações	Síntese das entrevistas

7.1 Ensino reflexivo/ problematizador	A professora tinha intenções de abordar os conteúdos, de modo que os alunos precisassem pensar sobre eles, não ensinando de modo memorístico, embora com poucas situações problematizadoras que levassem ao confronto de opiniões e sem aguardar muito as respostas dos alunos.	Nas entrevistas foram identificados dois extratos (4,76%) referentes de forma mais direta ao ensino reflexivo/ problematizador, de modo que a referência era sobre as atividades em si, e não sobre as intervenções da professora.	A professora abordava o ensino de forma reflexiva/ problematizadora, com seleção de atividades e intervenções que os fizessem pensar sobre os conteúdos. Demonstrou estar atenta às respostas dos alunos, realizando problematizações.	Identificamos sete (16,66%) extratos, em que os alunos mencionaram sobre as atividades que contribuíram para refletirem, além das intervenções da professora
7.2 Valorização dos conhecimentos dos alunos	Os conhecimentos dos alunos eram valorizados principalmente durante a realização das atividades, através do ensino de alguns conteúdos, em que a professora buscava relacioná-los com as vivências dos alunos, de modo a mobilizar os conhecimentos que já tinham sobre os assuntos.	Não foram identificados extratos referentes a essa categoria.	Os conhecimentos dos alunos foram valorizados pela professora e serviam de referência para aprender algo novo ou ampliar os conteúdos.	Identificamos doze extratos (28,57%), em que os alunos mencionaram a valorização dos conhecimentos por terem realizado uma atividade da forma como sabiam, o que demonstra que houve valorização da forma de cada um realizar as atividades.
7.3 Sistematização dos saberes / institucionalização	Os momentos de sistematização eram breves, tanto no término de uma situação de ensino abordada, quanto ao retomá-la em outro dia	Não foram identificados extratos referentes a essa categoria.	A professora, de forma breve, sistematizava os saberes a partir dos conteúdos abordados, nas discussões de articulação das atividades nas aulas e entre as aulas.	Não foram identificados extratos referentes a essa categoria.
7.4 Atendimento individualizado aos estudantes	Os atendimentos individualizados eram geralmente durante a realização das atividades e nos momentos de correção das tarefas, em que os alunos	Não foram identificados extratos referentes a essa categoria.	Os atendimentos individualizados aconteciam quando os alunos solicitavam sua atenção para tirar dúvidas, compreender os	Não foram identificados extratos referentes a essa categoria.

	apresentavam os cadernos e ela dava o “visto” e algumas orientações.		enunciados das atividades, conferir a realização das atividades, tendo situações de atendimento que favorecessem de forma mais qualitativa na aprendizagem dos alunos.	
7.5 Atendimento à heterogeneidade do grupo	Na prática da professora Fernanda, o atendimento à heterogeneidade era mais visível com os alunos com deficiência, pois a docente buscava incentivá-los a participar das atividades. A professora estimulava que compartilhassem seus saberes.	Não foram identificados extratos referentes a essa categoria.	A heterogeneidade foi contemplada na forma como a professora mediava a atividade, contemplando-a nos agrupamentos dos jogos, das atividades de leitura de palavras e nas fichas de atividades.	Não foram identificados extratos referentes a essa categoria.
7.6 Monitoramento das aprendizagens da turma	A professora realizou mais estratégias de verificação das aprendizagens, do que de monitoramento, pois havia mais menção aos tipos de erro dos alunos.	Não foram identificados extratos referentes a essa categoria.	A professora realizava o monitoramento das aprendizagens principalmente oralmente. Houve também momentos de verificação das aprendizagens.	Identificamos dez extratos (23,80%), de modo que os alunos apreciaram de forma positiva as estratégias da professora nas situações de monitoramento, de modo que foi considerado como papel da professora.
7.7 Ludicidade	A professora Fernanda fez uso de jogos e textos que proporcionaram aos alunos vivenciar as atividades de forma lúdica, em que houve o entretenimento, a distração, a diversão, tendo foco na abordagem de conteúdos de diferentes componentes	Identificamos nove extratos na turma da professora Fernanda (21,42%). Os alunos valorizam o recreio e de algum modo reivindicam momentos mais livres para brincar.	Na prática da professora Márcia identificamos atividades, jogos e brincadeiras que foram como momentos lúdicos, através de brincadeiras livres na quadra e no pátio, jogos em sala de aula, tendo foco na abordagem de conteúdos de	Identificamos vinte e dois extratos (52,38%), de modo que valorizaram a vivência da ludicidade, sendo questionada quando foram impedidos de ter momentos de diversão, principalmente de

	curriculares.		diferentes componentes curriculares.	livre escolha.
7.8 Compartilhamento do planejamento com os estudantes	A professora tinha planejava a partir do quadro de rotina com as disciplinas da semana e em cada aula retomava o quadro apresentando algumas atividades que seriam desenvolvidas antes ou durante a aula. Informava em algumas situações o que estava sendo replanejado, principalmente em função do tempo. Não havia registro escrito do planejamento.	Não foram identificados extratos referentes a essa categoria.	A professora socializava o roteiro de aula no quadro para os alunos com as atividades do dia e replanejava oralmente de acordo com as necessidades e registrava no quadro as mudanças, justificando-as para os alunos, de modo de escutava suas manifestações.	Foram identificados seis extratos (14,28%) de entrevistas. Os alunos apreciaram de forma positiva os momentos de compartilhamento do planejamento no início das aulas por saberem o que acontecia no dia de aula. Não mencionaram as estratégias de replanejamento da professora.
7.9 Incentivo à participação e à manutenção da atenção dos alunos	Demonstrou estar atenta aos alunos, convidando-os a participarem das atividades, ora nominalmente, ora de forma mais coletiva. Utiliza com frequência a expressão “presta atenção”, assim como movimentava-se na sala. O uso do microfone foi uma das estratégias usadas, assim como as mudanças de lugares dos alunos que estavam mais dispersos.	Poucos alunos comentaram sobre as atitudes da professora de incentivo à participação e manutenção da atenção nas aulas, dois extratos (4,76%), embora as crianças possam estar sinalizando que essa estratégia utilizada por ela não seja necessária.	Demonstrou estar atenta aos alunos, convidando-os a participarem das atividades, ora nominalmente, ora de forma mais coletiva. Utilizam com frequência a expressão “presta atenção”. Movimentava-se mais na frente de toda a turma e nas situações em grupos e duplas devido, possivelmente pelo pequeno espaço da sala de aula.	Foram identificados onze extratos (26,19%). Os alunos reconhecem a importância da professora direcionava o nome de algumas crianças para a realização de algumas atividades, mas também sinalizam é que é preciso estar atento para que também tenham situações em que os alunos possam se voluntariar para alguns modos de participação. A importância da professora dizer os nomes dos alunos, incentivando-os a

				participarem foi apreciada de forma positiva, o que também gerou incômodo, devido à timidez e à falta de respeito dos colegas, trazendo de certa forma uma crítica a falta de estratégia da professora nessas situações para pedir o respeito ao outro.
7.10 Estímulo ao desenvolvimento da responsabilidade pela própria aprendizagem	Explicitava que os alunos precisam ter compromisso com os estudos, realizar as atividades através cumprimento dos prazos, embora com pouca polidez e sem buscar estimular a necessidade de aprenderem, a relevância dos conhecimentos. Escutou pouco as justificativas dos alunos, recriminando-os apenas pelo não feito, não cumprido, sem com isso dialogar de forma que favorecesse os alunos a pensarem a necessidade de terem responsabilidades diversas no que se refere à aprendizagem.	Dois extratos foram identificados (4,76%). Os alunos reproduzem o discurso da professora e da família em precisar ser gente na vida. Houve o reconhecimento de diferentes justificativas dos alunos ao não realizarem as atividades, sinalizando que a estratégia da professora não tenha de fato uma repercussão na responsabilidade da aprendizagem dos alunos, pois são apenas cobrados e com pouca polidez, podendo ser esta uma estratégia ineficiente.	Demonstrou que os alunos precisavam se preocupar em assumir suas responsabilidades, focando inicialmente no cumprimento das solicitações das tarefas escolares, embora explicitasse de forma mais enfática que tal responsabilidade se deva ao futuro, pois estarão em turmas mais difíceis e que por isso precisam estudar. Estimulou a responsabilidade coletiva sobre os conteúdos abordados e que o tempo de estudo é um fator importante para aprender. Ressaltou que eles tinham atividades para realizar em casa, sem a ajuda de outras pessoas e que precisavam fazer com atenção, demonstrando que eram responsáveis	Não foram identificados extratos referentes a essa categoria.

			por isso, e que estava monitorando as aprendizagens deles.	
7.11 Monitoramento das interações e das condições para a realização das atividades	Estimulou os alunos a dialogarem em grupos para resolver a atividade valorizando as trocas de ideias entre eles, mostrando que eles tinham que resolver as situações entre eles. Demonstrou estar atenta às atitudes das crianças, de modo que fez intervenções para que houvesse respeito entre eles.	Identificamos em sete extratos (16,66%) comentários referentes a esta categoria. Os Alunos valorizaram diferentes situações em que interagiram, destacando a importância das trocas de conhecimentos nos momentos em que estavam em grupo. Outro aspecto mencionado foi em relação às condições para a realização das atividades, em que necessitavam de maior silêncio e que os alunos não cooperavam, o que podia irritar a professora. Isso indica que a necessidade de outras intervenções da professora para que evite o barulho.	Demonstrou estar atenta às diferentes formas de interação dos alunos, incentivando a cooperação entre os alunos, as trocas de informações e o efetivo trabalho em grupo. Buscou, na maioria das vezes, que eles tivessem boas condições para a realização das atividades. Houve intencionalidades de promover a interação entre eles, de modo que eles pudessem pensar em como poderia desenvolver o trabalho para que houvesse condição de todos realizarem as atividades. Em relação às condições para a realização das atividades, envolvendo a obtenção do silêncio quando necessário, ao evitar tensões entre os alunos durante as atividades, a professora Márcia tinha tal atitude conjuntamente nos momentos de orientação. Além desta forma na busca por atenção, a professora pedia silêncio e	Identificamos em trinta e dois extratos (76,19%) comentários referentes a esta categoria. Os Alunos valorizam diferentes situações em que interagiram, como os momentos em grupos, em duplas, sinalizando aspectos positivos relacionados aos aspectos afetivos, de trocas de conhecimento e críticas aos colegas por falta de respeito, o que pode ser um indicativo de falta intervenção da professora em alguns momentos. A valorização do silêncio foi mencionada como importante para os alunos na realização das atividades.

			mostrava-se atenta às tensões quando existiam em grupos ou de forma coletiva, buscando mediar as situações, mas também solicitando que em alguns casos os alunos dialoguem e resolvam.	

Fonte: Lima (2016)

De modo geral, identificamos mais aproximações na prática da professora Márcia em relação às categorias analisadas.

A mediação e atitudes docentes para o favorecimento das interações em sala de aula da professora Márcia se aproximaram mais de uma perspectiva de diálogo, com ações que possibilitassem uma aprendizagem mais reflexiva, de modo que a professora assumiu mais um papel de mediadora, escutando os alunos, fazendo-os pensar sobre os conteúdos, monitorando as aprendizagens dos mesmos.

Na prática da professora Fernanda, mesmo com a identificação de alguns elementos pedagógicos, tinha uma postura com pouca polidez e uma prática de ensino com intervenções mais transmissivas, de pouco diálogo, mais voltada a comunicar do que dialogar.

Nas análises, percebemos que as duas professoras tinham mais dificuldade nas situações de sistematização dos saberes / institucionalização.

Nas entrevistas com os alunos, houve um maior número de comentários sobre as categorias dos alunos da professora Márcia. Os alunos da turma da professora Fernanda comentaram aspectos de cinco categorias (7.1, 7.7, 7.9, 7.10 e 7.11) e os alunos da professora Márcia fizeram comentários de sete categorias (7.1, 7.2, 7.6, 7.7, 7.8, 7.9 e 7.11.).

Percebemos que os comentários dos alunos tinham relação com as práticas das professoras, de modo predominante com valorização das ações das professoras, mas apontando também críticas. As entrevistas revelaram que eles estão atentos às formas de agir das docentes e dos colegas, se posicionando diante delas.

Os resultados das análises tanto das práticas, quanto das entrevistas evidenciam que as ações pedagógicas da professora Márcia estão mais próximas das funções abordadas por Zabala (1998) no início deste capítulo.

Além desses aspectos desta última categoria percebemos em alguns extratos de entrevistas que os alunos valorizavam as professoras, sem justificativas, tendo três extratos (4,76%) na turma da professora Fernanda e dois extratos (7,14%) na turma da professora Márcia, como podemos ver nos exemplos:

E – A professora iniciou com a atividade do calendário. O que você achou dessa atividade?

C – Eu achei muito bom, porque a professora ela é boa.

(Roberta, Professora Fernanda, Aula 6)

E - Do que você não gostou?

C – De nada.

E – Você gostou de tudo?

C – Foi.

E – Por quê?

C – Porque tudo o que a professora faz é uma coisa muito boa.

(Marília, Professora Fernanda, Aula 14)

E – Do que você mais gostou?

C – Fazer tarefa.

E – Por quê?

C – Porque tia Márcia é a “mais boa” daqui da sala.

(Sofia, Professora Márcia, Aula 1)

E – Depois a professora fez uma atividade em dupla, no livro didático. O que você achou dessa atividade?

C – Boa.

E – Por que foi boa?

C – Não sei.

E – Por que foi bom fazer uma atividade de matemática em dupla?

C – Tudo que a professora faz é bom, mas porque eu não sei não.

(Márcio, Professora Márcia, Aula 6)

Nesses extratos, os comentários são gerais, evidenciando apenas uma boa avaliação das docentes. Por esse motivo, não foram incluídas nas categorias anteriores.

Todas as demais respostas foram categorizadas, e, como foi discutido, evidenciaram que as crianças são sensíveis aos modos como as professoras organizam, intervêm e interagem do ponto de vista pedagógico. Evidenciam também aspectos fundamentais das ações didáticas.

Tanto as análises das entrevistas, quanto dos relatórios de aula ressaltaram a complexidade do trabalho docente, onde em destaque, diversos “saberes da ação”

(CHARTIER, 2011), foram mobilizados de modos singulares e advindos de experiências variadas (TARDIF, 2000), pois como afirma Chartier (1998, p.165 – grifos da autora),

As intervenções educativas são tanto herdadas, imitadas e reproduzidas, quanto produzidas empiricamente, construídas e justificadas tecnicamente, ou teoricamente (em referência a um *corpus* constituído de saberes), ou referidas a um conjunto de valores (uma concepção do bem para a criança, uma missão política da escola etc.).

As análises sobre as mediações e atitudes docentes nos deram pistas para entender os saberes presentes nas práticas de ensino, não só em relação à seleção, elaboração das atividades, mas o modo de intervir e os tipos de relações entre alunos e professores.

A seguir apresentamos o capítulo 8, referente às análises das ações didáticas do Ensino de Língua Portuguesa.

8 AS PRÁTICAS DOCENTES DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E AS APRECIÇÕES VALORATIVAS DOS ESTUDANTES

Neste capítulo, abordamos as análises das ações docentes referentes ao ensino de Língua Portuguesa, investigando os diferentes eixos do currículo: apropriação do sistema de escrita alfabética, leitura de textos e produção de textos escritos. Além das aulas, também analisamos as entrevistas das crianças buscando identificar se e como realizam apreciação valorativa acerca das opções didáticas das professoras.

Desse modo, temos como foco de análise os objetivos: Investigar as ações didáticas relativas ao ensino da Língua Portuguesa quanto à leitura e à escrita; Identificar as apreciações valorativas dos estudantes sobre as ações didáticas das docentes relativas ao ensino da Língua Portuguesa quanto à leitura e à escrita; Relacionar as apreciações valorativas dos estudantes com as ações didáticas das docentes relativas ao ensino da Língua Portuguesa quanto à leitura e à escrita.

As análises deste capítulo foram organizadas em três tópicos. Em cada um deles contemplamos, de modo mais específico, cada eixo da Língua Portuguesa, totalizando 8 categorias.

Iniciamos as discussões sobre as atividades do sistema de escrita alfabética, depois de leitura de textos e por fim de produção de textos escritos.

8.1. Sistema de Escrita Alfabética

Conforme abordamos no capítulo 3, a escrita alfabética é concebida por teóricos e professores de diferentes formas, trazendo assim implicações sobre as abordagens de ensino. Defendemos que a escrita alfabética é um sistema e não um código e que precisa ser ensinado de modo sistemático, simultaneamente ao trabalho focado em leitura e produção de textos escritos. Buscamos, no decorrer das análises, articular com reflexões relativas às dimensões pedagógicas da prática docente tratadas nos capítulos 6 e 7. Moraes (2012), apoiado nos estudos de Chartier (2007), aborda sobre essa relação entre as dimensões didáticas e pedagógicas. Segundo o autor,

[...] à medida que ganham experiências no ofício de alfabetizar, os docentes vão adquirindo uma série de saberes “da ação”, ligados àquilo que Anne Marie Chartier (2007) denomina “conhecimentos de tipo pedagógico”. Tais saberes são fundamentais, porque lhes permitem, na sala de aula, tomar boas decisões sobre como usar o tempo, sobre como organizar as crianças para fazer determinadas atividades (trabalho coletivo, em grupos, em duplas, individual), sobre como avaliar os desempenhos dos alunos etc. Noutras palavras, não basta ter conhecimentos do tipo psicolinguísticos construtivista

(isto é, conceber a escrita alfabética como um sistema notacional, compreender as etapas do processo de apropriação do SEA e conhecer um rol de atividades que podem ser ajustadas a alunos com diferentes hipóteses de escrita) para ser bom alfabetizador. Esses conhecimentos, que correspondem ao tipo que a mesma Chartier denomina de “didáticos”, são importantíssimos, mas não bastam para alguém realizar bem a tarefa de alfabetizar. Especialmente no âmbito dos conhecimentos “de tipo pedagógicos”, temos visto que diferentes professores constroem e reconstroem suas práticas, com determinadas singularidades, conforme suas trajetórias de profissionalização (MORAIS, 2012, p. 115).

Desse modo, buscamos compreender nas práticas das professoras Fernanda e Márcia se e como o ensino do sistema de escrita foi abordado, verificando os tipos de atividades de apropriação do sistema de escrita vivenciadas em sala de aula e os agrupamentos dos alunos nas atividades, resgatando os aspectos pedagógicos. Além disso, nas análises das entrevistas observamos se os alunos apreciaram alguns desses aspectos e como, relacionando, assim, o que eles disseram com as práticas das professoras.

8.1.1 Tipos de atividades / agrupamentos dos alunos

Cada tipo de atividade utilizado em sala de aula pode alcançar um determinado objetivo. Na prática, o professor também pode utilizar vários tipos de atividades, com estratégias diferentes, para um mesmo objetivo. Tendo a necessidade de abarcar variados objetivos e tipos de atividades, os professores lançam mão de recursos didáticos diversificados, elaborados ou não por eles próprios. Isto é, na sala de aula podemos encontrar atividades elaboradas ou não pelos professores, com adaptações, desdobramentos das que estão nos livros, através de recursos variados como fichas, cadernos, quadro, livros didáticos, apostilas, jogos.

Para a seleção ou produção das atividades, o professor define uma série de aspectos como o horário, o espaço, os recursos didáticos, a organização dos alunos, as formas de mediação, por exemplo, o que requer diferente saberes.

Em relação ao sistema de escrita alfabética tais aspectos também são considerados ao serem planejadas as atividades. Mas um primeiro aspecto que pode ser abordado é a sistematicidade com que este eixo de ensino é abordado, o que tem relação com a frequência com que são desenvolvidas atividades para o ensino desse objeto de conhecimento.

Através do quadro a seguir podemos verificar em quais aulas o sistema de escrita foi abordado em sala de aula pelas professoras.

Quadro 24 - Atividades sobre o sistema de escrita alfabética identificadas nas aulas

Atividades sobre o sistema de escrita alfabética														
Aulas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Professora Fernanda	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Professora Márcia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	--	X

Fonte: Lima (2015)

Diante das análises das aulas foram identificadas atividades relativas ao sistema de escrita em todas as aulas da professora Fernanda e em 13 da professora Márcia. Esse levantamento nos dá pistas que o eixo do SEA era de algum modo priorizado por elas. Assim, buscamos identificar os tipos de atividades, analisando a mediação docente, se eram ou não reflexivas, diversificadas quanto ao tipo, além de perceber como os alunos realizavam as atividades e em quais formas de organização.

No quadro a seguir mapeamos os tipos de atividades realizadas em cada turma, identificando as aulas e os agrupamentos dos alunos.

Quadro 25 - Tipos de atividades sobre o sistema de escrita alfabética e agrupamentos dos alunos identificadas nas aulas

Tipos de atividades	Professora Fernanda		Professora Márcia	
	Aulas contempladas	Agrupamentos	Aulas contempladas	Agrupamentos
Leitura de palavras	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14 (13 aulas)	Individual, coletivo e grupos	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 14 (13 aulas)	Individual, coletivo
Escrita de palavras/ leitura de palavras	6 e 8 (2 aulas)	Dupla e individual	2, 5, 6, 9, 14 (5 aulas)	Grupos, coletivo, individual
Jogos de alfabetização	--	--	3 (1 aula)	Grupos
Cópia	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14 (11 aulas)	Individual	1 (1 aula)	Individual

Fonte: Lima (2016)

Através do quadro acima categorizamos as atividades do sistema de escrita alfabética em quatro tipos: leitura de palavras, escrita/leitura de palavras, jogos de alfabetização e cópias.

Na prática da professora Fernanda, as atividades identificadas foram agrupadas nos quatro tipos e na prática da professora Márcia em três tipos. Os agrupamentos nas duas práticas foram variados, com predominância de atividades realizadas individualmente. Na turma da professora Fernanda, os alunos desenvolveram as atividades de forma coletiva,

individual, em grupos e em duplas. Na turma da professora Márcia todos esses agrupamentos foram identificados, com exceção de realização de atividades em dupla.

As atividades de leitura de palavras foram as mais frequentes nas práticas das duas professoras, identificadas em 13 aulas nas duas turmas. De acordo com Leal e Moraes (2010, p. 141), “ler palavras é uma atividade importante de alfabetização, tanto para os alfabetizando que já avançaram quanto à compreensão do sistema de escrita e já conseguem ler com relativa autonomia, quanto para os que ainda estão no início dessa apropriação”.

Na prática da professora Fernanda, seis atividades foram identificadas no trabalho envolvendo leitura de palavras. Uma delas, e a mais presente, foi a leitura de palavras do calendário e marcação da data com um “X”, em 9 aulas. Essa atividade era a primeira do dia, se configurando como uma atividade permanente. Acontecia coletivamente, com registro individual no caderno. A partir do extrato abaixo podemos ver um pouco como era a condução da professora.

P – Bom dia.

Cs – Bom dia!

P – Hoje é que dia da semana?

Cs – Quinta.

P – E qual é a data?

C – Oito.

P – Como é a data?

Cs – Oito.

P – Como é que eu leio? Peguem aí o calendário (caderno). Marquem aí o calendário. Como é que eu leio o calendário?

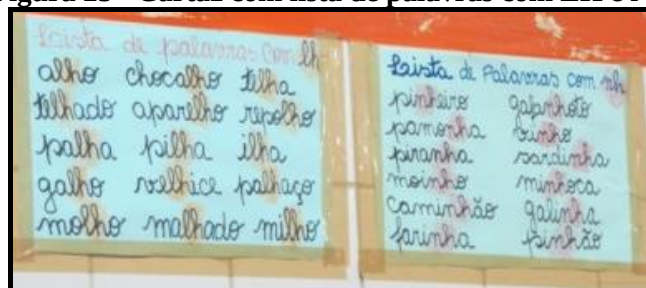
Cs – Quinta-feira, oito de agosto de dois mil e treze.

(Professora Fernanda, Aula 1)

Todos os alunos da turma tinham um calendário anual nos cadernos. Consideramos que nesta atividade para fazer a marcação do dia os alunos precisavam ler o nome do mês e do dia da semana, identificando a data. Nas entrevistas, ao perguntarmos aos alunos sobre esse tipo de atividade, todos comentaram de forma positiva. Destacavam a atividade tanto por auxiliá-los mais em relação à organização do tempo, quanto aos aspectos propriamente referentes às aprendizagens da leitura de palavras.

Outra atividade de leitura de palavras (aula 5) foi através de um cartaz, fixo na parede da sala, com palavras com LH e NH. A professora pediu inicialmente que os alunos fizessem uma leitura silenciosa das mesmas e em seguida todos leram coletivamente, como pode ser visto no extrato a seguir:

P- Vocês nos lugares que estão, façam a leitura silenciosa desses blocos de palavras, certo?

Figura 23 - Cartaz com lista de palavras com LH e NH

Fonte: Lima (2013)

(após a leitura silenciosa)

P – Leiam aqui (leitura coletiva).

Cs – Lista de palavras com LH.

P – Com o quê?

Cs – LH. Alho, telhado, palha, galho, molho, chocalho, aparelho, pilha, velhice, malhado, telha, repolho, ilha, palhaço, milho.

P – Todas essas palavras, o que é que tá destacado?

Cs – LH.

P – LH. Agora aqui (segundo cartaz)

Cs – Lista de palavras com NH. Pinheiro, pamonha, piranha, moinho, caminhão, farinha, gafanhoto, vinho, sardinha, minhoca, galinha, pinhão.

P – O que é que tá destacando?

Cs – NH.

C – PH.

P – Tu táis vendo PH? O que é que tá sendo destacado?

Cs – LH.

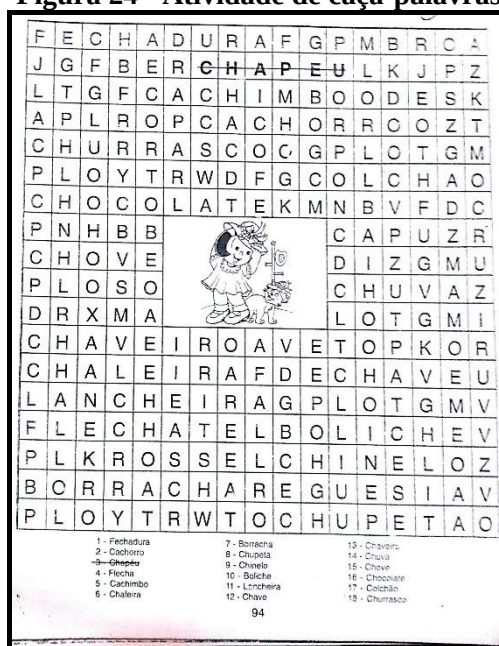
P – Não fomos nós que pesquisamos essas palavras. Foi a turma do quarto ano da tarde, mas ela está aqui. Então, hoje a gente vai destacar. Já tá destacado LH, NH, qual é o outro dígrafo que também usa H.

C – CH.

(Professora Fernanda, Aula 5)

Essa atividade, como pode ser verificado, tinha o objetivo de ensinar os dígrafos. O cartaz utilizado na aula não foi produzido pela professora Fernanda e percebemos que a atividade foi planejada durante a aula. Nessa aula, os alunos não mencionaram aspectos relacionados à leitura das palavras.

Outra atividade de leitura de palavras foi através da atividade de caça-palavras, na aula 5, individualmente. Os alunos receberam a ficha a seguir:

Figura 24 - Atividade de caça-palavras

Fonte: Lima (2013)

Como pode ser visto, a atividade tinha 18 palavras. Os alunos realizavam a leitura das mesmas e as identificavam no quadriculado. As palavras expostas no final da folha serviram de pista para que os alunos resolvessem a atividade. As respostas estavam todas nas linhas, podendo ter duas palavras numa mesma linha. Os alunos necessitaram ter atenção para a realização dessa atividade, pois algumas palavras iniciavam com letras iguais, tendo algumas apenas trocas de vogais (chove, chuva e chave). De acordo com Morais (2012, p. 153),

Os caça-palavras são atividades de leitura que permitem viver a situação de trabalhar estritamente com sequências de letras e seus equivalentes sonoros. Ante a “chave de correção” ou lista de palavras a serem encontradas, a criança tem pistas para guiar suas buscas, mas vai se confrontar com sequências de letras de nossa língua que não se constituem palavras ou que constituem que não está procurando, além de encontrar sequências de letras que não podem aparecer juntas. Tudo isso é bom alimento para o manejo das relações grafema-fonema.

Concordando com o autor, destacamos que esse tipo de atividade pode ter variações quando ao nível de complexidade, com uso de imagens para só depois ter o banco de dados para comparação das palavras encontradas.

Esse tipo de atividade exige atenção dos alunos quanto à ordem das letras para a identificação da escrita das palavras, estabelecendo uma relação grafema-fonema, assim como a de que palavras diferentes podem compartilhar mesmas sílabas, letras e quanto aos tipos de

letras usados no banco de palavras e no quadriculado. Não identificamos outros desdobramentos de leitura de palavras, mas de escrita, a partir do uso dessa ficha.

A professora, ao entregar a ficha, já pediu que os alunos fizessem a atividade de escrita, que será discutida ainda neste tópico.

Nas entrevistas, uma das alunas mencionou de forma mais geral a atividade.

E – Teve a atividade também do caça-palavras. Você gostou dessa atividade?

C – Gostei.

E – Por quê?

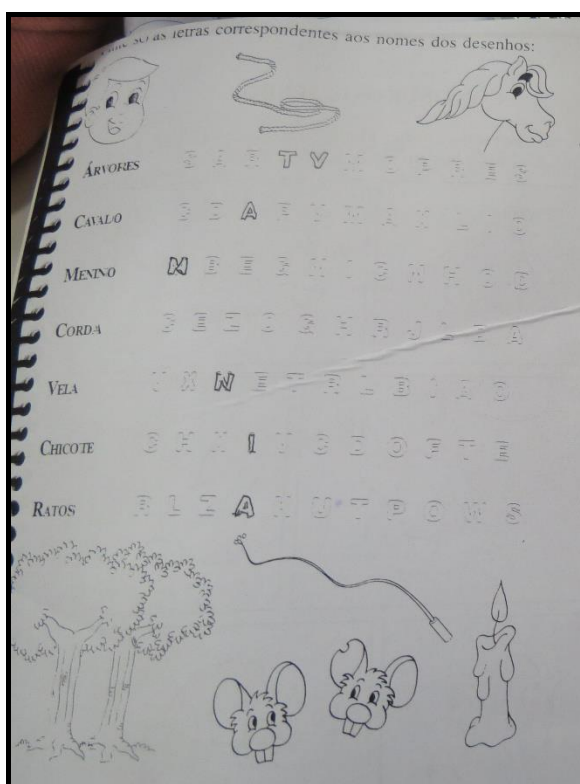
C – Porque eu aprendo mais o nome das coisas.

(Maria, Professora Fernanda, Aula 5)

Maria valorizou a atividade por possibilitar a aprendizagem dos nomes das palavras. Não fica claro se ela se referia à ampliação do vocabulário ou à aprendizagem de como podia escrever os nomes das coisas.

Na aula 8 foi encontrada outra atividade de leitura de palavras. A professora entregou uma ficha para que os alunos identificassem as letras de algumas palavras.

Figura 25 - Atividade de reconhecimento de letras.



Fonte: Lima (2013)

P – Aí tem as letras e você vai pintar as letras que corresponde ao desenho. De lado tem o nome Menino. Quais são as letras que compõem menino? Aí você pinta. Quais são as letras que compõem cavalo? Quais são as letras que compõem vela, chicote e ratos? Vocês vão pintar as letras. As letras que formam menino, você pinta. De lado tem as letras que

formam menino. As letras que formam vela. É só olhar de lado e pintar cada letra. Árvores. Quais são as letras de árvores? Quais são as letras? Começa aqui ó. Quais são as letras de árvores? Pinta as letras de árvores.

(após entregar as fichas um aluno mostra que na sua não é possível ver as letras e a professora registra no quadro)

P- Eu vou colocar as letras que tem, certo? Que tá um pouco apagado. Deixa eu colocar no quadro, as letras.

C – Eu tô vendo.

P – Sim, mas tem gente que não tá vendo, né amor? Eita, ela (funcionária da escola) tirou a parte errada, por isso que eu tava estranhando. Olha, de lado de árvores, vou apagar aqui, porque tem gente que tá com dificuldade de ver as letras. Deixa eu colocar aqui. Em árvores, as primeiras letras são: S, A, R, T, V, M, O, P.

C – R.

P – R.

C – E.

P – R, E, S, certo? A outra, o outro bloco, de cavalo. C... em cavalo. C, D, A, P, V, M, A, N, L, I, O.

Eu vou colocar e vocês fazem dupla, porque senão vai demorar.

(a professora fez o registro no quadro das letras para que eles conferissem se estavam visíveis na ficha. Confere no seu material e pede que os alunos também digam)

P – Peraí... então vocês vão ver o quê? O bloco de palavras pra formar ÁRVORES. Quais são as letras, aí você vai e pinta no seu... no seu...

C – Eu já pintei.

P – Pronto. Ótimo. Quem já pintou, ótimo! Aí vai para a charada.

(Professora Fernanda, Aula 8)

Fazendo uma análise da atividade, consideramos que a sua estruturação possuía muitas pistas para a maioria dos alunos da turma. As letras das palavras (lado esquerdo da ficha) e as letras que necessitariam ser cobertas ou pintadas eram do mesmo tipo, com diferenças apenas no tamanho e fonte. Havia, portanto, pouco desafio para os alunos. Além disso, na ficha as letras aleatórias também estavam na mesma ordem da escrita das palavras, tendo algumas letras intrusas entre uma e outra. Na palavra Ratos, os alunos precisariam apenas reconhecer as letras desta palavra a partir do que estava exposto (**R L Z A K U T P O W S**).

Assim como Moraes (2012), dentre outros autores, consideramos que cada tipo de atividade será mais adequado diante dos conhecimentos que os alunos já têm ou não.

Durante o período de observação, essa foi a única atividade de reconhecimento de letras. De fato, poucos alunos necessitariam de atividades desse tipo, pois a maioria deles já tinha domínio da leitura e reconhecia as letras do alfabeto. A atividade seria mais adequada para atender a alguns alunos, considerando a heterogeneidade da turma, e não o seu coletivo. De acordo com Leal (2005, p. 108-109),

Se estivermos fazendo muito um só tipo de atividade, podemos atingir um grupo de alunos que está percorrendo o caminho da alfabetização numa direção e não atingir outro grupo de alunos que caminha em outra direção. Dessa forma, essa variação precisa ser tomada como foco de reflexão pelo (a) professor (a) no momento em que faz seu planejamento.

No caso em análise, a atividade não apareceu de modo repetitivo, mas foi utilizada com um coletivo que não precisava desse tipo de abordagem didática. Após a entrega das fichas a cada aluno, alguns rapidamente responderam, informando “já acabei”.

De acordo com Leal (2005, p. 91),

Se entendermos o que cada aluno já sabe e soubermos escolher as melhores opções didáticas para cada um deles, teremos percorrido um longo caminho na nossa profissionalização. Se, além disso, soubermos atuar com todos eles ao mesmo tempo, atendendo às diferentes demandas e auxiliando-os, teremos construído um belo perfil conquanto professor (a) alfabetizador (a).

Na verdade, não foi isso que aconteceu nesta aula. A docente realizou um único tipo de atividade, a qual não trazia desafio para a maior parte dos estudantes.

Nessa atividade não identificamos uma atenção mais individualizada ou em dupla pela professora. A docente permaneceu mais tempo em sua mesa e pediu logo em seguida que os alunos passassem para a atividade seguinte, de modo a não ter uma sistematização, nem monitoramento das aprendizagens. Isso implica que caso os alunos não conseguissem responder a atividade, não teriam um momento oportuno de reflexão sobre a escrita.

Nas entrevistas após a aula 8, uma das alunas mencionou que gostou da atividade porque foi fácil. Esse dado evidencia a nossa hipótese de que a atividade não estava ajustada para a maioria dos alunos da turma.

E – De qual você acha que eles mais gostaram.

C – De pintar as letras.

E – Por quê?

C – Porque é fácil.

(Júlia, Professora Fernanda, Aula 8)

Outra forma de os alunos realizarem a leitura de palavras foi através de um jogo de dominó com locais e pessoas da cidade, já abordado no tópico de recursos didáticos e de ludicidade. De acordo com Leal e Moraes (2010, p. 142), “jogos em que os alunos têm que ler palavras (pareando com figuras) para prosseguir com suas jogadas, como os dominós e jogo de memória também estimulam a rapidez de leitura, e, portanto, a automatização das correspondências grafofônicas”.

O jogo de dominó foi elaborado pela professora Fernanda, com palavras formadas por estruturas silábicas e número de letras diferentes. Os alunos identificavam as imagens dos locais da cidade ou foto de pessoas precisando fazer a leitura das palavras. Algumas delas

eram estrangeiras, mas de uso recorrente, como shopping, privê. Esse tipo de atividade alia o momento de aprendizagem da escrita ao momento da brincadeira, permitindo uma situação mais lúdica. Leal, Albuquerque e Leite (2005, p. 129) afirmam que

Os jogos podem ser utilizados em um trabalho mais dirigido por parte dos professores, em situações de aula, ou podem ser disponibilizados para que as crianças possam usar para brincar no horário do recreio ou em horários em que elas já tenham realizado as tarefas propostas pela professora.

Nesse sentido, percebemos que a professora possibilitou o uso de uma das formas apontadas pelas autoras acima. Os alunos jogaram em três aulas (12, 13 e 14) nos horários de intervalo, após a merenda. Não demonstraram reações de não aceitação do jogo por se repetir. Na aula 12, a professora circulou entre os grupos e fez algumas intervenções, como pode ser visto abaixo:

P – Quem é que tá sem peça?

C – Ninguém.

P – Então fechou o jogo. Com? Eu não tô entendendo.

C – Então começa tudo de novo.

P – Não, tudo de novo não. Tem alguma coisa errada.

(a professora observa as peças)

P - Isso aqui não é república. Isso aqui é faculdade. Por isso que deu errado. Começa tudo de novo. Pera aí. Quem foi que começou?

C – Eu.

P – Então vai assim (mostra o sentido do jogo). Começa, Roberta.

(a criança coloca uma peça)

P- Shopping (peça do jogo)

(...)

P – Agora é a tua vez? Qual é a tua? É a tua! Lê menina!

C- Ela não sabe.

P - Ela sabe. Casa de Maria Amazonas.

P – Cadê a escola? Já perderam de novo?

(...)

P – Leia onde tem o nome BIBLIOTECA. Ela sabe ler.

P - MATERNIDADE não tem.

(os alunos não têm essa peça)

P - Pronto. Aí ele ganhou o jogo. Aí mexe...

P – Ó, gente, vamos recolher agora?

Cs – Aaaah!

P – Só mais uma vez.

Cs – Êêêêêê!

(Professora Fernanda, Aula 12)

A professora esclareceu informações quando os estudantes estavam com dúvidas quanto às imagens, quanto ao funcionamento do jogo e quanto à própria leitura das palavras, embora com falta de polidez no tratamento dos alunos. A vivência do jogo foi um pouco aligeirada. Nas aulas 13 e 14 a professora fez intervenções semelhantes às da aula 12.

Alguns dados das entrevistas referentes ao uso do jogo foram categorizados na discussão de ludicidade, pois os alunos fizeram menção à dimensão da diversão proporcionada por ele. “Diferentes jogos com palavras são também importantes aliados no aprendizado daquelas correspondências. A criança pode brincar e ler, simultaneamente” (MORAIS, 2012, p. 153).

Em algumas entrevistas, os alunos mencionaram o que aprendiam com o jogo.

E – O que você achou do jogo?

C – Gostei.

E – Por quê?

C – Porque ficava falando sobre a cidade.

(Lívia, Professora Fernanda, Aula 12)

E – O que você achou do jogo do dominó na sala hoje?

C – Bom.

E – Por quê?

C – Porque a gente aprende os centros de Camaragibe.

(Igor, Professora Fernanda, Aula 13)

E – O que você achou do jogo, do dominó?

C – Apreendi qual era o privê que eu não sabia.

(Flávia, Professora Fernanda, Aula 13)

E – Do que você mais gostou hoje?

C – É... do jogo.

E – Por quê?

C – Porque o jogo ensina a gente a conhecer mais coisa.

E – O quê? O que você aprendeu com esse jogo?

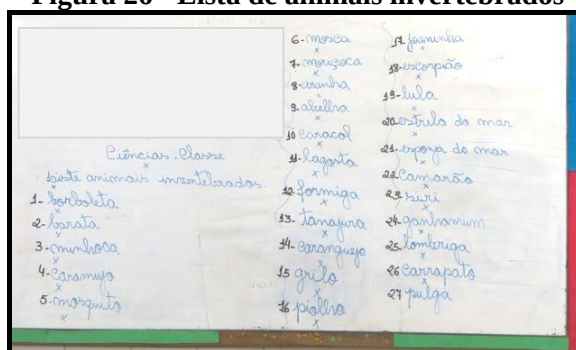
C – Eu aprendi que... a gente tem que... cada lugar que a gente não foi ainda a gente vê no jogo e sabe o que é.

(Marília, Professora Fernanda, Aula 14)

Nos quatro exemplos, os alunos destacaram que o jogo possibilitou conhecer um pouco mais a cidade, os locais do município, não se referindo à escrita das palavras, as quais, para eles, poderiam ser estáveis, não trazendo novas descobertas.

A leitura de palavras no quadro, escritas pela professora e ditadas pelos alunos também foi uma estratégia de atividade da professora Fernanda, identificada na aula 13. Os alunos falaram, a pedido da professora, nomes de animais invertebrados e à medida que eles falavam ela escrevia no quadro, mas sem reflexões de cada palavra. Ela numerou a lista de palavras no final e pediu que os alunos lessem coletivamente de acordo com a ordem.

Figura 26 - Lista de animais invertebrados



Fonte: Lima (2013)

P – Agora então vamos ler, fazer a lista, a leitura da lista dos animais invertebrados. Em seguida, vamos para é...

Cs – Matemática.

P – Matemática. Obrigada pela lembrança. Eu disse leitura, não disse conversa. Na medida que eu for apontando... É compartilhada. É leitura...

Cs – Deleite.

P – É coletiva. Não é um na frente, um atrás. Vamos começar. Todo mundo!

Cs – Borboleta, barata, minhoca, caranguejo, mosquito, mosca, “moriçoca”, aranha, abelha, caracol, lagosta, formiga, tanajura, caramujo, grilo, piolho, joaninha, escorpião, lula, estrela do mar, esponja do mar, camarão, siri, ‘gaiamum’, lombriga, carrapato, pulga, cupim, lesma e lagarta.

(Professora Fernanda, Aula 13)

Percebemos que a professora buscou a leitura coletiva de palavras, de modo que os alunos precisariam ler de forma padronizada, sem sinalização das partes (sílabas) das palavras. Não percebemos se nesta aula todos os alunos tinham domínio do sistema de escrita alfabética ou se alguns apenas acompanhavam a leitura dos colegas. Diante disso, consideramos que este tipo de estratégia pode não favorecer os alunos em hipóteses iniciais de escrita, necessitando momentos mais individualizados de leitura e outros tipos de atividades específicas.

A professora registrou duas palavras “moriçoca” e “gaiamum” incorretamente no quadro. Após a leitura dos alunos, ela entrevistou sobre a escrita da palavra muriçoca.

P – É MO ou é MU? É MO, né? O nome é MORI... num é MU não? É com MU, né? Ó, o sete. Troque o O e bote U.

C – Eu botei U.

C – É com O.

P – Eu acho que é MU. Vamos tirar a dúvida? Quando a gente tem dúvida, a gente vai para...

C – Dicionário.

P – A gente vai para o dicionário. Então eu vou procurar que letra?

Cs – M.

P – O dicionário, como é que tá o dicionário? Como é que tá a organização do dicionário?

Cs – A, B...

P – Ordem...

C – O alfabeto.

P – Ordem alfabética. Então, eu vou procurar a letra M. M-U...

C – M-O.

P – Eu vou ver se é M-U ou se é M-O. Eu já encontrei. Já tô encontrando. Não tem todas as palavras. Esse aqui com U, a única que tem com M-U é MURO.

C – Então é MORIÇOCA.

P – Não minha gente... ó, infelizmente... neste dicionário...

P – Pronto! Olhe. Tânia pesquisou pela internet, mais rápido e é com U.
om U.

P – Então troque. Então na internet também tem como eu descobrir.

C – Num é MORIÇOCA, é MURIÇOCA.

P – Agora, a gente já tirou a dúvida que era com U.

(Professora Fernanda, Aula 13)

No momento da leitura podemos perceber que a professora fez observações sobre a sua própria escrita e recorreu ao dicionário, retomando um pouco sobre a organização em ordem alfabética deste suporte textual. Dois alunos mencionaram ter feito registros diferentes para a palavra, um com U outro com O, demonstrando conflito quanto à relação grafema-fonema, mas a professora não questionou o porquê de eles terem escrito assim.

Em uma das entrevistas percebemos que um dos alunos mencionou ter apreciado o momento da leitura das palavras de forma positiva, trazendo uma justificativa de que foi pouca atividade, pois “só leu”.

E – Depois vocês fizeram as leituras das palavras no quadro. O que você achou de ter lido as palavras no quadro?

C – Legal.

E – Por quê?

C – Porque a gente só leu.

(Ítalo, Professora Fernanda, Aula 13)

O que foi dito por Ítalo pode ser uma indicação que a atividade foi pouco desafiadora para os alunos. Uma hipótese é de que a leitura de palavras possa ser mais apropriada para os alunos que ainda não tinham consolidado o sistema de escrita, em situações mais específicas. Nesta turma, a maioria dos alunos demonstrava não ter dificuldade com este tipo de atividade, já lendo textos com autonomia.

Assim, a professora poderia ter realizado uma atividade mais complexa. Acerca desse tema, Leal e Moraes (2010, p. 141) afirmam que “para os que conseguem ler, a atividade ajuda a consolidar as correspondências grafofônicas, fazendo com que armazenem as informações sobre as relações entre letras e fonemas, e automatizem tais correspondências”, mas como a leitura era coletiva, mesmo as crianças em fase de consolidação podiam apenas acompanhar o coro, sem fazer esforço real para ler.

A última atividade na turma da professora Fernanda de leitura de palavras foi com uso do dicionário, na aula 14, em grupos. A docente pediu que os alunos localizassem as palavras

colônia, flora, fauna e independente, disponibilizando um dicionário por grupo. No comando da atividade, a professora retomou a forma de organização do dicionário, em ordem alfabética e no decorrer da pesquisa também fez intervenções.

P - Eu vou entregar a cada grupo um dicionário e vocês vão pesquisar. O dicionário está organizado com um?

C - Alfabeto.

P - Hã?

C - Alfabeto.

P - O que é alfabeto?

C - A, B, C, D, E...

P - Ordem alfabética. E pela ordem alfabética qual é a primeira palavra que eu vou pesquisar? Dessas quatro aqui, qual é a primeira palavra que eu vou pesquisar?

Cs - C.

P - Por quê? A, B, C. Então eu vou pesquisar a primeira palavra. Que palavra é essa?

C - C.

P - Que palavra é essa?

C - Colônia.

P - Colônia. Então vocês vão no dicionário pesquisar a palavra Colônia e vai ao lado, dizer o que significa. Eu vou entregar um dicionário para cada grupo.

(...)

C - Achei Colônia.

P - Colônia? Então o que é que significa aí?

C - Grupo de pessoas que se estabelecem em terras novas.

(...)

P - A primeira tá igual. Né? Fauna com F, flora também com F. Então quando as primeiras são iguais eu olho a segunda. E a segunda de flora? L. olhe no alfabeto, quem vem primeiro L ou A?

Cs - A.

P - Então depois de colônia eu vou procurar o quê?

Cs - Fauna.

P - Já copiaram o significado de Flora? Ou melhor, de colônia? Presta atenção no que eu disse viu. Portugal com P maiúsculo e Brasil com B maiúsculo. A próxima palavra quem procura é Júlia viu! F A, fauna. F A U.

C - F A U.

P - Sim procure, F A U. Veja por aqui. F A U. Fauna.

C - Aqui.

P - É o quê? O que é isso?

C - Conjunto de animais de uma região ou que vive...

P - Viveram.

C - Viveram em uma determinada época geológica a fauna da região amazônica e muito...

P - E não. É!

C - É muito variada.

(Professora Fernanda, Aula 14)

A professora recorreu ao dicionário como outro recurso em que os alunos podiam ler palavras, refletindo sobre a organização do mesmo, identificando semelhanças entre palavras com mesmas letras iniciais (fauna e flora). Esse tipo de identificação e leitura de palavras exige dos alunos atenção para perceber todas as letras da palavra, já que numa mesma página tinham outras com grafias parecidas, início de sílabas iguais.

Os alunos demonstraram gostar da atividade proposta pela professora. Segue abaixo um exemplo.

E – E depois pra escreverem, pra procurarem no dicionário o significado de algumas palavras, num foi, você gostou dessa atividade?

C – Sim.

E – Por quê?

C – Porque a gente procura no dicionário várias coisas, acha muitas coisas e muitos animais que a gente não viu ainda. Até achar aquela palavra que a gente quer achar.

(Marília, Professora Fernanda, Aula 14)

A aluna apreciou esse tipo de atividade, envolvendo o dicionário, por esse ser um recurso que ajudou a conhecer novas palavras.

Fernanda utilizou, para realizar atividades de leitura de palavras, várias estratégias, com uso de recursos variados, como caderno, cartaz, quadro, jogos, dicionário; agrupamentos diferentes, como individual, coletivo e grupos; recorrendo a algumas intervenções para que os alunos refletissem sobre a escrita, a relação grafema-fonema. No entanto, em algumas situações, apesar de não ser um ensino da escrita repetitivo e memorístico, as mediações favoreceram pouco a reflexão sobre a escrita.

Em alguns momentos, as atividades de leitura aconteceram a partir de textos de variados gêneros: lista de palavras, calendário e jogo didático, não sendo situações descontextualizadas de leitura. Isso mostra que o trabalho desta docente se aproxima de uma concepção de alfabetização que considera a leitura de palavras a partir dos gêneros e suportes textuais.

Na prática da professora Márcia identificamos dois tipos de atividades de leitura de palavras.

Uma delas aconteceu em 13 aulas, caracterizada como atividade permanente, em que, por dia, um aluno era selecionado pela professora para fazer a leitura para a turma da rotina do dia, composta por palavras ou expressões, como “atividade de matemática”, “hora do abraço”.

A professora se mostrou atenta ao que os alunos liam, fazendo intervenções sobre a relação som-grafia e sobre a fluência na leitura, sobretudo quando eles não percebiam algumas letras, como pode ser visto a seguir.

P – Quem lê? Bruna, lê?

C – Não.

C – Eu! Eu!

P – Antônio.

C – Hora do abraço, Calendário... ô tia, nunca mais a gente fez hora do abraço.

P – Se tava em greve, Antônio!

C – Calendário, Hora do abraço (leitura da rotina do quadro).

C – Ô tia.

P – Leitura da rotina.
 C – Socialização dos contos, revisão da escrita, merenda, lustração (continuação da leitura da rotina).
 P – Tem um I na frente.
 C – Ilustração, a lenda do tambor (continuação da leitura da rotina).
 (Professora Márcia, Aula 5)

Nos treze dias, percebemos que essa era a primeira atividade desenvolvida na turma de cada um deles. A professora escrevia o roteiro no quadro e um dos alunos fazia a leitura. A atividade favorecia que os alunos soubessem o que ia acontecer na aula e ao mesmo tempo, do ponto de vista didático, a professora abordava a leitura de palavras. Essa estratégia utilizada pela professora Márcia demonstrou que é possível levar os alunos a dominar as correspondências entre grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras a partir de atividades permanentes.

Nas entrevistas, os alunos mencionaram tanto a importância dessa atividade por aspectos pedagógicos, já discutidos no capítulo anterior, quanto pela sua dimensão didática, como podemos ver abaixo:

E – Você gostou quando a professora pediu para que uma amiguinha tua lesse a rotina que tava no quadro?
 C – Umhum.
 E – Por quê?
 C – Porque eu gosto que as pessoas melhorem a leitura com isso daí.
 (Felipe, Professora Márcia, Aula 3)

E – O que você achou da professora pedir para um aluno fazer a leitura da rotina do dia no quadro?
 C – Achei muito legal.
 E – Por quê?
 C – Porque assim a gente melhora a nossa leitura.
 (Leonardo, Professora Márcia, Aula 11)

E – Você gostou da professora ter solicitado que um aluno fosse fazer a leitura da rotina no quadro?
 C – Gostei. Porque quem não sabe ler aí tá aprendendo, ela manda direto a mesma pessoa até aprender, ficar rápido.
 (Fábio, Professora Márcia, Aula 14)

Nos exemplos, podemos perceber que os três alunos mencionaram apreciações positivas quanto à atividade de leitura, reconhecendo que a mesma possibilitou que os alunos aprendessem de modo a terem fluência. Além desse aspecto, uma aluna mencionou a possibilidade de ampliação do repertório de palavras diante da atividade.

E – Você gostou da atividade de leitura da rotina?
 C – Sim. Porque na leitura você se interpreta mais, aprende mais palavras.
 (Paula, Professora Márcia, Aula 9)

Assim, vimos que os estudantes da turma da professora Márcia valorizaram a atividade de leitura de palavras, de modo que trouxe sentido para a aprendizagem dos alunos.

Outra estratégia de atividade envolvendo leitura de palavras aconteceu na aula 8. Nesta aula, a professora, com a intenção de trabalhar de forma mais individualizada com seis alunos que ainda não tinham domínio sobre a relação som-grafia, dividiu a turma para que os demais fossem para a biblioteca ou para o pátio de modo que ela tivesse um tempo e espaço mais direcionado aos seis alunos. A professora Márcia selecionou alguns livros e pediu que os alunos lessem palavras e expressões contidas nele, atendendo cada um de forma individual.

P- Vai ficar comigo Antônio, Mário, Mariana, Fábio, Lucas e Vinícius. O restante vai com Ilka. (...) Presta atenção. Eu vou pedir pra Antônio ler um pouquinho desse livro, independente de como você for ler.

C- Pra ler pra todo mundo?

P- Não, pra mim. Comece logo lendo que você não vai ler o livro todo não, a não ser que você mereça!

P- Qual é o título da história? Como é o texto? Antônio qual foi o que tu pegou mostra aí!

P- Tente ler isso aqui, vamos lá! O que tá escrito?

C- Panela

P- Panela, panela!

P- Então aqui é o que?

C- Qualhada, molhada, vaca!

(...)

P- PI, como é que vou fazer L com ão

C- Pilão, sabão

C- Molho, milho!

P- Que palavra é essa?

C- Azeite

C- Leide

P- Não, isso é um T. A palavra que você quer ler tem T e não D.

C- Leite.

P- Leite! Já lesse todinho foi Mariana?

(...)

P- Leia!

C- Panela, che...

P- Panela cheia

C- Cheia...

C- BARRIGA

P- Barriga...

C- Barriga vazia

P- Chama Fábio lá, e aqui?

C- Barrata

P- Veja o R aqui no meio de duas vogais tem que tremer, não é RRa

C- Barata

C- Banana

(Professora Márcia, Aula 8)

A professora selecionou os alunos que tinham dificuldades para ler, fazendo intervenções. Esse tipo de atividade foi analisado também no capítulo 6, em relação ao atendimento à heterogeneidade da turma e ao atendimento individualizado. Consideramos que a professora Márcia, em sua prática, tinha conhecimento dos alunos que necessitavam de

momentos mais específicos para aprenderem a ler palavras, tendo essa atividade uma atenção mais específica a cada aluno em particular. De acordo com Coutinho (2005, p. 68),

É importante que o professor, no planejamento das atividades, esteja atento para a heterogeneidade do grupo, oferecendo atividades diferenciadas para alunos que apresentam hipóteses de escritas diferentes. Por outro lado, ao propor uma atividade comum para toda a turma, o professor deve considerar que as respostas dos alunos serão distintas, e, nesse caso, o confronto entre diferentes respostas é interessante.

Nas entrevistas realizadas na aula 8, os alunos não mencionaram aspectos didáticos da mesma.

De modo geral, as duas professoras tinham estratégias de abordar a leitura de palavras com os alunos. Algumas das atividades eram permanentes como a atividade de leitura do calendário (professora Fernanda) e a atividade da leitura da rotina e hora do abraço (professora Márcia), outras eram mais esporádicas. Outro aspecto observado nas atividades foi a utilização de diferentes recursos pelas professoras, sendo mais diversificados na turma da professora Fernanda e em maior número de atividades de leitura de palavras.

Durante as mediações, as professoras demonstravam estar atentas à leitura dos alunos, fazendo intervenções sempre que necessário, de modo que os alunos refletiam sobre a relação som-grafia, mostrando um ensino reflexivo e não memorístico, embora em algumas situações de mediação não houvesse potencialização do caráter reflexivo das atividades propostas.

Outro destaque é para as formas de agrupamentos. As professoras organizavam os alunos de formas diversas para a realização da leitura: coletivo, individual e grupo. A professora Fernanda diversificou mais os agrupamentos em relação à professora Márcia.

Nas duas turmas houve o predomínio de realização das atividades de forma coletiva ou individual. Diante dos agrupamentos podemos perceber que, dependendo da forma de organização, tanto a professora quanto os alunos assumiam o papel de mediadores. Os momentos dos jogos na turma da professora Fernanda aconteciam das duas formas. Quando os alunos estavam jogando sozinhos podiam intervir, assim como quando a professora monitorava as aprendizagens nos grupos. As formas de agrupamentos também tinham relação com as estratégias didáticas, com o uso dos recursos, com as formas de mediação através do monitoramento das aprendizagens.

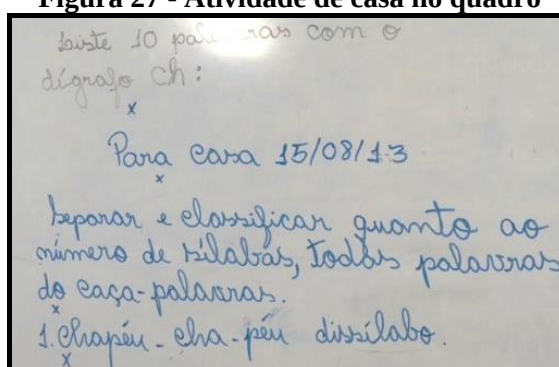
Outra atividade sobre o sistema de escrita alfabética foi através da escrita de palavras. Morais (2012, p. 156) nos informa que “as atividades de escrita de palavras (e de frases e

textos) são também atividades de leitura, porque, enquanto vão construindo notações, seus autores tendem a reler o já produzido”.

Percebemos dois tipos de estratégias para a escrita de palavras. Em uma delas os alunos tinham que fazer alguma leitura prévia de palavras ou de enunciados de adivinhas, cruzadinhas para em seguida realizarem a escrita de palavras. Essa estratégia foi identificada na turma da professora Fernanda e esteve presente em duas aulas (6 e 8), em que os alunos foram organizados em dupla e individualmente.

Na aula 6, uma das atividades foi a correção da tarefa de casa solicitada na aula 5, conforme imagem abaixo:

Figura 27 - Atividade de casa no quadro



Fonte: Lima (2013)

Através da atividade acima, a professora pediu que os alunos, a partir da lista de dezoito palavras copiadas no caderno (aula 5), fizessem a separação silábica e a classificação quanto ao número de sílabas. No momento de correção, na aula 6, a professora chamou alguns alunos para escreverem as palavras no quadro colocando a separação e a classificação.

P – Agora vamos voltar aqui pra nossa correção de casa. Qual foi a atividade de casa? Qual foi a atividade de casa?

Cs – Separar.

P – Separação das sílabas. Né nisso? Eu quero convidar duas pessoas pra virem. São quantas palavras?

Cs – Dezoito.

C – Dezesete. Porque uma a gente fez aqui.

P – É. Uma já fez. Qual foi a que a gente fez?

C – Chapéu.

P – Chapéu tem quantas sílabas?

C – Duas.

P – E ela é o quê?

C – Dissílaba.

P – Hã?

C – Dissílaba.

P – Hum! Agora nós vamos, vem aqui Núbia e Nádia. A número 2 e a número 3. Separe ali, já coloca separando (os alunos se dirigiram para escrever no quadro). A número 2 e a número 3. Vem Renato, a número 4. Agora o quinto, vem Tácio.

C – Ele num fez não.

P – Faz agora. Qual é a palavra do quinto?

Cs – Cachimbo.

P – Vem separar e classificar. Cachimbo. Gabriel, vem fazer a número 6. Separar as sílabas, meu amor, CA-CHIM-BO. CA-CHIM-BO. CHIM. CHIM.

P – Então coloca o M. BO. Procura aqui o número 4 e faz. FLECHA. Isso é um L, né? Esse é o 2, o 4 a gente já fez. Oh Igor, a gente fez o primeiro, CHAPÉU. Aí mudou toda a ordem. O segundo, terceiro CACHORRO, terceiro, FLECHA, quinto CACHIMBO, sexto, CHALEIRA. Agora o sétimo, vem fazer Silvia e Livia a oitava. A palavra não é BORACHA. É BORACHA?

Cs – Não.

P – Então como é?

Cs – Dois R.

C – Mas não pode ficar junto.

P – Como é Marília?

C – Não pode ficar os dois R juntos.

P – Olha a dica que Marília te deu.

C – Tá errado! O outro R fica aqui. Não pode dois não.

P – Falta classificar. Bote aí, têm três. Quando tem três ela é o quê?

C – Trissílaba.

P – Então escreva. Vamos ver esse bloco, depois a gente vai dar continuidade. Número 2, leiam aqui. Do jeito que tá escrito.

(Professora Fernanda, Aula 6)

Oito alunos escreveram no quadro no primeiro bloco, e à medida que registravam, quando cometiam algum erro, a própria professora indicava e pedia a correção, sem questionar se os alunos concordavam ou não, dando assim as respostas. Após os oito, a professora pediu que a turma toda lesse as palavras conforme estavam separadas, sem fazer intervenções para saber se havia ou não dúvida. A forma de mediação da professora neste momento dificultou que os alunos pudessem refletir sobre cada palavra, de forma mais sistemática. Em algumas situações pode-se também perceber que a professora fazia a segmentação oral das sílabas, dando assim pistas aos alunos de como deveriam separar. De qualquer forma, sabemos que a segmentação oral das sílabas das palavras é um conhecimento que os alunos podem desenvolver no início do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Nas entrevistas, apenas um aluno explicitou, de forma detalhada, sua apreciação sobre a atividade.

E – O que você achou daquela atividade que a professora passou no quadro, a correção? Você gostou de a professora ir lá no quadro e pedir para alguns alunos escreverem, separar as sílabas?

C – Gostei.

E – Por que você gostou?

C – Porque é uma coisa fácil que a gente vem estudando há muito tempo, desde o ano passado.

E – Estudando o que?

C – Sobre separar. Só que a classificação a gente só tá aprendendo esse ano.

(Iago, Professora Fernanda, Aula 6)

Iago considerou a atividade fácil, por ser um conhecimento já abordado em ano anterior, podendo ser já consolidado para ele.

Ainda na aula 6, através de uma atividade de adivinha, em uma ficha, a professora organizou os alunos em dupla. Eles precisavam ler os enunciados que continham pistas para que as crianças pudessem adivinhar as palavras para depois escreverem a mesma. A seguir temos um extrato:

P – Nós vamos fazer uma coletânea de adivinhas para poder fazer a cruzada, certo? Então eu vou entregar a vocês as perguntas. Ao lado da pergunta você coloca a resposta e a resposta é a palavra que você vai escrever. Eu vou entregar. Quando eu entregar, vocês vão entender o que é que eu estou dizendo. A folha que eu vou entregar, coloquem...

C – Classe...

P – Classe, o nome de vocês e a data de hoje. Olha, vão pegando, olhando as perguntas, conversando com o colega pra ver se sabe a resposta. Coloque o nome de vocês, o nome. Atividade de classe. No começo tem conhecendo adivinhas. São quantas adivinhas?

Cs- dezoito

P - Número 1, leiam aí número 1.

Cs – Uso para abrir e fechar a porta.

P – Qual é?

Cs – Fechadura.

P – Então, respondam aí de lado, fechadura. Recebeu Tácio? Meu amor, você vai botar aqui a resposta, olhe. E o nome classe. Fizeram o número 1?

C – Já.

P – Eu vou ler. Vamos fazer coletivamente. Depois eu vou dar um tempo pra você responder junto com suas duplas. Depois responder no quadrinho. Número 2. Leiam aí o número.

Cs – Animal que atende pelo nome de Bidú.

C – Cachorro.

P – Peraí, leia aí Pedro!

C – Animal que atende pelo nome de Bidú.

P – Então, que animal é esse?

Cs – Cachorro.

P – Então, coloquem a resposta. Então, fizemos coletivamente o 1 e o 2. Agora vocês vão fazer os outros. Ok?

C – Ô professora, esse quadradinho é só pra um?

P – Em dupla. Pode ser em dupla. Num é olhar. Conversar e cada um fazer o seu. Vocês vão fazer o número 3. Se um não souber a resposta, o outro ajuda. Num é olhar o caça-palavras não, Iago. É ler a pergunta, pensar a dupla. Sabe? Usar a... quanto mais eu forço minha mente, mais eu estudo correto. Mais eu aprendo. Aí na dupla tá João. Lê o de Renato pra terminarem juntos. Num é ele copiar de você não. É conversar, é discutir a resposta. O que um não entender, talvez o outro entenda. O bom de tá em dupla é isso.

(Professora Fernanda, Aula 6)

Nesse momento da aula podemos ver que a professora, além de solicitar que os alunos escrevessem o tipo de atividade (classe), o nome e a data, mostrando também o uso da escrita para identificação das atividades, a professora pediu que os alunos registrassem na ficha as palavras, de modo que um aluno seria mediador do outro, na organização em dupla. A professora orientou os alunos para que discutissem sobre a resposta, mostrando que o trabalho em dupla envolve troca de ideias, mas não fez intervenções sobre o registro escrito nas

orientações, apenas no momento de correção, sendo todas relacionadas com dificuldades ortográficas. Os alunos foram organizados em duplas por proximidade das cadeiras, que já estavam uma ao lado da outra, e não por conhecimentos dos alunos.

Nas entrevistas da aula 6, dois alunos comentaram essa atividade.

E – Depois ela fez outra atividade, que foi das adivinhas e das palavras cruzadas. Você gostou dessas atividades?

C – Gostei. Porque é mais fácil, eu gostei porque aprende essas coisas e porque adivinha, a pessoa tem que adivinhar para poder falar.

(Roberta, Professora Fernanda, Aula 6)

E – Qual foi a melhor atividade do dia?

C – Caça palavras e cruzadinha.

E – Por quê?

C – Porque eu achei tudo na mesma hora. Eu fui achando...o meu colega que tava do meu lado me deu algumas pistas, aí fiquei marcando...marquei umas sete. Aí fui escrevendo, escrevendo, escrevendo...aí terminei. Aí depois, passou um tempinho, fiz a cruzadinha.

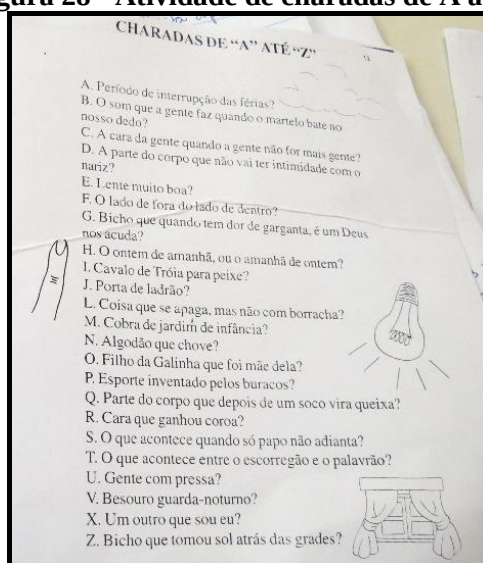
(Iago, Professora Fernanda, Aula 6)

Os dois alunos apreciaram o tipo de atividade, considerando-a fácil. Além disso, Iago destacou a ajuda mútua no agrupamento em dupla, o que foi importante para a resolução da atividade.

Outra atividade, na aula 8, também ocorreu com o uso de uma ficha de atividade selecionada pela professora, sem adaptações. A mesma estava presente numa espécie de apostila com várias atividades xerocadas.

Os alunos realizaram a leitura dos enunciados das charadas, tendo como dica para responder palavras iniciando com a letra que ordena cada enunciado (A a Z).

Figura 28 - Atividade de charadas de A até Z



Fonte: Lima (2013)

P- Charadas de A a Z significa que a resposta daquela pergunta começa com a letra que você tá lendo. Por exemplo, letra A. período de interrupção das férias? Aula. Começa com a letra A. O som que a gente faz quando o martelo bate em nosso dedo?

Cs – Aí.

P – Ou então dá um berro. Né? Berro! Quer dizer, dá um grito.

C – Eu coloquei aí.

P – Pode ser também, mas botem vírgula berro. BERRO né BERO não viu! A cara da gente... a resposta... começa...

C – A cara da gente quando a gente não for mais gente?

P – A cara da gente. Quando deixar de ser gente, a nossa cara vai ser o quê?

C – Bonita!

P – Caveira.

C – Ui, que medo!

P – A cara... ó a charada. A cara da gente, quando a gente não for mais gente? A gente quando morre num vira caveira?

C – Mas pode ser cremado.

(...)

C – A parte do corpo que não vai ter intimidade com o nariz? Dedo.

P – Muito bem, Renato! A letra D, a resposta é dedo.

C – A letra E...

P – Uma lente muito boa ela é o quê? Excelente! Uma coisa que é muito boa! Ah, a merenda tava muito boa. Excelente. EX... é E e o quê? Como é que se escreve?

C – E-X.

P – E-X-E. Vão vendo aí que agora eu vou fazer a chamada. Ei. Começa com Z é o quê? Qual é o animal que começa com Z?

C – Zebra.

P – Isso. A letra Z. Ele tá vendo, o que ele sabe ele responde. O que ele não sabe, deixa em branco. Minha gente, vocês vão lendo, se conseguir responde, se não conseguir passa pra outra. A dica é: todas as respostas começam com a letra inicial, né? Por exemplo, primeiro foi aula, porque num é letra A. O segundo berro.

C – É como se fosse o alfabeto.

P – É exatamente, meu amor. É como se fosse não. É o alfabeto.

(Professora Fernanda, Aula 8)

Esse tipo de atividade envolvia ao mesmo tempo conhecimentos de mundo dos alunos de modo que também tivessem um repertório de palavras iniciando com a letra específica. Em algumas situações, os enunciados eram mal formulados, como o da letra B (O som que a gente faz quando o martelo bate no nosso dedo. Resposta: berro). Os alunos tinham outras respostas mais adequadas ao que se pedia, embora não iniciassem com a letra B.

Embora envolvesse a escrita de palavras, não foram observadas intervenções da professora em relação ao registro escrito. Ao terminarem de responder, a professora pediu que juntos todos lessem as respostas de forma coletiva, questionando o que havia em comum em todas elas, que iniciavam com a letra F.

Em duas entrevistas os alunos apreciaram com justificativas essa atividade.

E – Qual foi a melhor atividade do dia?

C – A charada.

E – Por quê?

C – Porque é legal, a gente pensa mais.

(Júlia, Professora Fernanda, Aula 8)

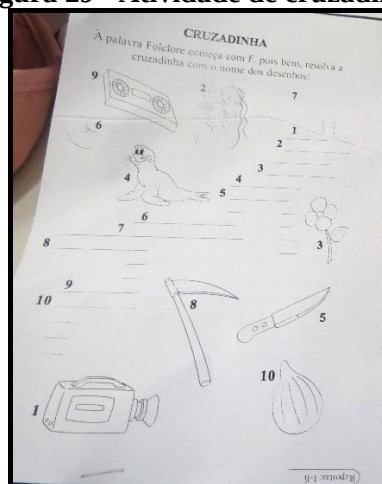
E – E da atividade das charadas?
 C – Menos também (não tinha gostado).
 E – Por quê?
 C – Tava um pouco difícil, aí eu fiz menos.
 (Gabriel, Professora Fernanda, Aula 8)

A aluna Júlia apreciou de forma positiva a atividade com charadas, considerando que auxiliava a pensar mais, sendo assim uma proposta voltada a um ensino mais reflexivo. Já o aluno Matheus revelou que não a apreciou por ter dificuldade em responder, considerando a atividade difícil. Embora não tenhamos questionado sobre o tipo de dificuldade, podemos considerar algumas, como a de compreensão dos enunciados, a de conhecimentos de mundo do próprio aluno, a de mediação mais individualizada que ele necessitava. Reconhecemos que os dois alunos apontaram aspectos relacionados ao que identificamos na prática, o que implica em refletirmos sobre a complexidade do trabalho e envolve pensar nos objetivos didáticos em função das necessidades dos alunos, na seleção das atividades e na forma como a mesma foi elaborada, assim como a clareza dos enunciados, as formas de agrupamento, as formas de mediação.

O segundo tipo de atividade de escrita de palavras não tinha a leitura prévia, como nos exemplos anteriores. Era de forma direta ao comando das professoras ou das atividades em si. De acordo com Moraes (2012, p.156), “escrever também funciona como exercício do domínio das correspondências letra-som para a leitura, e nossos alunos devem ser estimulados a usufruir dessa reflexão adicional, sempre relendo o que escreveram”.

Esse tipo de atividade foi mais presente na prática da professora Márcia. Na prática da professora Fernanda identificamos uma atividade de cruzadinha, através de uma ficha, também selecionada da apostila da professora, conforme o exemplo abaixo.

Figura 29 - Atividade de cruzadinha



Fonte: Lima (2013)

Os alunos responderam a atividade individualmente e precisavam escrever palavras a partir de imagens, sendo todas escritas com a letra inicial F. Algumas imagens não estavam nítidas ou não eram de conhecimento dos alunos, o que os levava a fazerem perguntas à professora durante a realização da atividade. A mesma consultou a fonte de onde tirou a atividade e foi esclarecendo. Após os alunos responderem, a professora pediu que dissessem as palavras, num momento de socialização.

P- Agora as palavras, quais foram as palavras?

Cs – Filmadora, fogo, flor, faca, força, feijão, fumaça, foice, fita.

C – E cebola.

P – É figo, o último. Sétimo?

C - Fumaça.

P - O que tem igual é todas as palavras?

C – F.

P – Todas elas começam com F. Tem foice.

C – Menos rádio e cebola.

C – Alho.

P – Aí num tem rádio não.

C – É filmadora.

P – E num tem alho não. É figo. Figo. Num tem cebola aí não. Todas as respostas começam com a letra F. Todas as respostas começam com a letra F, certo?

C – Eu terminei.

C – Eu também.

P – Ok? Vou dar o tempo pra vocês concluírem as atividades. E agora, o restante final é concluir as atividades e colocá-la no caderno pra não vir com aquela desculpa que esqueci.

(Professora Fernanda, Aula 8)

No momento de socialização da atividade, a professora pediu que os alunos lessem as palavras coletivamente e mesmo tendo no comando que as palavras iniciavam com a letra F, os alunos não reconheceram as imagens como figo, filmadora, por possivelmente não as conhecerem.

A professora ressaltou que as palavras iniciavam com a letra F, mas diante de não conhecerem a fruta, eles disseram palavras que se aproximavam. A partir dessa atividade podemos perceber a importância de selecionar um repertório de imagens/ palavras com estruturas silábicas variadas, para que os alunos pudessem ter desafios variados na escrita e que pudessem também ampliar seus repertórios.

O modelo da cruzadinha, retirado de uma ficha, é diferente dos que geralmente são usados. Não tinha os quadriculados, em que os alunos percebessem que algumas letras estavam sendo também usadas em outras palavras. O modelo parece mais com o de um ditado de palavras, mas com escritas na horizontal e na vertical. Nas entrevistas da aula 8 não tivemos justificativas para as apreciações dessa atividade em específico.

Na prática da professora Márcia identificamos as atividades de escrita de palavras em cinco aulas (2, 5, 6, 9 e 14), em que os alunos realizaram as atividades em grupo, individual e coletiva.

Uma atividade foi através do jogo da forca, na aula 2, em que os alunos foram organizados em quatro grupos. As palavras eram de instrumentos musicais de origem africana e a professora usou o quadro.

P – Primeiro grupo que joga é o grupo de Sara. Bora? Pode começar!

C – A.

P – O de Antônio.

C – F.

P – Não tem. Bora Lucas, essa palavra é muito fácil.

C – AR...

P – Você é desse grupo é Jorge? Quem é desse grupo aqui? Rúbia, bora Rúbia! Uma letra, Rúbia!

C – Esse instrumento faz zoadá ou não faz?

(Risos)

C – Se é instrumentos musicais!

C – Já sei!

C – Tem que saber se é com a mão ou com a boca.

P – Bora Lucas! Uma letra! Bora Lucas, diga o nome de uma letra, meu filho!

C – I.

P – Não tem. Aqui.

C – P.

P – P? Não tem. Vocês.

C – O.

C – A, E, I, O, U.

P – Esse grupo aqui, presta atenção, porque essa é uma das palavras mais fáceis. Vai Rúbia!

C – Ô tia, só falta uma. C?

C – Eu sabia que ele ia falar C!

P – Vai!

C – U.

P – U? Presta atenção na palavra!

C – Vocês têm que botar A, B, C aqui. Ou C ou A! Num sei. Não só vogais. Vai botar AU, AO.

P – Vai.

C – B.

P – B de bola?

C – Hum!

C – Tu também erra!

P – Vamos lá, minha gente! Essa palavra aí ó...

C – L.

P – L? Não. Qual foi, Mariana?

C – T.

P – T de tatu?

C – G?

P – Oi?

C – G?

Cs – Êêêh!

C – Eu sabia!

P – Por uma só! Agogô. Quem já escutou falar nesse instrumento?

C – Eu!

(Professora Márcia, Aula 2)

Através de um jogo os alunos pensaram sobre a ordem das letras para a escrita das palavras, embora alguns deles estivessem falando aleatoriamente sem prestar atenção, o que levou a professora a chamar a atenção deles. De acordo com Moraes (2012, p. 157), no jogo da força,

Ao descobrir que certas palavras a serem adivinhadas contêm “pegadinhas”, as crianças nos demonstram estar exercendo aquele tipo de análise consciente, que lhes permite deduzir, por exemplo, que a palavra, em certa posição, contém uma sílaba que não é composta de consoante e vogal, apenas. Podemos controlar o nível de complexidade do jogo fazendo variações que implicam oferecer ou não pistas (letra inicial, mais de uma letra), usar ou não palavras grandes e usar ou não palavras menos frequentes ou que contém determinadas letras com uso menos frequente na escrita do português.

Nesse sentido, a professora ofereceu como pista o repertório de palavras dos instrumentos musicais, que estavam relacionados ao projeto didático abordado na turma. Para conseguir responder, os alunos tinham que ter conhecimentos sobre os instrumentos, não sendo conhecidos pela maioria da turma. Alguns alunos tiveram como estratégia inicialmente falar as letras de forma aleatória, outros tentavam buscar novas dicas, como “Tem que saber se é com a mão ou com a boca”, como alternativas para chegarem a solução.

Em relação à dinâmica do jogo, se o grupo não conseguisse adivinhar a palavra, a professora pedia que os demais dissessem, não obtendo ponto para o grupo em foco e podendo o outro ganhar. Isso gerou comentários pelos alunos, além de argumentarem que algumas palavras eram mais fáceis e outras mais difíceis.

P – O grupo que tá ganhando é o grupo de Antônio. Eles conseguiram formar a palavra. Vocês já empataram com eles.

C – C.

C – U.

P – Tem o quê? U?

C – A de novo, tia.

P – Precisa dizer mais de uma vez a mesma letra?

C – O, tia.

P – Hã?

C – O.

C – Oxe, essa palavra é fácil!

C – T! T, R e M.

C – Depois disso tudinho!

C – Ê. A gente ganhou!

P – Quem ganhou esse jogo da força foi o grupo de Antônio.

C – Eu fui o segundo.

P – Quem foi do grupo de Antônio ganhou. Apesar que esse daqui e tambor também. Berimbau e tambor eram as palavras mais fáceis. Porque eram palavras que vocês tinham conhecimento. Vocês têm conhecimento dessas palavras. Aqui e aqui não.

C – Quem ficou em terceiro lugar, tia?

C – Terceiro lugar foi eu.
 P – Foi esse daqui, porque esse daqui conseguiu formar.
 C – Também, só palavra fácil!
 (Professora Márcia, Aula 2)

Assim, os alunos questionaram o nível de complexidade do jogo, já que algumas palavras não eram conhecidas e por ser em grupo, tendo ganhador, gerou insatisfação de algumas crianças. Isso nos leva a pensar que a clareza sobre as regras do jogo e a natureza da atividade trazem implicações sobre a forma de organização dos alunos.

Nas entrevistas da aula 2, dois alunos apreciaram de forma positiva o jogo.

E – O que foi que você mais gostou?
 C – Jogo da força.
 E – Por quê?
 C – Porque ali falava de instrumentos musicais que eu não conheço...berimbau, tambor (palavras da força).
 (Márcio, Professora Márcia, Aula 2)

E – Do que você mais gostou hoje?
 C – Do jogo da força.
 E – Por quê? O que é que você gosta dele?
 C – As palavras.
 (Mariana, Professora Márcia, Aula 2)

Os dois alunos destacaram a possibilidade de conhecer novas palavras diante do jogo, sendo estas selecionadas de forma intencional pela professora, de modo articulado ao projeto. Isso evidencia que em algumas situações, mesmo tendo um maior enfoque nas atividades de leitura e produção de textos, a inserção de atividades mais específicas sobre a apropriação também pode ser realizada.

Outra atividade de escrita/leitura de palavras na prática da professora Márcia foi no momento “hora do abraço”, em três aulas (5, 9 e 14), de forma individual. Os alunos precisavam escrever seu primeiro nome. A professora recolhia os papéis e outro aluno fazia a leitura do nome do colega para dar um abraço. Consideramos que neste tipo de atividade a intenção da professora não era em ter uma sistematicidade sobre a reflexão sobre a escrita, mas possibilitou que os alunos escrevessem seus nomes e lessem outros. Na escrita dos nomes, as palavras já eram consideradas estáveis, mas ao ler o nome do colega os alunos poderiam perceber diferenças de como achavam que se escreviam e como realmente eram.

Consideramos que, nestes momentos, a docente possibilitou que os alunos refletissem sobre a escrita. De acordo com Morais (2012, p. 136), “determinadas palavras se tornam estáveis para um aprendiz quando ele as reconhece de memória e pode tentar reproduzi-las a partir do que memorizou sobre as letras que as constituem e sobre a ordem em que se

encontram dispostas”. Assim, os nomes das crianças podem se tornar estáveis ao longo das atividades que são permanentes.

Nas entrevistas com os estudantes ao final das três aulas (5, 9 e 14), ao apreciarem as atividades “hora do abraço”, todos tiveram justificativas relacionadas aos aspectos pedagógicos, já discutidos anteriormente.

A última atividade de escrita de palavras na turma da professora Márcia foi na aula 6, em que a professora pediu que um aluno fosse até o quadro e escrevesse o cabeçalho. Nesse momento, após a escrita do aluno, a professora fez intervenções de modo que os alunos refletissem sobre relação som-grafia.

P – Jorge, coloca o calendário aí. Pode colocar o nome da escola...

(Minutos depois)

P – Vamos ver. Jorge escreveu o nosso calendário de hoje. (...) Jorge, lê aí. Veja se tem alguma coisa errada no que você escreveu. Você consegue ver alguma coisa que tá faltando? Alguma letra errada? Não? Certo. Fora Clara, alguém tá vendo?

C – Eu. Eu tô vendo. Mas num é aí não.

P – Fora Clara, Amanda, Bruna, alguém mais viu? Jorge, o que que tá faltando?

C – Um N. Tá ‘segunda-feira’. Segunda.

P – Vai Jorge, ajeita a palavra. SEGUNDA. Presta atenção no som. Se ficasse sem o N eu ia ler ‘SEGUDA’.

C – SEGUNDA.

P – Muito bem, Jorge!

(Professora Márcia, Aula 5)

Diante do exemplo, a professora solicitou a escrita de um aluno, questionou os demais sobre a adequação das palavras, levando-os a observarem com atenção o que o colega escreveu, fazendo-os ler e refletir sobre o som diante do que estava escrito. A professora demonstrou buscar que os alunos pensassem sobre a escrita das palavras, tendo coletivamente um momento de revisão.

E – Você gostou de quando a professora pediu a Jorge para ele colocar esse calendário no quadro?

C – Sim, mas eu queria que fosse eu.

E – Por que você gostou desse momento?

C – É porque é legal, a gente fica escrevendo o nome (do município), eu já decorei.

E – E por que é legal?

C – Porque a gente fica escrevendo e a gente escreve duas vezes...no caderno e depois no quadro.

(Marina, Professora Márcia, Aula 5)

A aluna Marina destacou que gostou dessa atividade de escrita do calendário por ser com palavras que já conhecia. Essa é uma estratégia favorável ao professor inclusive para estabelecer relações entre outras palavras.

De acordo com Moraes (2012, p. 136-137),

A estabilidade é consequência da exposição frequente e, sobretudo, do ato de registrar, repetidamente, a mesma palavra, o que nos leva a entender que outras palavras, na sala de aula, podem se tornar “estáveis” para um aluno, além de seu próprio nome: o nome de colegas e da professora, o nome da escola, os nomes dos seus pais, as palavras afixadas em cartazes que permanecem nas paredes da sala de aula, algumas palavras que são muito importantes no interior de certos projetos didáticos e que, durante muitas semanas, são lidas, relidas e reescritas nas atividades da turma.

Assim, diante desta categoria de atividades de escrita/leitura de palavras, podemos observar que foi mais presente nas aulas da professora Márcia, com uso de recursos como quadro e caderno. A professora possibilitou um ensino mais reflexivo.

A professora Fernanda desenvolveu mais atividades com fichas impressas em duas aulas, selecionadas pela professora, tendo poucas mediações de reflexão, ficando mais no plano da socialização.

Em geral, os estudantes das duas turmas mencionaram as atividades de escrita, explicitando aspectos que estavam relacionados às práticas das docentes, principalmente quanto às aprendizagens possibilitadas e à mediação das professoras.

Os jogos de alfabetização, distribuídos pelo Ministério da Educação, foi outro recurso utilizado na prática da professora Márcia, na aula 3, para que os alunos desenvolvessem conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética.

Os estudantes foram organizados em quatro grupos e jogaram os jogos “Trinca mágica”, “Caça-rimas”, “Palavra dentro de palavra” e “Mais uma”. De acordo com Leal, Albuquerque e Leite (2005, p. 129-130),

Através dos jogos ajudamos os alunos não apenas a entender a lógica da nossa escrita e a consolidar o que eles já têm aprendido, como também a aprender a lidar com regras e a participar em atividades grupais. Enfim, conduzimos bons momentos para que os alunos aprendam brincando (ou, se quisermos pensar desse modo, brinquem aprendendo).

Os três primeiros jogos, “Trinca mágica”, “Caça-rimas” e “Palavra dentro de palavra”, abordam reflexões de análise fonológica, sem ênfase no registro escrito, e o último, “Mais uma”, reflexão sobre os princípios do sistema alfabético.

A professora organizou um grupo e deixou que os demais alunos se organizassem. Após a distribuição, a professora circulou em todos os grupos de modo que orientou sobre as regras, fazendo algumas intervenções, tanto das regras dos jogos, quanto dos conhecimentos necessários para jogar. Nesta situação, quando a professora estava em algum grupo os outros interrompiam provocando certa agitação.

De acordo com o manual dos jogos de alfabetização (BRANDÃO ET AL, 2009, p. 36 e 45), os jogos “Trinca mágica” e “Caça-rimas” têm como objetivos didáticos: “compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras; perceber que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais, no final; desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração de rimas; comparar palavras quanto às semelhanças sonoras”. Esses jogos são indicados para alunos que ainda não conseguem fazer relações grafofônicas. A seguir um extrato no grupo que estava com o jogo Trinca Mágica:

C – Tia, é pra rimar o jogo?

P – Tu esperas. As cartas viradas para baixo e aí pula essa parte que vai começar o jogo. Veja como o jogo começa.

C – O primeiro jogador inicia pegando uma carta e descartando outra.

P – O ideal é olhar as cartas, ver se rima. Uma palavra que vai rimar... Se não rimar olhar só. O primeiro jogador inicia pegando uma carta e descartando outra. Só que daí você precisa encontrar três cartas que rimam. Entenderam o jogo? Não pera aí, ainda tem mais uma parte. No caso de fazer essa última opção, o jogador seguinte decide, se pega uma carta do monte ou uma carta deixada pelo jogador. Por exemplo, se Clara jogar uma carta, aí Nicole vai poder o que?

C – Pegar.

P – Pegar ou vou pegar aqui (outro monte). Não esqueçam só pode ficar com três cartas na mão, sempre que eu pegar uma eu vou jogar outra. Não pode ficar com mais de três.

O outro jogo que aborda a análise fonológica foi o Caça-rimas, com os mesmos objetivos do Trinca Mágica.

P- Olha vem cá, qual a confusão pra jogar isso daqui? Isso aqui é um jogo que a gente sempre joga. Como é que eu jogo isso daqui? Vem cá Márcio, tu faz parte daquele grupo ali. Para Felipe, bora, como é que se joga?

C – Dá esse papel para cada jogador, aí deixa de cabeça pra baixo as cartas, aí quando disser já, aí tirar as peça tudinho, e botar cada peça rimando, aí o primeiro que formar é o vencedor.

P - Primeiro tem que terminar as peças e encontrar as palavras corretas, não é pra colocar as peças aí em cima, é rimar. O nome do jogo é Caça-rima. Não só são três cartas não, eu vou dar quatro, porque a da gente tá faltando uma. Quando eu disser já, você vai, meu bem. Porque aqui já tem quatro pessoas. Aqui só joga quatro. Quem termina primeiro oh! Vai gritar? Parou! Entendeu, não foi? São quatro, eram cinco, vai perder uma pecinha. Essa daqui vai ficar aqui, depois que jogar, mistura com essas daqui, tá certo? Vamos lá. Entenderam não foi?

(Professora Márcia, Aula 3)

A mediação da professora nos dois grupos dos jogos “Trinca Mágica” e “Caça-rimas” foi mais relacionada às regras. Os alunos estavam sem o manual e a professora pediu inicialmente que os alunos tentassem entender o jogo, talvez por já terem conhecimento sobre o mesmo. Os alunos demonstravam conhecer o conceito de rima e não apresentaram dificuldades em identificar as peças, nos dando a impressão que os jogos não traziam dificuldades para eles.

O jogo “Palavra dentro de palavra” também aborda a análise fonológica. Seus objetivos didáticos são: compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras

menores; perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; compreender que uma sequência de sons que constitui uma palavra pode estar contida em outras palavras; segmentar palavras, identificando partes que constituem outras palavras (BRANDÃO ET AL, 2009, p. 66). A seguir temos um extrato com a mediação da professora.

P – Quem sabe explicar o jogo?

Cs – Eu.

C – É pra rimar tia.

P – Pra rimar não! Quem sabe explicar o jogo? Como é o nome desse jogo? Cadê a carta, bonito?

C – Ele pegou e botou ali.

P – Vê o nome do jogo aí Jorge.

C – Eu leio. Palavra dentro de palavra

P – Palavra dentro de palavra, é de rimar esse jogo?

C – UVA.

P – Márcio não é pra dizer agora.

C - Eu sei tia, a gente tava jogando, tia, agora.

P – Como é que você tava me dizendo agorinha que ia achar a rima.

C – Olha aqui tia.

C – Melão não. Sapato. Olha aqui tia.

P – Presta atenção! Presta atenção! A cor de fichas de cor vermelha são distribuídas igualmente entre os jogadores. As fichas de cor azul devem ficar em um monte virados para baixo no meio da mesa. Presta atenção! Dado o sinal de início do jogo, o primeiro jogador deve desvirar uma ficha do monte. É um monte, meu bem! Um em cima do outro. Presta atenção, porque essa parte do jogo é importante. Vou distribuir para vocês as cartas de cor vermelha.

C – Vem pra cá, Márcio, jogar.

P – Deixa ele em pé, ele quer ficar em pé. Cada um vai ganhar a mesma quantidade de fichas. Tudo vermelha aqui, não é Márcio? As fichas de cor azul vão ficar aqui viradas no meio da mesa. Vai escolher quem começa o jogo. O primeiro jogador desvira uma carta. Preste atenção rapaz! O primeiro jogador desvira uma carta daqui, se dentro da sua carta vai ter uma palavra aqui dentro. Por exemplo: LAMPIÃO. Dentro da palavra LAMPIÃO tem outra palavra. Você vai ver se alguma das suas palavras está dentro da palavra LAMPIÃO.

C – Eu sei qual é que tá aí dentro.

P – Qual é Antônio? Olha ele aqui. Palavra. Filho, pelo amor de Deus, cadê a palavra. PIÃO aqui dentro?

C – Pião.

P - Começa de onde? LAMPIÃO. Olha aí Antônio achou. Essa carta vai ficar com ele. Ele já formou. Aí o próximo vai e joga. Lampião vai rimar com pião, não é? Mas não vai ser esse o objetivo do jogo.

C – Ô tia agora mistura. Se Antônio pegar uma carta que não tenha nenhuma carta dele, ele vai botar embaixo.

P- Não pode botar em cima e não pode botar no meio, tem que botar embaixo. Entenderam? Entenderam o jogo?

C – Eu entendi.

C – Um, dois, três, quatro.

P – Eu vou ficar no grupo aqui das meninas, bora. Já sabem jogar esse jogo, não é? Tem que fazer o que no jogo? Tem que fazer o que? Hein? Como é pra jogar esse jogo aqui? O que é que tem que fazer?

C – Tem que achar as palavras.

(Professora Márcia, Aula 3)

Como podemos ver, a professora, ao se dirigir ao grupo, perguntou quem sabia explicar o jogo. Um aluno não explicitou as regras, mas disse que o jogo abordava as rimas. A professora não considerou seu comentário no momento em que o aluno mencionou, embora

no final ela tenha afirmado: “Lampião vai rimar com pião, não é? Mas não vai ser esse o objetivo do jogo”. Nesse momento da mediação percebemos que o aluno identificou um dos objetivos do jogo “perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais” e que a professora poderia ter valorizado mais os conhecimentos dele, já que estavam jogando de algum modo antes da sua chegada ao grupo, mesmo que não seguindo as regras.

Após a explicação da professora, os alunos demonstraram compreender que precisavam identificar uma palavra dentro da outra. Para se certificar que os alunos estavam lendo as palavras e identificando-as, ela pediu que o aluno mostrasse onde começava a palavra Pião. Essa intervenção da professora permitiu que a mesma pudesse monitorar se os alunos aprenderam o que ela havia explicado. Muitas vezes oralmente os alunos fazem a identificação das palavras, mas ao sinalizar por escrito mostram dificuldades, sendo esta forma utilizada pela professora Márcia um bom indicativo de atenção às aprendizagens dos alunos.

O quarto jogo utilizado foi o “Mais uma” e envolve conhecimentos sobre os princípios de escrita alfabética. Os objetivos do jogo, segundo o manual, são: compreender que as sílabas são formadas por unidades menores e que, a cada fonema, corresponde uma letra ou conjunto de letras (dígrafos); compreender que as sílabas variam quanto ao número de letras; compreender que, se acrescentarmos uma letra em uma palavra, esta é transformada em outra palavra; compreender que a ordem em que os fonemas são pronunciados corresponde à ordem em que as letras são registradas no papel, obedecendo, geralmente, ao sentido esquerda - direita; comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças sonoras entre elas; conhecer as letras do alfabeto e seus nomes (BRANDÃO ET AL, 2009, p. 53).

Diante das observações, percebemos que o grupo que ficou com o jogo “Mais uma” foi formado por algumas alunas que ainda não tinham domínio do sistema de escrita. A seguir podemos ver um extrato da mediação da professora nesse grupo.

P – O nome do jogo é “Mais uma”. Ele tá pedindo o que? Mais uma letra, o que? Pra formar que palavra CASA. Qual é letra que eu vou chamar, é o “C”. Então eu vou botar o “C” aqui. Se você acertar, fizer certo, botar um “C”, não é Sofia, colocar um “C” você continua na casinha. Se não acertar vai voltar. Entendeu? Joguem o dado pra ver quem vai começar.

C – Tia, vem cá. JARRO não rima com CARRO? (grupo com o jogo Caça-rimas)

P – Vocês começaram de novo foi? Você ganhou uma vez? Agora tem mais três rodadas. Que feira danada!

P – Vai mulher, que palavra é essa aqui? (retoma ao grupo com o jogo Mais Uma)

C – UVA.

P – Procura a palavra UVA aqui. Tu achou a palavra, agora ele quer que você chame outra letra e transforme UVA, na palavra.

C – Olha aqui...

P – De VELA não é. Qual é a letra que você vai colocar aí pra transformar UVA. Olha esse vermelho é de que Sofia? Vai mulher, tem que olhar as letras. Mulheeeeeer não achasse ainda não? Olha bem de

perto. Que figura é essa daí, Sofia? Que figura é essa? Sofia que figura é essa que está na cartela? O que é isso aí? O que você está apontando? É o desenho de quê? Sofia presta atenção! Você tem a palavra UVA, mas você tem que transformar a palavra UVA. Isso aí não é uma LUVA Sofia? Bora, quem é a segunda? Quem é Amanda?

C - (aponta para uma colega)

P- Joga Rúbia. Olha aí Sofia qual a palavra que tu pegasse? Procura essa palavra. Que palavra é essa aí? Ficou MALA.

(outro grupo interrompe)

C – Tia, tia, Sofia apontou. (aluna do grupo com jogo Mais uma chama a professora)

P – Vai Rúbia, a palavra COLA, cadê a palavra COLA aqui? Vai Sofia achasse. Preste atenção, COLA.

C – Bota outro jogo que está muito chato.

P – Daqui a pouco eu boto. Como é que se joga esse jogo?

C – A gente tem que rimar.

P – Tem que rimar? Você tem que fazer o que?

C – Tem que pegar assim tia. Aí eu pego um nome UVA, aí tá dentro dessa palavra.

P – Eu vou explicar de novo, porque ele teve dificuldade de encontrar. Aí eu vou dizer o seguinte, cada um só joga uma vez. Se eu tenho a palavra GALINHA e eu tenho a palavra que tem dentro de GALINHA. É tão difícil assim jogar é?

C – É

P –E aí Rúbia, sabe o que é isso aí Rúbia? Sofia é o que?

C – Mamão, lampião

P – Quem é agora? Bora dar uma acelerada.

(a professora vai para outros grupos que estão discutindo ou com dúvidas)

(...)

(Professora Márcia, Aula 3)

O grupo que ficou com o jogo “Mais uma” foi o último que a professora visitou diante dos quatro, tendo algumas alunas que não tinham o domínio do sistema de escrita, apresentando dificuldades em compreender também as regras do jogo. Isso pode ter sido um fator para as alunas demonstrarem não gostar do jogo, pedindo outro.

A professora tentou explicar o jogo de uma forma e só depois de algumas tentativas mudou de estratégia, de modo a exemplificar com as peças o que elas precisavam entender. Talvez a expressão “o que tem dentro da palavra” não tenha sido compreendida pelas alunas, necessitando de atenção da professora e reformulação do que seria explicado, usando um exemplo. Observamos que a professora demonstrou estar impaciente por elas não entenderem o jogo e quando isso aconteceu pediu que acelerassem, além de aguardar pouco as respostas das crianças. Assim, consideramos que o jogo que tinha um potencial de aprendizagem num momento lúdico se tornou para a professora e as alunas algo desgastante.

Alguns aspectos podem ser destacados diante dessas situações. Um deles é a importância dos agrupamentos dos alunos, em que a variação dos alunos quanto aos conhecimentos da escrita foi um dos critérios de formação de um grupo, o que poderia ter tido uma maior variação, considerando o quarto grupo. Outro aspecto é em relação à mediação da professora, a ordem dos atendimentos, pois nos momentos dos jogos o grupo que mais

precisava da professora foi o último a ser atendido. A não disponibilidade do manual para cada grupo também foi um implicador no modo de interação da professora e dos alunos.

A professora fez a opção de usar jogos diferentes para cada grupo, num só momento, o que requer intervenções variadas quanto aos esclarecimentos das regras e aos conhecimentos envolvidos. No atendimento aos grupos, percebemos nos três primeiros, principalmente, que os esclarecimentos foram mais presentes quanto às regras de funcionamento dos jogos, por não ter disponível um manual ou cópia para cada um, o que ocasionou no início uma maior agitação dos alunos, interrompendo a professora quando estava atendendo outro grupo. Tal situação gerou um pouco de irritação na professora em alguns momentos.

Mesmo diante desses fatores, consideramos que através do uso de jogos, os alunos podem ter num só momento oportunidade de refletir sobre diferentes aspectos da escrita, interagindo com os colegas, que neste momento tornam-se os mediadores mais experientes, quando isso é possível diante dos conhecimentos.

Nas entrevistas realizadas na aula 3, dois alunos comentaram o momento com os jogos.

E – Do que você mais gostou?

C – Eu gostei foi do jogo.

E – Você gostou do jogo?

C – Umhum

E – Por quê?

C – Porque o jogo foi legal. E também porque era junto com as palavras, que eu gosto de mexer nisso daí.

(Felipe, Professora Márcia, Aula 3)

E – Depois teve um jogo aqui na sala, uns grupos não foi isso? Você gostou de ter participado dessa atividade do jogo?

C – Eu gostei, mas os meninos “fica” com brincadeira, fica roubando.

E – Mas você gostou ou não gostou?

C – Gostei.

E – Por que você gostou?

C – Porque o jogo era bom.

E – Era de que o jogo?

C – Dos nomes...de colocar, de rimar.

(Jorge, Professora Márcia, Aula 3)

O aluno Felipe jogou o “Caça-rimas”, destacando sua apreciação positiva por ser com palavras. Jorge jogou “Palavra-dentro de palavra” e destacou aspectos mais interativos com seu grupo.

Consideramos que o uso do jogo da forma como é proposto pelo manual tem foco no ensino reflexivo. Destacamos que o uso do mesmo pode auxiliar os alunos a terem conhecimentos sobre a escrita, sendo esta uma opção mais lúdica, com interações mais

próximas entre alunos, mas dependendo da mediação podem não favorecer novas aprendizagens, novos desafios sobre a escrita.

A partir do uso dos jogos os alunos podem demonstrar suas dificuldades e ter colegas mais experientes ou a própria professora como mediadores, de modo que possam ajudar nesse processo de consolidação ou apropriação. Para os professores esse é um momento importante para monitorar as aprendizagens das crianças.

Na turma da professora Fernanda os jogos de alfabetização não foram utilizados.

Na prática das duas professoras também foram identificadas algumas atividades de cópia, sendo mais presentes na prática da professora Fernanda.

Uma das atividades foi comum às duas professoras. Elas escreviam no quadro e pediam que eles copiassem o cabeçalho e o comando de atividades no caderno.

Na prática da professora Fernanda identificamos essas situações em onze aulas (3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13 e 14). Conforme já mencionamos, os alunos possuíam livro didático, mas não escreviam neles. Muito desse tipo de prática estava relacionado a este aspecto. A professora pedia que os alunos escrevessem no caderno, a partir do quadro, o cabeçalho, o tipo de atividade (casa ou classe) e o comando.

P- Agora vocês vão pegar o livro de Ciências. Quando for Matemática eu corrijo. Agora é Ciências. Minha gente, o livro de Ciências, por favor!

C – Página...

P – Tiago, tá aqui o livro. Tânia vai mostrar a página que a gente vai estudar hoje. Ó, estamos na página 26. Num é isso? Abram aí na página 26, peguem o caderno de classe também que a gente não pode escrever nele. Infelizmente.

(Professora Fernanda, Aula 4)

Esse tipo de atividade apareceu na prática da professora Fernanda por uma necessidade de não poder registrar as respostas nos livros didáticos, recurso muito utilizado por ela. O caderno escolar foi outro recurso que a mesma encontrou para realizar as atividades, mas essa não foi a única forma de uso do caderno.

Nos extratos abaixo da turma da professora Fernanda identificamos apreciações negativas dos alunos em relação às atividades de cópia.

E – Que tarefa você acha que eles não gostaram hoje?

C – Copiar no quadro.

E – Por quê?

C – Porque é muito ruim copiar.

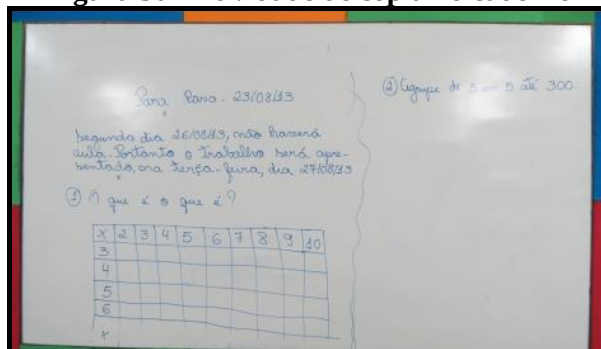
E – Mas por que você acha ruim copiar?

C – Porque vai copiar e aí fica doendo a mão.

(Igor, Professora Fernanda, Aula 9)

Igor destacou que na atividade de cópia, uma atividade para casa em que eles precisavam copiar no caderno a partir do que estava escrito no quadro, os colegas não gostaram porque a mão doía.

Figura 30 - Atividade de cópia no caderno



Fonte: Lima (2013)

Outra aluna, Livia também destacou que os amigos não gostam quando copiam as atividades dos livros no caderno.

E – De qual você acha que eles não gostaram?

C – A que a professora tá fazendo agora, a de geografia.

E – Por que você acha que eles não gostaram dessa?

C – Porque eles não gostam de escrever muito e eles odeiam procurar no livro a resposta.

(Livia, Professora Fernanda, Aula 12)

Também foi identificado esse tipo de cópia da prática da professora Márcia em duas aulas (aulas 1 e 7). Na aula 1 ela escreveu o cabeçalho no quadro e pediu que os alunos copiassem no caderno para a realização da atividade seguinte, o ditado de palavras. Na aula 7 aconteceu da mesma forma, para a realização de uma atividade de matemática.

A professora Fernanda também escrevia no quadro ou pedia que os alunos copiassem, a partir de fichas, palavras para realizarem outras atividades sem ser dos livros. Identificamos esse tipo de situação na prática da professora Fernanda. Uma delas foi a cópia de palavras no caderno identificadas no caça-palavras (aula 5) e a outra a cópia de palavras no caderno (ditadas pelos alunos) e tendo a professora como escriba (aula 13).

Na atividade da aula 5 a professora pediu que os alunos copiassem as palavras do caça-palavras para que em casa pudessem registrar no caderno a separação silábica e a classificação quanto ao número de sílabas.

Na aula 13, os alunos mencionaram os nomes dos animais invertebrados, a professora registrou-os no quadro sem interrupção e depois enumerou a lista e pediu que eles copiassem

no caderno, deixando uma linha em branco entre uma palavra e outra, mas não deu outro comando de continuidade como no exemplo da aula 5, nem verificou as escritas das crianças. Não identificamos extratos de entrevista referentes às atividades de cópia, talvez por terem sido poucas situações em sala de aula.

Esse tipo de estratégia traz implicações no tempo pedagógico. Muitas vezes os alunos passam mais tempo copiando do que refletindo sobre a escrita, discutindo sobre as atividades. Isso nos leva a pensar que a escolha dos recursos e o modo de realização das atividades, diante do uso ou não da escrita, das formas de agrupamentos e das intervenções das professoras implicam em organização do tempo pedagógico e formas de aprendizagem.

Uma hipótese para que esse tipo de recorrência não tenha acontecido na prática da professora Márcia é que ela usou outros recursos, como fichas entregues aos alunos, os livros didáticos. Ela também tinha na maior parte do tempo o desenvolvimento do projeto com uso de livros de literatura e fichas. Assim, refletimos sobre a importância do tempo pedagógico, de modo que a cópia seja apenas um recurso para as situações de desenvolvimento de outras atividades. No entanto, ainda assim, os alunos salientaram que dependendo da quantidade de informações, a atividade pode se tornar cansativa e dolorosa. Isso implica pensar em quais momentos as cópias realmente são necessárias e quais outras estratégias podem ser utilizadas para que os alunos não fiquem tanto tempo exercendo esse tipo de atividade. Conforme já abordamos, essa prática foi mais presente nas aulas da professora Fernanda. Uma hipótese para isso é que ela usava com muita frequência o livro didático, mas os alunos não podiam registrar no mesmo e também tinha como prática quase diária solicitar tarefa de casa no caderno.

Diante das análises, consideramos que as práticas das duas professoras não tinham relações com os métodos tradicionais de alfabetização, sintéticos e analíticos. A partir das atividades e das mediações das professoras, percebemos que escrita não era considerada um código, mas um sistema notacional, em que os alunos aprendem a compreender a escrita num processo de construção dos conhecimentos. No entanto, a prática da professora Fernanda caracterizava-se por situações de mediação pouco estimuladoras à reflexão, como se a atividade por si só fosse suficiente.

As professoras não demonstraram conceber que os alunos aprendem a escrita de modo espontâneo. Conforme foi ressaltado por Moraes (2012), esta seria uma compreensão equivocada oriunda de má interpretação da teoria construtivista. Percebemos que as professoras investigadas compreendem a aprendizagem da escrita como processo.

Através das observações percebemos que a maioria dos alunos das duas turmas tinham domínio da leitura e da escrita e os que ainda não possuíam autonomia já conheciam alguns princípios do sistema. Os alunos da professora Márcia apresentavam mais dificuldades, mesmo em número pequeno. Ressaltamos que sem estes conhecimentos esses alunos têm suas aprendizagens limitadas e que no último ano do ciclo de alfabetização precisariam consolidá-las.

Desse modo, atendimentos na escola mais específicos para aprender a ler e escrever seriam necessários ou novas estratégias das docentes para realizarem um ensino mais específico para eles, com reorganização do tempo, dos agrupamentos e tipos de atividades para os alunos, de modo a favorecer a heterogeneidade da turma. No entanto, só observamos situação de atendimento individualizado de forma mais pontual em um momento na turma da professora Márcia.

Diante do levantamento dos tipos de atividades, percebemos que a maioria era de consolidação, predominando leitura e escrita de palavras nas duas turmas e o uso de jogos de alfabetização na turma da professora Márcia, envolvendo análise fonológica para alguns alunos. A unidade da língua mais abordada pelas duas era a palavra, através de ditados, cruzadinhas, caça-palavras, jogos.

Nas atividades, em geral, as professoras faziam poucos momentos de reflexão coletiva sobre a escrita. Os alunos realizam as atividades sem muitas intervenções delas. Uma hipótese para que isso acontecesse era que os alunos em sua maioria já tinham um bom domínio das correspondências entre letras e grupos de letras e seu valor sonoro. Embora essa seja uma hipótese, consideramos que algumas estratégias poderiam ser ajustadas de modo a favorecer mais os alunos e a monitorar as aprendizagens, principalmente para aqueles que ainda não compreendiam a escrita. Um dos exemplos foi o momento de revisão coletiva de palavras no quadro na prática da professora Fernanda e o dos jogos de alfabetização na prática da professora Márcia.

Percebemos que as duas professoras variaram os recursos utilizados para trabalhar os tipos de atividades, assim como demonstraram apresentar diversidade dos agrupamentos nas atividades de apropriação, nos dando indícios de que consideram importante que os alunos tenham situações de interação variadas para aprender a escrever, embora consideremos que, em algumas situações, pudessem ter sido feitas algumas reflexões mais coletivas. Ou seja, diante de uma realização de atividade de forma coletiva, nem todas as situações demonstravam-se favoráveis, devido ao modo de mediação das professoras.

Nas análises das observações das aulas nas duas turmas consideramos que havia um ensino pouco sistemático do sistema de escrita alfabética, tendo mais presença de atividades de leitura e escrita de palavras, na modalidade escrita, principalmente pelos alunos individualmente. Na verdade, as atividades tinham também outros focos, como o ensino da ortografia ou uso de dicionário, que de fato eram importantes, dado que a maioria das crianças já dominava o sistema de escrita alfabética.

Através das entrevistas realizadas com os estudantes das duas turmas identificamos extratos relacionados às práticas docentes sobre o sistema de escrita alfabética, em cinco categorias na turma da professora Fernanda e em duas na turma da professora Márcia.

Tabela 05 - Apreciações dos estudantes sobre as práticas docentes relacionadas ao sistema de escrita alfabética

Apreciações dos estudantes sobre as práticas docentes relacionadas ao sistema de escrita alfabética				
Categorias	Professora Fernanda		Professora Márcia	
	Frequência	%	Frequência	%
Aprendem a ler e escrever palavras / gostam	6	14,28%	14	33,32%
Ampliação do repertório de palavras	2	4,76%	5	11,90%
Atividades de cópia	2	4,76%	--	0%
Nível de complexidade	7	16,66%	--	0%
Ensino reflexivo	2	4,76%	--	0%

Fonte: Lima (2016)

Um primeiro aspecto identificado foi mencionado pelos alunos de forma mais geral ao serem questionados sobre os tipos de atividades. Eles afirmaram que gostavam das atividades desenvolvidas pelas professoras por aprenderem a ler e escrever palavras. Em seis extratos (14,28%) de alunos da turma da professora Fernanda identificamos essas apreciações.

Os alunos destacaram as atividades de caça-palavras, de consulta e leitura de palavras no dicionário, de segmentação silábica e classificação quanto ao número de sílabas na correção da tarefa de casa e de leitura do calendário. Abaixo segue exemplo de um dos alunos. Ele mencionou que gostou da atividade de caça-palavras por permitir localizar as palavras do quadriculado, e de modo geral saber escrever.

E – E o caça-palavras, o que você achou?

C – Também achei legal, dizer onde é que tava, saber escrever um monte de coisa também.
(Tácio, Professora Fernanda, Aula 5)

Na turma da professora Márcia também identificamos 14 extratos (33,32%) referentes à categoria “Aprender a ler e escrever palavras / gostar”, de modo a apreciaram positivamente

as atividades, como a escrita do cabeçalho, a leitura da rotina, o jogo da força. Os alunos mencionaram de modo geral que gostavam das atividades por possibilitarem aprendizagens de leitura e escrita, como no exemplo abaixo.

E – Você gostou da leitura da rotina, com os seus colegas?

C – Gostei.

E – Por que você gostou?

C – Porque ela é muito interessante, fica ensinando a gente ler.

(Fábio, Professora Márcia, Aula 9)

Tais tipos de respostas evidenciam que as crianças reconhecem que por meio da ação didática da professora elas estão aprendendo coisas importantes, no caso, a ler e escrever. Está em jogo, portanto, a relevância do conhecimento e a potencialidade didática das atividades.

Outro aspecto identificado foi a apreciação positiva de algumas atividades por ampliar o repertório de palavras dos alunos, a partir da seleção realizada pelas professoras. Identificamos este aspecto em dois extratos (4,76%) na turma da professora Fernanda e em cinco extratos (11,90%) na turma da professora Márcia.

Segue o extrato de uma das entrevistas na turma da professora Fernanda:

E – Teve a atividade também do caça-palavras. Você gostou dessa atividade?

C – Gostei.

E – Por quê?

C – Porque eu aprendo mais o nome das coisas.

(Maria, Professora Fernanda, Aula 5)

Na turma da professora Márcia identificamos este aspecto em três extratos das entrevistas. Os alunos destacaram que apreciaram positivamente algumas atividades, como as de ditado de palavras e do jogo da força devido à ampliação do repertório de palavras. Segue abaixo um exemplo:

E – Você gostou da atividade do ditado?

C – Sim.

E – Por quê?

C – Porque eu gosto muito de ditado...por conta que assim...se aprende é...novas palavras.

(Paula, Professora Márcia, Aula 1)

Mais uma vez, está em foco o potencial de aprendizagem da atividade e a relevância do conhecimento. Ampliar vocabulário é apontado aqui como sendo um objetivo didático importante.

Apesar de terem prevalecidas respostas em que as práticas das professoras foram apreciadas positivamente, também ocorreram críticas negativas, sobretudo relacionadas às atividades de cópia, encontrados em dois extratos na turma da professora Fernanda (4,76%).

Os dados das entrevistas foram discutidos anteriormente. Tais respostas evidenciam que as crianças julgaram não o conhecimento em si, mas a estratégia das professoras, denunciando que a consideravam ruim sobretudo porque causavam mal-estar e dor nas mãos. Apesar de as professoras utilizarem a cópia como meio para se chegar a outra atividade, e não como uma atividade em si, é preciso alertar que outros recursos didáticos podem evitar tal tipo de reação.

O nível de complexidade das atividades foi outro critério adotado pelas crianças para avaliar as situações didáticas, que apareceu em sete extratos (16,66%) na turma da professora Fernanda.

As crianças julgaram positivamente atividades consideradas fáceis, pois não demandavam esforço e culminavam no sucesso da atividade. No entanto, tal resposta precisa ser analisada de modo mais aprofundado, pois, ao mesmo tempo em que julgavam algumas atividades boas porque eram fáceis, julgavam outras atividades como boas porque faziam pensar, como a atividade das advinhas (“Porque é legal, a gente pensa mais” Flávia, Aula 8). Além disso, também consideravam boas as situações em que aprendiam coisas novas (“Porque a gente procura no dicionário várias coisas, acha muitas coisas e muitos animais que a gente não viu ainda” Marília, Aula 14).

O fato de considerarem uma atividade fácil podia ser resultante do modo como estava organizada (“Porque a cruzadinha a gente tinha que procurar as palavras que tava com desenho e foi mais fácil também” Nádia, Aula 5), do tipo de agrupamento (“Porque eu achei tudo na mesma hora. Eu fui achando, o meu colega que tava do meu lado me deu algumas pistas, aí fiquei marcando, marquei umas sete. Aí fui escrevendo, escrevendo, escrevendo, aí terminei. Aí depois, passou um tempinho, fiz a cruzadinha” Iago, Aula 6) ou da pouca demanda em termos de mobilização de construção de novos conhecimentos (Porque é uma coisa fácil que a gente vem estudando há muito tempo, desde o ano passado” Iago, Aula 6).

A outra categoria foi referente ao ensino reflexivo identificado em dois extratos (4,76%) da turma da professora Fernanda. Os extratos foram exemplificados durante as discussões deste tópico. Mais uma vez, as respostas das crianças não se restringiram a achar bom aquilo que já sabiam fazer (tarefa fácil). Há, assim, certa expectativa de que haja um ensino que as desafie a pensar.

No próximo tópico abordaremos sobre o ensino da leitura de textos presente nas aulas das duas turmas.

8.2 Leitura de textos

Neste tópico analisamos os dados referentes ao ensino da leitura de textos na prática das duas professoras, identificando também as apreciações valorativas dos alunos sobre as situações didáticas vivenciadas.

O ensino da leitura de textos na sala de aula é defendido por vários teóricos, explicitada por documentos curriculares de todo o país, conforme constatou Leal e Brandão (2012), está presente no discurso de muitos professores. Também é abordado na formação de professores inicial e continuada, com definições nem sempre concordantes quanto ao que é ler, o que são textos e quais dimensões do ensino da leitura são abordados no processo de escolarização.

Nesse sentido, a partir do estudo realizado por Leal e Brandão (2012), elencamos algumas dimensões do ensino da leitura para a análise dos dados em três blocos.

Inicialmente abordamos os aspectos sociodiscursivos da leitura, identificando as finalidades de leitura, os gêneros e suportes de acordo com os textos utilizados pelas duas professoras. No segundo tópico, mapeamos as modalidades de leitura relacionando-as com os tipos de atividades de leitura, oral ou escrita. No terceiro tópico, os objetivos didáticos do ensino da leitura foram identificados e analisados quanto à formação do leitor a partir do empréstimo de livros, às estratégias de leitura desenvolvidas e ao trabalho com a materialidade dos textos.

Um primeiro dado é em relação à presença dos textos nas duas turmas. Identificamos que os alunos tiveram acesso a textos pertencentes de 2 a 5 gêneros por aula. Em todas as aulas, da professora Fernanda, houve uso de textos para atividades de leitura e na turma da professora Márcia em 13 aulas, conforme pode ser visto no quadro a seguir.

Quadro 26 - Atividades de leitura de textos identificadas nas aulas

Atividades de leitura de textos														
Aulas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Professora Fernanda	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Professora Márcia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	--	X

Fonte: Lima (2016)

Para as análises, nos apoiamos nos pressupostos de Lerner (2002) em relação ao ensino da leitura na escola. De acordo com a autora,

A leitura é antes de mais nada um objeto de ensino. Para que também se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa – entre outras coisas – que deve

cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza. Para que a leitura como objeto de ensino não se afaste demasiado da prática social que se quer comunicar, é imprescindível “representar” – ou “reapresentar” –, na escola, os diversos usos que ela tem na vida social. Em consequência, cada situação de leitura responderá a um duplo propósito. Por um lado, um propósito didático: ensinar certos conteúdos constitutivos da prática social da leitura, com o objetivo de que o aluno possa reutilizá-los no futuro, em situações a-didáticas. Por outro lado, um propósito comunicativo relevante desde a perspectiva atual do aluno (LERNER, 2002, p. 79-80).

Apresentamos a seguir os três tópicos com os dados a partir de quadros, transcrições de aulas e entrevistas, além de registro fotográfico.

8.2.1 Aspectos sociodiscursivos de leitura: finalidades, gêneros e suportes textuais

Conforme discutimos no capítulo 3, sobre o ensino da leitura, no dia a dia lemos textos diversos com finalidades variadas. De acordo com Leal e Melo (2006), “quem lê, lê um texto para algum fim. As características desse texto e essa finalidade de leitura nortearão a atividade globalmente, ativando, na nossa memória, conhecimentos prévios relevantes, que nos ajudarão a prever o que virá e a adotar estratégias de leitura adequadas a tais propósitos” (p. 41).

Desse modo, identificamos, em cada aula, as finalidades de leitura propostas pelas professoras, os gêneros e os suportes dos textos utilizados. Nas discussões procuramos perceber quais finalidades estão articuladas a quais gêneros ou se as finalidades independem dos gêneros.

Nas duas turmas identificamos mais de uma finalidade de leitura por aula. Na análise das práticas de ensino de leitura realizadas pelas docentes, identificamos dez finalidades contempladas nas aulas da professora Fernanda e treze na prática da professora Márcia. Dessas, nove eram comuns nas práticas das duas professoras.

Nas duas turmas identificamos que as práticas estavam mais voltadas à abordagem dos textos, e não dos gêneros a eles vinculados. Os textos pertenciam a uma diversidade de gêneros. A professora Fernanda abordou: calendário, textos didáticos, textos informativos, enunciados de questões, histórias, poemas, adivinhas, trava-língua, depoimento, lenda, linha do tempo, mapa, provérbio, relato, reportagem e verbete.

Os suportes em que os textos estavam veiculados também foram variados, como cadernos, livros, livros didáticos, quadro, dicionário. A professora selecionou em geral textos de suportes pertencentes à esfera escolar, mas também literária e jornalística.

Textos como os poemas, por exemplo, estavam em suportes diferentes, como livro didático e um livro de literatura infantil. Embora isso tenha sido um aspecto observado, não percebemos na prática da professora Fernanda discussões sobre os portadores de textos de modo que os alunos tivessem informações de outras possibilidades de buscas e de perceber que diante do suporte e onde este estivesse sendo veiculado poderia ter modificações. Percebemos mais um trabalho de identificação em alguns textos das referências, autores, suportes e menção aos gêneros, sem, contudo, uma exploração maior.

Na aula 1, de forma breve, houve uma exploração em relação ao suporte jornal.

P - Quem leu o texto, aqui vocês observaram que esse texto foi tirado, que ele tem a fonte. Ele foi de onde? De onde foi tirado o texto? Foi de onde esse texto? Ele tava num livro?

C - Não.

P - Qual foi o suporte que tava esse texto?

C - Jornal.

P - Um jornal. O suporte que ele estava o texto era um jornal. Foi de um jornal. E qual foi esse jornal? Qual era o nome desse jornal?

C - Dominginhos.

P - Não, não. Eu tô falando o jornal. A gente tem aqui... quais os jornais que a gente tem, que circula aqui? Quais são os jornais? Tem a Folha, né isso? Tem o Jornal do Comércio, e esse foi tirado de que jornal? Tem aí na fonte. Olha aqui de onde foi tirado.

C - Diário.

P - Diário de quê? Qual o nome do jornal?

C - Diário de Pernambuco.

P - Diário de Pernambuco. O jornal...

C - De Pernambuco!

P - Isso. O jornal ele é... o nome já tá dizendo. Ele traz a notícia diariamente. Num é? E cada dia sai uma impressão, no jornal, diferente. Uma data atualizada. Esse jornal foi do dia... que data foi esse jornal?

C - Vinte e quatro de agosto de dois mil e treze.

P - Ele faz a abordagem de quê? Fala sobre o quê?

C - Dominginhos.

P - E quem era Dominginhos?

C - Um sanfoneiro.

C - Que cantava com Luiz Gonzaga.

P - Um sanfoneiro que cantava com Luiz Gonzaga. O que mais? E por que saiu essa reportagem com ele?

C - Porque fazia tempo que ele tava lutando contra o câncer.

(Professora Fernanda, Aula 1)

A professora pediu que os alunos identificassem o suporte, fazendo uso da metalinguagem específica (suporte, fonte), contextualizando que é de produção diária. Explorou a temática e a justificativa de ter uma reportagem com esse conteúdo.

Na prática da professora Márcia também percebemos breves contextualizações de alguns textos e a identificação dos autores, ilustradores. A maioria dos textos era de gêneros literários (lendas, contos, fábula), além de textos injuntivos, como instrução de jogos e brincadeiras, textos informativos, textos escolares, como enunciados de questões, mapa, calendário.

Ao explorar o livro Rapunzel e o Quibungo, após a leitura do mesmo, a professora Márcia pediu a identificação dos autores e o ilustrador, assim abordou sobre o contexto da história.

P – Atrás tem aqui ó, a autora. Os autores, né? Porque são dois. E... o ilustrador.

C – O ilustrador.

P – Eles são de onde? Deixa eu ver aqui. Mineiro. Todos eles são brasileiros. Por que a história se passa aonde?

Cs – Brasil.

P – Aonde?

Cs – Brasil.

P – Bahia. Em que estado?

C – Bahia.

(Professora Márcia, Aula 4)

Alguns gêneros foram utilizados para atender a mais de uma finalidade de leitura. Na prática da professora Márcia identificamos alguns suportes, como livros, fichas de textos, ficha de atividades, quadro, caderno, manual, caixa, livro didático, televisão e globo terrestre. Em algumas finalidades de leitura abordadas mais de um suporte foi identificado.

Os suportes textuais mais presentes nas práticas das duas professoras foram os impressos, tendo na prática da professora Márcia o uso da televisão em um momento, com um vídeo sobre lenda africana. Os gêneros em sua maioria eram de modalidade escrita, mas com estilos variados, embora não tenham sido foco de atenção, já que identificamos mais intenções referentes à abordagem do conteúdo dos textos.

Os temas foram mais diversificados na turma da professora Fernanda, que trouxe conteúdos temáticos como: consumo, folclore, animais, tempo, vida e obra do artista Dominguinhos, vegetação, trabalho. Na turma da professora Fernanda não foi observado um trabalho mais extenso em relação às temáticas dos textos. As leituras e discussões não foram ampliadas.

Na turma da professora Márcia os temas eram mais voltados à cultura africana, por meio de textos dos gêneros: lendas, contos, textos informativos, além de textos instrucionais sobre brincadeiras.

A contextualização dos textos foi pouco abordada nas duas turmas, sendo mais identificada na prática da professora Márcia.

Vimos que as práticas das duas professoras estavam mais voltadas ao trabalho com os textos e não com os gêneros.

Na escola podemos ler textos com finalidades diversas, não apenas para aprender conteúdos escolares, para responder atividades, mas para ter informações diversas que

permitam ampliar nossos conhecimentos, para deleitar, para ter orientações de como realizar algo, tendo várias possibilidades. Nesse sentido buscamos identificar as finalidades das leituras propostas em sala de aula nas duas turmas. Um aspecto a ser ressaltado é que quase não havia por parte das professoras uma explicitação para os alunos das finalidades dos textos.

De acordo com os quadros abaixo podemos visualizar as finalidades de leitura e as aulas identificadas de cada docente, baseadas em Solé (1998, p. 22), pois sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade”. Iniciamos com quadros que mostram dados em que foram encontradas finalidades comuns às duas práticas.

Uma finalidade presente nas duas turmas foi “Ler para se organizar no tempo”. Conforme discutimos nos capítulos 6 e 7, as professoras tinham intencionalidades pedagógicas de situar os alunos diante do que iriam realizar na escola, na sala de aula.

Quadro 27 - Finalidade: Ler para se organizar no tempo

Finalidade: Ler para se organizar no tempo					
Professora Fernanda			Professora Márcia		
Gênero	Suporte	Aulas	Gênero	Suporte	Aulas
Calendário	Caderno	1 a 14	Cabeçalho	Quadro	1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14

Fonte: Lima (2016)

Identificamos esta finalidade em todas as aulas da professora Fernanda. Os alunos tinham o calendário anual nos seus cadernos e faziam a leitura dos mesmos. A professora Márcia usou o gênero cabeçalho, pertencente à esfera escolar, com a mesma finalidade, em 10 aulas, mas fazendo o uso do mesmo no quadro que continha algumas informações presentes no calendário (Cidade, data, mês e ano). Os textos, gêneros e suportes eram diferentes nas duas práticas, mas identificamos a mesma finalidade de leitura.

A finalidade “Ler para responder enunciado de questões”, também muito presente na esfera escolar, foi identificada nas duas práticas, principalmente na turma da professora Fernanda, como pode ser visto abaixo.

Quadro 28 - Finalidade: Ler para responder enunciados de questões

Finalidade: Ler para responder enunciado de questões					
Professora Fernanda			Professora Márcia		
Gênero	Suporte	Aulas	Gênero	Suporte	Aulas
Enunciados de questões	Livro didático	2, 3, 4 7, 11	Enunciados de questões	Quadro / Livro didático	4
	Quadro/ Caderno	10, 11 e 12		Livro didático	6
	Ficha	12, 13		Ficha /	7, 10

				caderno	
Adivinhas	Ficha	6, 8, 9		Quadro/ caderno	11

Fonte: Lima (2016)

Esse tipo de texto é elaborado pelos autores de alguns recursos como livros didáticos, ou pelas professoras através do uso de fichas de atividades, quadro, caderno dos alunos. Identificamos a leitura dos enunciados com foco em atividades escolares, para responder questões principalmente as que eram propostas pelos livros didáticos. Na turma da professora Fernanda os enunciados de questões eram de componentes como Geografia, História, Ciências e Matemática nas aulas 2, 3, 4, 7, 11. O uso dos enunciados no quadro e nos cadernos foi identificado nas aulas 10, 11 e 12 com foco em conteúdos de Geografia e Matemática, elaborados pela professora. O uso de fichas foi identificado nas aulas 12, 13 com foco em conteúdos de Matemática.

Na prática da professora Márcia identificamos esses textos nas aulas 4, 6, 7 e 11, em suportes variados como quadro, livro didático, caderno e ficha, com foco em conteúdos de Matemática. Os enunciados variavam quanto ao estilo, sendo alguns com formato de perguntas, outros com solicitações imperativas, além de alguns terem a presença de imagens.

Na prática da professora Fernanda também identificamos enunciados de adivinhas, que precisaram ser lidas para responderem nas aulas 6, 8 e 9. Na prática da professora Márcia enunciados de questões para abordar alguns textos foram identificados em fichas para os alunos responderem, como nas aulas 3 e 9, em que os alunos responderam questões por escrito de compreensão leitora sobre os textos.

Nesse tipo de leitura, os alunos necessitam compreender as informações apresentadas nas questões, identificando o que precisam fazer para responder. A má elaboração de enunciados de questões ou falta de compreensão desse tipo de enunciado pode ocasionar erros nas respostas. Assim, vimos a importância de abordar na sala de aula esse tipo de leitura, que pode variar conforme as áreas de conhecimento, os estilos do gênero e dos autores. O gênero enunciado de questões foi variado e esteve presente em vários suportes.

Outra finalidade de leitura identificada nas duas práticas era a de “Ler para aprender”. De acordo com Solé (1998, p. 95), este objetivo refere-se “quando a finalidade consiste de forma explícita em ampliar os conhecimentos de que dispomos a partir da leitura de um texto determinado”. Consideramos que no espaço escolar essa seja uma intenção diante do ensino da leitura de qualquer texto, mas em algumas situações havia outros objetivos que se sobrepunham a este e em outras situações, os objetivos principais eram de aprender “algo”.

As professoras abordavam textos diversos nas aulas de modo que os alunos pudessem ampliar seus conhecimentos, aprender sobre conteúdos novos.

Quadro 29 - Finalidade: Ler para aprender

Finalidade: Ler para aprender					
Professora Fernanda			Professora Márcia		
Gênero	Suporte	Aulas	Gênero	Suporte	Aulas
Reportagem	Ficha	1, 5	Lenda	Televisão	1
Linha do tempo	Ficha	1		Ficha	2, 3, 6
Texto didático	Livro didático	2, 3, 4, 7, 11, 13	Conto	Livro	4 e 10
				Ficha	8
História	Livro (obras complementares)	3		Televisão	9
Curiosidades	Livro	3	Fábula	Livro	12
Depoimento	Livro didático	5	Texto informativo	Ficha	3, 10, 11
Texto informativo	Livro (obras complementares)	4 e 5			
	Ficha	6, 8			
	Livro	11, 12 e 13			
Poema	Livro didático	7			
Diálogo	Livro didático	7			
Provérbios	Ficha	8			

Fonte: Lima (2016)

Na turma da professora Fernanda identificamos a finalidade “Ler para aprender” em 11 aulas. Os textos abordados pertenciam a vários gêneros e suportes. A professora abordou temas para introdução de conteúdos conceituais em reportagem, linha do tempo, história, textos informativos, depoimento, poema, diálogo, provérbios. Os suportes foram fichas, livros didáticos, livro tipo paradidático, livro (obras complementares).

Ao abordar os textos da reportagem e da linha do tempo, o foco era sobre a vida e a obra de Dominginhos, aulas 1 e 5. Assim, em dois textos que estavam disponíveis em jornal impresso, os alunos puderam ter acesso às informações.

Nas aulas 2, 3, 4, 7, 11 e 13 identificamos textos didáticos presentes nos livros didáticos, que abordavam conteúdos de vários componentes, como família e trabalho (questões de gênero), trabalho no campo, metamorfose, vegetação, animais invertebrados. Na aula 3 identificamos uma leitura do livro “Pés na areia: contanto de dez em dez”, através do suporte livro para abordar o conteúdo contagem. Nessa mesma aula, a professora abordou no final do livro um texto sobre curiosidades, ampliando os conhecimentos dos alunos.

Os textos informativos em vários suportes foram identificados. Nas aulas 4 e 5 o livro das obras complementares “Um por todos, todos por um” foi abordado para ensinar sobre os animais mamíferos. Na aula 5, um depoimento no livro didático foi abordado.

Nas aulas 6 e 8 outros textos, com foco no folclore, através de fichas foram trabalhados. Nas aulas 11, 12 e 13 outros textos informativos com foco no tema consumo, presentes no livro Competências do século 21, foram abordados.

Outros três textos dos gêneros poema e diálogo (aula 7) e provérbios (aula 8) também foram utilizados para que os alunos lessem com a finalidade de aprender sobre um tema, conteúdo.

A seguir apresentamos um exemplo de mediação com esta finalidade:

P – Vejam só, na página 26 tem a assim: “Rede de ideias”. Vocês vão ler. O primeiro é assim. O primeiro é apenas fazer a leitura pra poder vocês entenderem. Essa leitura está referindo-se a metamorfose de um animal. Então eu quero que vocês leiam a vejam que animal é esse. Que está falando da metamorfose dele. É leitura. É leitura silenciosa. (...) Eu quero que leiam aí primeiro. Então entenderam? A primeira atividade é leitura desse texto. A primeira é ler que é pra você entender a metamorfose de uma espécie. Então a gente vai ler e depois vocês vão explicar o que entenderam.

P – O que vocês entenderam, o que é ME TA MOR FO SE? O que quer dizer ME TA MOR FO SE?

C – A metamorfose é quando o indivíduo nasce de ovos que a fêmea coloca.

P – Sim, o que quer dizer essa palavra? O que é metamorfose? Se você ler no começo do texto, você vai saber o que é metamorfose. Vocês têm que aprender a ler e saber localizar o que leu.

(...) Aí a gente tá vendo “Rede de ideias”. Leia o texto e acompanhe a sequência da metamorfose. A sequência das fotografias que mostra a duração. Leiam aí no começo. Número um.

C – Leia o texto.

P – Peraí, 1, 2, 3. Leiam!

(As crianças fizeram a leitura)

P – Pronto. O que é metamorfose?

Cs – Transformação.

P – O que é metamorfose?

Cs – Transformação.

P – Aí tá mostrando a transformação de quem?

C – Da rã.

P – Das rãs touro. Ela primeiro. Continuem a leitura.

Cs – As rãs nascem de ovos e se desenvolvem na água...

C – Oh menina, tu não viu o ponto aí não?

(Professora Fernanda, Aula 4)

Diante desse extrato podemos ver uma prática comum da professora Fernanda. Ao abordar os textos ela buscava abordar conceitos, de modo que os alunos realizavam as leituras para aprendê-los e a professora buscava verificar se tinham aprendido, fazendo alguns questionamentos, cujas respostas em geral seriam obtidas por meio de localização de informações explícitas no texto. Não percebemos um trabalho de exploração dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os conceitos. Não percebemos o uso de textos diferentes para abordar um conteúdo. Neste exemplo, os alunos tiveram acesso a informações sobre a metamorfose principalmente referentes ao que estava proposto pelo livro didático.

Os alunos mencionaram tais atividades nas entrevistas.

E – Do que você mais gostou?

C – Do que eu mais gostei, sobre, sobre a relação sobre o sapo.

E – Por que?

C – Porque é interessante pra todos nós né, que a gente não sabia disso, mas agora a gente sabe.
(Danila, Professora Fernanda, Aula 4)

E – Teve a atividade do livro didático, não foi? Do livro de ciências, você gostou dessa atividade?

C – Gostei.

E – Por que?

C – Porque falou daquela coisa, como é o nome... de metamorfose. Porque leitura fala de animais.
(Davi, Professora Fernanda, Aula 4)

Nas duas entrevistas acima os alunos valorizaram a atividade por possibilitar aprender algo que ainda não conheciam e pelo tipo de conteúdo, envolvendo animais.

Na turma da professora Márcia identificamos a finalidade “Ler para aprender” em nove aulas (1, 2, 3, 4, 6, 8, 10, 11 e 12), em textos pertencentes a cinco gêneros: lenda, conto, fábula e texto informativo. Em todos os textos, com exceção de um texto informativo sobre bicicletas, aula 10, foram abordados conteúdos referentes à cultura africana, a algumas informações sobre países africanos. Isso implica que os alunos tiveram acesso a informações de um tema central, a partir do projeto didático, ampliando seus conhecimentos através de textos que estavam nos suportes fichas, livros literários e televisão, com modalidades diferentes.

No extrato abaixo podemos ver como a professora abordou um texto informativo na aula 3, sobre o país Guiné.

P - Qual é o título desse texto?

Cs – Guiné, Guiné.

P – Guiné. Esse texto que vocês leram agora, conta uma história?

C – Sim

P – Conta?

C – Sim.

P - É uma história isso aqui?

C – Não. É falando sobre um país.

P – É falando sobre um país. Então, pra que eu leio um texto desse aqui?

Cs – Para saber informação, para saber como é o país.

P - Então é um texto que serve para que?

C – Só informação.

C – Pra gente saber do país.

P – Pra gente se informar, nesse caso aqui, a gente vai se informar sobre o que?

Cs – Guiné.

P – Sobre Guiné, que é o que?

Cs – Um país.

P – Um país de onde?

Cs – Da África.

P – Um país africano. Então esse texto aqui eu não leio Silvânia, eu não leio pra me divertir, eu leio um texto pra aprender.

C – Pra estudar.

P – Sim, isso, um texto informativo. Que traz informações para gente conhecer novas coisas no caso se a gente não conhece ou ampliar o conhecimento.

(Professora Márcia, Aula 3)

Nesse exemplo podemos ver que a professora selecionou um texto informativo para que os alunos tivessem conhecimento sobre o país Guiné. Além disso, explicitou a finalidade de leitura desse tipo de texto, comparando com outras, o que demonstra que teve uma intenção dos alunos saberem para que servem alguns textos.

Nas entrevistas os alunos apreciaram esse texto, destacando estar aprendendo mais sobre a África.

E – Depois ela fez um trabalho com um texto sobre Guiné não foi?

C – Foi.

E – Aí o que você achou do texto?

C – O texto foi legalzinho. A gente podia aprender mais sobre a Guiné.

(Felipe, Professora Márcia, Aula 3)

E – Do que você mais gostou?

C – Da tarefa.

E – Por quê?

C – Porque é bom.

E – Qual foi a tarefa? A da África?

C – Foi.

E – Por que você gostou mais dessa tarefa?

C – Porque fala mais da África. Porque eu gosto de coisa assim.

(Jorge, Professora Márcia, Aula 3)

Assim, na prática das duas professoras vimos que a finalidade de leitura era abordar algum conteúdo, tema, de modo que os alunos aprendessem sobre os mesmos através de textos variados, embora nem sempre com aprofundamento dos conhecimentos, sendo alguns deles abordados de forma pontual, o que implica em restrição de informações, estilos, posicionamentos, versões sobre os assuntos, conceitos, temas, principalmente na prática da professora Fernanda.

Outra finalidade identificada na prática das duas professoras foi a de desenvolver a fluência, de praticar a leitura em voz alta. Identificamos que esta finalidade não foi abordada nas aulas com exclusividade, estavam articuladas principalmente com a finalidade anterior.

Esta finalidade de ensinar os alunos a terem fluência é vista de forma muito frequente em turmas de alfabetização. De acordo com Solé (1998, p. 98), com esta finalidade de leitura “pretende-se que os alunos leiam com clareza, rapidez, fluência e correção, pronunciando adequadamente, respeitando as normas de pontuação e com a entonação requerida”.

Quadro 30 - Finalidade: Ler para praticar a leitura em voz alta

Finalidade: Ler para praticar a leitura em voz alta					
Professora Fernanda			Professora Márcia		
Gênero	Suporte	Aulas	Gênero	Suporte	Aulas
Reportagem	Ficha	1 e 5	Lenda	Ficha	2 e 6

				Caderno	5
Linha do tempo	Ficha	1	Texto informativo	Ficha	3 e 10
Texto didático	Livro didático	2, 3 e 11	Enunciados de questões	Livro didático	7
Depoimento	Livro didático	5			
Enunciados de questões	Livro didático	2, 4, 7 e 11	Conto	Ficha	7
Provérbios	Ficha	8			
Texto informativo	Ficha	8			
Trava-língua	Ficha	9			
Diálogo	Livro didático	7			
Poema		7			

Fonte: Lima (2016)

A finalidade de ler para praticar a leitura em voz alta foi identificada nas aulas 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11 e 12 da professora Fernanda. Os textos pertenciam a gêneros variados, como reportagem, linha do tempo, texto didático, depoimento, enunciados de questões, diálogo, poema, provérbios, texto informativo e trava-língua. Os suportes em que esses textos estavam veiculados foram fichas e livros didáticos. Observamos que a professora estava atenta à leitura realizada pelos alunos, interrompendo sempre que considerava necessário. Abaixo podemos identificar um extrato nessa turma.

P – Luiz Gonzaga o de óculos escuro (fotografia da reportagem), isso. Quem é Guadalupe? Guadalupe, a mulher. E Dominginhos. Então vejam só, vai continuar aí a leitura, Ítalo, essa última parte. Começando pelo título. Essa parte aqui.

C – A amizade.

P – Não é A amizade. É Amizade.

C – Amizade (...) é uma das mais importantes para a música brasileira. Ele foi o responsável por passar os dias no Nordeste. (fez a leitura)

P – No Nordeste. Olha o ponto. Peraí, dá uma respiradinha e continua.

C – De Luiz Gonzaga (...)

P – Num é e assim foi Dominginhos não. E assim foi... porque tem outro ponto. Outro parágrafo que quem vai ler é João. Precisam ficar... ler vocês já sabem. O que precisa é obedecer às pontuações. Quanto mais lento eu ler, mais eu sou entendida. Mais eu sou compreendida. Então se eu leio rápido demais, as pessoas que escutam, não entende? Ok?

(Professora Fernanda, Aula 1)

Diante desse extrato podemos perceber que a professora tinha a intenção de os alunos desenvolverem a fluência, de modo que ela estava atenta e sinalizou que precisavam perceber o uso da pontuação no texto, embora em um dos momentos de sua fala faça a associação da pontuação com a respiração e não com o sentido do texto. A professora informou aos alunos que a compreensão dos textos é decorrente dos conhecimentos sobre pontuação, generalizando assim a concepção de leitura a um recurso linguístico, sem considerar que em

alguns textos a pontuação pode não existir, ou ser diferente. Além disso, atribui o ritmo da leitura como requisito para que as demais pessoas entendam o que está lendo: “Quanto mais lento eu ler, mais eu sou entendida”. Dependendo do estilo do gênero essa afirmação pode não fazer sentido, pois quando lemos um trava-língua não podemos ler de forma lenta. De acordo com Solé (1998) “não se pode esperar que a atenção dos alunos (especialmente nas etapas iniciais de aprendizagem da leitura) possa distribuir-se da mesma maneira entre a construção do significado e a necessidade de oralizar bem” (p. 99). Assim, a intenção de desenvolver a fluência e a compreensão necessitam de estratégias diversas para que os alunos aprendam a ler e não a apenas oralizar.

Na prática da professora Márcia, a finalidade de ler para desenvolver a fluência foi vista em cinco aulas (2, 3, 5, 7, e 10), através dos gêneros lenda, texto informativo, enunciados de questões e conto. No extrato abaixo podemos ver que houve uma intenção da professora em preparar os alunos para ler inicialmente o texto de forma silenciosa para que em seguida fizessem a leitura em voz alta.

P –Nós vamos fazer uma leitura de um texto agora. Depois da leitura nós vamos fazer o preenchimento dessa ficha aqui. (...) A gente vai tentar ler primeiro, em silêncio, cada um tentando ler o seu. Do jeito que eu falei ontem. (...) eu vou dar em torno de cinco minutos. Quando der 10h10 parou a leitura silenciosa. Sofia tem que ler minha filha, senão não vai conseguir nunca.

(...)

P – Luiza, Bruna, Nicole, e aí? Pode? Marina? Terminou mesmo porque ali é 10h15. (...)Agora a gente vai se concentrar aqui. Bora lá. Quem foi que não leu ontem? E que queria... Ficou me pedindo para ler?

C – Clara.

C – Eu!

P – Você leu... Bora! Paula, leia o primeiro parágrafo, todo mundo prestando bastante atenção que Paula vai ler agora. Primeiro parágrafo. Tá, Paula começa.

C – Guiné, Guiné era uma...

P - Agora alto, viu! Tu começou Guiné... Tem que ler numa altura boa, fique em pé. Peraí Marina deixa ela ler, porque assim não dá não.

C – Guiné, Guiné é uma nação localizada na costa Oeste do continente africano, seu território limita-se com Mali, ao Norte de Leste.

P – Não, ao norte e leste.

C - Costa do Marfim (a Sudeste), Libéria.

P – Não. Olha o acento.

C – Libéria, ao sul, Serra Leoa, à oeste. Guiné-Bissau.

P – Não, presta atenção, o que danado é isso?

C – Guiné Bissau.

P – Tá bom. Vai, Paula.

C – A Noroeste e Oceano Atlântico, a oeste. O país foi colônia “francesa” e obteve a sua.

P – Lê de novo aí Paula essa palavra.

C – Francesa.

Cs – Francesa

P - SA?

C – Francesa. E obteve a sua independência no dia dois de outubro de 1958.

P – Já pedi pra tu prestar atenção rapaz!

C – O primeiro presidente após a independência nacional foi Sékou Toré que instalou uma ditadura de partido único, atuando de forma repressiva a opositores, fato que desen..

P – Desencadeou

C - Desencadeou o exílio.

P – Som de “Z”

C – “Ezélió” de mais de 1 milhão de “guianeses”, além de ter rompido relações comerciais com países vizinhos.

P – Rapaz, vai ler todo santo dia.

C – Ô tia, ela engoliu um ponto, tia.

P – Eu já disse a você, vocês detestam quando eu tô falando alguma coisa com vocês que outra pessoa se mete. Agora quando é com o outro, aí pronto! Aí todo mundo adora. Deixe que eu falo sozinha, pra reclamar eu reclamo só. Vem Clara.

Cs – Depois eu posso tia?

P – Peraí que tem gente que nem tá concentrado ainda, né Luiza? Vá minha filha.

C – O clima da Guiné é um dos mais húmidos da África Ocidental. O país possui em seu território uma densa floresta tropical, o maciço Fouta Djallon, com montanhas que atingem mil metros de altura, além da nascente do rio Níger.

C - A economia nacional se apoia na exploração de minérios. O país é o maior exportador mundial de bauxita, com um terço de reservas existentes no planeta. Destacam-se também o minério de ferro, “uranio”

P – Urânio. Presta atenção!

C – Urânio, ouro e diamante. A nação apresenta condições favoráveis para o desenvolvimento da agricultura: terras “fértis”, condições climáticas e disponibilidade da água. Esse segmento da economia emprega mais de 80% da força de trabalho da Guiné.

C – Deixa eu ler.

P – Você já leu ontem minha filha, é ela. Aí você vai ter que ler mais alto. Eu tô colada em tu, e tô quase sem escutar.

C - Mesmo apresentando recursos naturais “propicionais” para o desenvolvimento econômico, o país é um dos mais “porém”

P – Nada disso! Dos mais?

C - Pobres do mundo. O índice de desenvolvimento...

P – IDH é assim. Índice de Desenvolvimento Humano. “I” de índice, “H” de desenvolvimento e só faltou aqui o “H” é de humano.

C - A maioria da população vive com pouco mais de 1 dólar ...

P – Um dólar. Tá certo.

C – Um dólar por dia.

P – Muito bem. Vamos lá. Eu vou repetir de novo, que eu acho que assim, as vezes eu devo falar um outro idioma.

(...)

(Professora Márcia, Aula 3)

Nesse exemplo podemos ver que a professora estava atenta à leitura dos alunos, fazendo intervenções quanto a acentuação, pontuação, troca de palavras, esclarecendo dúvidas em relação à sigla presente no texto. Além disso, informou aos alunos que precisavam realizar mais vezes a leitura silenciosa, e também ler de forma que todos escutassem. Assim, consideramos que na prática da professora Márcia houve “preparação” da leitura em voz alta. As crianças faziam “primeira leitura individual e silenciosa, antes da oralidade” [...] (SOLÉ, 1998, p. 99). Diante dos dados podemos ver que a estratégia de iniciar com a modalidade de leitura silenciosa pode favorecer a uma melhor compreensão do texto, e no momento de

leitura em voz alta, a atenção da professora para o modo como cada aluno leu foi importante, verificando e monitorando a fluência.

Diante desta finalidade de ler em voz alta, desenvolver a fluência leitora, vimos que houve um planejamento maior na prática da professora Márcia. O número de aulas com essa finalidade foi maior na prática da professora Fernanda, mas consideramos que a preparação da leitura, as intervenções foram com mais qualidade na turma da professora Márcia.

A finalidade de “Ler para revisar textos” está ancorada no que Solé (1998) aborda “Ler para revisar um escrito próprio” e foi identificado nas duas turmas.

Quadro 31 - Finalidade: Ler para revisar textos

Finalidade: Ler para revisar textos					
Professora Fernanda			Professora Márcia		
Gênero	Suporte	Aulas	Gênero	Suporte	Aulas
Relato	Caderno	2	Lendas	Caderno / Folha A4/ Quadro	2, 5, 8, 9
Advinhas	Caderno	9	Instrução de brincadeira	Caderno	14

Fonte: Lima (2016)

Identificamos tal finalidade na turma da professora Fernanda, diante dos textos produzidos das aulas 2 (relatos) e 9 (adivinhas), presentes nos cadernos dos alunos. Na turma da professora Márcia, os alunos nas aulas 2, 5, 8, 9 e 14 fizeram leitura dos seus textos para que revisassem, através dos gêneros lenda e instrução de brincadeira e os produzidos nos cadernos, folha A4 e quadro. De acordo com Solé (1998, p. 96), “Quando lê o que escreveu, o autor/revisor revisa a adequação do texto que elaborou para transmitir o significado que o levou a escrevê-lo”. Destacamos que nesses momentos, articulados aos de revisão textual, identificamos uma atenção maior à materialidade dos textos. Abordaremos no tópico 8.3 sobre essas atividades.

Outra finalidade identificada nas duas turmas foi a de “Ler para socializar os textos produzidos”.

Quadro 32 - Finalidade: Ler para socializar texto produzido

Finalidade: Ler para socializar texto produzido					
Professora Fernanda			Professora Márcia		
Gênero	Suporte	Aulas	Gênero	Suporte	Aulas
Linha do tempo	Caderno	2	Lenda	Caderno	4
Advinhas	Caderno	9			

Fonte: Lima (2016)

A professora Fernanda pediu que, em duas aulas, os alunos socializassem seus textos, aulas 2 e 9 e a professora Márcia na aula 4. Os suportes textuais nessas atividades foram através dos cadernos dos alunos.

A leitura por prazer também foi uma finalidade identificada na prática das duas professoras. Segundo Solé (1998, p. 97), “a leitura por prazer associa-se à leitura de literatura. É natural que isso aconteça, pois os textos literários, cada um em seu nível e no nível adequado dos alunos, poderão “enganchá-los” com maior probabilidade”.

Quadro 33 - Finalidade: Ler por prazer

Finalidade: Ler por prazer					
Professora Fernanda			Professora Márcia		
Gênero	Suporte	Aulas	Gênero	Suporte	Aulas
Poemas	Livro	7, 9	Contos/ outros	Livros (biblioteca)	1, 2, 8, 11
Trava-língua	Livro didático Ficha	9			
Adivinhas	Livro	9			
Contos	Livros (Obras complementares)	13			

Fonte: Lima (2016)

Na prática da professora Fernanda, em 3 aulas, identificamos momentos de leitura em que havia a intenção de deleitar, se divertir. Os gêneros poema, trava-língua, adivinhas e contos foram utilizados para alcançar esta finalidade. Os momentos de leitura por prazer foram vistos como de uso da leitura para brincar, em que os alunos estavam bem envolvidos, como pode ser visto abaixo:

C – O que é o que é? Tem cintura fina, perna alongada, toca corneta e leva bofetada.

Cs – Mosquito.

C – É pernilongo.

C – Muriçoca.

C – E por que você falou mosquito?

C – Pernilongo é mosquito.

C – É nada!

C – O que é o que é? Uma casinha sem porta e sem janela.

C – O quê?

C – O que é o que é? Uma casinha sem porta e sem janela. Lá dentro vivem duas donzelas, uma branca e outra amarela.

Cs – O ovo! O ovo!

C – Agora é um menino!

C – Professora.

C – A professora que vai escolher.

P – Só vai quem tiver sentado.

C – O que é o que é? Quanto mais se tira, mais se aumenta. O buraco.

C – É. O buraco.

C – Não era pra fazer não!

C – Júlia.

C – O que é o que é? Uma casa tem quatro cantos, em cada canto está um gato. Cada gato vê três gatos. Quantos gatos há na casa?

C – Quatro.

C – Oito.

C – Quatro! Quatro!

C – É oito.

P – Ela vai ler novamente, escute.

C – O que é o que é? Uma casa tem quatro cantos, em cada canto está um gato. Cada gato vê três gatos. Quantos gatos há na casa?

C – Quatro.

C – Agora é outra pessoa, que só pode ler dois.

C – Ah é. Essa daqui é fácil. O que é o que é? No cabelo, no dente e na planta está escondida.

Cs – Raiz.

C – É um menino e uma menina.

P – Os meninos num tão quieto, não. Marília.

C – Eu tô quieto!

C – O que é o que é? Tem coroa e não é...

Cs – Ah! Abacaxi.

C – É assim: O que é o que é? Tem coroa, mas não é rei, tem escama, mas não é peixe.

Cs – Abacaxi. Muito fácil.

C – Vocês também respondem, na hora que é pra ela responder! Na hora que ela tá lendo! É pra falar depois que ela terminar.

C – O que é que tem?

C – Por que quando o galo canta, fecha os olhos?

C – Porque tá apaixonado!

(Professora Fernanda, Aula 9)

Na prática da professora Fernanda vimos que ela tinha a intenção de desenvolver a leitura para o deleite, por prazer, sem outras finalidades em jogo.

Na prática da professora Márcia, vimos que ela desenvolveu nas aulas 1, 2, 8 e 11 a leitura por prazer, sendo principalmente em situações de empréstimos de livros na biblioteca, de acordo com o gosto dos alunos. Os livros escolhidos por eles eram em geral de contos, mas outros como enciclopédias, tendo um caráter mais informativo, também foram selecionados. Os momentos de leitura deleite não foram identificados nessa turma.

Outra finalidade identificada foi “Ler para obter uma informação precisa”, a qual é “a leitura que realizamos quando pretendemos localizar algum dado que nos interessa. [...] Este tipo de leitura caracteriza-se pelo fato de que, na busca de alguns dados, ocorre concomitantemente o desprezo por outros” (SOLÉ, 1998, p. 93). Identificamos esse tipo de finalidade em uma aula de cada professora.

Quadro 34 - Finalidade: Ler para identificar localização

Finalidade: Ler para identificar localização					
Professora Fernanda			Professora Márcia		
Gênero	Suporte	Aulas	Gênero	Suporte	Aulas
Mapa	Mapa	11	Mapa mundi	Globo terrestre	3

Fonte: Lima (2016)

O gênero selecionado foi mapa nas duas turmas, tendo como suporte um mapa na parede da sala na turma da professora Fernanda e na turma da professora Márcia o globo terrestre. Abaixo segue exemplo da professora Fernanda.

P – Então não é há cinquenta anos atrás, né? É há muito mais tempo. Certo? Então vejam só, uma plantação de café em Araraquara, São Paulo. Num é isso? No estado de São Paulo. Se a gente dá uma

olhada aqui no mapa, a gente vê aqui ó. Esse pontinho preto é São Paulo. Né? Podem vir dá aqui uma olhada. Esse pontinho preto é São Paulo. Pernambuco fica aqui, Recife. E São Paulo fica aqui. Então, Araraquara fica dentro do estado de São Paulo. Quem já viu, saia um pouco pra quem não viu direito ver. Aqui São Paulo. Tá vendo? São Paulo. Ok? Então podem sentar. E aí tem algumas perguntas que nós já vamos pegar o caderno.

(Professora Fernanda, Aula 11)

A professora Fernanda estava trabalhando um texto didático do livro de geografia e aproveitou a situação para mostrar aos alunos a localização de algumas cidades através do mapa que estava afixado na parede. Assim, foi um recurso que pela ocasião da discussão, necessidade de compreensão dos alunos, foi utilizado.

Na turma da professora Márcia vimos que o uso do globo foi para abordar países africanos.

P – Vamos lá presta atenção. Guiné é um país africano, vamos tentar encontrar ele nesse negócio aqui (globo). Nesse globo. Então me mostre. É bom porque a parte da África está inteira.

C – Tem que achar o que?

P – Olhe aqui. Guiné. Quais os países que estão perto dele? Qual?

C – Serra Leoa.

P – Serra Leoa aqui.

C – Senegal.

P – Senegal. Esse aqui é qual? Olha aqui Guiné Bissau, bem aqui do lado dele.

C – Gambia.

P – Cadê, mas Guambia está chegando junto dele.

C – Tá quase.

P – Quase não vale, porque esse mapa aqui...

C – Tá tocando.

P – Marina! Tá! Tá!

C – Senegal

P – Senegal. Sentou.

(Professora Márcia, Aula 3)

Na prática da professora Márcia o uso do globo foi planejado. A professora levou este recurso já com a intenção dos alunos conhecerem mais sobre os países africanos, seus nomes, sua localização, tendo em vista que nessa aula abordou texto informativo sobre o país Guiné.

A finalidade “Ler para não ficar ocioso” foi identificada em uma aula de cada professora. Os alunos que terminavam as atividades anteriores pegavam um livro para ler em sala de aula de forma silenciosa. Essa estratégia tinha uma finalidade mais pedagógica, de modo que os demais alunos não atrapalhassem os outros.

Quadro 35 - Finalidade: Ler para não ficar ocioso

Finalidade: Ler para não ficar ocioso					
Professora Fernanda			Professora Márcia		
Gênero	Suporte	Aulas	Gênero	Suporte	Aulas
Contos	Livros (obras complementares)	13	Contos / outros	Livros (obras complementares)	1

Fonte: Lima (2016)

Na turma da professora Fernanda, os alunos na aula 13 estavam concluindo as atividades de escrita de palavras no caderno.

P – João, pega um desse e vai ler. Quem já terminou? Vem aqui pegar um livro, enquanto os outros terminam. Quem já terminou, escolhe aqui um livro pra ler. Esses são das Obras complementares. Da caixa nova, desse ano. Podem ir olhando o que vão ler. Lê outros que não leram ainda.

C – Terminei.

P – Pronto, menina! Já terminou, vem pegar um livro! Cada um escolhe um livro aqui pra ler.

P – Olha, por favor, peguem um pra vocês lerem até o final. Num fiquem trocando não. Peguem um e leia até o final. Se não der tempo ler agora leva...

Cs – Pra casa.

C – Eu quero esse.

P – Não, você não vai pegar esse não. Escolhe outro. Tem muitos! Eu quero agora, que o grupo aí... peguem o livro lá. Peguem lá o livro de vocês. Um por todos, Núbia. Vai levar ele pra casa, viu! Roberta, qual é o seu?

(A professora registra os livros que as crianças levarão pra casa)

(Professora Fernanda, Aula 13)

A professora buscou na leitura de livros que os alunos não ficassem ociosos, atentando para os títulos que eles estavam escolhendo, pedindo que lessem até o final e caso não desse tempo levariam para casa.

Na turma da professora Márcia, na aula 1, os alunos realizaram a avaliação da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) e quando iam terminando, pegavam um livro para ler. A professora disponibilizou a caixa de livros das obras complementares para que eles escolhessem e lessem de forma silenciosa.

Além dessas nove finalidades apresentadas acima, que eram comuns na prática das duas professoras, identificamos outras em cada turma. Na prática da professora Fernanda a finalidade de “Ler para conhecer o significado de palavras”, através do verbete de dicionário, foi identificada na aula 14.

Quadro 36 - Finalidades: Ler para conhecer o significado de palavras

Professora Fernanda		
Finalidade: Ler para conhecer o significado de palavras		
Gênero	Suporte	Aulas
Verbetes	Dicionário	14

Fonte: Lima (2016)

P – Eu vou entregar a cada grupo um dicionário e vocês vão pesquisar.

(...)

P – Que palavra é essa?

C – Colônia.

P – Colônia. Então vocês vão no dicionário pesquisar a palavra Colônia e vai ao lado, dizer o que significa. Eu vou entregar um dicionário para cada grupo.

(Professora Fernanda, Aula 14)

Neste extrato podemos perceber que a professora demonstrou aos alunos que podemos ter dúvidas quanto ao significado das palavras e o dicionário é um recurso que podemos usar. Nessa aula, os alunos tinham alguns conhecimentos prévios sobre as palavras solicitadas, mas não tinham certeza, assim recorreram à leitura dos verbetes.

Na prática da professora Márcia identificamos mais quatro finalidades de leitura.

Quadro 37 - Finalidades diversas

Professora Márcia		
Gênero	Suporte	Aulas
Ler para reconhecer ilustrações		
Conto	Livro	8
Ler para resgatar o tema abordado		
Lenda	Ficha	5, 7, 8
Ler para apresentar apreciação sobre o livro		
Conto/ outros	Livros	10, 11
Ler para orientar-se como realizar atividades diversas		
Instrução de brincadeira	Livro	2 e 14
Instrução de regras de jogos	Manual	3
	Caixa	4

Fonte: Lima (2016)

Outra finalidade identificada foi a de “Ler para reconhecer ilustrações”. A professora Márcia na aula 8 abordou o conto Bruna e a galinha d’Angola com a finalidade de que os alunos identificassem as ilustrações dos panôs.

Nas aulas 5, 7 e 8, a professora retomou textos abordados em aulas anteriores para resgatar o tema abordado dos textos da lenda do tambor e a lenda A Galinha d’Angola.

Nas aulas 10 e 11, os alunos fizeram a socialização dos livros emprestados de modo que leram com a intenção de apresentar suas apreciações para os demais alunos da turma. Essa finalidade tem relação com a de Ler por prazer, de modo que os alunos escolhiam os livros e destacavam se tinham gostado ou não e o porquê.

Nas aulas 2, 3, 4, e 14, a finalidade de “Ler para orientar-se como realizar atividades diversas”, através dos gêneros instrução de brincadeiras e regras de jogo, nos suportes livro, manual e caixa de jogo, foram identificadas.

Assim, de modo geral podemos perceber que as duas professoras tiveram em comum nove finalidades de leitura durante o período observado, além de uma a mais na prática da professora Fernanda, totalizando dez finalidades, e mais quatro na prática da professora Márcia, totalizando treze finalidades. Desse modo, percebemos uma diversidade maior na prática da professora Márcia, além de intenções mais explícitas sobre as finalidades dos textos.

As finalidades de leitura foram alcançadas diante de textos de gêneros diversos, assim como os suportes. A maioria das finalidades foram independentes dos gêneros e dos suportes textuais selecionados. A seguir abordaremos sobre os tipos de atividades e as modalidades de leitura.

8.2.2 Tipos de atividades e modalidades de leitura

Este tópico se refere às modalidades de leitura. Mapeamos as formas como alunos e professoras realizaram a leitura de cada texto, identificando os modos como foram explorados. No quadro a seguir apresentamos cada uma delas.

Quadro 38 - Tipos de atividades e modalidades de leitura

Modalidades de leitura	Tipos de atividades			
	Professora Fernanda		Professora Márcia	
	Oral	Escrita	Oral	Escrita
Leitura pelo professor	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12 e 13	--	2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12 e 14	--
Leitura individual para a professora	2 e 9	2 e 9	--	--
Leitura individual em voz alta para a turma	2, 7, 8, 9, 11, 12 e 13	2, 7, 9, 11, 12 e 13	3, 4, 5, 6, 7, 10 e 11	7
Leitura individual silenciosa	4, 5, 7, 9 e 12		1, 2, 3, 9 e 10	9
Leitura em dupla	6	6	6 e 8	3
Leitura em grupos	14	--	4, 6 e 14	--
Leitura compartilhada	1, 3, 5, 7 e 11	1, 5 e 7	2, 3 e 8	--
Leitura coletiva	1 a 14	1 a 14	1, 3, 6, 7, 8, 11, 12 e 14	--

Fonte: Lima (2016)

As modalidades de leitura foram categorizadas em oito tipos na turma da professora Fernanda e em sete na turma da professora Márcia. A exploração dos textos aconteceu nas duas turmas de forma oral e escrita, sendo a primeira em um maior número de vezes.

A leitura de textos pelas professoras aconteceu em 11 aulas em cada turma, com exploração de forma oral e variaram quanto à interrupção, tanto pelos alunos que faziam algumas perguntas, quanto pelas próprias professoras para desenvolver algumas estratégias de leitura. Em poucas situações houve leitura pelas professoras, sem interrupção.

Na prática da professora Fernanda identificamos esta modalidade nas aulas 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12 e 13. Os textos lidos pela professora variaram quanto ao gênero, tendo sido contemplados linha do tempo, conto, enunciado de questões, textos informativos, poemas.

No exemplo abaixo podemos ver um extrato de uma situação de leitura com algumas interrupções, ao trabalhar com o livro *Pés na areia*: contanto de dez em dez.

P – E aqui eu vou ler fatos curiosos que o livro mostra. Sobre os dedos, sobre os pés. A camada da pele em volta do dedo absorve mais água que outras camadas da pele do nosso corpo. Com a água extra a água expande e enrug. Então, aqui tá explicando porque os nossos dedos ficam enrugados quando ele está na água o tempo todo. Porque absorve mais água. Se absorve mais água, fica mais frio. Pois... ‘engilhado’ como a gente costuma dizer, significa enrugado. Preste atenção! Um quarto de todos os ossos do nosso corpo estão em nossos pés. Então, quer dizer que do corpo todo, a quarta parte de ossos está nos nossos pés. A forma do nosso pé tem a pele mais espessa do nosso corpo”. O que quer dizer espessa? Hein? Vamo prestar atenção? O que quer dizer espessa? Espessa? O que quer dizer espessa?

C – Coração.

C – Coração.

P – Não. Espessa, ó, aqui tá fininho. Espessa quer dizer, mais grossa. Quer dizer que o nosso pé é a parte mais espessa, mais grossa do que o nosso, o nosso corpo. Por quê? Porque espessa pra aguentar mais a temperatura. O outro: Os ossos dos nossos dedos são chamados de falanges. E o dedão do pé é conhecido também como hálux. Hálux. Certo? Então, esses ossinhos dos nossos dedos são chamados de falanges, certo? Outra curiosidade: “na praia, os chinelos podem proteger seus pés de objetos cortantes que podem estar escondidos na areia”. Então, geralmente na praia, a primeira coisa que a gente faz é se ver livre dos chinelos, das sandálias, dos sapatos. Mas a areia, às vezes, ela tá o quê? As pessoas vão à praia, às vezes, quebra vidro, quebra garrafa e não se preocupa de tirar aquele vidro, botar num saco plástico, amarrar e botar no lixo. Deixam lá na areia. Quando o vento movimentar a areia, o vento vai movimentado a areia, aí o que vai acontecer? Aquele vidro vai ficando coberto pela areia. Aí você vai à praia, até mesmo pisando, ou até mesmo brincando de cavar com a mão, pode se cortar. Portanto, é importante vocês quando for na praia brincar de areia, sempre com uma pazinha. Porque, pra evitar alguns acidentes.

O – Ô professora, também quando tirar a areia, ter um bicho lá.

P – Pronto. Olhe, deixa eu ler aqui sobre o autor. Michael escreveu mais de cem livros pra crianças e jovens. Além de livros de ficção. Dedicar-se também a textos para incentivar a leitura pras crianças, tratando de temas tratando do dia a dia de sala de aula. Seus livros de não ficção ganharam três vezes o prêmio da AESE. O que quer dizer AESE? Associação de editoras educacionais dos Estados Unidos. Então, aqui é sobre o escritor que escreveu esse. Agora, Zachary, ele é o ilustrador para crianças e dedica a maior parte do tempo para fazer desenhos. Maior parte do tempo.

(Professora Fernanda, Aula 3)

Como pode ser visto, a professora fez a leitura de algumas curiosidades contidas no livro, questionando os alunos em relação ao significado de algumas palavras, siglas, de modo a possibilitar uma melhor compreensão do texto. Além disso, fez algumas explicações, alertando sobre cuidados que os alunos deveriam ter. Embora questionasse os alunos, percebemos que ela aguardava pouco as respostas deles. Nesse exemplo, os alunos não tinham o texto para acompanhar a leitura, pois era um único exemplar para a turma, mas na maioria das vezes podiam acompanhar o que a professora estava lendo.

Em uma das entrevistas percebemos apreciação da leitura do livro por abordar sobre praias.

E – No começo da aula teve uma leitura, você gostou dessa leitura?

C – Sim.

E – Por que?

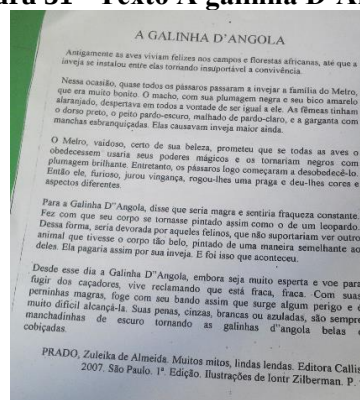
C – Porque falava sobre a praia.

(Lívia, Professora Fernanda, Aula 3)

Na prática da professora Márcia identificamos a leitura dos textos pela docente nas aulas 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12 e 14, através dos textos pertencentes aos gêneros instrução de brincadeira e regra de jogo, lenda, conto, enunciado de questões, fábula. No exemplo abaixo, a professora fez uma leitura sem interrupções. Todos os alunos estavam com o texto para acompanhar.

P- Vamos lá! “A galinha da Angola” (A professora faz a leitura do texto sem interrupções).

Figura 31 - Texto A galinha D'Angola



Fonte: Lima (2013)

Após ler o texto

P- Nesse texto aqui, tem o lugar de onde tirou, quem é a autora desse texto aqui?

C- Vinícius de Moraes

P- De jeito nenhum, eu não tô falando da música não, tô falando da lenda.

C- Eu sei tia, eu achei!

C- Zuleika de Almeida (o aluno pega o texto e identifica a autora)

P- Essa é a autora desse conto, o outro é o nome do livro.

C- Editora Callis

(Professora Márcia, Aula 6)

A professora, após realizar a leitura, questionou os alunos sobre a referência de onde o texto foi retirado, questionando a autoria do mesmo. Conforme dissemos no tópico anterior, a intenção das professoras era identificar a fonte em que os textos foram retirados. Após a leitura houve discussão do texto.

Nos extratos de entrevistas dessa aula os alunos apreciaram de forma positiva os momentos de leitura e discussão do texto.

E – Depois a professora perguntou da leitura da galinha de Angola. O que você achou dela perguntar a vocês da história?

C – Boa.

E – Por que foi boa?

C – Porque ela não sabia, um pouco. Aí a gente fala pra ela porque a gente tá pesquisando sobre o conto africano.

(Márcio, Professora Márcia, Aula 6)

E – Depois a professora falou um pouco do texto da galinha de Angola. O que você achou dela perguntar para vocês sobre o texto?

C – Eu achei ótimo porque para as crianças lembrarem da história que a professora contou.

E – Por que é importante lembrar da história que foi contada?

C – Porque vamos supor, exemplo...se a gente leu a história ontem, aí tem que fazer uma atividade hoje sobre aquilo, aí a pessoa vai se lembrando da história e vai aprendendo.

(Paula, Professora Márcia, Aula 6)

E – Depois a professora pediu que vocês comentassem sobre a história, da galinha de Angola. O que você achou dos seus colegas poderem contar o que tinha no texto.

C – Achei legal poder relembrar da história da galinha de Angola.

E – Por que é importante relembrar?

C – Acho que é importante porque quando a gente gosta de uma história, aí a gente quer sempre relembrar ela.

(Clara, Professora Márcia, Aula 6)

Os alunos mencionaram as possibilidades de aprendizagem que tiveram diante do conteúdo abordado, assim como a estratégia de questionar os alunos sobre o texto, permitindo que retomassem o conteúdo. Assim, destacamos a importância de exploração dos textos antes, durante e após a leitura, sendo estas duas últimas realizadas neste exemplo.

Ao realizarem a leitura dos textos, as professoras tinham ações de que os alunos pudessem prestar mais atenção aos conteúdos textos. Em algumas aulas, as professoras, mesmo pedindo que os alunos fizessem a leitura de algum modo, repetiam a leitura, buscando a compreensão dos textos.

A segunda modalidade foi de Leitura individual para a professora, identificada apenas na prática da professora Fernanda, em duas aulas (2 - relato e 9 - adivinhas), com exploração de forma oral e escrita. Foram situações em que os alunos produziram textos e leram para a professora, de modo a revisá-los. Retomaremos esses dados no tópico 8.3, nas discussões de revisão textual.

A terceira modalidade foi Leitura individual em voz alta para a turma, identificada em sete aulas, nas duas turmas. Esta modalidade foi explorada pela professora Fernanda, de

forma oral, nas aulas 2, 7, 8, 9, 11, 12 e 13 e de forma escrita nas 2, 7, 11, 12 e 13, através da leitura de enunciados de questões e na aula 9 nos enunciados das adivinhas.

P – Hoje é Matemática. Lê aí o primeiro problema.

C – Problema.

P – Ó, os outros acompanha Nádia lendo.

C – Problemas. Resolva os problemas abaixo. Sara foi à feira e comprou doze laranjas e cinco maçãs. Então quantas frutas Sara comprou?

C – Dezesete.

P – Pera aí. Num é simplesmente... que operação eu vou usar?

(...)

P – E aqui, como é a resposta?

C – Dezesete.

C – Comprou dezesete frutas.

P – A resposta completa é: Sara comprou...

C – Dezesete frutas.

P – Dezesete frutas. Qual foi... resposta completa. Tá?

(...)

P – Qual é o número 3?

C – Igor tem uma cédula de 10 reais e uma de... e 8 reais de moeda. Quantos reais Igor tem?

(Professora Fernanda, Aula 13)

Podemos ver que para alguns textos, sendo alguns mais curtos, como os do exemplo anterior, a professora pedia a alunos formas diferentes de realizarem a leitura, com pausas para discussão. Nesse exemplo, além das discussões, os alunos faziam registro por escrito das respostas.

A professora Márcia pediu que os alunos realizassem a Leitura individual em voz alta para a turma, explorando os textos de forma oral nas aulas 3, 4, 5, 6, 7, 10 e 11, e na aula 7, de forma escrita, em uma ficha de matemática.

No exemplo abaixo, a leitura foi de um texto informativo sobre a invenção da bicicleta.

P- Bora, façam bem rápido (garrafa).

P- Vai Antônio! (Parou nele e precisava ler o texto)

C- Bicicleta! A bicicleta nasceu em mil setecentos e noventa. Ela foi inventada pelo conde...

C – Conde?

P- Pelo conde...

C- Francês

P – Francês Sivrac e possuía entranho nome de ... Cel...Era apenas um “pendanço” de madeira ligando duas rodas. A engenho ca (o aluno leu de forma muito pausada)

P - Engenhoca

C – O que é engenhoca?

C- “A engenhoca andava com o impulso dos pés, mas não tinha como dirigi la, já que a roda dianteira era fixa. (o aluno leu de forma muito pausada)

P- Antônio, o que você acha, como você acha que tá lendo?

P- Por que? Por que você não ta intensificando sua leitura?

P- A gente só consegue ler com fluência, rápido quando a gente ler muito, a gente começou a ler, tem que ler mais, porque quando a gente vai ler em voz alta é pior ainda!

C- É verdade!

P- Principalmente se a gente vai ler um texto que a gente não conhece. Vamos lá, concentrou!

P – Bicicleta. A bicicleta nasceu em mil setecentos e noventa, ela foi inventada pelo conde Frances Sibac e possuía o estranho nome de Celerífero, era apenas um pedaço de madeira ligando duas rodas, a engenhoca andava com o impulso dos pés e era ruim de dirigir, já que a roda da frente era fixa.

P- Antônio perguntou o que é engenhoca, o que vocês acham que é uma engenhoca?

C- Engenhoca é uma invenção

P- É uma invenção, é o que Márcio falou.

(Professora Márcia, Aula 10)

O aluno foi até a frente da turma e fez a leitura. A professora ficou ao lado dele o tempo todo, acompanhando. Antônio tinha bastante dificuldade em relação à fluência. Fez algumas perguntas à professora por não conhecer o significado de palavras como conde e engenhoca. Ao final, a professora questionou o aluno sobre como ele avaliava a sua leitura, dizendo que era preciso ler mais e quando não conhecemos um texto isso dificulta ainda mais. Consideramos que a leitura realizada por ela após a do aluno foi uma estratégia importante para que os alunos compreendessem melhor o conteúdo do texto, já que não tinham em mãos, por ser um único exemplar. Nos extratos das entrevistas duas alunas apreciaram a atividade.

E – Aí depois a professora fez uma atividade da garrafa da curiosidade. Você gostou dessa atividade?

C – Gostei.

E – Por quê?

C – Porque é bom. Fica passando (a garrafa), aí quem parar a pessoa vai lendo na frente.

(Giovana, Professora Márcia, Aula 10)

E – Em seguida a professora fez a atividade da garrafa da curiosidade. Você gostou dessa atividade?

C – Gostei.

E – O que foi que você gostou?

C – Porque eu aprendi sobre a bicicleta.

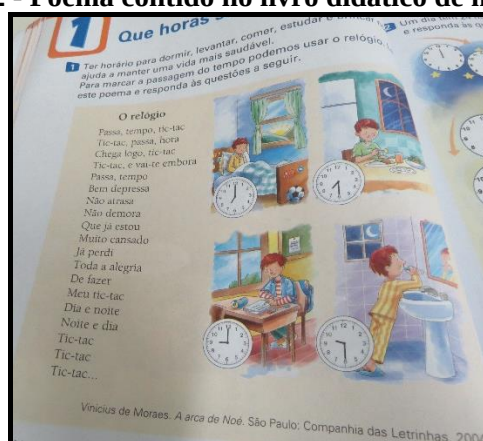
(Clara, Professora Márcia, Aula 10)

As alunas gostaram da atividade. Giovana pela modalidade de leitura, em que os alunos ficam à frente da turma para ler em voz alta, conforme apresentamos anteriormente e Clara porque aprendeu sobre o conteúdo central do texto.

A modalidade de leitura silenciosa aconteceu nas duas turmas. Na prática da professora Fernanda identificamos a exploração dos textos de forma oral em cinco aulas (4, 5, 7, 9 e 12), através de textos didáticos sobre os assuntos de metamorfose e vegetação, reportagem sobre Dominginhos, enunciados de questões, poema e adivinhas.

No exemplo abaixo, a professora ao trabalhar o conteúdo tempo, no livro didático de Matemática, pediu que os alunos lessem um poema contido no mesmo.

Figura 32 - Poema contido no livro didático de matemática



Fonte: Lima (2013)

P - Vamos ler agora o poema O relógio. Leiam silenciosa. Lê poema tem que ser uma leitura diferente. Com mais calma, mas pausado. Tem ora que o poema apresenta rimas, ora não. E o texto poema é mais curtinho.

C – Eu já li.

P – É.

(...)

(em seguida eles fazem a leitura coletiva)

Cs – O relógio. Passa tempo, tic tac. Tic tac, passa hora, chega logo...

P – Tic tac, e vai-te embora.

Cs – Passa, tempo...

P – Bem depressa...

Cs – Passa, tempo, bem depressa, não atrasa, não demora, que já estou muito cansado. Já perdi, toda a alegria de fazer meu tic tac dia e noite noite e dia tic tac tic tac tic tac...

P – De quem é esse poema?

Cs – Vinícius de Moraes.

P – De quem é este poema?

Cs – Vinícius de Moraes.

P – E onde é que está esse poema?

C – O quê?

P – Onde é que está esse poema? No livro chamado como?

Cs – Arca...

P – Arca de Noé. Qual é a editora? Companhia das letras. Qual é o ano? O livro dele Arca de Noé, é uma coletânea de vários poemas. Entre os poemas que tem no livro tem esse o relógio. Agora a última leitura no final, num tá ficando bom não. Eu quero a mesma coisa do início. Um, dois, três.

Cs – O relógio. Passa tempo...

P – Ei, Pedro, tu tá na pressa! Num é pra ver quem termina primeiro! Começa de novo. Todo mundo junto.

Cs – O relógio. Passa tempo, tic tac. Tic tac, passa hora, chega logo Tic tac, e vai-te embora Passa, tempo, bem depressa, não atrasa, não demora, que já estou muito cansado...

P – Peraí, leia aí Mateus.

C – O relógio. Passa, tempo tic tac. Tic tac, passa, hora chega logo Tic tac, e vai-te embora Passa, tempo, bem depressa, não atrasa, não demora, que já estou muito cansado. Já perdi, toda a alegria...

P – Meu filho, leia mais alto, que nem com o amplificador tá saindo.

C – De fazer meu tic tac dia e noite noite e dia tic tac tic tac tic tac...

P – Agora vamos ver a primeira, o primeiro quesito. No leiam aí a letra A.

Cs – No poema, o relógio diz “já estou muito cansado”. Na sua opinião, por que o relógio disse isso?

P – O que quer dizer? Nádia e Marília disseram que é porque...

C – Ele já tá cansado de fazer tic tac.

P – É a letra A. A letra B eu não vou escrever não tá. Porque tem gente com preguiça de pensar. De ter ideias.

C – Letra B.

P – Letra B.

(...)

(Professora Fernanda, Aula 7)

Nesse exemplo podemos perceber que a professora solicitou que inicialmente os alunos fizessem a leitura de um poema que possuía uma musicalidade, ritmo, o que pode ajudar no momento de leitura coletiva. Iniciou abordando um pouco sobre uma característica dos poemas, em relação à presença ou não de rimas, questionou os alunos sobre a identificação do autor, explicou um pouco o contexto do poema presente em uma coletânea e explorou as questões de compreensão presentes no livro didático.

Em uma das entrevistas realizadas nessa aula, o aluno Heitor demonstrou ter gostado do texto devido ao tema, relógio.

E – Você gostou da atividade de leitura, que a professora fez no início da aula?

C – Gostei.

E – Por quê?

C – Porque foi sobre relógio, só que foi...esqueci o nome.

E – Poema?

C – É...um poema.

(Heitor, Professora Fernanda, Aula 7)

Consideramos que a presença de um poema e a sua exploração permitiu aos alunos reconhecer que nos textos literários podemos ter conteúdos de conhecimentos matemáticos e que a leitura é um elo de articulação de diferentes áreas de conhecimento.

De acordo com Kleiman e Moraes (2009, p. 50),

A leitura é a atividade que propiciaria a aprendizagem e a integração de novas informações aos conhecimentos e experiências anteriores na construção de significados. Tanto a leitura como a produção de um texto escrito promovem uma relação diferente com o pensamento.

Na prática da professora Márcia a leitura silenciosa também ocorreu em cinco aulas (1, 2, 3, 9 e 10), dessas, em quatro houve exploração oral dos textos, sendo na aula 1 a leitura individual livre pelos alunos com as obras complementares. Nas aulas 3 e 9 houve também exploração escrita, em fichas de atividades para responder individualmente.

No exemplo abaixo podemos ver que a professora estipulou o tempo da leitura silenciosa, justificando por ser curto e informando o que fariam após a leitura.

P – Eu tenho aqui uma lenda lá do Guiné. Um país chamado Guiné, lá da África. Vocês vão ler e depois eu quero que vocês me respondam: como é que surgiu o primeiro tambor aqui na Terra. Mas

pra ajudar vocês, eu vou dizer pra vocês que essa lenda tem a ver com o tambor, que é o instrumento que surgiu.

C – Macaco.

P – Com o macaco e também...

C – Uma banana.

C – Um bananão!

C – Que banana feia é essa tia?

P – Não é uma banana!

C – É uma lua!

P – É uma lua!

(As crianças realizam a leitura silenciosa)

P- Vou entregar a todo mundo a lenda. Vou dar cinco minutos, que a lenda é bem pequenininha, pra vocês fazerem a leitura em silêncio. Quem não consegue ler a lenda toda, vai lendo devagar e vai tentando descobrir as palavras. Cada um vai tentando ler o título... primeiro a gente vai ler, depois a gente vai discutir como é a história. Vamo lá? Tente identificar uma palavrinha aí, Rúbia.

(...)

P – Todo mundo conseguiu realizar a leitura?

Cs – Sim.

P – Todos? Eu já falei pra vocês... pra gente conseguir ler rápido, a gente tem que tá sempre exercitando. Mas a preguiça aqui tá uma coisa séria! Eu vou pedir pra algumas pessoas realizar a leitura pra mim. Certo?

(...)

(Professora Márcia, Aula 2)

Na aula 2, a professora, antes mesmo de entregar um livro, fez uma atividade de descoberta de alguns objetos que estavam em uma sacola e que tinham relação com a história. Os alunos pegavam os objetos e tentavam adivinhar, fazendo um trabalho de antecipação do conteúdo que o texto iria abordar. Em seguida, a professora explicou que tinha selecionado a lenda e informou os modos de leitura, as atividades posteriores, de modo que uma pergunta serviria de suporte para o momento de discussão, “como é que surgiu o primeiro tambor aqui na Terra”.

A professora incentivou os alunos com dificuldades a realizarem a leitura do texto e informou que precisavam exercitar mais a leitura para terem uma melhor fluência. Em seguida pediu que alguns alunos fizessem a leitura compartilhada do texto.

Em uma das entrevistas, a aluna Marina destacou que havia gostado do texto, mas se posicionou diante de uma parte da história, mostrando que estava interagindo com o texto.

E – E você gostou na parte que vocês leram os textos?

C – Sim, eu gostei sim. Só o que eu não gostei foi na hora que o macaquinho morreu.

E – Foi na hora da história né?

C – Foi, o final foi triste.

(Mariana, Professora Márcia, Aula 2)

Assim, consideramos que a modalidade de leitura silenciosa não era um fim em si mesma, pois estava articulada com outras modalidades, finalidades diferentes. As professoras tendiam, após a leitura silenciosa, em abordar os textos com outras formas de leitura e

discussão, desenvolvendo algumas estratégias de leitura, como recapitular o conteúdo, localizar informações.

Os alunos das duas turmas também realizaram leituras de textos em dupla. Na turma da professora Fernanda identificamos essa modalidade em uma aula, através de exploração de adivinhas de forma oral e escrita, na aula 6. Essa atividade foi abordada no item de apropriação por envolver escrita de palavras.

Na turma da professora Márcia identificamos essa modalidade de leitura nas aulas 6 e 8 (exploração oral do texto) e na aula 3 através da exploração da atividade escrita, através de texto informativo, enunciado de questões e reconto.

P - A gente vai fazer o seguinte agora. Vocês vão preencher essa ficha aqui (Conhecendo países africanos), que é uma ficha simples, rapidíssima. Leu, encontrou a informação no texto, passou pro papel. Não tem muito o que tá pensando não. A gente vai construir essa fichinha porque depois quando a gente for fazer o nosso cartaz, o nosso mural bem grande, pra poder apresentar no dia da feira. Quando as pessoas vierem vocês vão poder falar do país, e vão ter como apoio a ficha que a gente vai construir, não é? Bora lá, é pra colar o texto e a fichinha no caderno. Agora isso é bem rápido, porque a gente ainda vai fazer a discussão. Eu vou fazer dupla, deixa eu ver aqui. (Professora Márcia, Aula 3)

Figura 33 - Texto e ficha de atividade utilizados na aula 3

GUINÉ	
GUINÉ É UMA NAÇÃO LOCALIZADA NA COSTA OESTE DO CONTINENTE AFRICANO. SEU TERRITÓRIO LIMITA-SE COM MALI (AO NORTE E LESTE), COSTA DO MARFIM (A SUDESTE), LIBÉRIA (AO SUL), SERRA LEOA (A OESTE), GUINÉ-BISSAU (A NOROESTE) E OCEANO ATLÂNTICO (A OESTE). O PAÍS FOI COLÔNIA FRANCESA, E OBTVE SUA INDEPENDÊNCIA NO DIA 2 DE OUTUBRO DE 1958. O PRIMEIRO PRESIDENTE APÓS A INDEPENDÊNCIA NACIONAL FOI SÉKOU TOURÉ, QUE INSTALOU UMA DITADURA DE PARTIDO ÚNICO, ATUANDO DE FORMA REPRESSIVA A OPOSITORES, FATO QUE DESENCADEOU O EXÍLIO DE MAIS DE 1 MILHÃO DE GUIANENSES, ALÉM DE TER ROMPIDO RELAÇÕES COMERCIAIS COM PAÍSES VIZINHOS. O CLIMA DA GUINÉ É UM DOS MAIS ÚMIDOS DA ÁFRICA OCIDENTAL. O PAÍS POSSUI EM SEU TERRITÓRIO UMA DENSE FLORESTA TROPICAL, O MACIÇO FOUTA DJALON, COM MONTANHAS QUE ATINGEM MIL METROS DE ALTURA, ALÉM DA NASCENTE DO RIO NÍGER. A ECONOMIA NACIONAL SE APOIA NA EXPLORAÇÃO DE MINÉRIOS – O PAÍS É O MAIOR EXPORTADOR MUNDIAL DE BAUXITA, COM UM TERÇO DAS RESERVAS EXISTENTES NO PLANETA. DESTACAM-SE TAMBÉM O MINÉRIO DE FERRO, URÂNIO, OURO E DIAMANTE. A NAÇÃO APRESENTA CONDIÇÕES FAVORÁVEIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AGRICULTURA: TERRAS FERTEIS, CONDIÇÕES CLIMÁTICAS E DISPONIBILIDADE DE ÁGUA. ESSE SEGMENTO DA ECONOMIA EMPREGA MAIS DE 80% DA FORÇA DE TRABALHO DA GUINÉ. MESMO APRESENTANDO RECURSOS NATURAIS PROPÍCIOS PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, O PAÍS É UM DOS MAIS POBRES DO MUNDO. O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO (IDH) DA GUINÉ ESTÁ ENTRE OS 15 MENORES – 0,340. A MAIORIA DA POPULAÇÃO VIVE COM POUCO MAIS DE 1 DÓLAR POR DIA. Fonte:	CONHECENDO OS PAÍSES AFRICANOS NOME DO PAÍS: _____ CAPITAL: _____ IDIOMA: _____ PAÍSES COM OS QUAIS FAZ FRONTEIRA: _____ PAÍS EUROPEU EXPLORADOR: _____ PONTO POSITIVO: _____ PONTO NEGATIVO: _____

Fonte: Lima (2016)

No exemplo acima, os alunos precisariam ler o texto sobre o país Guiné e responder a ficha. No extrato da transcrição, a professora considerou que a atividade podia ser respondida de forma rápida, pois afirmou ser apenas de localização de informações. No entanto, algumas informações estavam ausentes, como a informação da capital. Depois de os alunos

questionarem a professora e verificarem que a resposta não estava no texto, ela colocou a informação no quadro. Além disso, outras questões envolviam inferência, pois os leitores precisariam perceber que a substituição de algumas palavras como limita-se (texto) e fronteira (ficha) tinham o mesmo sentido nos enunciados.

Durante a realização da atividade em dupla, os alunos ficaram com algumas dúvidas:

P – Qual país ele faz fronteira?

C – O Guiné, ele colocou o Guiné aqui, olha.

P – Sim aqui tem assim olha. Nome do país. Qual é o nome do país? Tu não sabe ler não, é?

C – Eu sei, é a África.

P – O nome do país é África?

C – É Guiné.

C – Sim eu botei.

P – Sim, é qual é o problema dele? Presta atenção, a gente viu isso aqui. Países que faz fronteira. Não, não. África é uma capital é? África é o que minha gente?

C – É um continente.

C – Fronteira é..

P – Olha mais aqui.

C – Ô tia. O limite é ao norte?

P – Qual é o nome do país que tá dizendo aqui?

C – Ô tia, é pra colocar todos esses países que fica perto de Guiné?

P – Marina, eu disse a você leia essa parte daí, limita-se quer dizer o que acaba um país e onde começa o outro. É a fronteira de um e outro. É isso. Sua dupla não é ela não? Por que você não está conversando com ela? Ela já entendeu o que é.

C – Não entendi, tia.

(...)

(Professora Márcia, Aula 3)

A professora respondeu algumas questões e depois pediu que eles discutissem com a dupla. Após responderem por escrito, houve um momento de discussão e socialização das respostas.

Assim, os momentos de leitura em dupla foram iniciais e em seguida outras atividades, como a discussão coletiva dos textos, eram realizadas. As professoras não deixavam que os alunos ficassem sem retorno das respostas.

E – Do que você não gostou?

C – Foi daquela tarefa á da Guiné...até que foi um pouquinho difícil. O texto foi legalzinho. A gente podia aprender mais sobre a Guiné.

E – Depois teve uma fichinha pra vocês preencherem não foi?

C – Foi.

E – Você gostou de escrever naquela fichinha, de responder a ficha?

C – Foi mais ou menos.

E – Por que foi mais ou menos?

C – Porque não tinha tanta palavra difícil e tanta fácil, tava mais ou menos.

E – Aí depois a professora discutiu aqui com vocês, fez várias perguntas não foi?

C – Foi.

E – O que é que você acha dela fazer essas perguntas pra vocês?

C – Essas perguntas faz lembrar as coisas que a gente aprendeu.

(Felipe, Professora Márcia, Aula 3)

Na entrevista com o aluno Felipe, podemos reafirmar o que percebemos na análise da aula. O aluno atribuiu a atividade como certo nível de dificuldade, a qual consideramos que exigia não apenas a localização de informações explícitas, mas um maior esforço cognitivo por parte dos alunos. Além disso, a falta de informações no texto quanto à solicitação na ficha também gerou uma maior dificuldade.

A modalidade de leitura em grupos foi identificada uma vez na prática da professora Fernanda, na aula 14, através de atividade oral, em que os alunos precisavam encontrar três palavras no dicionário, conforme abordamos no tópico anterior.

P – Presta atenção aí o grupo. Colônia... tem colônia que é um perfume, mas estamos procurando colônia. Por que eu pedi colônia? Porque o Brasil antes era uma colônia de Portugal. Aí vocês vão, eu quero o significado neste sentido. Encontraram colônia? Grupo de pessoas que estabelecem.... Deixa eu ver outro aqui (outro dicionário).

C – Pertencente a outro país, ocupa e administra.

P – O Brasil foi colônia de Portugal até o início do século... Então é isso aqui?

C – É.

P – Ótimo! Então vai copiar o número 3.

(Professora Fernanda, Aula 14)

Nesse exemplo podemos perceber a importância de usar o dicionário para conhecer o significado das palavras, relacionando-as com o uso nos textos. No exemplo abaixo, os alunos não estavam fazendo essa relação e a professora interviu.

E – Do que você mais gostou?

C – É... dessa, do que significa, do que significa essas palavras que eu disse: colônia, fauna, independente e flora.

E – Mas você gostou mais de descobrir o que significa ou de procurar no dicionário?

C – Eu descobri uma que foi independente e as outras três eu vou ver se o que eu disse tava certo no dicionário.

(Iago, Professora Fernanda, Aula 14)

O aluno destacou uma das funções de usarmos o dicionário, a de verificação do que significam algumas palavras que conhecemos.

A leitura em grupos aconteceu em três aulas na turma da professora Márcia (4, 6 e 14), todas com exploração oral dos textos. Os alunos leram instruções de jogo (tabuada), enunciados de questões de matemática e as instruções de brincadeiras produzidas por eles para socializarem com os alunos da tarde.

No exemplo da aula 14 podemos ver que, na atividade de produção, aprofundada no tópico posterior, os alunos foram levados a realizar a leitura em grupos.

P – Já colocou todas as regras da brincadeira aí? O que que tá faltando?

C – Só falta uma.

P – Leia e veja o que tá faltando. Tá aonde? Tá escrevendo o quê? Tem que pegar no ombro da criança. Leia e veja o que tá faltando. Na brincadeira a pessoa tem que segurar... o que que tá faltando?

(Professora Márcia, Aula 14)

A Penúltima modalidade de leitura foi a leitura compartilhada, em que em um mesmo texto os alunos leram partes diferentes e os demais acompanhavam a leitura.

Na turma da professora Fernanda, em cinco aulas (1, 3, 5, 7 e 11) houve exploração oral dos textos e nas aulas 1, 5 e 7 também houve exploração escrita dos textos.

Na aula 1, os alunos estavam com uma reportagem sobre Dominginhos e a professora solicitou que lessem de forma compartilhada.

P – Então, vamos começar a leitura. Começa aí Flávia pelo título e a primeira parte.

(A professora coloca o microfone para a criança ler)

Flávia – Luiz Gonzaga fez de Dominginhos o seu herdeiro no mundo musical. Ao longo de toda carreira não era um show qualquer. Era uma data do centenário de Luiz Gonzaga, 13 de dezembro de 2012. O público era imenso, estimado em mais de trinta mil pessoas. Dominginhos subiu ao palco vagarosamente, ao lado da sua filha Liv Moraes. Sentou bem próximo e cantou como se despedisse da plateia. Ele queria mais. Ele se levantou, olhou para a filha e saiu do palco. Para resigi...

P – Resignar.

C – E para agradecer. Aplaudido pela multidão...

P – Peraí, leia agora... nos bastidores.

C – Aonde?

P – Aqui. Tem que acompanhar a leitura, né?

(...)

P – Pronto, vejam só, o que a gente leu. O Diário de Pernambuco fez um especial com o que ele já tinha feito com Dominginhos. Eles publicaram parte dessas entrevistas. Por isso que ele diz, entrevista dada em dezembro de 2011. Entrevista dada em 2010. Então, Igor vai dar continuação. Dominginhos se casou... que é a parte da foto.

C – Dominginhos se casou com sua esposa e teve três filhos...

(...)

P – Então vejam só, o que é que tá precisando... é a questão da pontuação. Senhor Igor, eu percebo que não está fazendo leitura em casa. Porque pra o tempo que vocês já aprendiam a ler, era pra ler ainda melhor. Ler todo dia em casa. Tira pelo menos, marca de relógio. Dez minutos dá pra ler alguma coisa. E vocês têm tempo pra isso. Se quer ler bem, exercite a leitura em casa. Onde estiver, qualquer coisa que você pegar pra ler, já tá melhorando a leitura. Certo? Então, aqui são partes, né isso, partes falando um pouco... é uma reportagem. Mas dentro dessa reportagem tem a memória, a vida, um pouco da vida de Dominginhos. Da vida profissional dele. Certo?

(...)

(Professora Fernanda, Aula 1)

A professora Fernanda pediu que os alunos fizessem a leitura compartilhada, escolhendo os alunos. Cada aluno que realizava a leitura ela colocava o microfone para que os demais escutassem melhor. Demonstrou estar atenta à leitura, fazendo intervenções, principalmente em relação à pontuação dos textos. No final informou aos alunos que precisavam investir mais na leitura para terem fluência.

Nos extratos abaixo os alunos valorizaram as atividades de leitura compartilhada por possibilitar a leitura pelos alunos, além das trocas nos momentos de discussão.

E – Você gostou de fazer a leitura, quando a professora pediu, do texto?

C – Gostei.

E – Por quê?

C – Porque eu li e falei pra todos.

(Igor, Professora Márcia, Aula 1)

E – Você fez a leitura de um texto na sala, num foi, de uma parte de um texto, o que você achou desse momento?

C – Muito bom.

E – Por quê? Por que foi bom fazer a leitura?

C – A gente melhora a leitura, melhora a voz.

E – Você gosta de fazer a leitura na sala?

C – Gosto.

E – Por quê?

C – Muito legal. Fala pra nosso amigo o que a gente tá lendo, nosso amigo ouvir, só.

(Flávia, Professora Márcia, Aula 1)

A professora Márcia solicitou aos alunos leitura compartilhada nas aulas 2, 3 e 8 com exploração oral dos textos.

P – Sara e Mariana leram o título que é Lenda do tambor africano. Leonardo, comece.

C – Dizem na Guiné que a primeira viagem à Lua foi feita pelo Macaquinho de nariz branco. Segundo dizem, certo dia, os macaquinhos de nariz branco resolveram fazer uma viagem à Lua a fim de trazê-la para a Terra. Após tanto tentar subir, sem nenhum sucesso, um deles, dizem que o menor, teve a ideia de subirem uns por cima dos outros, até que um deles conseguiu chegar à Lua.

P – Continua, Amanda.

C – Aonde?

C – Minha filha, aqui!

P – Tais acompanhando a leitura não, mulher? Segundo parágrafo!

C – Porém...

P – Alto! O que foi que eu falei pra você? A gente vai ler pra o grupo, a gente não pode ler baixinho! Que assim ninguém escuta. Eu tenho que ter uma voz mais alta, fica em pé que fica melhor. Quando a gente fica em pé, a voz da gente amplia. Fica em pé e leia.

C – Porém, a pilha de macacos desmoronou e todos caíram, menos o menor, que ficou pendurado na Lua. Esta lhe deu a mão e o ajudou a subir. A Lua gostou tanto dele que lhe ofereceu, como regalo, um tamborinho. O macaquinho foi ficando por lá, até que começou a sentir saudades de casa e resolveu pedir à Lua que o deixasse voltar.

P – Pare!

C – Deixa eu tia!

P – Continua, Marina.

C – A lua o amarrou...

P – Como é que fica dois R entre vogais? Comece de novo!

C – A lua o amarrou!

P – AMARROU!

C – Amarrou ao tamborinho para descê-lo pela corda, pedindo e ele...

P – Não!

C – Pedindo a ele que não tocasse antes de chegar à Terra e, assim que chegasse, cheguei...

P – Não.

C – E assim que chegasse, tocasse bem forte para que ele...

P – Não!

C – Para que ela cortasse o fio.

P – Parou!

C – Deixa eu, tia!

P – É... Luiza...

Cs – Ô tia!

P – Minha gente, a gente vai ler vários textos aqui. Todo mundo vai poder ler, mas não pode todo mundo ler de uma vez só. Vai Luiza!

(Professora Márcia, Aula 2)

Nesse extrato da aula, alguns alunos pediram para ler, demonstrando motivação. A professora fez destaques para o tom de voz, chamando a atenção da importância disso quando lemos para um público. Mostrou-se atenta quando os alunos não faziam a leitura de forma correta.

Os momentos de leitura compartilhada foram mais presentes na prática da professora Fernanda e as duas professoras se mostraram atentas ao modo como os alunos estavam lendo, o que implica que nestas situações elas também acompanharam e intervieram, de modo a favorecer a aprendizagem a partir dos textos abordados.

A última modalidade de leitura identificada foi a leitura coletiva. Na prática da professora Fernanda a abordagem dos textos ocorreu de forma oral e escrita em todas as aulas, decorrentes do trabalho com o gênero calendário.

Além disso, textos de outros gêneros foram lidos coletivamente, como linha do tempo, texto didático, adivinhas, poema, texto informativo, provérbios, trava-língua e enunciados de questões. Nas aulas 2, 3, 5 e 10, os enunciados de questões foram abordados de forma escrita.

No exemplo abaixo, ao abordar a linha do tempo retirada de jornal impresso, percebemos que a professora recorreu à leitura coletiva porque os alunos não estavam prestando atenção quando aconteceu a leitura compartilhada.

P – Vejam só, vamos fazer a leitura coletiva, porque uns lê e outros não presta atenção! Vamos mudar a estratégia? Pronto. 1968, todo mundo lendo.

(os alunos realizaram a leitura compartilhada com algumas explicações pela professora)

(...)

P – Esse CD Dominginhos e convidados canta Gonzaga. Isso significa o quê? Ele convidou alguns artistas pra fazer uma homenagem a Luiz Gonzaga. Por isso que diz, Dominginhos canta Gonzaga. Por quê? Todos os shows todos os artistas iriam se apresentar, porém não iam cantar as suas músicas. Ia cantar as músicas de Luiz Gonzaga. E por isso o nome do disco Dominginhos... do CD Dominginhos canta Luiz Gonzaga. Canta Gonzaga, aliás. Em 2001.

(Professora Fernanda, Aula 1)

Na turma da professora Márcia identificamos a leitura coletiva em oito aulas (1, 3, 6, 7, 8, 11, 12 e 14), sendo todas elas com exploração oral dos textos de calendário.

Na aula 3, após a realização de atividades em dupla de compreensão leitora, foi feita também a discussão coletiva.

P – Vamos discutir agora as questões, vamos? Bora, vamos lá. A primeira parte, o título é “Conhecendo os países africanos”. O primeiro país africano que a gente tá estudando hoje é, qual é?

Cs – Guiné.

P – Guiné. Todo mundo conseguiu achar essa resposta? Conseguiu. Então na primeira a gente vai colocar. Então, a primeira Guiné. Essa informação tem no texto?

C – Sim.

P – Essa informação tem no texto. Aí no segundo, capital. Presta atenção. Todo mundo tava me perguntando, o que é capital? O que é a capital?

C – Conacri

P – Essa é a capital de lá, mas se eu digo assim: qual é a capital de Pernambuco? Vocês me dizem o que?

C - Recife.

(...)

P - Aí aqui idioma.

C – Francês

P – Diz no texto que é o idioma é francês? Diz no texto? O grupo que não fez, dá pra prestar atenção pra poder entender e depois cópia. Fica só copiando e depois não sabe nem o que copiou. Como é que a gente sabe que o idioma de lá é francês? Aqui no Brasil os índios falavam português?

C – Não.

P – Falavam não, falavam várias línguas: tupi guarani, várias outras línguas. E quando os portugueses chegaram o que foi que eles fizeram? Ensinar o que para os índios?

C – Ensinar o português.

P – Ensinar o idioma deles que é o que? O português. Então, na França...

Vamos lá, então a gente sabe que o idioma oficial de lá da Guiné, qual é?

C – Francês.

(Professora Márcia, Aula 3)

Nos dados analisados pode-se verificar que a professora Fernanda diversificou mais os momentos de leitura coletiva, com exploração dos textos de forma oral e escrita de vários gêneros.

De modo geral, houve uma predominância de exploração dos textos de forma oral comparada à escrita. As modalidades de leitura nas duas turmas foram diversificadas. As professoras foram modelos de leitor em muitas situações, assim como outros alunos. Elas buscavam adotar na abordagem de um mesmo texto mais de uma modalidade, o que é um indicativo de que estavam com intenções de os alunos compreenderem os textos e não apenas desenvolvessem fluência. Demonstraram estar atentas aos modos de ler e à compreensão, embora alguns conteúdos tenham sido pouco explorados.

8.2.3 Objetivos didáticos de leitura

No ensino da leitura, além da seleção dos textos, gêneros e suportes, as finalidades de leitura, e outras dimensões, podem ser foco de atenção em sala de aula, conforme Leal e Brandão (2012) abordaram.

Desse modo, discutiremos três objetivos didáticos neste tópico (estímulo ao gosto pela leitura; ao desenvolvimento de estratégias de leitura e exploração da materialidade do texto), tendo em vista que nas discussões anteriores outros já foram contemplados, como o objetivo de desenvolver a fluência (8.2.1 e 8.2.2), a abordagem da contextualização dos textos, e das temáticas (8.2.1).

Um dos objetivos é referente ao estímulo ao gosto pela leitura, extrapolando as situações de ensino em sala de aula, em que outros espaços, como o da biblioteca, sejam

utilizados para a formação do leitor. As situações de empréstimos de livros com acervos disponíveis tanto nas salas de aula, quanto na biblioteca podem incentivar os alunos a ler.

De acordo com Mendonça e Leal (2005, p. 57),

Saber que textos são interessantes para ser trabalhados com os alunos e saber explorar esses textos são habilidades que exigem consciência acerca dos objetivos do ensino em cada grau escolar e domínio de um repertório variado de textos que permita escolher o material adequado aos propósitos didáticos.

A formação do leitor também se dá através do estímulo ao empréstimo de livros para ler na escola, em seus diversos espaços e em casa.

Nas observações vimos que na prática da professora Fernanda as atividades de leitura foram todas dentro da sala de aula e em casa através de solicitações de atividades cotidianas e a de empréstimo de livros. Na prática da professora Márcia na sala de aula, em sua maioria, mas também na biblioteca e em casa.

Sabemos que vários espaços podem ser favoráveis ao desenvolvimento da formação do leitor, implicando na emergência de diferentes modos de ler, diversificação das formas de mediação e das finalidades. Nesse momento, priorizamos nas análises um objetivo identificado na prática das duas professoras, o de estimular o empréstimo de livros e as atividades decorrentes deles, como a de socialização para despertar a apreciação crítica sobre os livros.

Quadro 39 - Estímulo ao empréstimo e socialização dos livros lidos

Objetivo didático	Professora Fernanda		Professora Márcia	
	Gêneros	Aulas	Gêneros	Aulas
Estímulo ao empréstimo e socialização dos livros lidos	Obras complementares (caixa)	13	Contos, cordel e textos informativos	1, 3, 8 (empréstimo) 10, 11 (socialização)

Fonte: Lima (2016)

Na turma da professora Fernanda em uma aula observamos que ela disponibilizou a caixa das obras complementares para que os alunos escolhessem os livros e levassem para casa. Os dados dessa aula foram discutidos no tópico anterior, pois a professora teve inicialmente a finalidade de que os alunos lessem para não ficarem ociosos. Conforme mostramos, os alunos podiam levar os livros para casa:

P – É esse que vai levar pra casa? Não pode esquecer. Não pode rasgar. Traz aqui Danila pra eu ver os títulos. (...) Agora vejam só, guardem os livros. O que tem no de Nádia não é pra assistir, é pra escutar.

Figura 34 - Livro Pretinho, meu boneco querido.

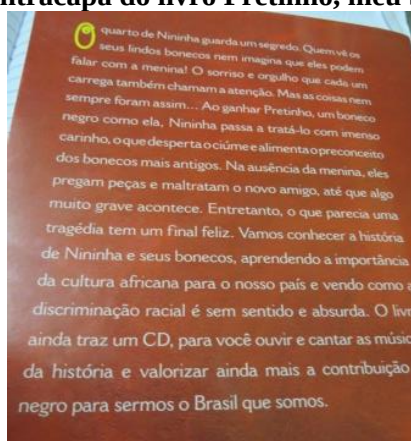


Fonte: Lima (2013)

(...)

P - Amanhã na aula de Arte nós vamos escutar essas músicas. Presta atenção! Esse livro fala da questão das cores. Vários livros ele mostra... ele traz algumas mensagens. Por exemplo, o de Ítalo tá falando sobre o lixo, que nós produzimos diariamente e não enviamos pra o lugar correto. Não separamos, entendeu? E a dica que eu vou ler a parte de trás. Que é aqui atrás tem ó... (fez a leitura da contracapa)

Figura 35 - Contracapa do livro Pretinho, meu boneco querido.



Fonte: Lima (2013)

P- Então, esse livro fala da questão dos costumes que nós brasileiros herdamos dos africanos. Então, aqui na própria sala que a gente olha ao nosso redor, não tem uma cor única. Não tem um só tipo de cabelo. Então, a miscigenação. O que quer dizer isso? A mistura de cores e aqui também não tem uma só religião, né? Tem gente que é da católica, tem gente que é da Assembleia, tem gente que é da Batista, então...

C – Da Universal.

P – Da Universal. Então, cada um precisa ser respeitado de acordo com a sua escolha, ok? Então esse livro fala sobre este tema. Racismo, preconceito. Ah, é negro eu não chego perto. Quando há uma... uma apreensão, uma fiscalização, pela própria polícia, se tem cinco pessoas. Três são branquinhos e dois são negros, eles primeiro levam os negros. Então é, já discriminação.

C – Se for negro, olha logo.

P – É. Da cor.

(...)

P – Todo mundo guarda o livro dentro da bolsa. O livro que eu acabei de entregar. Lê em casa e... traz amanhã. Cuidado! Não posso rasgar. Não posso deixar o irmão sujar. Meu irmão pode pegar pra ler? Pode. Ele só não pode destruir. Certo? Então, e a única que tá levando com CD é Nádia. O cuidado dela vai ser maior, pra não arranhar o CD. Amanhã traz pra gente escutar aqui na sala.

(Professora Fernanda, Aula 13)

Nessa aula podemos perceber que a professora solicitou cuidados com os livros, que os alunos poderiam compartilhá-los com os irmãos, destacando uma característica de um dos livros com músicas. Fez a leitura da contracapa, ensinando aos alunos onde podem encontrar no livro uma síntese do que ele aborda. Em uma entrevista neste dia o aluno Igor apreciou que gostou do momento em que os alunos pegaram os livros por aprenderem mais sobre os assuntos abordados neles.

E – Mais alguma coisa que foi feita hoje na escola?

C – A gente pegou os livros na mesa para a gente pegar e ler.

E – Do que você mais gostou?

C – De ler os livros.

E – Quais livros?

C – Eu li histórias de avó e avô.

E – Por que você gostou mais desse livro?

C – Porque a gente aprende como era antigamente.

(...)

E – Você acha que seus colegas gostaram das atividades de hoje?

C – Acho.

E – De qual você acha que eles mais gostaram?

C – Da que eles tavam lendo.

E – Lendo o que?

C – O livro.

E – Qual livro?

C – Ítalo leu “Se o lixo falasse”, Heitor leu “Cantigas de não sei o que...”

E – Por que você acha que eles gostaram mais dessa atividade do livro?

C – Porque a gente lê e vai sabendo mais.

(Igor, Professora Fernanda, Aula 13)

Na turma da professora Márcia identificamos, em cinco aulas, o estímulo à leitura, sendo três com atividades de empréstimos de livros (aulas 1, 3, 8) e nas aulas 10 e 11 momentos de socialização de livros lidos, com a apreciação dos alunos, estimulando os colegas a conhecerem e lerem novos livros.

O empréstimo dos livros nas três aulas era para que os alunos levassem para casa. Na aula 8, a professora informou que precisariam socializar depois o que tinham lido no livro.

P- Todo mundo já pegou livro?

C- Já!

C- Eu peguei não!

C- Corre garoto, não pode perder tempo não!

(...)

P- Atividade de casa vai ser o seguinte. Todo mundo pegou um livro, vai ler o livro.

C- Aqui rasgou sem querer

P- Mas botou o nome?

C- Botei o meu

P- Vai fazer a leitura do livro e na segunda-feira a gente vai fazer uma roda pra todo mundo dizer, sobre o que está falando o seu livro, vocês pegaram livros diferente ou que vocês já leram?

P- Vou repetir, o que é que a gente vai fazer? Leitura do livro, compreender o que é que a gente tá lendo naquele livro.

P- Sigam o exemplo de Leonardo, leia o livro todo sábado e domingo.

C- Da pra ler hoje!

(Professora Márcia, Aula 8)

Nesse exemplo, vimos que a professora incentivou que eles lessem livros ainda não conhecidos. Assim como a professora Fernanda, fez o registro do que estava sendo emprestado, juntamente com o controle da biblioteca da escola.

Nas aulas 10 e 11 alguns livros emprestados aos alunos foram socializados, com as apreciações dos estudantes sobre os mesmos.

Conforme dissemos, os alunos tinham ido à biblioteca para escolher um livro, levar para casa já sabendo que, ao retornarem para a sala, iriam socializar a história com a turma. De acordo com Cosson (2014, p. 27), “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço”. Nesse sentido, consideramos que a professora oportunizou esta perspectiva de leitura através desse tipo de situação, dentro da sala de aula. Nas entrevistas os alunos apreciaram de forma positiva a socialização.

Na aula 10 três alunos (Márcio, Marina e Fábio) fizeram a socialização dos livros apresentados nas figuras abaixo.

Figura 36 - Livros socializados pelos alunos na aula 10



Fonte: Lima (2013)

No extrato abaixo podemos ver como foi a mediação da professora Márcia na aula 10.

P- Olhe, não vai ser todo mundo que vai socializar sua leitura hoje não, tá certo? Eu vou escolher três pessoas que vai socializar suas leituras e aí amanhã o restante continua. Presta atenção, quem foi que pegou livro que eram textos informativos, quem pegou esse tipo de livro?

C- Eu! Esse aqui?

P- O seu é o que?

C- Olha aqui o meu, texto informativo.

P- Então pronto, fechou os três, Márcio, Fábio e Marina. Vamos lá Márcio, quais são as informações que esse livro traz, ele fala sobre o quê?

C- Fala sobre a Terra.

P- Mas esse livro tem uma característica especial também qual é?

C- Esse livro é muito grande pra ele ler, tia

P- Ele passou bem cinco dias com esse livro, que conversa mole é essa?

C- Esse aqui tia passei o ano inteiro lendo.

P- Olha aqui, esse livro fala sobre o que?

C- A Terra.

P- Sim a Terra, mas qual é o assunto que posso falar? E o título Márcio?

C- Núcleo interior da terra, esse texto aqui (mostra a parte que fez a leitura)

P- Esse texto aqui ele vai trazer informações sobre o centro da Terra, e depois ele sempre vai trazer umas experiências. (a professora mostra o livro e explica)

C- Tia, esse campo magnético serve pra uma coisa.

P- O que?

C- Pra puxar a gente!

P- Toma Márcio, fala mais um pouquinho, qual foi a parte mais interessante que você achou?

(...)

P- Vem Fábio, o teu fala sobre o que?

C- Sobre a evolução da Terra!

P- A evolução da Terra?

C- Como a gente era e como os animais eram também!

P- Fala sobre sua leitura por favor, qual foi a parte que você achou mais interessante?

C- Interessante eu achei a primeira parte isso aqui, que fala sobre a evolução.

P- O que você achou interessante dessa parte?

C- Como os passarinhos eram antigamente, aí primeiro veio esse, ele tinha um bico muito longo pra baixo, aí depois veio esse, depois esse com um bico de uma águia, esse, pegou a mania desse, só que tirando a ponta que foi mais pequena, esse era o beija-flor como era antigamente, só que o bico era descido pra baixo, aí depois vem os passarinhos de hoje em dia, alguns são com o bico reto e outros com o bico pra baixo assim, curvas.

P- O primeiro texto desse livro fala sobre a evolução!

(...)

P- Venha Marina, o teu é sobre o que?

C- Sobre o espaço!

P- Esse livro é um livro que a gente já trabalhou um pouquinho. E aí Marina, esse livro a gente já conhece né? Qual foi a parte que você mais gostou de ler ou de reler?

C- Essa aqui, sobre os planetas!

P- Mostre pro povo, e nessa parte o que, que tem Marina?

C- Mercúrio é o planeta mais próximo do sol, lá o dia é quentíssimo e a noite é gelada.

P- Marina, desses planetas que você leu aí, qual foi o que você achou mais interessante?

C- Esse aqui olha!

P- Qual?

C- Júpiter!

P- Por que, o que tá representando nessa imagem aí?

C- Cada bolinha é uma Terra, ele é bem grande mesmo!

(Professora Márcia, Aula 10)

A socialização teve como critério livros com textos informativos. Cada aluno foi até a frente da turma e apresentou o livro, explicando de forma geral o assunto que abordava. A professora fez perguntas, referentes ao assunto dos livros e qual parte os alunos acharam mais interessantes, aguardando a fala dos alunos, e também fez algumas explicações.

Percebemos diante das observações que os demais alunos demonstravam interesse em

conhecer mais os livros, o que ilustra uma situação que estimula o gosto pela leitura dos alunos. Nesse caso, eles próprios escolheram seus livros.

E – Em seguida a professora pediu para os colegas socializarem lá na frente a leitura dos livros que eles levaram emprestado para casa. Você gostou desse momento?

C – “Umhum”.

E – Por quê?

C – Porque para a gente ver se eles leram mesmo. Porque tem pessoas que levam o livro, mas eles não leem.

(Clara, Professora Márcia, Aula 10)

Na entrevista da aula 10 uma das alunas mencionou ter apreciado a atividade de socialização como estratégia de perceber que havia ou não a realização da leitura em casa.

Na aula 11, quatro alunos socializaram três livros, tendo como critério livros de “histórias”, denominação da professora, selecionados por eles.

Figura 37 - Livros socializados pelos alunos na aula 11



Fonte: Lima (2013)

P- Hoje é a socialização de quem pegou história, hoje é só história.

P- Tu gostou dessa leitura Camila, gostou?

C- Gostei!

P- Quem já leu esse livro, que esse livro não é novo em nossa turma, algumas pessoas já leram, então hoje, muito bem Camila. Quem vem?

C- Eu tou sem livro!

P- E é? Eu avisei que era pra trazer o livro. Vem. Qual é o título do livro?

C- Amazônia.

P- Esse não é o título do livro, qual é o título?

C- Uma aventura na Amazônia. Esse livro uma aventura na Amazônia, cita muitas coisas. Antigamente os homens pegava os animais para botar no zoológico e nos armazéns.

P- Mas é uma aventura na Amazônia, conta o que essa história?

(Professora Márcia, Aula 11)

Percebemos semelhanças com a mediação da professora da aula 10. Foi realizada a socialização dos livros dos gêneros conto e cordel, já que na aula anterior tinha havido socialização de textos informativos. Quatro alunos socializaram os livros, sendo um por dois

alunos.

O livro “Uma aventura na Amazônia” foi escolhido por duas crianças. A seguir exemplificamos as entrevistas dos alunos sobre esses momentos.

E – Depois a professora fez a socialização dos livros que vocês levaram para casa. O que você achou dessa atividade?

C – Muito bom.

E – Por quê?

C – Assim a gente fica falando mais coisa pra tia e tia fica sempre dizendo o que precisa melhorar mais...ela tem que falar isso pra gente.

(Leonardo, Professora Márcia, Aula 11)

E – Depois a professora pediu para que alguns colegas fossem lá na frente do quadro, mostrar os livros que tinham emprestado e socializar. O que você achou desse momento?

C – Legal.

E – Por quê?

C – Porque eu gosto de ficar vendo os animais, o livro.

E – É importante esse momento de vocês falarem para os colegas de vocês, dizerem qual foi o livro que levaram para casa?

C – Para a gente saber qual foi o livro, se o livro é legal, se o livro é chato.

(Antônio, Professora Márcia, Aula 11)

Como pode ser visto, os alunos apreciaram de forma positiva a situação proporcionada pela professora Márcia. O aluno Leonardo destacou que o momento de socialização dos livros permitiu troca entre alunos e professora e que as intervenções dela foram necessárias para aprenderem. O aluno Antônio destacou a importância da socialização para que pudessem saber se os livros são bons, considerando a apreciação pelos colegas, “Para a gente saber qual foi o livro, se o livro é legal, se o livro é chato”.

Na investigação de Silva (2013), um dado interessante foi que, em relação a algumas obras, os alunos declararam não gostar dos livros, mas após a leitura em sala pela professora passaram a apreciá-los. Isso sinaliza que a presença de outros leitores pode levar as crianças a terem novas visões sobre a obra, assim como a valorização de momentos de socialização e de leitura e discussão. De acordo com Cosson (2014), “É preciso vencer uma noção conteudista para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada” (p. 23)

Nas práticas das duas professoras percebemos que os empréstimos foram todos de livros. Outros recursos como gibis e revistas não foram identificados. Uma hipótese para isso é que há várias políticas públicas de incentivo à leitura através da distribuição de livros.

A professora Fernanda utilizou neste tipo de prática o acervo das obras complementares distribuídos pelo Ministério da Educação. Dentre os livros do acervo os alunos fizeram suas escolhas. A professora Márcia recorreu aos livros disponíveis na

biblioteca da escola. Os alunos escolhiam de forma mais livre os livros, sem uma escolha prévia dela. Consideramos que os livros, em geral, por estarem em escolas públicas já tem um critério de avaliação na seleção dos mesmos, de modo que provavelmente apresentam qualidade em vários aspectos.

Outro objetivo é referente ao desenvolvimento de estratégias de leitura. Tal dimensão do ensino da leitura tem um foco no desenvolvimento de habilidades cognitivas, tais como localizar informações, elaborar inferências, elaborar hipóteses sobre os sentidos dos textos, estabelecer relações de intertextualidade, dentre outros. As intervenções didáticas para o desenvolvimento dessas estratégias são geralmente as de elaborar questões para orientar conversas / discussões sobre os textos ou para responder atividades escritas em livros didáticos, fichas ou cadernos. Tais questões e outras atividades podem ser realizadas antes, durante ou depois da leitura dos textos, dependendo das informações que cada um traz e das intenções dos professores.

Diversificar as estratégias de leitura em sala de aula, de acordo com os diferentes textos, requer um trabalho sistemático do professor. É preciso também ter clareza de que alguns textos são mais adequados para determinados propósitos de leitura e das estratégias a serem utilizadas.

Solé (1998) destaca que as estratégias podem e devem ocorrer em diferentes etapas da leitura (antes, durante e depois). No quadro abaixo identificamos as aulas e os gêneros abordados.

Quadro 40 - Momentos de realização de atividades para desenvolvimento de estratégias de leitura identificadas

Momentos de realização de atividades para desenvolvimento de estratégias de leitura	Professora Fernanda		Professora Márcia	
	Gêneros	Aulas	Gêneros	Aulas
Antes	Reportagem, linha do tempo, História, texto didático, texto informativo e poema.	1, 2, 3, 4, 6, 11, 12, 13	Lenda, Conto, Texto informativo, Fábula e Instrução de brincadeira	1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12 e 14
Durante	Calendário, reportagem, linha do tempo, história, texto didático, texto informativo, depoimento, adivinhas, poema e provérbio.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14	Instrução de brincadeira e de regra de jogo, lenda, mapa, texto informativo, conto.	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14
Após	Reportagem, linha do tempo, texto didático, enunciados de questões, texto informativo,	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12,	Lenda, instrução de brincadeira, mapa, texto informativo,	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11,

	poema e verbete.	13 e 14	conto, enunciados de questões e fábula.	12 e 14

Fonte: Lima (2016)

Na prática das duas professoras identificamos que foram desenvolvidas atividades para o desenvolvimento de estratégias de leitura antes, durante e após a leitura dos textos, predominando intervenções durante a leitura. Conforme discutimos anteriormente, os tipos de atividades eram mais orais do que escritos, e com interrupções durante as leituras, pelas professoras ou pelos alunos, de modo que também realizavam algumas discussões, atendendo a finalidades diversas. Isso implica que havia intenção das professoras em promover o ensino da leitura, com diálogo a partir dos textos, favorecendo a compreensão leitora.

A partir de um mesmo texto, mais de uma estratégia de leitura era abordada. Na prática da professora Fernanda observamos que as estratégias antes da leitura foram identificadas em 8 aulas e durante e após a leitura em 14 aulas. Na prática da professora Márcia esses dados também foram próximos: antes da leitura (11 aulas), durante a leitura (12 aulas) e após (13 aulas).

Antes da realização da leitura, segundo Solé (1998) algumas estratégias podem ser abordadas, a depender do texto selecionado e das intenções dos professores. A referida autora aborda que nessa etapa é possível: Motivar para leitura (Despertar a curiosidade, desafiar, despertar o interesse); Fornecer objetivos para a leitura; Sugerir atividades para após a leitura; Estimular a reflexão sobre as funções sociais do texto a ser lido; Apontar o prazer como um dos objetivos para leitura; Ativar conhecimentos prévios sobre o texto, o tipo de texto, o tema do texto a ser lido, sobre o autor do texto, sobre a função do texto a ser lido; Estabelecer previsões sobre o texto (explorar os índices textuais e fazer previsões através da formulação de questões).

Diante de uma análise mais geral sobre as práticas, neste objetivo, consideramos que as professoras tinham mais intenções antes de realizarem a leitura dos textos de: sugerir atividades para após a leitura e ativar conhecimentos prévios sobre o tema do texto.

Abaixo segue exemplo na turma da professora Fernanda:

P – Ó, eu vou ler pra vocês, antes da correção, como a gente sabe que agora o mês de agosto também é o mês que comemora-se o folclore, né isso? Eu vou fazer uma leitura pra vocês sobre a feijoada.

C – Hã?

P – A feijoada. Todo mundo sabe o que é feijoada, num sabe? O que é uma feijoada?

C - É uma comida.

P - E essa comida, a fase principal pra fazer é o feijão o quê?

Cs – Preto.

P – Preto. É o feijão preto. Alguém lembra mais de outros ingredientes que levam a feijoada?

C – Charque.

C – Arroz.
 P – Dentro da feijoada. Charque...
 C – Calabresa.
 P – Calabresa.
 C – Bacon.
 P – Bacon. Que mais?
 (Professora Fernanda, Aula 6)

A professora Fernanda antes de iniciar a leitura questionava se os alunos sabiam algo relacionado ao texto, ativando conhecimentos prévios, como o abordado acima. Nas entrevistas os alunos apreciaram sobre o conteúdo do texto, demonstrando o que havia aprendido, valorizando a seleção do mesmo.

E – Você gostou da leitura que a professora fez sobre um texto na sala hoje?
 C – Da feijoada?
 E – Sim.
 C – Gostei.
 E – Por que você gostou?
 C – Eu gostei porque desde a época do passado que fala sobre os escravos, que os donos dos escravos comiam, quando deixavam comida, o resto de comida iam para os escravos.
 (Iago, Professora Fernanda, Aula 6)

E – Do que você mais gostou?
 C – Da história da feijoada que a professora contou.
 E – Por quê?
 C – Porque fala sobre o folclore, é muito legal e a gente aprende mais com essa professora sobre o folclore quando a gente for para o quarto ano.
 (Roberta, Professora Fernanda, Aula 6)

No extrato da aula 11, através do livro didático de história, também podemos perceber na prática da professora Fernanda uma abordagem dos conhecimentos prévios a partir do título, fazendo também antecipações de sentido sobre o conteúdo, abordando o significado de palavras:

P - O que vocês entendem por campo? No livro de História tá falando aí, por esse título: O trabalho no campo no passado. O que que vocês imaginam antes mesmo da gente ler o texto? O que que vocês imaginam?
 C – Que ele tá trabalhando no café. (os alunos têm como base as imagens presentes no texto)
 P – Então, o que que quer dizer... ó, vamos nos concentrar, pra ganhar tempo. O título é: O trabalho no campo no passado. Essa palavra campo quer dizer que campo?
 C – Plantação?
 P – Uma horta. Essa atividade quando ele diz: O trabalho no campo, no passado. Igor tá dizendo que campo tá se referindo à horta. À plantação. O que que vocês acham?
 C – Que é.
 P – E no passado. O que quer dizer no passado?
 C – Que tá bem distante.
 P – Antes. Sem ser o tempo atual. É o tempo. Agora a gente vai fazer o quê? Pra entender. Todos nós, na nossa casa, a gente costuma consumir. Lembram que nós consumimos verduras?
 Cs – Sim.
 P – Nós consumimos frutas?
 Cs – Sim.

P – Nós consumimos legumes?

Cs – Sim.

P – De onde vem tudo isso?

Cs – Da horta.

P – Horta não. Vem do campo. Então, essa plantação nos dias de hoje, será que a gente vai começar a ler o que é que tá falando aí no texto? Lê aí o primeiro parágrafo, Nádia. O resto, presta atenção! Vá.

(Professora Fernanda, Aula 11)

Na prática da professora Márcia identificamos também abordagens antes de iniciar a leitura. Na aula 4, podemos ter um bom exemplo em que a professora abordou o texto antes, durante e após a leitura.

Conforme já apresentamos no capítulo 7, a professora fez um trabalho de exploração da capa do livro *Rapunzel e o Quibungo*, explorando principalmente a imagem na personagem. Após esse momento, a professora tentou iniciar a leitura, mas novas questões surgiram ao abordar o título, os autores.

P – Rapunzel e o Quibungo.

C – O quê?

C – Rapunzel e o que tia?

P – E o Quibungo.

(Risos)

P – O que é o Quibungo?

C – Um alto.

P – Adaptação de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho. Ilustrações de Walter Lara.

C – Coelho tia?

P – É sobrenome, né? O que é que ela tá fazendo aqui?

C – Isso aqui parece um rabo. (comentário sobre a ilustração)

P – Mas é o cabelo dela.

(Risos)

C – E parece um macaco.

C – É um canguru!

P – Vocês lembram quando a gente conversava aqui nas aulas de História, falando que os brancos tinham achado os negros inferiores a eles? E todo mundo aqui ficou indignado com isso? Eita, se eu tivesse lá... eu ia fazer isso, ia fazer aquilo!

C – Quem foi que disse foi Antônio.

C – E você também.

P – Eu acho que vocês também iriam ajudar viu!

C – Ela parece com uma nuvem.

C – Também, ela tá toda suja!

P – Ela é negra! Ela num tá suja não.

C – Ó aqui.

P – É como se fosse uma foto. Essa aqui é a qualidade. Vou começar a história. Preste atenção porque a gente vai ter duas coisas aqui. Além de perceber como a gente tá preconceituoso. Nós vamos também ver qual...

C – E a senhora também.

C – A senhora riu, também.

P – Eu?

C – A senhora riu, também.

C – É igual ao cabelo de Lelê. Ei, O cabelo de Lelê...

P – Eu não. Rapunzel e o Quibungo. Vamos descobrir aqui o que é esse Quibungo. Antes da gente começar...

C – É igual ao cabelo de Lelê.

P – Vamos...

C – Eu acho que Quibungo é um tipo de comida. Eu acho.

C – Ô tia, num tem o livro O cabelo de Lelê? A gente riu pra cassete!

P – Que palavreado é esse, Fábio? Oxe! Preste atenção! Quando a gente viu, a gente colocou aqui os contos que a gente mais gostava. Rapunzel é de que continente?

C – África?

P – Que continente?

C – Europeu.

P – É uma história europeia. E lá na Europa, a maioria das pessoas são o quê?

Cs – Branca.

P – Então a Rapunzel que a gente conhece, ela tem as características do povo de lá. Que é um povo branco.

C – E essa é daqui.

P – Vamo ver, esse pessoal aqui ó, Cristina e Ronaldo. Vocês acham que são de onde?

C – Daqui.

C – Da África do Sul.

P – Rapunzel e o Quibungo. Leonardo disse que o Quibungo é uma comida.

C – É não tia, é uma bomba.

(Professora Márcia, Aula 4)

A professora percebeu que os alunos podiam não saber o que era Quibungo, a partir de uma indagação de uma criança e questionou os alunos. A professora estava atenta às respostas e percebeu que os alunos levantaram hipóteses diferentes da que estava no livro sobre o Quibungo. Numa das entrevistas, o aluno destacou sobre o conteúdo do conto.

E – Depois a professora fez a leitura de um livro. O que você achou?

C – Gostei.

E – Por quê?

C – Porque ela tava ensinando sobre a outra da história, a gente pode contar para os nossos amigos.

E – O que dessa história você gostou?

C – Quando o bicho foi e juntou as tranças de Rapunzel e jogou para conseguir sair.

(Leonardo, Professora Márcia, Aula 4)

As estratégias durante a leitura dos textos, segundo Solé (1998) podem ser de vários tipos: Formular previsões e perguntas sobre o que será lido adiante (Criar expectativas para continuidade da leitura, Ativar conhecimentos prévios sobre o tema abordado); Recapitular, de forma resumida, o que já foi lido (chegar se está havendo compreensão, explorar pistas linguísticas do texto, monitorar o processo de leitura, verificar se a estratégia de leitura adotada está sendo eficiente); Esclarecer dúvidas sobre o texto (Interromper a leitura quando a criança solicitar, para esclarecer dúvidas, levantar hipóteses sobre o que o autor está querendo dizer, para checar durante a continuidade da leitura, consultar dicionário quando necessário, reler o trecho que está parecendo mais difícil).

Nos extratos abaixo podemos ver que a professora abordou estratégias durante a leitura, para verificar se os alunos estavam compreendendo os textos, localizando informações neles, ativando os conhecimentos prévios dos alunos.

P – Quer dizer que Luiz Gonzaga viu Dominginhos cantar pela primeira vez onde? Numa feira, em que lugar?

Cs – Garanhuns.

P – Garanhuns fica localizado aqui em Pernambuco. Vocês moram em Pernambuco?

Cs – Sim.

(...)

P – O último show foi no centenário...

C – De Luiz Gonzaga.

P – Em que cidade?

C – Pernambuco.

P – Em que cidade? Olhe no texto. É em Pernambuco, mas em que cidade? É outra cidade de Pernambuco. Que cidade? Busque aí no texto!

C – Garanhuns.

P – Não. Garanhuns foi a cidade que Dominginhos nasceu. Ele nasceu. Quando ele era bebê ele nasceu lá em Garanhuns. E depois...

C – E depois ele ficou grande e...

P – Depois ele... ele pequeno já tocava, mas não cantava. Muito bem! Ele só cantou depois de grande. Quando Luiz Gonzaga disse pra ele que só fez sucesso quando foi ...

C – Rio de Janeiro.

(Professora Fernanda, Aula 1)

(Leitura dos depoimentos de artistas sobre Dominginhos, contidos em uma reportagem)

C – “Dominginhos meu querido, que teu caminho seja doce, amparado, iluminado e protegido. Por tudo o que tua alma expressou de beleza, delicadeza, por tua música ímpar, pela pessoa grandiosamente simples que você sempre foi, receba meu carinho, e as bênçãos mais lindas, pra combinarem contigo” Zizi Possi.

C – Zizi Possi?

P – Zizi Possi. Vocês sabem que é Zizi Possi?

Cs – Não.

P – Uma cantora brasileira. Depois a gente vai ver quem é que vocês conhecem. Tá? Vai Flávia.

(...)

(Professora Fernanda, Aula 5)

A professora Fernanda abordava em geral estratégias durante a leitura em situações em que os alunos liam de forma compartilhada, a docente fazia a leitura.

Na aula 4, a professora Márcia ao iniciar a leitura do livro Rapunzel e o Quibungo, fez questionamentos, abordando algumas estratégias durante a leitura.

P – Vamo lá. Há muito tempo, na Bahia, aconteceu uma coisa fantástica. Nasceu uma linda menininha com cabelos muito compridos. Tão compridos que eram maiores do que ela. O tempo passava e seus cabelos continuavam crescendo. (leitura)

C – Ô tia, o que é isso aí no braço dela?

P – O nome dela era Rapunzel. Um dia, logo depois de fazer sete anos, ela foi brincar...

C – Na praia.

P – Na beira da Lagoa do Agatê.

C – Oxe, parece mais uma praia.

C – Num é.

P – Enquanto brincava, sua voz, era tão linda que parecia o canto do Iapuru. Nesse dia, por acaso, o Quibungo estava passando por lá. Logo ele, um papão malvado, de cabeça muito grande, com um buraco enorme nas costas.

C – É um bicho papão.

P – Onde joga as crianças pra comer.

C – É um bicho papão!

P – Quando ouviu aquele canto, o monstro ficou maravilhado. E zazz... raptou a menina. Ao contrário do que sempre faz, ele não comeu a menina. Prendeu-a numa torre no alto de uma castanheira. E disse que dali em diante, ela só podia cantar para ele.

C – Essa história eu já escutei.

P – Os pais de Rapunzel procuravam por ela mais de um tempão. Mas não encontraram, nem ficaram sabendo o que tinha acontecido.

C – Foi o rei e a rainha.

P – Ela era uma princesa?

C – Não!

P – Era?

C – Num parece não, mas era.

P – Vocês acham que ela era uma princesa?

C – Não. Só falta a coroa.

C – Só falta a coroa.

C – Não. Ela mora na Bahia. E rei e rainha mora na Bahia?

P – Tem rei e rainha na Bahia?

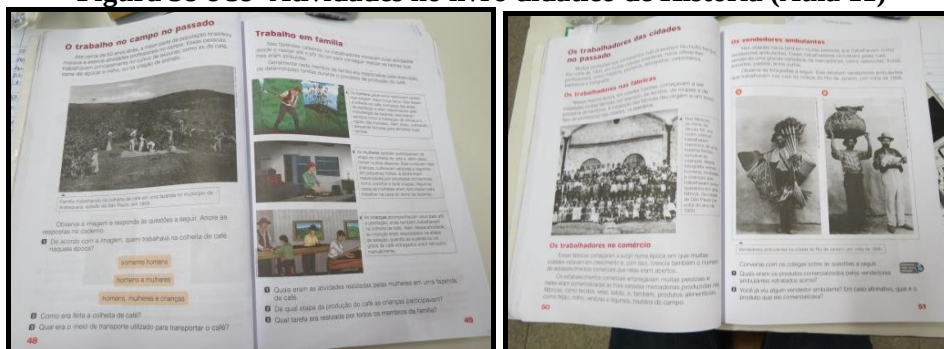
(Professora Márcia, Aula 4)

À medida que ia realizando a leitura do livro, algumas hipóteses sobre o Quibungo foram reveladas pelas próprias crianças. Outras questões foram realizadas pela professora.

As estratégias após a leitura de textos, podem ser desenvolvidas pelas professoras, pelos materiais didáticos utilizados, como as que são presentes em livros didáticos, podem surgir nos momentos de discussão pelos próprios alunos. De acordo com Solé (1998), algumas estratégias que podem ser desenvolvidas são: Extrair a ideia principal do texto, Elaborar resumo, Recapitular, de forma resumida, o que já foi lido, Checar se está havendo compreensão, Responder a perguntas sobre o texto (literais, inferenciais, opinativas).

Diante desses exemplos, percebemos que a professora Fernanda abordava questões para serem respondidas, por escrito e oralmente, tanto formuladas pela docente, quanto por materiais como os livros didáticos. No exemplo abaixo os alunos responderam as questões elaboradas pelo livro. Essa era uma prática comum da professora Fernanda.

Figura 38 e 39 Atividades no livro didático de História (Aula 11)



Fonte: Lima (2013)

Na abordagem dessas páginas do livro a professora pediu que os alunos lessem os textos didáticos e respondessem as questões após as leituras. Nessa aula podemos os alunos apreciaram a atividade devido ao conteúdo abordado.

E – Você gostou da atividade de história?

C – Sim.

E – Por quê?

C – Porque falava do passado.

E – Falava sobre o que mais?

C – Falava sobre os que trabalhavam no campo, recolhendo café com uma cesta.

(Davi, Professora Fernanda, Aula 11)

E – Do que você mais gostou?

C – Das coisas de antigamente.

E – Por quê?

C – Porque ensina as coisas de antigamente...estuda as coisas de antigamente pra gente aprender.

E – E o que ensinava?

C – Das roças, que fazia café e umas crianças ajudavam coisar as roças.

(Tainá, Professora Fernanda, Aula 11)

A professora Márcia tinha como prática solicitar que os alunos recapitulassem oralmente o conteúdo dos textos, percebendo se os alunos mencionavam de acordo com a sequência deles. Perguntas, principalmente oralmente, foram abordadas pela professora.

Na aula 11, a professora Márcia abordou um texto informativo sobre o país Angola. Em aulas anteriores, a professora havia entregue aos grupos da apresentação cultural alguns textos e solicitado a leitura em casa dos mesmos. Iniciou a aula questionando o que os alunos do grupo, responsável sobre o conteúdo do país, entenderam.

P- Bora lá, a gente vai pensar agora, o que foi eles leram sobre Angola e acharam importante?

C- Foi a primeira

P- Quero que você me dê as informações que você pegou aqui do texto. Se eu perguntar assim, Fábio, o que é que você sabe sobre a Angola? Vamos escutar o que tem a dizer!

C- Achei importante isso aqui.

P- Você leu em casa, você estudou? E o que foi de interessante que tirou daí?

C- Angola é um país bonito, legal, africano e tem muito continente muito perto dos continentes, calmo!

C- País alegre, país bom de morar.

(Professora Márcia, Aula 11)

Nesse momento, podemos perceber que a professora buscou recapitular oralmente o que o texto abordava.

Ao terminar de ler o livro Rapunzel e o Quibungu, na aula 4, a professora abordou oralmente algumas questões, remetendo ao imaginário das crianças sobre como é um príncipe, problematizando-os. Também abordou sobre o conceito de beleza fazendo comparativos com as características deles.

P - Vocês disseram que o príncipe não ia querer ficar com ela. Por quê? Vocês acharam que o príncipe era como?

C – Era mais bonito.
 C – Branco.
 P – Achou que era como? Mais bonito? Branco.
 C – Cheio de charme.
 P – E ele num é charmoso não? Eles só acham bonito se for branco é?
 C – Cheio de ouro.
 P – Eu tô achando. Agora vocês tão dizendo assim... essa Rapunzel aqui é mais bonita...
 C – Cabelo loirinho, branca.
 C – Nada dele combina. A roupa dele não combina.
 C – A mão dele. Ô. Parece que tá ‘bebo’! (se refere à ilustração)
 P – Onde é que Rapunzel está?
 C – Ele faz mesmo assim ó: Uhu...
 C – Olha o que Márcio disse: A loirinha é muito mais bonita!
 C – E num é não é?
 C – Ô tia, ele disse: A loirinha poderia ser modelo, aí eu ia casar com ela.
 (Risos)
 P – Eu só vejo um problema aqui. Tá certo? Se eles... vocês dizem que nem dá pra ser príncipe, nem pra ser princesa. Não dá pra ser bonito. Aí vai ficar complicado pra gente aqui viu. Se perguntarem a vocês: Tu é bonito? Tu é bonita, Célia? É?
 C – É não.
 P – Tu é bonita?
 C – Não.
 P – Não?
 (Professora Márcia, Aula 4)

Assim, podemos perceber que estratégias de leitura dos textos foram abordadas pelas duas professoras, antes, durante e após. Isso possibilita que a compreensão leitora seja abordada em sala de aula, de modo que os alunos possam desenvolver autonomia, ampliação dos conhecimentos abordados nos textos.

Um terceiro objetivo de leitura é a exploração da materialidade do texto, através da análise do texto em si, das expressões e vocabulário presentes nos mesmos. Durante as discussões anteriores, de finalidades e modalidades de leitura pudemos perceber que os alunos tinham dúvidas em relação ao vocabulário, ao sentido das palavras presentes nos textos. Nos momentos de leitura realizados pelos alunos observamos intervenções em relação ao uso adequado de pontuação, principalmente nas situações de desenvolvimento da fluência. Nas situações de produção e revisão dos textos identificamos que as professoras buscavam destacar o uso de recursos linguísticos.

Além desses aspectos identificamos a comparação de textos, visando reconhecer semelhanças e diferenças dos mesmos em uma aula de cada professora.

Quadro 41 - Exploração da materialidade dos textos

Objetivo didático	Professora Fernanda		Professora Márcia	
	Gêneros	Aulas	Gêneros	Aulas
Explorar a materialidade do texto	Depoimento	5	Conto	4

Fonte: Lima (2016)

A professora Fernanda, na aula 5, ao trabalhar com o livro didático, através de um depoimento sobre família, solicitou que os alunos comparassem com os depoimentos presentes na reportagem sobre Dominginhos.

P - Olhe esse texto é que tipo de texto?

C - Da família.

P - Que tipo de texto?

C - Da família.

P - Sim. Mas em cima tem dizendo que texto é esse.

C - Depoimento.

P - Ah! É que tipo de texto?

Cs - Depoimento.

P - E o que é um depoimento? O que é? Se leram a página toda vai saber o que é depoimento. Porque aí tá dizendo o que é depoimento. Então me enrolaram. Não leram.

C - Eu li.

C - A gente leu.

P - O que é depoimento?

(Eles falam ao mesmo tempo)

P - Leia aí.

C - Quando alguém conta fatos que vivem ou pre...

P - Presenciam.

C - Fazendo um depoimento.

P - Leiam aí embaixo o que está de verde.

Cs - Quando alguém conta fatos que viveu ou presenciou, está fazendo um depoimento.

P - Peraí, peraí! Tá péssima a leitura coletiva. Péssima. Um na frente, outro atrás.

C - Um no meio.

P - Então, depoimento é quando alguém o quê? Conta fatos que viveu ou presenciou. Então vamos ver se o que tá escrito aí começando aí por Ítalo, lê quem foi... que depoimento é esse? É sobre o quê?

C - Minhas duas famílias.

P - Minhas... qual é o título do depoimento?

C - Minhas...

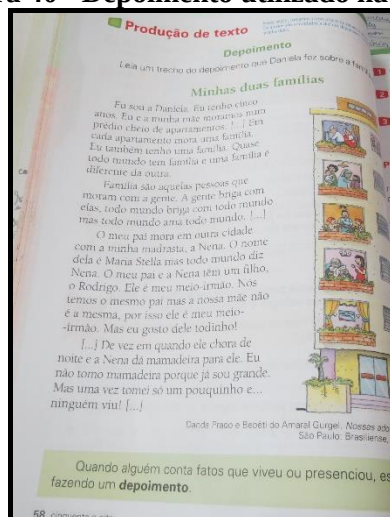
P - Começa aí Ítalo.

C - Eu sou Daniela. Eu tenho cinco anos. Eu e minha mãe moramos num prédio cheio de apartamentos. Em cada apartamento mora uma família. Eu também tenho uma família. Quase...

P - Peraí. Eu também tenho uma família. Olha a pontuação.

(Leitura compartilhada com interrupções da professora)

Figura 40 - Depoimento utilizado na aula 5



Fonte: Lima (2013)

P – Então, aí embaixo lê aí. Danda...

C – Danda Prado.

P – Eita, só tu que pode lê é Pedro?

C – Danda Prado e Bebéti do Amaral Gurgel. Nossas adoráveis famílias. São Paulo. Brasiliense. 1993. p. 5 e 8.

P – Esse P é a página. Página 5.

C – E 8.

P – Num é 58 não. Foi tirado da página 5 e 8. Então depoimento é um tipo de texto que quer dizer o quê? O que é depoimento?

C – Um texto que alguém fala o que aconteceu.

(...)

(os alunos pegam a reportagem que tem depoimentos sobre Dominginhos)

P – Leiam agora, dando continuidade ao texto sobre depoimento. Leiam aí. Certo? Vocês, eu vou dar um tempo pra que vocês leiam todos esses depoimentos. E vocês vão fazer, depois a gente vai fazer oralmente a comparação do depoimento do livro de Português e o depoimento deste que saiu no Diário de Pernambuco no dia vinte e quatro. Aí não tem Especial Dominginhos?

Cs – Sim.

(...)

P- Vocês vão ler pra depois a gente lê compartilhado. Tem vários depoimentos. No livro tem um depoimento só.

(...)

P – Pronto. A gente vai fazer a leitura juntos agora. Ok? É só aguardar um pouquinho. Eita, deixa eu olhar o jornal. Tem coisa que tá meio apagado deixa eu olhar aqui. É qual? É o de quem? É o de Mução. “Fico imaginando a alegria de Luiz Gonzaga recebendo Dominginhos, dizendo: isso é hora de você chegar, seu cabra?” Então deixa eu coloca aqui. Eu sempre... Silvério Pessoa começa o texto com Eu sempre. Eu sempre pedia.

(...)

P – Então vejam só, aqui é diferente do texto que vocês leram. O texto é a menina fazendo o depoimento da família dele. Das duas famílias que ele tem. Né isso?

Cs – É.

P - Enquanto que esse depoimento é o contrário. São várias pessoas dando depoimento sobre uma pessoa só, que é Dominginhos. E isso aconteceu devido ter sido a morte de Dominginhos. Como nós estamos estudando em Arte Dominginhos, a gente viu já vários, e esse texto é do mesmo jornal. Do mesmo jornal. A gente viu a vida, amizade deles com Luiz Gonzaga, a gente viu é... linha do tempo, que por coincidência no livro de Português, também fala de linha do tempo e no livro de História fala de árvore genealógica. E aqui a gente teve outro texto que é... outro texto que é Depoimentos. Que é depoimentos. Certo?

(Professora Fernanda, Aula 5)

Nesse extrato a professora inicialmente pediu a leitura silenciosa, explorou em seguida a finalidade do gênero depoimento a partir do que o livro didático conceituava, sem problematizar os conhecimentos prévios dos alunos. Após as leituras dos dois textos, de forma breve, a professora informou aos alunos quais eram as diferenças entre os textos. Esse tipo de prática permite que os alunos conheçam estilos diferentes de depoimentos em diferentes gêneros, como no caso dos que foram feitos sobre Dominginhos, em uma reportagem. Nesse sentido, mesmo que de forma breve, houve um trabalho mais voltado à comparação de textos de gênero diferentes, assumindo estilos diferentes.

Na prática da professora Márcia identificamos a comparação de textos na aula 4, através do momento de leitura do conto Rapunzel e o Quibungo.

Os alunos, desde o momento da exploração da capa do livro, já apresentada no capítulo 6, demonstraram preconceito com a personagem da história. No extrato abaixo a professora buscou comparar a forma como o conto foi construído em relação ao da Rapunzel que os alunos conheciam.

P – Vamos comparar. Esse conto aqui ele colocou algumas modificações. Quais foram as modificações?

C – Chapeuzinho vermelho.

P – Não. Isso aqui é a roupa dele. Num tem nada de Chapeuzinho vermelho não. Anadja, quais são as semelhanças dos contos? O que é parecido? O que é que tem nos dois que a gente pode ver?

C – Os dois usam a torre, a princesa, o príncipe.

P – Ela é uma princesa?

C – Não. Ela é uma menina.

P – Mas nessa história aqui Rapunzel é princesa?

C – É.

P – Ela começa a história como princesa já? Não.

C – É. É.

C – Ela termina a história como princesa.

P – E essa daqui?

C – Ela não é.

P – Mas no final da história?

C – Ela vira.

P – Beatriz, o que que tu viu de semelhante, de parecido nas duas histórias? Alana já falou a torre...

C – O príncipe.

P – O príncipe.

C – No final ela vira princesa.

C – Eu achei...

C – Eles se casam.

P – Eles se casam...

C – Todas histórias...

C – Vai pro deserto...

(A professora faz cara de estranhamento)

C – Onde é que tem deserto aí?

C – Todo reconto diz: eles foram felizes para sempre.

P – Realmente, Márcio. Percebeu bem. Ele não diz: Onde viveram juntos pelo tempo afora.

C – E no começo nem diz Era uma vez.

P – Também não começa com Era uma vez. Mas começa com: Há muito tempo... lembra que a gente viu isso?

(Professora Márcia, Aula 4)

Como podemos verificar, a professora buscou abordar algumas características do gênero conto, comparando, estabelecendo uma relação de intertextualidade. Ela “refere-se às relações entre os diferentes textos que permitem que um texto derive seus significados de outros” (KLEIMAN e MORAES, 2009, p. 62).

Assim, os dados referentes aos três objetivos didáticos de ensino da leitura demonstraram que as professoras estimularam o gosto pela leitura, através de empréstimos de livros, sendo identificados em maior número na turma da professora Márcia e com processos de socialização, além de desenvolverem estratégias de leitura por meio de atividades antes, durante e após a leitura dos textos, sendo mais diversificados os momentos na prática da

professora Márcia, que também aguardava mais as respostas dos alunos, implicando em de fato em maiores chances de desenvolverem as habilidades. O último objetivo foi abordado de forma semelhante entre as professoras, de modo a compararem dois textos cada uma, sendo este um importante objetivo, pois os alunos passam a perceber a relação estabelecida entre textos e gêneros, embora pouco frequente nas práticas investigadas.

Conforme abordamos no tópico 3.2, a pesquisa de Porto (2011) também investigou o ensino da leitura. No mapeamento das propostas de atividades de compreensão de leitura efetivadas por duas professoras da rede pública municipal de Recife, em 12 dias em cada turma, foram identificadas que as professoras demonstravam saberes referentes à seleção dos textos, as formas de agrupamentos dos alunos e a mediação. Na prática da professora 1 houve diversidade na seleção dos textos trabalhados nas aulas de leitura, tendo textos diferentes de um mesmo gênero abordados em mais de uma aula. A professora 2 praticou a leitura com os alunos todos os dias. Em cinco das doze aulas ela praticou a leitura de apenas um texto e nas aulas restantes trabalhou mais de quatro textos em cada dia. A mediação da professora 2, diante da seleção de mais de um texto numa mesma aula e num só momento, foi considerada como não muito favorável por Porto (2011), por precariedades em relação à mediação quando os alunos estavam organizados em grupos.

Nas nossas análises, a professora Márcia tinha mais aproximações com a prática da professora 1 da pesquisa de Porto (2011), por serem mais sistematizadas e contínuas, com cuidados em relação ao planejamento e à mediação. A professora Fernanda diversificou os textos e gêneros, mas com abordagens mais generalizadas.

Na pesquisa desenvolvida por Lima (2011), os textos abordados nas práticas das duas professoras eram de reportagens retiradas de jornais impressos ou da internet, com diversidade de temas. As professoras, além de abordarem sobre o conteúdo dos textos faziam também discussões sobre o gênero, pois a sequência tinha como foco a abordagem deste.

Os estudantes, nas entrevistas, mencionaram apreciações em sua maioria positivas em relação ao conteúdo dos textos, demonstrando que estes eram relevantes para a aprendizagem, o que sinaliza a importância da seleção dos mesmos pelos professores, os saberes que implicam na escolha, envolvendo o conteúdo, o estilo, o vocabulário, dentre outros aspectos.

Foram elencadas três categorias a partir dos dados das entrevistas: a relevância do conteúdo, o potencial motivador do conteúdo e o posicionamento diante dos conteúdos.

As três categorias diante dos conteúdos trabalhados evidenciaram, segundo Lima (2011, p. 212), que “as crianças tendem a valorizar escolhas de temáticas que têm articulação

clara com as situações extraescolares, com suas próprias vidas e que reconhecem a importância das discussões / reflexões sobre os valores sociais”.

Através das entrevistas realizadas com os estudantes das turmas das professoras Fernanda e Márcia, identificamos extratos relacionados às atividades de leitura de textos, conforme apresentamos durante as análises. Também buscamos uma categorização a partir das respostas deles, conforme a tabela a seguir.

Tabela 06 - Apreciações dos estudantes sobre as práticas docentes relacionadas às atividades de leitura de textos

Apreciações dos estudantes sobre as práticas docentes relacionadas às atividades de leitura de textos				
Categorias	Professora Fernanda		Professora Márcia	
	Frequência	%	Frequência	%
Aprendizagens efetivadas de leitura	11	26,19%	12	28,57%
Relevância de conteúdo	12	28,57%	8	19,04%
Modalidades de leitura	8	19,04%	7	16,66%
Posicionamento diante dos textos	-		5	11,90
Monitoramento das aprendizagens de leitura	-		1	2,38%

Fonte: Lima (2016)

De acordo com a tabela acima, identificamos um número maior de categorias nas entrevistas da turma da professora Márcia referente às atividades de leitura. Três categorias foram comuns às duas turmas: Aprendizagens efetivadas de leitura, relevância do conteúdo e modalidades de leitura.

Consideramos na primeira categoria, Aprendizagens efetivadas de leitura, quando os estudantes comentavam que tinham aprendido por meio da atividade. Identificamos 11 extratos (26,19%) na turma da professora Fernanda e 12 extratos (28,57%) na turma da professora Márcia. Nos exemplos abaixo as aprendizagens eram referentes aos direitos do consumidor abordados na turma da professora Fernanda e à identidade dos negros, a partir de um conto lido na sala da professora Márcia.

E – Você gostou da leitura que a professora fez hoje na sala?

C – Gostei.

E – Por que você gostou?

C – Apreendi mais sobre os negros, a história da Rapunzel que inventaram também...continuaram, fizeram outra Rapunzel, que ela foi negra e tinha outros cabelos.

(Fábio, Professora Márcia, Aula 4)

E – Você gostou da atividade que a professora começou hoje, com o livro, falando sobre os direitos?

C – Sim.

E – Por que você gostou?

C – A gente aprendemos os direitos. Que primeiro antes de beber o negócio e comer tem que olhar a validade, que se tiver vencido você passa mal e morre.

(Igor, Professora Fernanda, Aula 13)

A segunda categoria, relevância do conteúdo, foi identificada nas duas turmas, tendo doze extratos (28,57%) na turma da professora Fernanda e oito extratos (19,04%) na turma da professora Márcia. Nessa categoria os alunos fizeram menção a importância dos conteúdos abordados, sem afirmar que estavam aprendendo. Em algumas entrevistas os alunos não conseguiram justificar de forma mais detalhada suas respostas.

E – Do que você mais gostou?

C – Da música dele.

E – Por quê?

C – Porque é de São João.

E – E do que você não gostou?

C – Foi “dele” faleceu.

(Tácio, Professora Fernanda, Aula 5)

E – Do que você mais gostou?

C – A música da galinha de Angola.

E – Por quê?

C – Porque é africana e eu não conhecia. E o conto também africano, eu gostei.

(Márcio, Professora Márcia, Aula 6)

Nos exemplos acima, os alunos destacaram os conteúdos abordados, sendo a obra de *Dominguinhos*, suas músicas, relacionadas às festividades de São João na turma da professora Fernanda e o conto africano na turma da professora Márcia.

Também identificamos em algumas entrevistas comentários sobre os modos que a leitura foi realizada nas salas. Na turma da professora Fernanda oito extratos (19,04%) foram identificados, valorizando as leituras realizadas pela professora e pelos alunos. Nos exemplos abaixo os alunos comentaram sobre o modo de ler os trava-línguas abordados na aula e uma modalidade de leitura compartilhada.

E – Você gostou de fazer a leitura dos trava-línguas?

C – Gostei.

E – Por quê?

C – Porque o trava-língua ele é pra falar bem rápido, aí se errar, aí num dá.

(Igor, Professora Fernanda, Aula 9)

E – Teve uma atividade que foi do livro didático, que era sobre depoimentos. Você gostou dessa atividade?

C – Sim.

E – Por quê?

C – Porque eu li em voz alta.

(Nádia, Professora Fernanda, Aula 5)

Na turma da professora Márcia, identificamos sete extratos (16,66%) referentes às modalidades. Os alunos mencionaram que gostavam de ouvir os colegas e a professora lendo os textos, além das discussões durante as leituras.

E – E você gostou da atividade da leitura da galinha africana?

C – Sim.

E – O que você mais gostou na atividade da galinha africana?

C – A leitura. Foi porque meus colegas “foi” ler também, por causa que eu gosto de escutar as histórias.

(Felipe, Professora Márcia, Aula 7)

Além dessas categorias, em comum nas duas turmas, identificamos outras nas análises das entrevistas da turma da professora Márcia. Em cinco extratos (11,90%) os alunos demonstraram posicionamentos diante dos textos abordados, seja pelo conteúdo, extensão dos mesmos, ilustração.

E – Do que você não gostou?

C – De ler.

E – De ler o que?

C – O texto.

E – Qual o texto?

C – Da galinha.

E – Por que você não gostou de ler o texto?

C – Porque é muito grande.

(Jorge, Professora Márcia, Aula 10)

A última categoria relacionada ao ensino de leitura foi o monitoramento das aprendizagens de leitura pela professora, em um extrato (2,38%), como pode ser visto abaixo.

E – Depois disso, depois que vocês fizeram a revisão nas duplas, a professora pediu para alguns alunos fizessem a leitura aqui na frente sobre as mudanças que fizeram diante do texto. O que você achou das pessoas poderem ler depois?

C – Bom, porque a pessoa vai vendo a leitura dele, se tá boa, a escritura.

(Giovana, Professora Márcia, Aula 10)

Assim, consideramos que nas análises das entrevistas os estudantes valorizaram de forma predominante as práticas das professoras, pois reconheceram a importância da leitura, as aprendizagens em torno dos conteúdos abordados, os modos de ler.

Foi possível perceber tanto nas aulas, quanto nas entrevistas que os estudantes foram considerados como leitores capazes de interagir com textos variados, dialogando com outros alunos e as professoras sobre os temas, conteúdos abordados.

No próximo tópico abordaremos sobre o ensino da produção de textos presente nas aulas das duas turmas.

8.3 Produção de textos escritos

Neste último tópico abordamos o ensino da produção de textos escritos a partir da análise dos relatórios de observação das aulas e das apreciações valorativas dos estudantes quando se referiam às atividades relacionadas.

Realizamos o mapeamento dos dias em que as professoras Fernanda e Márcia realizam atividades de produção textual, conforme quadro abaixo.

Quadro 42 - Atividades de produção de textos escritos identificadas nas aulas

Atividades de produção de textos escritos identificadas nas aulas														
Aulas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Professora Fernanda	X	X	--	--	--	--	--	--	X	--	--	--	--	--
Professora Márcia	--	X	--	--	X	--	--	X	X	--	--	--	--	X

Fonte: Lima (2016)

A professora Fernanda realizou atividades de produção de textos escritos em três dias e a professora Márcia em cinco dias dos 14 observados. Diante das atividades de produção textual, elencamos quatro categorias de análise: 8.3.1 Condições de produção: finalidades, destinatários, gênero e suportes textuais; 8.3.2 Agrupamentos para produção textual; 8.3.3 Atividades prévias à escrita dos textos e 8.3.4 Planejamento e revisão dos textos.

Essas categorias são consideradas como dimensões do ensino de produção de textos, envolvendo conhecimentos, modos de realização, etapas da atividade de escrita, o que a caracteriza como uma atividade complexa. Reafirmamos, assim como exposto no capítulo 3, a importância no ensino de produção de textos de bons comandos de atividades e de boas mediações das professoras. Assim, nos dados apresentados identificamos esses dois aspectos.

8.3.1 Condições de produção: finalidades, destinatários, gêneros e suportes textuais

Iniciamos as discussões sobre o eixo de ensino produção de textos refletindo sobre as condições de produção, ou seja, por meio da análise das práticas das duas professoras discutimos sobre como as atividades de escrita foram propostas nas suas turmas, identificando as finalidades, os destinatários, os gêneros e os suportes textuais.

Como já foi discutido, partimos do pressuposto de que diante das diferentes finalidades e dos interlocutores visados nas situações de escrita, os gêneros textuais mais adequados aos nossos propósitos são selecionados. Escrevemos em diversas situações,

interagindo uns com os outros, de forma situada histórica e socialmente, exercendo também atividades cognitivas e linguísticas.

No contexto escolar, o debate sobre a seleção dos gêneros a serem ensinados na escola e de que modos são abordados tem sido cada vez mais acentuado. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 82), “toda introdução do gênero na escola faz dele, necessariamente, um gênero escolar, uma variação do gênero de origem”.

No processo de didatização há delimitação do que se pretende ensinar, sendo este um dos papéis da escola. No ensino da produção de textos podemos observar práticas pedagógicas que visam uma maior ou menor aproximação com as práticas sociais não escolares, o que traz implicações quanto às decisões acerca das finalidades, dos destinatários, da escolha dos gêneros e dos suportes textuais no planejamento docente. Consideramos também que a escola, enquanto esfera da atividade humana, produz seus próprios textos e tem como potencial a aprendizagem dos alunos, o que pode, a depender da situação de escrita e da mediação, proporcionar motivações diferentes nos alunos.

Nesse sentido, analisamos as situações de produção propostas pelas duas professoras investigadas.

Quadro 43 - Condições de produção dos textos

Condições de produção						
Professoras	Aulas	Atividade	Gêneros	Finalidades	Destinatários	Suportes textuais
Professora Fernanda	1	Produção	Linha do tempo	Expor aspectos da vida dos alunos	Professora e alunos	Caderno dos alunos
	2	Produção	Linha do tempo	Expor aspectos da vida dos alunos	Professora e alunos	Caderno dos alunos
		Produção/revisão	Relato pessoal	Relatar o dia dos pais	Professora e alunos	Caderno dos alunos
	9	Produção/revisão	Advinhas	Socializar advinhas	Professora e alunos	Caderno dos alunos
Professora Márcia	2	Revisão	Conto	Reescrever um conto	Alunos da turma	Oral (pela professora, fazendo leituras)
	2	Produção	Lenda	Reescrever lendas	Alunos de outra turma / Comunidade escolar	Caderno dos alunos
	5	Revisão	Lenda	Reescrever lendas	Alunos de outra turma / Comunidade escolar	Caderno dos alunos

	8	Produção	Lenda	Reescrever lendas	Alunos de outra turma / Comunidade escolar	Folha A4
	9	Revisão	Lenda	Reescrever lendas	Alunos de outra turma / Comunidade escolar	Caderno dos alunos/ Quadro
	14	Produção	Instrução de brincadeira	Instruir a brincar	Alunos de outra turma	Caderno dos alunos

Fonte: Lima (2016)

Conforme apresentamos no quadro anterior, identificamos em três aulas da professora Fernanda atividades de produção de textos. Nas aulas 1 e 2 houve a solicitação de produção de linha do tempo dos alunos para ser realizada em casa; na aula 2, a produção de um relato pessoal; e na aula 9, a produção de adivinhas na sala.

Nas aulas da professora Márcia identificamos atividades de produção em cinco aulas. Na aula 2 houve discussão sobre revisão textual a partir de reescrita de contos (Três porquinhos) produzidos por dois alunos em aulas anteriores. Nas aulas 5, 8 e 9 o gênero abordado foi lenda, em situações de reescrita e na aula 14, instruções de brincadeiras. Assim, no período observado vimos atividades de produção envolvendo três gêneros na prática da professora Fernanda e três gêneros na prática da professora Márcia, sendo a lenda presente em três aulas.

Além de identificar os gêneros contemplados, buscamos também analisar a condução das atividades, pois consideramos que não basta garantir uma diversidade de gêneros, mas associar a inserção dos gêneros à qualidade das mediações, pois tem uma importância para a aprendizagem da escrita. De acordo com Mendonça e Leal (2005, p. 61),

É preciso considerar, em primeiro lugar, que o acesso a um variado leque de gêneros textuais permite ao produtor construir esquemas sobre o que fazem as pessoas quando precisam interagir através de gêneros. Não adianta, no nosso ponto de vista, apenas suprir os alunos com uma grande quantidade de espécies textuais, é preciso mais que isso; é preciso criar situações sistematizadas de reflexão sobre os aspectos sociodiscursivos e estruturais desses gêneros textuais.

Um aspecto observado foi que as atividades de produção de textos não foram retiradas de livros didáticos ou de outros materiais. Isso implica que as professoras demonstraram uma iniciativa de propor que os alunos produzissem, elaborando esses tipos de atividades com os conhecimentos que possuíam.

Nas práticas das duas professoras, em todas as aulas, identificamos nos comandos das atividades e nas explicações a menção aos gêneros. Isso mostra que nas propostas das atividades há um afastamento de propostas apoiadas em tipologias textuais, por exemplo, embora seja necessária uma análise mais detalhada sobre a mediação para perceber se havia ou não intervenções de acordo com as situações de escrita considerando os gêneros, finalidades, destinatários e suportes textuais.

Consideramos que a entrada desses gêneros foi decorrente de situações diferentes. Na prática da professora Fernanda, a linha do tempo foi abordada diante de um trabalho sobre memória, que vinha sendo desenvolvido com a turma. A linha do tempo foi solicitada nas aulas 1 e 2 para que os alunos produzissem em casa, de modo que os alunos pudessem perceber que também tinham uma trajetória de vida, tendo como base o trabalho de leitura e discussão da linha do tempo do cantor e compositor Dominginhos.

O relato produzido na aula 2 foi sobre o dia dos pais, tendo como data comemorativa um dia anterior da aula. A produção de adivinhas, na aula 9, foi decorrente de um trabalho sobre o folclore, também no mês de agosto. Assim, as atividades de produção surgiram em função de objetivos didáticos relativos aos temas focados no período das observações. Tinham finalidades restritas ao contexto escolar de aprendizagem de conteúdos específicos.

Na prática da professora Márcia, com exceção da discussão sobre a revisão dos contos, aula 2, todas as demais atividades estavam relacionadas ao projeto didático que a turma estava desenvolvendo sobre a cultura africana. Os alunos tiveram como culminância a apresentações dos textos produzidos à comunidade escolar. As reescritas foram produzidas e revisadas em quatro aulas e após a culminância, na última aula observada a professora trabalhou com os alunos uma brincadeira africana pedindo que escrevessem como era a brincadeira após vivenciarem a mesma. Assim, consideramos também que as situações de escrita foram propostas pela professora, mesmo considerando que nos projetos didáticos há uma maior participação dos alunos nas decisões.

Essa discussão implica pensar nas finalidades de escrita e nos destinatários, no contexto escolar, pois nem sempre era de conhecimento dos alunos quem iria ler os textos, ficando implícito que eles iriam escrever estritamente para aprender a escrever ou para aprender o conteúdo em foco. De acordo com Silva e Melo (2005, p. 30), “quem escreve, escreve sabendo para que e para quem está escrevendo, isto é, tem sempre uma finalidade e um interlocutor, ainda que essa escrita destine-se a si mesmo”, embora a explicitação desses aspectos não seja tão evidente nas práticas.

Na prática da professora Fernanda, as finalidades foram apresentadas nas explicações da professora sobre o comando das atividades de produção do relato e da linha do tempo.

Na prática da professora Márcia os alunos desde o início do projeto sabiam que os textos estavam sendo produzidos para serem apresentados na feira, mas nos comandos a finalidade foi retomada poucas vezes. Na produção da instrução de brincadeira percebemos que a finalidade foi explicitada.

Conforme Antunes (2003, p. 48) afirma, “toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam”. Assim, as finalidades observadas nas atividades de escrita eram na prática da professora Fernanda para expor e relatar sobre aspectos da vida dos alunos e socializar adivinhas. Na prática da professora Márcia os alunos estavam produzindo para socializar contos e lendas da cultura africana e instruir outras crianças a brincarem. No entanto, tais finalidades nem sempre eram concretizadas em processos de interação com destinatários ausentes da situação de escrita, sobretudo na prática de Fernanda.

Em relação aos destinatários, na prática da professora Fernanda, os três textos produzidos tinham como interlocutores a professora e os alunos da turma, sendo a professora a principal.

Na prática da professora Márcia os textos estavam sendo produzidos para serem apresentados na feira cultural à comunidade escolar, os pais, vizinhos, embora nem sempre os destinatários fossem explicitados pela professora nos comandos das atividades. Uma hipótese para que isso tenha acontecido é que desde o início do projeto os alunos já sabiam que esses seriam seus interlocutores. Entretanto, consideramos que ter representações sobre os possíveis leitores auxiliaria os alunos a pensarem em melhores estratégias na escrita de seus textos, tendo em vista que poderiam apresentar as informações para crianças e adultos. De acordo com Antunes (2003, p. 46), “escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se”.

Desse modo, os destinatários nas produções propostas pela professora Márcia envolviam uma interação maior de pessoas, todas da comunidade escolar, mas as situações planejadas pela professora Fernanda eram restritas ao espaço de sala de aula. Esses dados mostram que ainda há por parte das professoras uma tendência de propor atividades de produção textual que circulem na escola, o que restringe aos alunos possibilidades de pensar sobre as representações da escrita em outros contextos.

Em relação ao suporte textual, apoiado no conceito de Marcuschi (2008, p. 174), em que o define como um “locus físico ou virtual específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”, identificamos que nas duas práticas os suportes textuais predominante para as produções foram os cadernos, o que demonstra que este se constitui como um portador de textos prioritário na esfera escolar, nas práticas das professoras investigadas, quando os alunos realizam atividades de escrita. Na prática da professora Márcia, além dos cadernos, observamos o uso de uma folha A4 para a produção em dupla (aula 8) e o uso do quadro para registro de revisão e reescrita. No dia da feira cultural as apresentações foram orais, sem recorrer aos suportes com os textos escritos. A professora havia digitado as produções finais e os textos eram entregues aos que frequentaram à feira.

Consideramos que reflexões sobre os portadores dos textos não foram realizadas, o que não possibilitou que os alunos percebessem que a relação dos gêneros com os suportes. De acordo com Marcuschi (2008, p. 176), na produção dos textos “o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele”.

Os comandos das atividades foram todos elaborados pelas professoras. Na prática da professora Fernanda os comandos eram tanto escritos no quadro, quanto oralmente, através de explicações. Evidenciamos diferenças entre as duas modalidades, tendo oralmente mais informações que possibilitassem melhores representações sobre a atividade de escrita.

Na prática da professora Márcia percebemos que a mesma não usou o recurso do quadro para que os alunos registrassem os comandos, apenas nas situações de revisão com critérios. Eles usavam os cadernos, colocando o cabeçalho e o texto. As orientações foram todas orais. Observamos que nos comandos, indicações do gênero eram em geral explicitadas, mas as finalidades de escrita e os destinatários nem sempre, o que pode dificultar melhores representações sobre estes.

Em relação à diversidade textual em sala de aula, consideramos que os alunos tiveram poucas situações de escrita com gêneros variados, o que implicaria na mobilização de outros conhecimentos, além de terem oportunidades de interagir com outros interlocutores e finalidades de escrita, que levassem os alunos a se preocupar com outros leitores, pensando nos efeitos de sentidos que pretendem alcançar, não se restringindo ao professor e os colegas de sala. Leal, Brandão, Santana e Ferreira (2014, p. 59) afirmam que “se o estudante não considerar relevante o propósito comunicativo proposto, não irá empregar energia ou esforço para planejar estratégias que viabilizem os efeitos de sentido que a situação exige”.

Desse modo, consideramos que as situações eram muito restritas às práticas de interação exclusivamente escolares. Apesar disso, as professoras se distanciaram de práticas

de produções mais artificiais, como as de escrever a partir de títulos ou imagens, que são comuns em práticas mais tradicionais, ou de situações com comandos focados em tipologias textuais (redação, dissertação, narração, descrição). Isso demonstra que há, nas práticas delas, uma maior aproximação com as discussões sobre o ensino de língua numa concepção interacionista, embora restritas à esfera escolar. A seguir detalhamos um pouco sobre cada situação, analisando a partir de extratos de aula e fotografias, as condições de produção de textos nas duas turmas.

Na prática da professora Fernanda nas aulas 1 e 2 foi solicitada a mesma linha do tempo para que os alunos realizassem em casa.

Na aula 1, a professora após realização de atividades de leitura e discussão de textos, incluindo uma linha do tempo de Dominginhos, solicitou como tarefa de casa a produção da linha do tempo dos alunos, de modo que fizessem com o auxílio dos familiares para terem mais informações. O comando da professora na aula 1 foi o seguinte:

P – Então, eu vou pedir pra vocês tentar fazer em casa a linha de tempo de vocês. Por que Dominginhos tinha muito? Porque ele viveu muito. Vocês ainda são crianças. Quais são as datas importantes? Nascimento, o ano que começou a andar, o ano que entrou na escola. Né? Sim, aqui (linha do tempo de Dominginhos) só tem datas importantes. Só tem datas mais significativas. Vocês vão tentar fazer a linha do tempo. Qual é a diferença? Só vai ter a estrela. Num é isso? Se vocês tão aqui, só vai ter a estrela.

C – A gente não morreu! Ainda bem!

P – Sim. Ainda bem!

C – Aleluia!

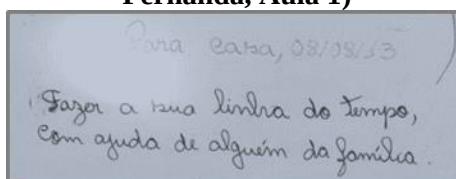
P – Vocês vão tentar fazer a linha, por quê? Porque nós estamos estudando memória. E a linha do tempo tem a ver com a memória da vida de vocês. Então vocês vão colocar acontecimentos marcantes. O por que tempo? Linha do tempo? Porque tem uma data. Uma data. Aí vocês vão colocar o nascimento. Nasce na maternidade de Camaragibe, da Encruzilhada, de Limoeiro. Limoeiro, se a mãe souber o nome da maternidade, bota.

C – Eu nasci em Surubim na maternidade.

P – Aí bota nasci em Surubim no hospital, na maternidade tal e tal, Flávia. Então, aqui em cima, você vai botar linha do tempo Maria, linha do tempo Flávia. Quando você botar a data, a gente já tá sabendo que é a linha do tempo. E aqui vão ler pra gente. Ok? Amanhã não vai haver aula. Os pais vão vir. Então vocês têm amanhã, hoje à tarde, amanhã, sábado e domingo. Então aproveite pra fazer. Ou amanhã à tarde, ou amanhã o dia todo... Ó, o caderno de vocês de casa.

No quadro a professora registrou:

Figura 41 - Atividade de produção de linha do tempo registrada no quadro (Professora Fernanda, Aula 1)



Fonte: Lima (2013)

Neste extrato da aula 1 podemos perceber que tanto no registro do quadro, quanto na fala da professora ao explicar a atividade, o gênero solicitado foi explicitado. Os destinatários

não foram mencionados, mas como atividade escolar parece estar implícito que os leitores seriam os alunos e a professora. A finalidade estava explícita na fala da professora, através do trecho: “Vocês vão tentar fazer a linha, por quê? Porque nós estamos estudando memória. E a linha do tempo tem a ver com a memória da vida de vocês. Então vocês vão colocar acontecimentos marcantes”, embora sem um engajamento maior dos alunos para que pudessem produzir e expor de algum modo para a turma, ou realizar outras atividades decorrentes dele.

Além da função do gênero, podemos perceber que, na explicação, a professora destacou alguns aspectos das características composicionais do gênero, como a inserção de datas mais importantes, marcantes, tendo o nascimento como início da linha, estrela e cruz como símbolos de início e término da vida das pessoas, os anos, título da linha com a identificação dos alunos.

Um aspecto pedagógico importante nesse comando de produção de textos foi em relação ao tempo e ao modo de realização. Nessa aula pode-se perceber que a professora pediu uma atividade que os alunos tivessem como colaboradores a família, estabelecendo o fim de semana, que em geral é quando os alunos passam mais tempo juntos dos demais integrantes. Isso implica em pensar que para a produção de determinados textos precisamos pesquisar informações, sequenciar os fatos e registrá-los e que para a escrita desse tipo de texto, podemos recorrer a fotografias, certidão de nascimento, embora isso não tenha sido explorado pela professora.

Uma questão a ser destacada, já nessa primeira atividade, é a diferença de informações entre o modo como a professora registrou no quadro e que os alunos copiaram no caderno e o modo como ela fez a explicação. Esse foi um dos aspectos que trouxe repercussão para a retomada desse gênero na aula 2. A mediação docente com a explicação se revelou como um aspecto de importância para a aprendizagem dos alunos.

A aula 2 era o dia previsto para a socialização da produção da linha do tempo, mas a maioria dos alunos não realizou a atividade, uns por não terem ido na aula 1 e outros por não terem compreendido o que era para fazer. Esse dado pode nos remeter às discussões já realizadas no capítulo anterior, sobre a responsabilidade dos alunos pelas próprias aprendizagens. Nesse sentido, os alunos quando não realizam as atividades pode ser por motivos diversos, mas relacionando tal fato nesse caso específico da atividade de produção, vimos que a falta de informações mais detalhadas sobre o comando pode ter ocasionado a não realização por alguns estudantes. Como a proposta era de realizar a atividade em casa com os familiares, as crianças podiam não ter lembrado das explicações da professora e devido ao

comando ter sido registrado da forma que mostramos acima, os pais e os alunos talvez não tivessem familiaridade com o gênero solicitado, dificultando a atividade.

Assim, se faz necessário pensar que, em casa, os alunos podem não ter acesso a pessoas que tenham conhecimentos sobre as atividades escolares e que comandos com maior clareza e apropriação por parte dos alunos podem favorecer maior compreensão para a realização das atividades. Além disso, consideramos que os alunos podem ter sido pouco estimulados para a produção do texto, pois a finalidade para eles, além da restrição do destinatário, sendo a professora a principal, tinha uma intenção mais de cumprimento de tarefas. Os dados da aula 2, em que a professora fez novas explicações sobre a atividade de produção da linha do tempo será retomada no tópico 8.3.4 Planejamento e revisão dos textos. Nas entrevistas dessas duas aulas, 1 e 2, não questionamos os alunos sobre essa proposta de atividade de casa.

Ainda na aula 2, a professora Fernanda também solicitou a produção de um relato pessoal sobre o dia dos pais, escrito no caderno de produção de textos (os alunos tinham um caderno específico para as produções). Também não foram explicitados os destinatários, e a finalidade da escrita também ficou implícita. Abaixo segue o extrato:

P - Ó, pra quem já terminou, guarda o caderno de casa, guarde o caderno de casa e eu vou entregar pra vocês o de produção de texto.

(...)

P - Ó... Ó... Atenção! Atenção pra não ter dúvida, pra não ter dúvida, vamo prestar bem atenção. Eu vou entregar. Isso daqui vai ser no caderno de produção de texto (Mostra o que foi escrito no quadro), eu vou entregar agora (Se dirige até o armário). Ó, outra coisa, relate como foi o seu domingo de dia dos pais. O seu domingo não significa porque se no dia dos pais você teve, ter tido com seu pai não, certo? Você vai contar. Quem passou o domingo com o pai, tudo bem. Vai relatar. Quem não passou vai contar como foi o seu domingo. Ficou em casa, se saiu, se foi... Se saiu com os irmãos, se saiu com a mãe ou se ficou apenas em casa, normal... E vai contar o que fez ontem durante o dia, entenderam?

(...)

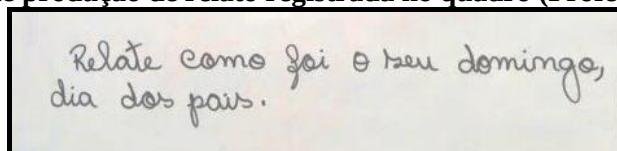
P- Tô ouvindo barulho demais! Silvia... Eu não vou chamar não, eu vou colocar aqui, vocês vão lendo e vão pegando (A professora deixou os cadernos de produção em cima da mesa para que cada aluno fosse pegar o seu). Cada um dá uma olhada, quem não tiver aí eu tô indo pegar... Da licença, Tiago. Olha, o dono do caderno pega e sai pra dar espaço pra outros, cada um busca o seu... Todo mundo já pegou o caderno de texto?

(...)

P - Presta atenção, agora pra produzir é preciso silêncio, você precisa organizar as ideias, lembrar o que aconteceu ontem, organizar as ideias pra escrever no caderno. Então, é preciso de concentração. A conversa, esqueça a conversa.

Registro no quadro:

Figura 42 -Atividade de produção de relato registrada no quadro (Professora Fernanda, Aula 2)



Fonte: Lima (2013)

Conforme o extrato, novamente consideramos que a atividade de escrita foi mais voltada para a aprendizagem estritamente escolar, tendo neste caso como interlocutor principal a professora, mesmo não estando explícito. Alguns alunos demonstraram pouca motivação para a escrever porque mencionaram situações pouco agradáveis no dia dos pais e não queriam expor, como o caso de uma aluna que o pai tinha ficado bêbado.

Esse tipo de solicitação de produção textual a depender do conteúdo abordado, caso venha ser exposto, como aparentava ser o caso nessa turma, pode gerar constrangimento. O relato tinha como foco o dia dos pais, mesmo a professora afirmando que poderiam escrever sem estar relacionado à data comemorativa propriamente dita. Consideramos que era uma atividade mais voltada para aprendizagem da escrita dos alunos, sem uma situação de interação que os motivassem a escrever, sem reflexões sobre finalidades e destinatários.

Através do relato pessoal sobre o dia dos pais e a linha do tempo, os alunos puderam escrever sobre acontecimentos pessoais e familiares de modos específicos, mas restritas aos mesmos interlocutores e com a finalidade de aprender a escrever, com poucas condições que favorecessem as reflexões sobre os gêneros, os espaços de circulação e seus possíveis leitores.

Nas entrevistas da aula 2, questionamos os alunos sobre a atividade de produção dos relatos, conforme abaixo.

E – Teve outra atividade que ela pediu pra vocês pegarem o caderno de produção de texto e produzirem um texto. Como foi essa atividade?

C – Foi, como foi ontem, como foi o dia dos pais.

E – Você fez essa atividade?

C – Fiz.

E – Você gostou dessa atividade?

C – Gostei.

E – Por que você gostou?

C – Porque foi fácil de fazer.

E – Por que você acha que foi fácil?

C – Porque a gente só fez um texto.

(Ítalo, Professora Fernanda, Aula 2)

E – Do que você não gostou?

C – Da correção da tarefa de casa.

E – Qual, qual tarefa de casa?

C – A do dia dos pais.

E – Não gostou da atividade do dia dos pais? Por quê?

C – Tive que fazer aquele texto bem grandão.

(João, Professora Fernanda, Aula 2)

E – Do que você não gostou?

C – Foi a tarefa de português, a de produção de texto.

E – Por que?

C – Porque tem muito texto.

(...)

E – E de qual você acha que eles não gostaram?

C – Foi da parte do texto.
 E – Por que?
 C – Porque era muito texto pra todo mundo.
 E – E o que mais?
 C – A gente tinha que escrever muito.
 E – Você acha que seus coleguinhas não gostam de escrever muito?
 C – Não.
 E – Por que eles não gostam de escrever muito?
 C – A gente não gosta de escrever muito porque é muita coisa.
 (Silvia, Professora Fernanda, Aula 2)

Nos extratos acima, vimos que Ítalo fez uma apreciação positiva da atividade de produção do relato, considerando-a fácil e relacionando o nível de complexidade com a quantidade de texto por aula. No caso desta atividade, a familiaridade de escrever sobre uma situação cotidiana pode ter sido o motivo de o aluno considerar fácil. Outro dado é que ele mencionou ter escrito apenas um texto na aula, o que pode ser uma sinalização de que ao escrever textos, dependendo do que está sendo solicitado, pode ser cansativo e sem sentido quando não há um trabalho com boas condições de produção.

João e Silvia não apreciaram a atividade de forma positiva. Os dois mencionaram a extensão do texto escrito nos relatos, demonstrando ser uma atividade cansativa. Uma hipótese para esses tipos de apreciações é que os alunos possam não encontrar sentido na atividade, por se restringir à leitura da professora, sem uma finalidade de interação e outros destinatários. Durante a aula, nos momentos em que a professora verificava os cadernos, havia um questionamento sobre as informações colocadas no texto e alguns dos alunos afirmavam que já haviam escrito tantas linhas. Isso implica que para os estudantes, mas decorrente da forma como a professora mediu a situação, parecia haver uma concepção de que a quantidade de linhas era o mais importante, e não o que estava dito e como o conteúdo era disposto no texto. No extrato de aula, a seguir, podemos identificar um tipo de intervenção que possa ter colaborado para que os alunos tenham tido esse tipo de apreciação:

P - Vem Iago, traz o texto pra ler. Abre aí o texto. Eu não acredito que só fizesse isso, começa.
 C – Foi muito ruim porque eu não tava com meu pai, e eu dei o presente do meu avô, eu dei um porta – retrato eu e ele, meu avô.
 P – Sim, por que você não tava com teu pai? Seu pai tá aonde?
 C – Ele teve que viajar.
 (Professora Fernanda, Aula 2)

No extrato acima fica claro que a professora demonstrou descontentamento com o tamanho do texto. Na perspectiva da criança estaria bom porque ela não tinha o que contar, já que seu pai estava viajando. A professora não refez o comando da atividade.

A última atividade de produção solicitada pela professora Fernanda foi a de adivinhas. Os alunos resgataram de suas memórias textos já conhecidos e registraram no caderno. Abaixo segue um extrato do comando da atividade:

P – Pegue o caderno de classe agora.

C – Dá tempo não.

P – Dá tempo, sim! Ó, agora peguem o caderno de classe. Todo mundo vai fazer. Todos. Ó, essa primeira etapa são vocês que vão pensar. Três O que é o que é? Adivinhas. Vou botar entre parênteses. Ó, não precisa falar agora. Agora é escrever. Escrever três adivinhas que você sabe, que você conhece.

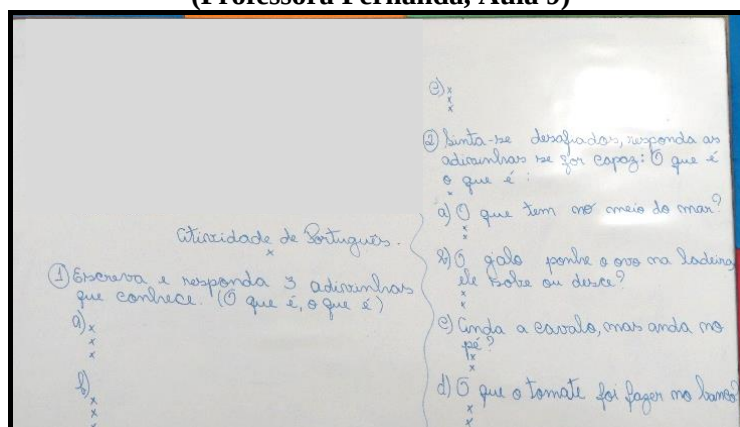
C – E se alguém colocar igual a minha?

P – Não tem problema. Tem que colocar adivinha A, aí eu escrevo e coloco a resposta. Adivinha B, escrevo e coloco a resposta. Adivinha C... escrevo e coloco a resposta.

Olha, quem quiser depois faz mais. Mas agora é a concentração. Num é pra ficar perguntando o que é o que é ao outro, não.

(...)

Figura 43 - Atividade de produção de adivinhas registrada no quadro (Professora Fernanda, Aula 9)



Fonte: Lima (2013)

Os textos a serem registrados eram de conhecimento dos alunos, o que pode não ter gerado dificuldade em escrever. Eles apenas precisavam notar no papel as adivinhas que conheciam. Desse modo, não havia criação de um texto, mas apenas o registro de um texto já produzido. No entanto, algumas habilidades são desenvolvidas neste tipo de situação, sobretudo em relação aos aspectos linguístico-gramaticais. Os alunos iriam escrever para depois socializarem na turma, sendo mais uma vez os alunos e a professora os interlocutores. Abaixo seguem os extratos das entrevistas dessa atividade.

E – O que foi feito hoje na escola?

C – A gente... tá fazendo adivinhas.

E – E que mais?

C – A gente fez um monte de adivinhas. A professora passou um caderno pra gente ver as adivinhas e colocar no caderno.

E – Do que você mais gostou?

C – Na hora que tava lendo.

E – Por quê?

C – Porque é bom ler pras pessoas. Aí elas... é... quando eu pergunto, aí elas responde. Se não saber, responde.

(...)

E – Qual foi a melhor tarefa do dia?

C – As adivinhas.

E – Por quê?

C – Porque a gente vai perguntando, se não a gente fala pra os outros que pergunta.

(Igor, Professora Fernanda, Aula 9)

E – Do que você mais gostou?

C – Do ‘O que é o que é?’

E – Por quê?

C – Porque a gente ajuda a gente a pensar mais.

(Marília, Professora Fernanda, Aula 9)

Como pode ser visto, os dois alunos apreciaram de forma positiva a atividade de produção da adivinha, tendo o aluno Igor destacado a situação de interação entre os amigos, de realizar perguntas e respondê-las, o que demonstra que houve uma situação real de interação entre os alunos, pois sabiam as finalidades de socialização e que esse seria um dos momentos após a atividade. A aluna Marília atribuiu como positiva por ser uma atividade que ajudasse a pensar mais.

Assim, na prática da professora Fernanda observamos que, nas atividades propostas, os alunos produziram textos de gêneros diferentes, mas com pouca mediação que favorecesse o pensar sobre as situações de escrita, restritas à esfera escolar, de modo mais distanciado das práticas sociais, embora não tenham sido solicitados textos artificiais como textos cartilhados.

Na prática da professora Márcia, os alunos produziram textos, discutiram sobre revisão e realizaram reescritas. Na aula 2, as crianças discutiram sobre revisão de um conto e nas aulas 2 e 8, os alunos reescreveram lendas africanas. Nas aulas 5 e 9, os alunos revisaram os textos produzidos nas aulas 2 e 8, os quais abordaremos em outro tópico, o da revisão textual.

Na aula 2 os alunos reescreveram a lenda do tambor, abordada pela professora por meio da leitura do texto retirado da internet. A professora não fez o registro do comando no quadro. Abaixo segue o extrato:

P – A gente vai fazer o seguinte, presta atenção, vocês vão recontar. Eu vou deixar livre pra que quando a gente voltar da merenda, cada um vai abrir o seu caderno, vai fazer o cabeçalho e cada um vai começar. Precisa dar o título logo no começo? Quem quiser pode continuar com esse título, mas quem não quiser pode criar.

C – Pode copiar?

P – Pode copiar a história? Reconto é assim? É de copiar? Presta atenção! Quando a gente for escrever não precisa escrever logo o título, Felipe! A gente pode começar a escrever e depois dar o título pra nossa história. Pode ser o mesmo ou criar outro. Vocês também podem fazer alguma modificação.

C – Pode ser qualquer coisa?

P – Mas aí tem que ter a ver com o quê? Qual é o objetivo dessa lenda aqui? É fazer o quê?

C – Que a lua vai chegar na Terra.

P – Não. Qual é o objetivo aqui?

C – Da história?

P – Sim.

C – Ele quer mostrar a lua pra Terra.

C – Ele quer trazer a lua pra Terra.

P – Sim. Isso aí é o que os macaquinhos querem, mas a história quer dizer o que pra gente?

C – Uma lenda.

C – O pandeiro.

P – O pandeiro?

C – O tambor.

P – Ele quer mostrar pra gente como é que o tambor chegou na Terra. Agora se essa história aqui é uma lenda, a gente sabe que é uma coisa fantasiosa. Quando terminar de ler o texto, prestem atenção no uso da pontuação, e também vai reler o texto. Eu consegui dizer tudo o que eu queria? Pensei mais rápido do que escrevi e aí o meu texto tá faltando partes? Num vai ser hoje não, porque não dá tempo. Mas depois a gente vai trocar. Amanda vai ler o de Leonardo, Leonardo vai ler o de Amanda e aí cada um... você vai tentar junto com o seu amigo, melhorar o seu texto. Hoje cada um vai produzir o seu, prestando atenção no que tá fazendo. Então vamos lá, se organizem pra merenda.

(...)

C – Qual é a matéria?

P – Eu já falei: produção textual. O reconto é de vocês. Não é pra ser uma cópia. Bota o cabeçalho, por favor! Vamos lá? Eu quero que cada um comece a fazer o seu trabalho. Eu vou falar de novo! Qual é o reconto de hoje?

Cs – A lenda do tambor africano.

P – Vocês podem recontar criando uma nova lenda. Vocês vão criar e depois socializar isso.

(Professora Márcia, Aula 2)

A professora solicitou que os alunos reescrevessem a lenda do tambor africano no caderno, inserindo o cabeçalho, demonstrando assim uma característica de textos escolares, sendo o caderno o suporte. Diante das observações podemos perceber que os alunos já tinham produzido outras reescritas. Embora isso demonstre uma prática da professora, um dos alunos questionou perguntando se podia copiar. Durante a explicação podemos perceber algumas intervenções da professora referente ao título do texto, ao objetivo do texto, já ressaltando a importância de ler e revisar o texto em processo. A professora solicitou a produção para depois socializarem na turma. Os alunos demonstraram motivação para produzir os textos. Abaixo apresentamos o extrato de uma aluna:

E – Do que você mais gostou?

C – Eu gostei da brincadeira africana e gostei da produção de texto.

E – E por que você gostou mais da brincadeira africana e da produção de texto?

C – A produção de texto eu fiz o que eu imaginava que era para eu fazer. Eu não copieei, eu fiz assim, eu fiz o que eu queria que acontecesse no texto.

(...)

E – Qual foi a melhor atividade do dia?

C – Foi a produção de texto. Porque era para eu fazer e tia Márcia até que explicou que quando uma pessoa fala com outra aí tem que botar com um traço.

E – É isso. Como é o nome do traço?

C – Travessão.

(...)

E – O que você aprendeu hoje?

C – Eu aprendi que na hora que eu falar com uma pessoa, significa que eu tenho que botar um traço, que eu não posso ficar só escrevendo. Também na hora que eu já terminei uma palavra tem que botar um ponto, eu não posso esquecer isso. Botar as vírgulas. Você tem que aprender...não pode esquecer isso.

(Marina, Professora Márcia, Aula 2)

Na fala da aluna Marina, podemos perceber alguns aspectos. Um deles é que ela valorizou a atividade de produção, afirmando que não se tratava de uma cópia. Outro destaque é que ela apreciou de forma positiva a atividade por ter permitido que ela escrevesse o texto conforme imaginava, através de suas próprias ideias, se constituindo uma autora. De acordo com Antunes (2003, p. 61), “a produção de textos escritos na escola deve incluir também os alunos como seus autores. Que eles possam “sentir-se sujeitos” de um certo dizer que circula na escola e superar, assim, a única condição de leitores desse dizer”.

Outro aspecto identificado foi a valorização das explicações da professora que, segundo a criança, favoreciam a aprendizagem dos conhecimentos linguísticos. Ela demonstrou que mobilizou conhecimentos sobre pontuação, no momento de produção textual.

Na aula 8, os alunos reescreveram a lenda da galinha d'Angola. As produções seriam apresentadas na feira cultural, embora isso não tenha sido explicitado pela docente. A professora tinha como prática explicitar aos alunos como ela estava avaliando os textos dos alunos. Podemos ver que isso influenciou nas orientações da atividade do reescrita da aula 8:

P- Presta atenção, vocês vão fazer o início da história, que pode ser parecida um pouco com a da lenda, vão criar a situação que vai desestruturar a paz e a harmonia da história, e no meio da história eu quero que vocês coloquem mais coisas, por exemplo aí vocês veem algum tipo de diálogo entre as aves, tem alguma conversa?

P- Vocês podem criar isso no reconto de vocês!

C- Pode fazer mais coisas e criar diferente não é professora?

P- Vocês não vão pegar a história e fazer do mesmo jeitinho, vocês vão colocar novos elementos, vocês lembram da história que Giovana criou, ela botou vários diálogos entre a lua e o macaquinho?

C- Eu fiz tudo!

P- Você não colocou isso aqui, cadê o meio da história? Falta aqui, a história tem que ter essa partezinha aqui onde vai desenvolver as coisas, o que vai acontecer, depois que os bichos ficaram com inveja do melro, o que vai acontecendo?

C- A gente sempre tem que ler e dividir o texto.

P- Presta atenção nos parágrafos, e cuidado com a escrita. Quando vocês forem escrevendo vai lendo e descrevendo. Lembra que Marina falou quando a gente foi fazer a revisão? Ela disse é importante a gente ler várias vezes! Mas não deixa pra ler várias vezes quando terminar a produção!

C- Você escreve uma, aí lê aquela parte e depois continua!

P- Ver se deu continuidade do que tá escrevendo, vê se tem erros ortográficos, vê se tá colocando a pontuação.

C- Tia, tô botando tudo!

C- Tia, não pode se esquecer que quando tá falando com um bichinho coloca o traço! (travessão)

P- Isso, coloca o travessão, quando alguém faz uma pergunta coloca o que? A interrogação. Alguém se assustou ou deu um grito e tá com raiva o que, coloca?

C- Exclamação!

P- Eu vou dizer aqui na minha história quais são as aves que estão morando na minha floresta, então se eu for colocar, tinha passarinhos, galinhas eu vou colocando o quê?

C- Vírgula!

(Professora Márcia, Aula 8)

Percebemos que diante do comando a professora destacou os elementos que não poderiam faltar na reescrita, em relação ao conteúdo da lenda abordado anteriormente, assim como retomou observações dos próprios alunos de produções anteriores, ressaltando aspectos de revisão textual em processo. Alguns aspectos do gênero foram resgatados, como o texto organizado em parágrafos, o uso de pontuação, a presença de diálogo no texto. Numa das entrevistas, uma aluna destacou a importância de as atividades acontecerem para que eles possam praticar no decorrer do tempo, o que ajudaria nos momentos de avaliação.

E – Qual foi a melhor atividade do dia?

C – Foi na hora da produção de texto.

E – Por quê?

C – Porque é pra a gente treinar, pra nós vamos fazer ainda provas...e aí também a gente tem também que tá preparado.

(...)

E – Depois a professora passou uma atividade em dupla para vocês produzirem um reconto. O que você achou dessa atividade?

C – Eu achei legal. Eu achei bom porque eu posso praticar.

(Marina, Professora Márcia, Aula 8)

A fala de Marina nos remete a pensar no distanciamento que as atividades de produção de textos ainda têm em relação à finalidade de interação nas diferentes práticas sociais. A aluna releva um aspecto muitas vezes presente nas escolas brasileiras, de que o ensino em algumas situações fica restrito às avaliações externas e internas.

A última atividade de produção foi identificada na aula 14. Os alunos produziram uma instrução de brincadeira africana. Abaixo podemos ver um extrato:

P- A turma de Rafaela (professora da tarde) tá trabalhando um livro que tem várias brincadeiras africanas. (...) Vai explicar como é que se brinca. Se outra criança quiser brincar dessa brincadeira, como é que se brinca? Como é que a gente se organiza pra brincar disso?

(...)

P – Presta atenção! Em grupo vocês vão escrever primeiro como é que se brinca. Pra participar da brincadeira mamba, como é que a gente se organiza? O que é que tem que fazer? Depois vai fazer o desenho da brincadeira. Entenderam?

Cs – Éba!

P – Peguem o caderno.

(...)

P – Vou explicar novamente aos grupinhos que estão no mundo da lua. A atividade é o seguinte: Vocês vão explicar como é que se brinca dessa brincadeira mamba. Quais são as regras da brincadeira. Escreve explicando a brincadeira que a gente brincou agora na quadra.

(Professora Márcia, Aula 14)

O comando da atividade novamente foi oral, a professora não utilizou o quadro. Podemos perceber que a professora solicitou que os alunos orientassem outras crianças, no caso da turma da tarde, a explicar a brincadeira, demonstrando a finalidade do texto, embora não tenha informado o gênero de forma explícita. Ao questionar os alunos com a pergunta: “Se outra criança quisesse brincar dessa brincadeira, como é que se brinca?”, a professora possibilitou que eles pensassem em como escrever, nas etapas da brincadeira, embora tenham sido pouco exploradas pela professora as representações dos destinatários. Os alunos produziram os textos nos cadernos, mas a professora não explicitou como os alunos iriam socializar para a outra turma, tendo em vista que o caderno não ficava disponível para outras pessoas.

Como esta foi a última observação não podemos afirmar quais foram os desdobramentos dessa atividade, mas diante disso podemos pensar nos portadores dos textos produzidos na sala de aula, de modo que favoreçam a circulação dos textos, a organização textual, pois em algumas situações as marcas de linhas das folhas dos cadernos podem desconfigurar os textos conforme são produzidos nas situações extraescolares.

Nas entrevistas dessa aula, os alunos destacaram apreciações positivas sobre a mesma:

E – Qual foi a melhor atividade do dia?

C – A recordação da brincadeira.

E – A hora de escrever?

C – Sim.

E – Por quê?

C – Pra gente aprender um pouco da brincadeira, se ela é africana, se ela não é. E para o povo que não sabe essa brincadeira, aprender.

(Fábio, Professora Márcia, Aula 14)

E – Você gostou de ter feito a atividade em grupo?

C – Gostei. Mas porque eu gostei eu não sei não.

E – Pensa um pouquinho porque foi legal fazer em grupo...

C – Porque a professora disse que ia colar numa folha e botar nas paredes da nossa sala.

E – Você acha que é legal expor as atividades de vocês nas paredes?

C – Sim.

E – Por que é legal?

C – Porque a turma de tarde vai ver e vai começar a brincar.

(Márcio, Professora Márcia, Aula 14)

E – Depois a professora fez uma atividade em grupo, na sala. Você gostou de ter feito essa atividade em grupo, de escrever sobre a brincadeira.

C – Sim.

E – Por que você gostou?

C – Porque a pessoa escreve como foi a brincadeira africana, como a gente brincou, aí foi legal.

(Lucas, Professora Márcia, Aula 14)

Um aspecto identificado nas entrevistas foi a valorização das atividades de produção por ter uma finalidade e destinatários. Os alunos Fábio e Márcio mencionaram que os textos

produzidos, na mesma aula, tinham um propósito, pois estavam escrevendo para orientar outros alunos da escola a brincarem. Consideramos que os alunos valorizaram práticas de escrita com finalidades e destinatários explícitos e que isso pode ter sido um aspecto motivador para a escrita deles. Os alunos Fábio e Lucas também mencionaram a valorização dos conteúdos abordados nos textos, por ter escrito algo que foi vivenciado na turma “como a gente brincou”.

A pesquisa desenvolvida por Andrade (2015) apresenta dados que dialogam com os nossos. Com o objetivo de identificar e analisar os saberes docentes relativos às estratégias didáticas de ensino de produção de textos mobilizadas pelas duas professoras, um dos aspectos abordados foi referente aos saberes relativos aos aspectos sociointerativos das atividades de produção de textos, que diz respeito às orientações que levam os aprendizes a gostar de escrever, a produzir diferentes gêneros discursivos, a elaborar textos com finalidades claras e diversificadas, a refletir sobre a situação que gerou a escrita, o suporte textual, os papéis assumidos na autoria dos textos, o destinatário.

Em relação à delimitação do gênero discursivo a ser produzido, em todas as aulas das duas professoras, esse aspecto foi identificado explicitamente no comando das atividades, além de diversificar os gêneros discursivos a serem escritos pelos seus alunos.

De acordo com Andrade (2015, p.194-195), “as duas professoras se esforçaram para que os alunos produzissem variados textos a partir de situações reais, bem como se preocuparam que houvesse reflexão sobre características dos gêneros adotados nas produções dos alunos nas aulas observadas”.

Nas práticas das professoras Fernanda e Márcia também percebemos a explicitação dos gêneros. Uma hipótese para que as docentes estejam mencionando-os se deve ao fato do acesso às discussões sobre teorias deste conteúdo nas formações inicial e continuada e este possa ser um elemento mais visível em relação à menção de texto de forma genérica ou de tipologias.

Quanto às finalidades de escrita propostas pelas docentes na pesquisa de Andrade (2015, p. 201), a pesquisadora adverte que “a questão não é só a explicitação das finalidades, mas a escrita a partir de finalidades concretas que possam fazer com que os alunos estejam mais motivados a escrever”.

A professora 1, em quatro aulas, explicitou para as crianças a finalidade de escrita. Nas aulas, embora ela tivesse objetivos didáticos relativos à aprendizagem dos gêneros, não foram indicados propósitos que ajudassem as crianças a construir representações acerca de situações de interação por meio da escrita. Tal dado conduz à conclusão de que a docente

oscilava quanto a tal aspecto, evidenciando que ora ela mobilizava saberes relativos às orientações de que é preciso ter motivos para escrever um texto e que tais motivos precisam estar articulados às situações não escolares, ora ela mobilizava experiências anteriores acerca do que se deve escrever na escola para se aprender a escrever. A professora 1 tinha objetivos didáticos claros, mas a situação de escrita para as crianças não era vinculada a outras experiências de interação não escolares ou a processos de organização de conhecimentos aprendidos.

Andrade (2015) percebeu que nas aulas em que a finalidade incluía a escrita de um texto com um propósito que extrapolou as finalidades didáticas (expressar opiniões, desejos; escrever para aprender ou sistematizar conhecimentos), os alunos se mantiveram mais motivados a produzir.

Na turma 2, em sete aulas, os alunos foram levados a produzir ou revisar textos em que a finalidade foi explicitada pela docente. A oscilação entre situações em que havia explicitação de finalidades que levavam as crianças a representar leitores dos textos e buscar causar efeitos de sentido relativos aos seus próprios propósitos e situações em que prevaleciam apenas os objetivos didáticos foi identificada na prática da professora 2.

De modo geral, Andrade (2015) percebeu que as atividades relacionadas ao ensino de produção de textos, em todas as aulas observadas nas duas turmas houve a contextualização das atividades (reflexão sobre a situação que gerou a escrita).

Relacionando os dados dessa pesquisa (ANDRADE, 2015) com as práticas das professoras que investigamos nesta Tese, percebemos que a explicitação da finalidade, assim como a motivação para a necessidade de escrever para além das aprendizagens escolares era pouco evidente, principalmente nos comandos das atividades e quando identificávamos era mais nos modos de explicação das professoras.

Quanto aos destinatários na investigação de Andrade (2015), na turma 1 predominavam a professora e os próprios alunos como interlocutores. Na turma 2, foi mencionada a indicação dos leitores do jornal do Agrupamento na maioria dos comandos de escrita e em duas atividades de produção de texto a professora e os próprios alunos foram os destinatários. Na turma 2 foi observado que os alunos foram levados a escrever, mais vezes, assim como ocorre fora da escola. Nas práticas das professoras Fernanda e Márcia predominaram destinatários da esfera escolar, principalmente alunos e professores.

Em relação ao suporte textual, na pesquisa de Andrade (2015), na turma 1, os alunos tiveram na maioria das propostas de produção textual a folha de papel A4 como suporte do texto que escreveram, mas também se utilizaram de outros portadores como: cartaz, caderno e

cartão. Na turma 2, o portador delimitado para as produções dos alunos na maioria dos casos foi o jornal, mas também fizeram uso de folha de papel A4 distribuída pela professora foi o portador indicado. As duas docentes deixaram claro para os alunos os portadores textuais de suas produções.

Os suportes textuais abordados nas práticas das professoras Fernanda e Márcia foram em sua maioria os cadernos escolares. Na turma da professora Márcia, os alunos no dia das apresentações distribuíram seus textos, mas todos eles foram digitados em folhas pela professora.

Assim, consideramos que o ensino da produção textual se torna mais próximo das situações extraescolares, tendo também finalidades mais interacionais, é necessário pensar sobre as condições que são oferecidas aos alunos quando solicitados a escreverem, tendo finalidades claras, com propósitos reais e destinatários reais de comunicação. Reflexões mais pontuais sobre o ensino de produção de textos, sobre os comandos das atividades, as formas de mediação das docentes tornam-se de suma importância para que alunos mais autônomos possam estar sendo formados.

8.3.2 Agrupamentos para produção textual

As atividades de produção textual podem ser organizadas de diferentes formas, a depender dos objetivos didáticos, dos conhecimentos dos alunos, ocasionando formas de interações diferentes entre os alunos e os docentes. De acordo com Melo e Silva (2005, p. 88), “as interações e os agrupamentos devem ser pensados tanto do ponto de vista do que se pode aprender durante a atividade como do ponto de vista das questões que cada aluno pode “levar” para pensar”.

Nesse sentido, mapeamos diante dos dias observados quais modos de organização dos alunos as professoras escolheram para trabalhar produção de texto, conforme mostramos no quadro a seguir. Discutimos os dados por tipo de agrupamento.

Quadro 44 - Agrupamentos dos alunos nas atividades de produção textual

Agrupamentos	Aulas			
	Professora Fernanda		Professora Márcia	
	Produção	Revisão	Produção	Revisão
Individual	1, 2 e 9	2 e 9	2 e 5	2
Coletiva	--	2	--	2, 5 e 9
Grupo	--	--	2 e 14	--
Dupla	--	--	8	5

Fonte: Lima (2016)

Os alunos realizaram as atividades de produção na turma da professora Fernanda de forma individual e coletiva, tendo uma situação em que a professora atuou como escriba. Numa mesma atividade, a maioria dos alunos realizou a atividade individual e a professora auxiliou um dos alunos na sua produção.

Na turma da professora Márcia, a diversidade dos agrupamentos foi maior e identificada em todos os tipos. Na aula 2, os alunos foram agrupados de formas diferentes para realizarem a produção e a revisão da reescrita. A maioria realizou as atividades individualmente e três alunos formaram um grupo. Na aula 5, realizaram uma mesma atividade de duas formas, coletiva e em dupla.

Desse modo, consideramos que, na prática das duas professoras, os alunos realizaram atividades de produção textual mesmo quando não dominavam o sistema de escrita. Isso implica que as professoras incluíram, de algum modo, os alunos nas atividades, encontrando nas formas de agrupamentos ou atuando como escriba uma saída para possíveis dificuldades. Parece estar subjacente nas práticas que as professoras não limitaram a atividade de escrita apenas ao registro do texto e que consideram que mesmo sem ter certo nível de apropriação do sistema de escrita alfabética eles podem produzir textos. De acordo com Silveira (2013, p. 79-80),

Apesar de não saber escrever um texto com autonomia, o aluno inserido nessas atividades sente-se mais capaz e valorizado. Sua autoestima cresce e ele passa a se entender como sujeito ativo das situações comunicativas. Além desses benefícios, muitos outros conhecimentos são construídos pelas crianças, tais como a própria aprendizagem sobre o sistema de escrita, o reconhecimento da função social da leitura e da escrita, o contato e apropriação dos diferentes tipos e gêneros bem como dos seus suportes e meios de circulação. Enfim, as situações de produção de textos são momentos altamente produtivos, que propiciam a esses alunos o desenvolvimento de estratégias de escrita para compor seus textos, reconhecendo e atendendo às expectativas do mundo letrado em que estão inseridos.

Nesse sentido, consideramos que os alunos tiveram possibilidades de aprendizagens diversas diante dos agrupamentos realizados pelas professoras.

Conforme já mencionamos, as atividades em que os alunos produziram seus textos e revisaram individualmente foram as que predominaram nas práticas das duas professoras.

Na prática da professora Fernanda, os alunos, individualmente, produziram todos os textos (1, 2 e 9) e realizaram revisão textual nas aulas 2 (relato) e 9 (adivinhas), juntamente com a professora nos momentos em que ela pedia para verificar os cadernos. Seguem abaixo

dois extratos em que a professora chamou os alunos, individualmente, para verificar as produções deles:

P – (...) Olha, não precisa um monte que eu não vou conseguir, eu só quero agora Marília, quando Marília sair, Nádia e depois Ítalo. Os dois podem sentar, obrigada. (Começa a organizar o seu birô para dar continuidade à correção das produções de texto) Oh Igor, vai fazer! (...)
(Professora Fernanda, Aula 2)

P – Quem já terminou traz aqui pra eu dar uma olhada?

C- Eu

P- Já respondeu tudo, Danila?

(Professora Fernanda, Aula 9)

A professora, nos momentos de revisão, atendia os alunos individualmente, chamando-os no birô após concluírem a produção. Ao realizar atendimentos individuais os alunos passam a ter comentários sobre suas produções de forma específica, o que é favorável para os alunos, já que em muitas situações o professor tende a ter dificuldade em dar devolutivas a cada aluno. Em contrapartida, os alunos não passam a ter acesso a discussões sobre as produções dos colegas, suas ideias, dificuldades.

Na aula 2, enquanto os alunos realizaram a produção do relato individualmente, a professora Fernanda atuou como escriba de um aluno com deficiência, conforme abordamos no tópico 7.3. Atendimento à heterogeneidade. Desse modo, consideramos que a professora buscou favorecer que o aluno também realizasse a atividade. Essa é uma das estratégias que a professora encontrou para que o aluno fosse incluído. Ela teve que dedicar um determinado tempo a ele, levantando perguntas sobre o assunto e registrando. Percebemos um esforço da docente nessa atividade, pois a estagiária que acompanhava o aluno não foi e durante a atividade de produção textual os demais alunos pediam ajuda à professora.

Na prática da professora Márcia os alunos realizaram as atividades individualmente, produzindo as reescritas nas aulas 2 e 5.

Na aula 5, apenas alguns alunos que faltaram a aula 2 produziram nesse dia. Na aula 2, os alunos também realizaram as revisões individualmente. Abaixo, segue um extrato da aula 5 em que a professora iniciou a organização dos agrupamentos dos alunos. Ela explicou que após a produção individual de alguns alunos é que eles iriam formar duplas para a etapa de revisão.

P – Amanda vai começar só e depois eu vou agrupar ela com alguém. Bruna senta ali atrás de Marina, Giovana também não fez ainda num foi? Fez? Foi mesmo Giovana veio nesse dia. Tu nem lesse Giovana.

C – Deixa ela ler primeiro, vai.

P – Agora mais não. Fica as duas aí, Giovana e Marina. Jorge e Leonardo. Fábio e Clara.

C – Ô tia, eu queria ficar com Camila.

P – É porque ela não fez ainda. Você vai trabalhar com Fábio.

(Professora Márcia, Aula 5)

Nesse extrato percebemos que a professora teve uma intencionalidade para que todos os alunos tivessem oportunidade de produzir seus próprios textos, não deixando quem faltou apenas para uma segunda etapa que foi a de revisão, e que nessa situação seria possível, através de algum texto produzido por outro aluno. No mesmo momento da aula a professora fez duas orientações, garantindo que os dois tipos de atividades fossem realizados, assegurando que depois o grupo que estava produzindo iria fazer a revisão. Isso demonstra que a professora reconheceu a importância de os alunos realizarem todas as etapas de produção, para que mobilizassem conhecimentos e habilidades diferentes em cada uma delas. Inclusive, quando um dos alunos questionou a formação da dupla, ela justificou porque eles não podiam ficar juntos.

As atividades coletivas aconteceram nas duas turmas e em alguns momentos de revisão textual. Na turma da professora Fernanda, na aula 2 (linha do tempo) identificamos um breve momento de socialização de uma produção com revisão dos textos.

Na turma da professora Márcia, em duas aulas os alunos tiveram momentos de revisão coletiva, nas aulas 5 e 9. Os extratos desses momentos serão abordados no último item desse tópico. As situações de revisão coletiva permitiram que os alunos tivessem acesso aos conhecimentos dos colegas, pudessem confrontar suas opiniões com as deles, trocar informações.

Dois alunos mencionaram aspectos do agrupamento coletivo na turma da professora Márcia.

E – Do que você mais gostou?

C – Foi o texto de Felipe, que eu fui fazer muitas perguntas, muitas respostas.

E – Por quê?

C – Porque é muito interessante. Aí ele errou, ela mandou a gente consertar. Aí a gente tava ajudando meu amigo.

(...)

E – Foi bom fazer coletivamente a atividade?

C – Foi.

E – Por que foi bom?

C – Porque todos responderam, aí tia começou a entender. Algumas partes respondendo um por um, daqui a pouco começou a responder tudo junto.

(...)

(Fábio, Professora Márcia, Aula 9)

E – Foi bom produzir coletivamente?

C – Foi. Porque cada um tava dando uma sugestão que queria que botasse.

(Paula, Professora Márcia, Aula 9)

Nos dois extratos referentes à situação de revisão coletiva, os alunos apreciaram de forma positiva, pois foi um momento de colaboração coletiva, através de sugestões de melhoria do texto de um colega da sala.

A organização dos alunos em grupo e em dupla só aconteceu na turma da professora Márcia. Os alunos produziram em grupos em duas aulas. Na aula 2, enquanto os demais alunos fizeram a reescrita individualmente, três trabalharam em grupo, pois duas alunas tinham dificuldades de escrita.

P – Produção textual. Presta atenção! A gente viu aqui que não é preciso começar nenhum desse jeito. Eu posso pensar em outra maneira de começar, tá certo? Eu vou fazer o seguinte. Eu vou colocar Mariana com Sara.

C – Lucas.

P – E Lucas. Mariana, Sara e Lucas vão fazer uma produção coletiva. Vem Lucas. Quem vai escrever? Mariana, você vai escrever.

(Professora Márcia, Aula 2)

A professora organizou um grupo indicando uma aluna para ser a escriba. Nesse caso, os alunos além de produzirem um texto com ideias de cada um, negociadas, precisaram assumir papéis diferentes. Nesse tipo de situação, as intervenções das professoras tornam-se importantes de modo que os alunos podem ter uma atividade bastante produtiva.

Na aula 14, todos os alunos realizaram a instrução de brincadeira em pequenos grupos.

P- Vamo fazer os grupos?

C – Eu e ela.

C – Tia, bota eu Fábio.

P – Boto nada!

C – Tais doido é?

C – É de quanto, tia?

P – De três. Eu vou deixar Leonardo, Paula e Felipe.

C – Êêêh.

C – E Nicole, tia.

P – Leonardo, Paula e Felipe. Clara, Nicole e Marina. Sara, Márcio e Bruna...

C – É pra fazer o quê?

(Professora Márcia, Aula 14)

Como podemos verificar, a professora tinha a intenção de que os alunos realizassem as produções em grupos, escolhendo os alunos para ficarem agrupados. Isso demonstra que alguns aspectos foram considerados por ela para que ficassem assim. As entrevistas, conforme foi exposto na discussão sobre as categorias de agrupamentos e monitoramento das interações, revelaram que os alunos mencionaram aspectos do agrupamento em grupo, como a entrevista abaixo, destacando a ajuda mútua:

E – Você gostou de ter feito a atividade em grupo?

C – Sim.

E – Por que você gostou?

C – Porque ajudam a gente.

(Lucas, Professora Márcia, Aula 14)

Os alunos foram organizados em duplas, na aula 5, para revisarem os textos produzidos e na aula 8 para produzirem a reescrita da galinha d'Angola. De acordo com Leal e Luz (2000, p. 44),

As situações de interação fornecem informações importantes para o desempenho de um melhor trabalho em sala de aula. Os sujeitos envolvidos percebem que existem respostas diferentes das suas e que a partir dessas diferenças podem trocar ideias e refazer tais respostas. Nós, educadores, sabemos que os alunos podem, ainda, melhorá-las, reelaborá-las, após as explicitações, enquanto trocam esses conhecimentos, podendo, dessa forma, favorecer suas aprendizagens. Os trabalhos em duplas são, por tanto, poderosos recursos no processo de construção do conhecimento das crianças em sala de aula.

Nas duas aulas, a professora escolheu as duplas e incentivou o trabalho colaborativo entre os alunos. Segue abaixo extrato da aula 5:

P – Preste atenção, o grupo que ainda não conseguiu fazer o reconto, vão recontar, os amigos de vocês vão fazer a socialização dos contos que eles fizeram, depois nós vamos fazer aqui ó, revisão da escrita. Vou botar vocês em duplas. Eu que vou escolher as duplas. Vocês vão ler o texto e depois vão dar ao amigo pra o amigo ler. Depois os dois vão ver o que pode melhorar, se tem alguma palavra errada. Porque a gente vai apresentar os textos. A gente vai pegar os textos e vai ler com palavras erradas? Com ideias faltando? Vamo lá.

(...)

C – Eu e Márcio, tia.

P – Você com Sara. Amanda, vou te ajudar, visse. Pega o caderno e começa a escrever.

C – Ô tia.

P – Peraí, deixa eu fazer logo as duplas.

C – Sara vai com Vinícius.

P – Antônio com Luiza e Nicole com Márcio. Agora é logo, porque o tempo tá passando. Antônio e Luiza. Nove e quinze.

C – É o quê, tia?

P – Nove e quinze. Bora logo se não num vai dar tempo de novo de fazer a ilustração. Camila pode ficar com Bruna.

C – Ô tia, eu num quero fazer com Sara não.

P – Camila num é Sara não. Presta atenção como é que vocês vão fazer esse trabalho. Primeiro vocês vão escolher um texto pra ler e revisar. Primeiro vocês vão escolher. Eu vou prestar atenção em quê? Eu vou prestar atenção na repetição de palavras? Eu vou prestar atenção nos sinais de pontuação? Lembra também que você disse o seguinte: tem que ler. Eu vou colocar aqui o que ela falou. Realizar a leitura várias... várias vezes. Eu escrevi um pedacinho, eu vou ler. Aquele pedacinho ficou legal, eu vou pro outro.

(...)

P – Você lê junto com ela. Você tem que pensar qual é o erro que ela cometeu. Você discutiu com ele. Jorge, você pega um outro papel, qual é o texto que vocês vão revisar? O seu ou o dele? Pra facilitar então, começa pelo dele. Vai vendo o que tá legal, vendo a ortografia. Tem palavras repetidas? Tem que pensar os dois. Num pode um só fazer e depois mostrar ao outro. Ele tá dizendo que você escreveu aqui errado. 'Pidiu'. O que tá errado? Você vai pensar junto com ele. Num vai pensar sozinho, e nem ele vai pensar a resposta pra você. Porque assim você vai fazer outro texto e não vai adiantar. Vai fazer dois trabalhos. (...)

(Professora Márcia, Aula 5)

A professora novamente organizou os alunos fazendo as escolhas das duplas e orientando-os para o trabalho em parceria e colaboração que precisavam desenvolver. Inclusive, alertou que o papel deles não era só de verificação, mas de troca, pois precisavam pensar juntos. Isso demonstra que os alunos podem vivenciar boas situações de interação em que os próprios estudantes sejam mediadores das aprendizagens do outro, não tendo a professora nesse momento uma participação mais enfática. Desloca, assim, a visão de que quem ensina é apenas o professor. Além disso, concordamos com Leal e Luz (2000) ao afirmarem que “o trabalho em pares pode favorecer a tomada de consciência acerca das decisões a tomar, pois ideias conflitantes desautomatizam a tarefa da escrita” (p. 29), sendo estas algumas contribuições vistas nas orientações da professora.

Abaixo podemos ver nos extratos sobre o agrupamento em dupla foi apreciado de forma positiva por permitir ajuda mútua, socialização dos saberes entre eles e questões de afetividade.

E – Depois a professora pediu para que algumas pessoas formassem duplas para que vocês fizessem uma revisão no texto. O que você achou desse momento?

C – Eu gostei porque podia ajudar também e dar ideia.

(Giovana, Professora Márcia, Aula 5)

E – Depois vocês fizeram em dupla a revisão. O que você achou de ter feito em dupla a revisão?

C – Eu achei legal. Sim, porque Giovana é legal, eu nunca vi ela muito sabe, ela é legal sim.

(Marina, Professora Márcia, Aula 5)

E – Depois a professora pediu para que vocês formassem duplas para fazer a revisão do texto. Você gostou desse momento, fazer a revisão em dupla?

C – Sim.

E – Por que você gostou?

C – Porque eu gosto de fazer em dupla com os meus amigos.

E – Por que você gosta de fazer em dupla?

C – Porque é bom fazendo junto.

(Amanda, Professora Márcia, Aula 5)

O foco das respostas foi no modo de fazer a revisão e não na atividade em si, que era de revisar textos. O destaque feito era na dimensão colaborativa desse tipo de agrupamento.

Na aula 8, também reconhecemos boas orientações quanto ao agrupamento em dupla.

P - Não é porque tá Antônio e Clara que Antônio vai deixar Clara fazer tudo não.

P- Luiza tu está com quem?

C- Camila

P- Não, eu não botei tu junto de Vinícius não?

P- Antônio troca de cadeira com Vinícius. Pode começar ou a gente faz outra leitura do texto pra lembrar?

(...)

P- Pode ser que Amanda escreva, mas vocês vão colaborar com ela.

P- Você vai fazer em dupla, qual é o sentido de fazer em dupla?

C- Um escreve e outro fala!

P- Não, não é esse sentido não, é pra ampliar minhas ideias, tirar minhas dúvidas eu vou ter uma pessoa pra fazer isso comigo.

C- Tia, está um buraco!

P- Não se preocupe com o buraco não! Essa folha que Paula tá, Paula pode ser a que vai escrever, e os dois vão pensar na história, não precisa dizer...

C- Eu vou escrever!

P- Se não conversarem não dá pra trabalhar em grupo, grupo é pra se ajudar. Lucas tá tendo uma ideia aí você ajuda, entendeu? Fale pra ele como você começou.

(Professora Márcia, Aula 8)

A professora demonstrou clareza nas orientações para construir modos de relação entre as crianças, para que as situações didáticas em dupla pudessem favorecer as aprendizagens. Para Davis, Silva e Espósito (1989, p. 50),

A apropriação cultural se dá, de forma ampla, no e pelo processo educativo e, de forma mais restrita, no e pelo ensino, por parte de adultos ou companheiros mais experientes, das conquistas das gerações precedentes. Dessa maneira, o desenvolvimento cognitivo depende tanto do conteúdo a ser apropriado como das relações que se estabelecem ao longo do processo de educação e ensino.

A docente discutiu com os estudantes sobre o que é trabalhar em dupla, reafirmando várias vezes que eles precisavam ter uma atitude colaborativa, pensar junto com o outro, desenvolver atitudes de ajuda mútua. Uma das alunas mencionou tal aspecto na entrevista:

E – E da atividade com o reconto da galinha da Angola?

C – Muito bom.

E – Por que foi muito bom?

C – Porque eu escrevi, eu fiz uma dupla com uma pessoa muito inteligente. Ela me deu ideias muito boas.

(Clara, Professora Márcia, Aula 8)

Outro exemplo nos mostra que nas situações de agrupamentos em dupla os alunos também demonstraram dificuldades nas interações:

E – Depois a professora passou uma atividade em dupla para vocês produzirem um reconto. O que você achou dessa atividade?

C – Eu achei legal. Eu achei bom porque eu posso praticar.

E – Você gostou de ter feito a atividade em dupla?

C – Sim.

E – Por quê?

C – Eu não gosto tanto não, mas é bom.

E – Por que você não gosta tanto?

C – É porque uma pergunta e a outra, na hora que vai escrever, é um pouco mais difícil...a outra fala mais rápido e a pessoa fica escrevendo e tentar pegar onde ela tá.

(Marina, Professora Márcia, Aula 8)

Desse modo, consideramos que cada forma de agrupamento para atividade de produção textual mobiliza ações diferentes e mediações, seja por parte do professor, seja por

parte dos alunos. Assim, podemos ver contribuições das duas docentes, as quais demonstraram intencionalidades para com os agrupamentos, tendo a professora Márcia oportunizado mais diversidade de organização dos alunos para produzir e revisar seus textos.

Andrade (2015), ao identificar os saberes relativos à mediação pedagógica nas situações de produção de textos, fez um mapeamento das formas de agrupamentos dos alunos nas atividades. A pesquisadora constatou que nas atividades de escrita nas duas turmas que ela pesquisou, as professoras oportunizaram diferentes formas de agrupamento. Na turma 1 (Brasil), os alunos produziram mais individualmente e na turma 2 (Portugal) produziram mais textos em colaboração com os colegas.

Nas sete aulas em que houve o trabalho de produção textual na turma 1, em quatro aulas os alunos produziram individualmente seus textos. Já nas demais aulas, foram agrupados para escrever: em uma aula em grupos, em outra em duplas e também em uma elaboraram coletivamente o texto. Na turma 2, diante das oito aulas observadas, foram identificados agrupamentos da seguinte forma: Individual em duas aulas, em grupo em três aulas, em dupla em duas aulas e coletivamente em três aulas. Na aula 6, três diferentes formas de agrupamento dos alunos nas atividades voltadas para a produção de textos foram identificadas: coletivo, individual e em duplas.

Também percebemos nos nossos dados que as professoras Fernanda e Márcia tinham formas de agrupamentos variadas, tendo a professora Márcia uma diversificação maior e que oportunizava mais momentos em que os alunos tivessem agrupamentos colaborativos, em grupos, dupla ou coletivo, assim como a professora 2 da pesquisa de Andrade (2015).

Andrade (2015) também percebeu na mediação das professoras que as duas tiveram um maior investimento de atenção para os alunos que tinham dificuldades em produzir textos. A professora 1 realizou um atendimento mais individualizado a esses alunos, assim como utilizou estratégias de escrita de textos coletivos e em duplas com o intuito que os próprios colegas ajudassem esses alunos que tinham dificuldade a participar das atividades propostas de produção textual. A professora 2 buscava ajudar os alunos que tinham dificuldades quando realizava o trabalho em grande grupo, em pequenos grupos heterogêneos e se preocupou em utilizar mais o tempo explicando mais e melhor quando tinham alunos que apresentavam dificuldades para escrever.

Nas situações de revisão textual, os alunos da turma 1 da pesquisa de Andrade (2015) realizaram mais atividades de revisão individual após conferência da professora. Outros tipos de organização dos alunos nessas atividades de revisão também foram encontrados na turma 1: coletivo e em duplas. Na aula 9 houve um trabalho de revisão textual diferente: hetero-

revisão (um aluno revisa o texto de outro e dá sugestões de melhoria) e revisão indireta (a turma revisa coletivamente o texto de um aluno, fazendo comentários e dando sugestões de melhoria – a professora atuou como escriba da turma). Na prática da professora Márcia também percebemos essas estratégias de agrupamento para a revisão textual.

A professora da turma 1, da pesquisa de Andrade (2015), na maioria das situações propostas, era a única leitora dos textos produzidos pelos estudantes. De acordo a pesquisadora, torna-se de extrema relevância o fato de a docente ter lido todos os textos com os alunos, corrigindo individualmente, mostrando para cada um, o que poderia ser melhorado, e, conseqüentemente, apontando conhecimentos não construídos. Vale salientar que, na maioria das vezes, a própria professora “riscava” o texto dos alunos, indicando o local em que deveriam fazer alterações. Nas nossas análises percebemos que a professora Fernanda tinha esse tipo de mediação, mas não conseguia monitorar as produções de todos os alunos.

Já na turma 2 da pesquisa citada, a revisão coletiva foi a mais frequente, mas os alunos também foram levados a revisar em grupos e individualmente em uma aula. Essa prática se aproxima da observada na turma da professora Márcia.

Assim, os dados de Andrade (2015), assim como os nossos, indicam que as formas de agrupamentos repercutem nas aprendizagens tanto dos conteúdos conceituais próprios da atividade de produção, quanto das interações entre alunos e professores. As mediações das docentes de acordo com os tipos de agrupamentos trazem implicações para a realização das atividades, sendo este um elemento central da prática docente.

A seguir abordaremos sobre as atividades prévias à escrita dos textos.

8.3.3 Atividades prévias à escrita dos textos

As atividades prévias à escrita dos textos podem auxiliar na mobilização e conhecimentos diversos, a depender do tipo de atividade e dos modos de intervenção dos docentes. Para a realização da escrita de textos, necessitamos ter o que dizer, para quem e como, conforme abordam autores como Geraldini (1995), Antunes (2003), Dolz e Schneuwly (2004). Assim, as atividades anteriores às solicitações de escrita podem auxiliar na geração de conteúdos, na compreensão sobre os gêneros e finalidades selecionadas, assim como nos conhecimentos linguísticos empregados diante dos interlocutores, para buscar os efeitos de sentidos pretendidos. De acordo com Leal e Melo (2007, p. 20),

É indiscutível que os produtores de texto não se formam apenas através do contato com materiais escritos elaborados expressamente com a finalidade de cumprir as exigências escolares, mas também com a leitura de diferentes

textos que servem, como ocorre nos contextos extraescolares, para uma multiplicidade de propósitos.

Diante de cada atividade de produção identificada nas turmas, fizemos o levantamento das atividades prévias realizadas, conforme o quadro a seguir.

Quadro 45 - Identificação das atividades prévias à escrita dos textos

Atividades prévias à escrita dos textos			
Professoras	Aulas	Gêneros	Atividades prévias
Professora Fernanda	1	Linha do tempo	Leitura e discussão de linha do tempo de Dominginhos
	2	Linha do tempo	Retomada da discussão sobre a linha do tempo de Dominginhos
		Relato pessoal	Não
	9	Advinhas	Não
Professora Márcia	2	Lenda (produção)	- Leitura e discussão de uma lenda do tambor
	5	Lenda (revisão)	- Retomada da lenda do tambor oralmente - Leitura e discussão dos textos reescritos com foco na revisão dos textos
		Lenda (produção)	- Retomada de discussão sobre revisão de textos passados - Leitura e discussão da lenda da Galinha d'Angola
	9	Lenda (revisão)	- Retomada de discussão sobre revisão de textos passados
	14	Instrução de brincadeira (produção)	- Leitura de instrução de brincadeira - Vivência de brincadeira

Fonte: Lima (2016)

Um primeiro aspecto a ser observado é que as atividades prévias foram realizadas no mesmo dia ou ao longo dos dias, a depender do modo como as professoras trabalhavam.

Na prática da professora Fernanda o texto da linha do tempo foi solicitado em dois dias, e as atividades prévias da aula 1 também foram retomadas na aula 2.

Na prática da professora Márcia percebemos que nas aulas em que a reescrita foi trabalhada, atividades prévias eram realizadas, como no caso das aulas 2 e 8, assim como alguns momentos da aula 5 serviram como mobilizadores para a aula 9. Ou seja, atividades de outros eixos da língua portuguesa e as próprias atividades de produção de texto poderiam ser atividades prévias na prática da professora Márcia. Esse aspecto é interessante, pois demonstra que o trabalho com produção de textos na prática dessa professora envolvia mais de um dia, no caso das reescritas. Os alunos poderiam, desse modo, perceber que para a escrita de determinados textos é necessário um tempo maior, envolvendo as etapas de produção.

Pasquier e Dolz (1996, p. 5), visando um ensino intensivo de escrita, contrário à descontinuidade, afirmam que “o ensino que o aluno recebe e, conseqüentemente, as aprendizagens que realiza são mais eficazes, duráveis e profundos se o trabalho se dá de maneira intensiva [...]”. Os autores apresentam duas razões para isso:

- Quando as atividades orientadas para um mesmo objetivo sucedem-se cotidianamente, há menos perda por esquecimento e pode-se assegurar melhor a continuidade na aprendizagem;
- Toda aprendizagem supõe, por parte do aprendiz, uma consciência clara do que faz, de porquê o faz e de para onde se dirige (PASQUIER E DOLZ, 1996, p. 5).

Assim, de acordo com os autores acima, percebemos que houve na maioria das atividades de produção um ensino mais intensivo na prática da professora Márcia.

De modo geral, podemos perceber que as atividades prévias realizadas pelas professoras eram de leitura e discussão de textos. Quando as leituras e discussões eram abordadas como atividades prévias, antes dos alunos produzirem, na prática das duas professoras, era em geral de um texto, usado como modelo textual.

Isso evidencia que as professoras buscavam mobilizar de algum modo a geração de conteúdos, o ter o que dizer, assim como também demonstravam aspectos dos gêneros solicitados, principalmente relacionados aos aspectos composicionais dos gêneros, embora com pouca variedade de modelos textuais, fazendo um trabalho mais ampliado em torno dos gêneros que estavam sendo utilizados nas produções. Pasquier e Dolz (1996, p. 6) nos alertam que:

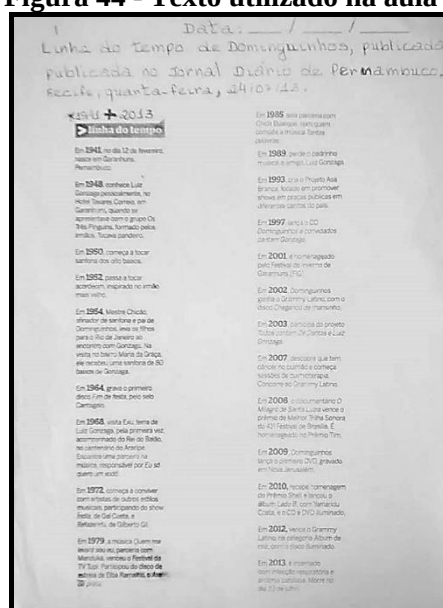
Se é certo que para aprender a escrever um gênero determinado de textos é necessário que os alunos sejam postos em contato com um *corpus* textual deste mesmo gênero que lhes sirva de referência, também é verdade que, com a desculpa da complexidade dos textos sociais, se lhes costuma oferecer como modelo textos fabricados para a ocasião ou desnaturalizados.

Diante do que os autores afirmam, consideramos que os textos sociais de referência foram limitados, mas não observamos a fabricação para a ocasião nas práticas das professoras, por exemplo. Uma hipótese que lançamos é que a professora Fernanda não tinha a intenção de realizar uma abordagem de ensino dos gêneros solicitados e que a professora Márcia, embora tenha variado um pouco mais os modelos textuais, teve como foco algumas lendas africanas, diante da proposta do projeto e na situação da instrução de brincadeira, em que sua intencionalidade maior era em abordar as formas de brincar, sem uma atenção mais voltada ao texto instrucional.

Além dos momentos de leitura e discussão que predominaram como atividades prévias nas duas práticas, na turma da professora Márcia os alunos também vivenciaram uma brincadeira na quadra, que possibilitou a prática de uma atividade em que depois os alunos iriam orientar através da escrita de uma instrução.

Na prática da professora Fernanda, diante das três atividades de escrita solicitadas, identificamos que atividades prévias foram apenas relacionadas ao gênero linha do tempo, nas aulas 1 e 2. O texto trabalhado na aula que serviu como modelo textual foi uma linha do tempo de Dominginhos, retirada de um jornal local de Pernambuco.

Figura 44 - Texto utilizado na aula 1



Fonte: Lima (2013)

As atividades prévias à solicitação da produção textual para casa foram as seguintes:

- Leitura e discussão de uma reportagem sobre o artista Dominginhos
 - Atividade de compreensão leitora escrita a partir da reportagem sobre Dominginhos.
 - Correção da atividade de compreensão leitora
 - Leitura e discussão da linha do tempo de Dominginhos
- (Professora Fernanda, Aula 1)

A seguir apresentamos um extrato dos momentos de leitura e discussão da linha do tempo trabalhada em sala.

P – Gente, vamos aqui pra leitura? Primeiro, o texto tá dizendo aí, linha do tempo. O que é que isso quer dizer?

C – Quando a pessoa nasceu.

P – Peraí. Desde o começo de Dominginhos até o?

C – Fim.

P – Fim. Linha do tempo.

(...)

P- Ó, vocês tão vendo uma estrelinha no texto?

Cs – sim.

P – Essa estrelinha, a linha do tempo. A estrelinha que tá de caneta. Num tá nem digitado é, por exemplo, a data, o que é que vocês leram o texto? Que número tem aí?

C – Mais.

P – Mais não. É a cruz. 1941. A estrela. O que aconteceu em 1941? Olhe no texto.

C – Nasceu Dominginhos.

P – Em 1941 nasceu Dominginhos. Então, tá representando. A estrela, quando se nasce. Quando Jesus nasceu recebemos a mensagem pela estrela. Então ficou esse símbolo é da Igreja Católica. Quando a gente vai no cemitério tem lá estrela e cruz. Estrela, vida. Cruz, morte. Por que cruz, morte? Porque foi como Jesus morreu. Na cruz. Né isso? Então, todas às vezes, principalmente em textos que você observa tem às vezes, a pessoa morre aí tem na missa. Quando tem a missa daquela pessoa é o que a gente chama de santinho. Dá as lembrancinhas. Como uma mensagem e com o nome daquela pessoa que faleceu. Então estrela, quando ele nasceu. Em 1941, ele criança. Onde?

C – Garanhuns.

P – Em Garanhuns. Pernambuco e Garanhuns. 1941. E a cruz está em que número?

C – 1825.

P – Não!

C – 2013.

P – 2013. Por que 2013?

C – Porque ele morreu.

P – Foi o ano em que ele faleceu.

C – Ele morreu (...)

P – Foi. Mas eu tô falando aqui de Dominginhos.

C – É. Né da gente não!

P – Ó. Aí a linha do tempo. 194... lê aí, Tainá

C – Em 1941 em Garanhuns, nasceu um (...)

P – Então, nasceu... desculpa aí, aqui em cima, que eu fiz de caneta e Tainá vai ler pra vocês. Aqui em cima Linha...

(Inicia a leitura pela aluna)

C – Linha do tempo de Dominginhos. Em 1941, dia 12 de fevereiro, nasce em Garanhuns, Pernambuco.

P – Então, o texto, como eu não orientei. Ela leu assim, ela leu correto. Em 1941, dia 12 de fevereiro, nasce em Garanhuns, Pernambuco. Nasce. Nasce quem?

C – Dominginhos.

P – Dominginhos. Então, o título já tá indicando que essa linha do tempo é sobre, tudo o que for ler, todas as datas está referindo-se a?

C – Dominginhos.

P – Dominginhos. Ok? Vamos Núbia lê o outro.

(...)

(alguns alunos realizam a leitura em voz alta do texto)

(...)

P – Vejam só, vamos fazer a leitura coletiva, porque uns leem e outros não prestam atenção! Vamos mudar a estratégia? Pronto. 1968, todo mundo lendo.

(a professora fez alguns esclarecimentos durante a leitura)

(Professora Fernanda, Aula 1)

Como pode ser visto, a professora trabalhou a leitura com discussões sobre o conteúdo do texto, esclarecendo alguns aspectos que caracterizam as linhas do tempo, como o uso dos símbolos da estrela e da cruz, a menção aos anos da vida do cantor. O texto solicitado para ser produzido foi uma linha do tempo da vida dos alunos. Parece estar subjacente na prática da professora Fernanda que os alunos conseguiram se apropriar do gênero tendo como modelo

esse texto, embora ela não tenha realizado discussões sobre os conteúdos específicos da linha do tempo dos alunos, o que pode ter gerado dificuldades, conforme já apresentamos anteriormente, gerando a necessidade de novas orientações para a atividade.

Nas entrevistas realizadas com os estudantes nessa aula, eles apreciaram de forma positiva a leitura do texto selecionado pela professora, mas não explicitaram relação entre a atividade de leitura e a de produção. Uma hipótese para isso é que a professora não explicitou, no início da aula, as atividades que os alunos iriam vivenciar na turma e a relação entre as mesmas.

E – Você gostou da aula de hoje?

C – Gostei.

E – Por quê?

C – Porque a gente aprendeu sobre a vida de Dominginhos.

E – Qual foi a parte da aula que você achou mais interessante? Qual foi a atividade que você gostou mais?

C – Na hora que eu tava lendo.

(...)

E – Você gostou de fazer a leitura, quando a professora pediu, do texto?

C – Gostei.

E – Por quê?

C – Porque eu li e falei pra todos.

(...)

E – O que você aprendeu hoje?

C – Sobre a vida de Dominginhos.

E – Por que é importante aprender sobre a vida de Dominginhos?

C – Porque ele morreu. A gente sabe mais da vida da pessoa. Ele é uma pessoa importante na vida da gente.

(Igor, Professora Fernanda, Aula 1)

E – Você gostou da aula de hoje?

C – Gostei.

E – Por quê?

C – Porque teve aula de Artes falando sobre Dominginhos.

E – Qual a parte da aula que você achou mais interessante?

C – Dominginhos, da entrevista sobre Dominginhos.

E – Por que você gostou mais dessa parte?

C – Que fala sobre a vida dele.

(...)

E – Você fez a leitura de um texto na sala, de uma parte de um texto, o que você achou desse momento?

C – Muito bom.

E – Por quê? Por que foi bom fazer a leitura?

C – A gente melhora a leitura, melhora a voz.

E – Você gosta de fazer a leitura na sala?

C – Gosto.

E – Por quê?

C – Muito legal. Fala pra nosso amigo o que a gente tá lendo, nosso amigo ouvir, só.

(Flávia, Professora Fernanda, Aula 1)

Nas duas entrevistas os alunos destacaram a relevância do conteúdo do texto selecionado, por abordar a vida de um cantor que é importante para a cultura brasileira. Percebemos que esse aspecto foi destacado pela professora durante a aula. Os alunos fizeram a leitura de forma compartilhada, com discussões, o que foi valorizado como uma estratégia de ensino importante.

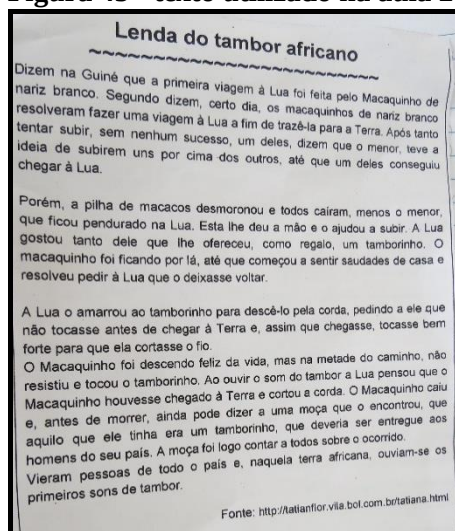
Na aula 2, ao dar novas explicações sobre a solicitação da atividade da linha do tempo, a professora retomou as discussões da aula 1. Na aula 2, ao solicitar o relato pessoal, e na aula 9, com as adivinhas, não identificamos atividades prévias às atividades de produção de texto. Uma hipótese para que isso tenha acontecido é que a professora podia considerar que os alunos já tinham conhecimentos sobre esses gêneros e sobre os conteúdos. No caso dos relatos, embora isso possa ter acontecido, os alunos demonstravam resumir o relato a poucas situações, sem um maior detalhamento, sendo questionado pela professora ao verificar os cadernos. No caso das adivinhas, os alunos não demonstraram dificuldade.

Assim, um ensino mais intensivo sobre o gênero solicitado, o conteúdo que está sendo abordado pode sofrer variações de acordo com os conhecimentos e as capacidades que os alunos demonstram ou não ter.

Na prática da professora Márcia, conforme já mencionamos, tanto nos momentos anteriores à produção, como nos de revisão, percebemos que ela tinha intenção de mobilizar conhecimentos tanto sobre o que os alunos iriam escrever, quanto sobre os aspectos composicionais e estilísticos dos gêneros.

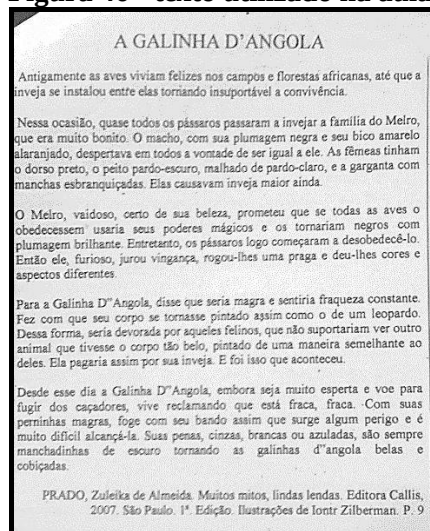
Conforme anunciamos, nas aulas 2, 8 e 14 os alunos tiveram as primeiras produções de textos: reescritas de lendas (aulas 2 e 8) e instrução de brincadeiras (aula 14). Antes das produções dos alunos serem feitas, em cada aula, identificamos um texto base, que servia como modelo. Abaixo seguem as imagens dos textos usados como atividades prévias às atividades de escrita nas três aulas.

Figura 45 - texto utilizado na aula 2



(Professora Márcia, Aula 2)

Figura 46 - texto utilizado na aula 8



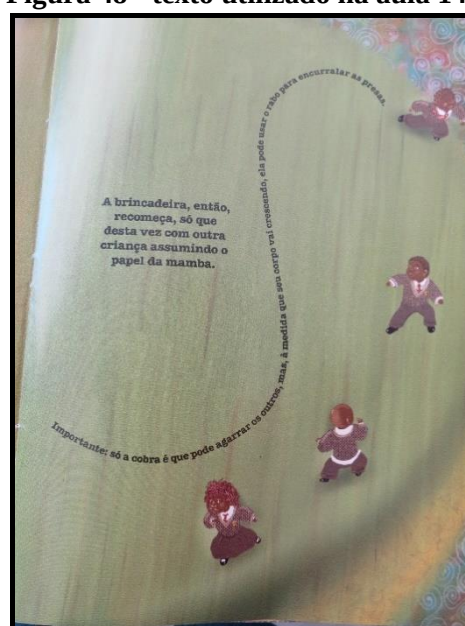
(Professora Márcia, Aula 8)

Figura 47 - texto utilizado na aula 14



(Professora Márcia, Aula 14)

Figura 48 - texto utilizado na aula 14



Na aula 2, antes da leitura da lenda do tambor, a professora buscou motivar os alunos para a atividade, fazendo com que adivinhassem o instrumento que seria abordado no texto. Segue abaixo um extrato:

P – Presta atenção! Agora vamos tentar adivinhar umas coisas. Eu vou fazer umas perguntas e vocês vão tentar adivinhar. Hoje nós vamos trabalhar um conto africano que vai falar sobre um instrumento musical. Eu tenho aqui dentro (sacola com alguns objetos).

C – Uma panela.

P – Uma imitação desse instrumento.

C – Pandeiro.

C – Tambor.

C – É um tamborim.

C – Ô tia, eu tô vendo uma panela aí dentro.

P – Uma panela é um instrumento musical?

Cs – Não.

C – Mas serve pra tocar.

(Professora Márcia, Aula 2)

Após esse momento, a professora solicitou a leitura silenciosa da lenda do tambor, depois a leitura compartilhada pelos alunos, em seguida, leitura pela professora e discutiu com os alunos sobre o texto.

P- Vou entregar a todo mundo a lenda. Vou dar cinco minutos, que a lenda é bem pequenininha, pra vocês fazerem a leitura em silêncio. Quem não consegue ler a lenda toda, vai lendo devagar e vai tentando descobrir as palavras. Cada um vai tentando ler o título. Primeiro a gente vai ler, depois a gente vai discutir como é a história. Vamo lá? Tente identificar uma palavrinha aí, Rúbia.

(...)

P – Todo mundo conseguiu realizar a leitura?

Cs – Sim.

P – Todos? Eu já falei pra vocês, pra gente conseguir ler rápido a gente tem que tá sempre exercitando. Mas a preguiça aqui tá uma coisa séria! Eu vou pedir pra algumas pessoas realizarem a leitura pra mim. Certo?

Cs – Êêê...

P – Quando eu disser pare, você pare e eu peço pra outra pessoa continuar. Entendeu, num foi? Quando eu disser pare. Bora lá. Sara, qual é o título do texto?

C – Lenda do tambor...

(...)

P – Cortou. Eu vou fazer a leitura pra vocês. Vocês vão prestar bastante atenção, sabe por quê? Porque daqui a pouco nós vamos fazer o reconto dessa história.

Cs – Ah não.

P – Vai! E ainda tá cedo.

C – Quantos minutos.

C – Eu não vou fazer.

P – Eu num tô perguntando a vocês, eu tô dizendo. Num é nem um aviso.

(...)

P - Esse daqui era um conto conhecido de vocês?

Cs – Não.

P – Quem conhecia?

C – Eu não.

C – Eu.

P – Você conhecia? De onde?

C – Lá da creche. A tia tem.

P – Esse conto aí, tem o autor do conto? Alguém achou o autor?

C – Não.

P – Alguém achou?

C – Tem o *site*.

P – Tem o *site* aí. O *site* é o autor?

Cs – Não.

P – Não. Porque esse conto é um conto popular. Não se sabe ao certo quem foi o autor dele.

C – Não conhece.

P – É. Não tem. O autor é desconhecido.

(Professora Márcia, Aula 2)

A professora Márcia teve essa forma de mediação antes das solicitações das atividades de produção de textos das aulas 2, 8 e 14. Ao solicitar que os alunos escrevessem os textos ela

buscava resgatar os conteúdos, auxiliando os alunos na geração destes para realizarem a reescrita.

Nas entrevistas, após a aula 2, podemos perceber a apreciação de uma aluna:

E – E você gostou na parte que vocês leram o texto?

C – Sim, eu gostei sim. Só o que eu não gostei foi na hora que o macaquinho morreu.

E – Foi na hora da história?

C – Foi, o final foi triste.

(Marina, Professora Márcia, Aula 2)

A aluna destacou o conteúdo do texto, ressaltando que achava o final triste. Essa apreciação é importante porque ajuda a perceber que a aluna estava atenta à leitura, demonstrando interagir com ele. A proposta de produção era de reescrita com inserção de novos elementos nos seus textos. Esse posicionamento de Marina pode auxiliar no momento de escrita em construção de novos finais, destacando o processo de autoria dos alunos.

Nas aulas em que os alunos realizaram as produções dos textos, aulas 5 e 9, ela tinha como prática antes da revisão, retomar e discutir com eles os textos já lidos e produzidos, como pode ser visto abaixo:

P – Ó, semana passada a gente trabalhou uma lenda aqui africana.

C – A lenda do tambor.

P – Conte aí pra gente como é que era essa lenda. Vamo Antônio!

(...)

P – A gente ainda vai trabalhar mais dois contos e ver como é que a gente vai dividir, fazer a apresentação.

C – Tem que ensaiar primeiro pra depois fazer.

P – Não sei ainda como será. Quem já escutou a lenda? Giovana, Bruna não escutou não?

C – Eu!

P – Mateus. Quem consegue contar? Como é Sara a lenda do tambor? Como é que começa? Como é que começava a história da lenda do tambor? Lembra de nada?

C – Eu sei.

P – Jorge, como é que começava a história da lenda? Começava como?

C – Eu sei.

P – Amanda, como é que começava a lenda? Começava como?

C – Deixa eu falar, tia.

C – Os macacos gostavam da lua e queriam trazer a lua pra cá.

P – Isso.

C – Eles usavam um negócio pra segurar. Que nem uma escadinha. Aí foram. Aí quando chegou lá. Só um conseguiu e os outros macacos...

P – Parou! Antônio contou até a parte que o macaco ficou preso na lua e os outros caíram. Quem consegue continuar?

(Os alunos continuam a explicar a história com intervenções da professora)

(Professora Márcia, Aula 5)

Assim, a professora desenvolvia atividades de leitura prévias à escrita dos textos, discussão e resgate oral da leitura, seja para a primeira produção ou revisão de um texto já produzido. Nesse último extrato, a professora buscou o resgate oral da lenda para alertar os

alunos que, para realizarem a reescrita, os mesmos precisariam estar atentos a alguns aspectos importantes do texto base. Alguns alunos socializaram suas produções, de modo que estas atividades auxiliaram o processo de revisão tanto coletiva como em dupla, realizado nessa aula.

Numa das entrevistas da aula 5, a aluna comentou sobre o conteúdo dos textos.

E – Giovana, o que foi feito na escola hoje?

C – Foi um texto de um conto do livro do tambor africano.

E – Do que você mais gostou?

C – Eu gostei da parte que a lua gostou dele, ela ficou amiga.

E – Por quê?

C – Porque ela era muito malvada e ela gostou dele. Aí quando ele foi ficando mais tempo, ela gostou.

(...)

E – Depois a professora pediu para que alguns alunos lessem os contos produzidos. Você gostou de escutar a leitura dos contos dos seus colegas?

C – Gostei.

E – Por que você gostou?

C – Porque foi uma leitura boa e uma ideia boa.

(Giovana, Professora Márcia, Aula 5)

No extrato acima podemos perceber novamente que outra aluna destacou o conteúdo do texto, a forma como foi finalizada. Além disso, mencionou ter gostado das ideias que os colegas tiveram.

Na aula 14, além de ler e discutir um texto intitulado Mamba, sobre uma brincadeira africana, a professora vivenciou-a na quadra com os alunos. Consideramos que a professora possibilitou nessa aula que os alunos tivessem um momento lúdico, de modo a perceber a importância do registro escrito de brincadeiras existentes em outro continente, para o resgate da cultura de um povo, para que outras pessoas pudessem conhecer, conforme discutimos no tópico 7.7. Ludicidade.

Nas entrevistas da aula 14, os alunos mencionaram a leitura e a brincadeira africana que foram abordadas antes da produção.

E – Depois a professora fez a leitura da brincadeira africana. O que você achou dessa atividade?

C – Eu gostei porque os meninos pesquisaram sobre os países da África.

E – E você gostou de saber de uma brincadeira africana?

C – Umhum.

E – Por quê?

C – Porque a gente vai aprendendo mais sobre a África.

E – Depois a professora pediu para que vocês ficassem em grupos e escrevessem como era essa brincadeira. O que você achou desse momento?

C – Bom, porque a gente escreveu e desenhou.

E – Por que foi bom escrever e desenhar?

C – Porque a gente ficou escrevendo aí depois a gente botou ideia, primeiro texto, textual. Aí depois outras ideias...aí escreveu.

(Fábio, Professora Márcia, Aula 14)

No extrato acima, Fábio destacou a importância da leitura para ter novos conhecimentos sobre a África, o que permitiu a geração de conteúdos para a produção dos textos.

Outro aluno destacou a importância da atividade de leitura.

E – Depois a professora fez a leitura de um livro, de uma parte de um livro. Você gostou da leitura?

C – Gostei.

E – Por que você gostou?

C – Porque quase todo dia ela nem lê o livro, aí ela tá também lendo o livro.

E – Mas o assunto do livro você gostou?

C – Sim.

E – Por que você gostou?

C – Porque é da África e diz como eles enviavam as brincadeiras novas para as outras crianças.

(Márcio, Professora Márcia, Aula 14)

O aluno destacou a valorização de mais momentos de leitura, e quando questionamos sobre o assunto, ele argumentou que era por ser sobre a África e por ter um caráter de informar sobre as brincadeiras vivenciadas lá.

No extrato abaixo, o aluno Lucas valorizou as duas atividades prévias à produção.

E – O que você gostou mais?

C – Foi da história da brincadeira da África.

E – A leitura ou a brincadeira?

C – A leitura.

E – Por que foi boa, essa foi a melhor para você?

C – Foi como ele brincava da brincadeira da corrente.

E – E por que essa foi a melhor para você?

C – Eu gostei da brincadeira e da história.

E – Você acha que seus colegas gostaram das atividades de hoje?

C – Eu acho que alguns sim e outros não.

E – Por que alguns sim?

C – Porque eu acho que a história é boa e porque tem algumas pessoas que não gostam dessa história, aí por isso tem algumas pessoas que não gostam da história e tem algumas pessoas que gostam.

E – De quais atividades você acha que eles mais gostaram?

C – (Demorou a responder) Da brincadeira africana.

E – Por quê?

C – Porque é muito legal.

(...)

(Lucas, Professora Márcia, Aula 14)

O aluno destacou o conteúdo do texto, pois tiveram possibilidade de saber sobre uma brincadeira de outra cultura.

Assim, consideramos que as atividades prévias à escrita dos textos realizadas nas turmas foram principalmente de leitura e discussão dos textos, demonstrando na prática das duas professoras uma articulação importante entre esses dois eixos curriculares, de modo que os alunos perceberam que poderiam ter conhecimento sobre os conteúdos e sobre os gêneros abordados através desses momentos.

As docentes se preocuparam em preparar os alunos para a produção textual, ajudando-os a construir conhecimentos para os textos, auxiliando-os a ter o que dizer, sendo visto de forma mais presente na prática da professora Márcia.

Disso decorre reflexões sobre o que dizer nos textos e as finalidades de escrita, dos destinatários e dos gêneros em foco. Para a geração de conteúdo, dependendo desses aspectos, fontes diversas de conhecimento necessitam ser realizadas, assim como outras atividades prévias. As atividades prévias identificadas nas aulas, por exemplo, tinham uma relação direta com o conteúdo dos textos produzidos, como nas reescritas e na instrução de brincadeiras. Isso pode ter acontecido em decorrência dos gêneros abordados em sala de aula. Para as professoras essas atividades prévias podem ter sido consideradas suficientes.

Continuando o diálogo com os dados de Andrade (2015), outro aspecto analisado nas aulas das duas professoras foi quanto à preocupação em retomar atividades que tinham sido realizadas anteriormente a fim de iniciar novas etapas. Em todas aulas, das duas professoras, esse aspecto foi observado. De acordo com a pesquisadora, “essa postura das professoras 1 e 2 pode trazer benefícios para os alunos, visto que ao retomar atividades anteriores a fim de iniciar novas etapas, as professoras mostram que têm a preocupação em relembrar o que já foi trabalhado situando assim os alunos e motivando-os para as próximas tarefas” (ANDRADE, 2015, p. 184).

Andrade (2015) também observou que as duas docentes investigadas se preocuparam em realizar atividades prévias para a escrita do texto. Além disso, em todas as aulas realizaram atividades de leitura e discussão coletiva de textos de apoio com os alunos sobre o conteúdo dos textos que iriam escrever. De acordo com Andrade (2015, p. 186),

Nas aulas em que os alunos foram levados a produzir textos as professoras se mostraram preocupadas em levar para a sala de aula textos de apoio para leitura e discussão, tanto para dar aos alunos condições de escrever a partir do conteúdo tratado neles, quanto para refletir sobre características do gênero que iria ser escrito pelos alunos em atividade posterior. Sendo assim, notamos que as docentes se preocupavam em preparar os alunos para a escrita, visto que os ajudou na construção de um repertório de conteúdos.

Nas duas turmas existia uma preocupação por parte das docentes em utilizar novas tecnologias para auxiliar no processo de ensino de produção de textos. Na turma 1, a leitura e discussão de textos de apoio estava mais voltada para ajudar os alunos quanto ao conteúdo do texto que iriam produzir e na turma 2 se deu mais para reflexão sobre características do

gênero trabalhado e as novas tecnologias foram utilizadas como suporte nas atividades de revisão textual.

Na prática das professoras Fernanda e Márcia, vimos que a geração de conteúdos era mais mobilizada do que os conhecimentos sobre os gêneros. A seguir abordaremos o último tópico de produção de textos.

8.3.4 Planejamento e revisão dos textos

A atividade de produção de textos, conforme já mencionamos, é uma atividade complexa. Envolve conhecimentos sociais, cognitivos e linguísticos. De acordo com Antunes (2003, p. 54),

Produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções.

Nesse sentido, buscamos analisar se e como as professoras abordaram, nas atividades de produção de textos, as etapas de planejamento e revisão textual. No quadro abaixo apresentamos as aulas em que essas duas etapas foram identificadas.

Quadro 46 - Aulas que as professoras trabalharam o planejamento e a revisão do texto

Etapas envolvidas no processo de escrita	Aulas							
	Professora Fernanda			Professora Márcia				
	1	2	9	2	5	8	9	14
Planejamento	X	X	--	X	X	X	X	X
Revisão	--	X	X	X	X	--	X	--

Fonte: Lima (2016)

De acordo com o quadro 46 percebemos que as aulas em que as professoras mobilizaram atividades de planejamento estiveram mais presentes se comparadas às de revisão textual. Na turma da professora Fernanda, em duas aulas, identificamos de algum modo a presença do planejamento e em duas aulas a revisão. Na turma da professora Márcia nos dias em que os alunos foram convidados a produzirem e revisar em identificamos planejamento textual e em três dias fizeram revisão textual.

Mesmo identificando uma maior frequência relacionada ao planejamento, vimos que o mesmo era abordado de forma breve, em geral através das explicações dos comandos das

atividades. Conforme abordamos no primeiro item desse tópico, as finalidades de escrita e os destinatários eram pouco explicitados. Para quê, para quem e o que escrever implica na escolha dos gêneros, mas estes foram indicados pelas docentes sem uma discussão sobre a relação entre o propósito e o interlocutor.

O planejamento era mais voltado para o que dizer. As professoras realizavam atividades prévias que mobilizavam os conteúdos. Representações sobre os destinatários não eram realizadas, talvez por estar implícito que estes seriam os alunos e professores, e as atividades de escrita tinham, como já foi dito, propósitos muito restritos ao espaço escolar, focados nos objetivos de aprendizagem.

Consideramos ainda que as professoras mobilizaram, antes da escrita dos textos e durante, nos momentos de monitoramento e revisão, conhecimentos referentes à organização dos textos, sequencialização de conteúdos, da forma composicional dos gêneros adotados, recursos linguísticos empregados, a depender da prática de cada professora. De acordo com Leal e Brandão (2007, p. 51),

Escrever aprende-se na interação contínua com os atos de escrita, através de estratégias significativas, em que o aprendiz poderá entender o caráter dialógico da linguagem. Precisamos, assim, saber organizar um plano geral que nos oriente durante a geração do texto, monitorando nossas ações, sem perder de vista nossas finalidades e destinatários. Ou seja, precisamos coordenar as ações, integrando-as para alcançarmos os objetivos estipulados no plano geral. Quanto maior for a nossa capacidade de planejar as estratégias discursivas para envolver o leitor, maior será a possibilidade de alcançarmos os efeitos pretendidos.

Assim, concordamos com as autoras acima e ressaltamos que não basta o acesso a atividades de produção de textos. Saberes referentes à qualidade didática dos comandos e ações dos docentes que favoreçam reflexões diversas sobre a atividade de escrita é que permitirão que as crianças se tornem escritores. De acordo com Antunes (2003, p. 57 e 58), o planejamento é uma etapa para o sujeito:

Ampliar seu repertório;
Delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;
 Eleger o **objetivo**, a finalidade com que vai escrever;
 Escolher os critérios de **ordenação das ideias, das informações**;
 Prever as condições dos possíveis **leitores**;
 Considerar a **situação** em que o texto vai circular;
 Decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;
 Estar seguro quando ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções (grifos da autora,)

A seguir exemplificamos como as professoras estimularam o planejamento da escrita.

Um exemplo da prática da professora Fernanda aconteceu na aula 2, em que ela fez novos esclarecimentos sobre a linha do tempo. Nas orientações é possível perceber que ela favoreceu ao planejamento do texto, focando no conteúdo do texto.

P- Vejam só, eu vou apenas lembrar pra vocês em relação à atividade da semana passada que foi sobre a linha do tempo. Eu entreguei. Quem não recebeu eu vou entregar agora e eu entreguei a linha do tempo de quem? (Os alunos demoram a responder, um ou outro responde) Eita! Eu entreguei a linha do tempo de quem?

Cs – Dominginhos!

P – Dominginhos. E eu pedi pra que vocês fizessem a linha do tempo de vocês, não foi isso? (Alguns alunos acionam com a cabeça que fizeram). Não foi isso que eu pedi?

Cs – Foi.

P – Quem não veio eu vou entregar o material. Tem algumas pessoas que continuam sem entender o que eu havia pedido. Eu vou entregar a linha do tempo pra quem faltou e vou reexplicar o que é pra ser feito, reexplicar a atividade de casa. Coloque na banca a atividade de casa que foi essa da linha do tempo, e quem não fez vai fazer novamente, vai fazer em casa. Só pode fazer em casa porque tem que ter a ajuda do pai e da mãe, ok? Entenderam?

(...)

P - Então coloquem aí na banca pra eu ver a linha. Quem foi que conseguiu fazer a atividade? Que foi que lembrou de fazer a atividade? Eu quero saber quem fez, depois as desculpas, é depois, primeiro eu quero saber quem foi que fez a atividade de casa, que foi a linha do tempo de vocês, baseado, seguindo o exemplo da linha de tempo de Dominginhos, eu lembrei pra vocês que vocês não teriam a cruz, vocês só teriam a? A o que? (Um aluno responde baixo e a professora pede para que ele fale alto) A estrela. Por que Dominginhos tinha a cruz? Por que Dominginhos na linha do tempo dele tinha a estrela e a cruz? (Alguns alunos demoram a responder e a professora responde) Porque ele já morreu. Então vocês, a linha do tempo de vocês... Inclusive eu disse Dominginhos tem muitas datas porque ele já foi criança, ele já cresceu, ele já chegou adulto, ele já tava na fase de idoso, então ele teve muitos acontecimentos na vida dele. Qual era a primeira data de vocês que eu disse? A primeira data que vocês iam fazer da linha do tempo era o que?

C – A data de nascimento.

P –Então leia aí João a tua linha do tempo.

C – Em dois mil e quatro eu nasci, em dois mil e dez eu aprendi a ler, em dois mil e onze não aprendi muita coisa, em dois mil e doze aprendi mais.

P – Agora, ele fez a linha do tempo escolar, ok? Mas vocês podem acrescentar à linha do tempo idade que andou, com que idade você andou? Isso aí a mãe precisa saber, com que idade nasceu seu primeiro dentinho? Deve ter sido com meses, certo? Se houve, com que idade é... Exemplo: O seu irmão...

Depois de você, não tem o mais novo? (Pergunta ao aluno João)

C – Thiago.

P – Thiago. Qual o ano que ele nasceu? Então é uma data importante, tá entendendo João? Você vai levar. Está correto, só que você completou apenas... Aliás, você colocou apenas a vida escolar, tão me entendendo? Vocês precisam colocar a vida de vocês, o ano que nasceu... É a primeira data, quando nasceu o primeiro dente. Eu vou aqui... (Se dirige ao quadro) Vocês vão pegar o caderno de casa logo, eu vou dar os tópicos, que a mãe de Marília também me perguntou, que não entendeu direito, eu vou colocar os tópicos dessa linha do tempo, vocês, mesmo criança, têm muita coisa pra colocar, começando pela data de nascimento, depois você coloca algo importante, quando você falou, foi com que idade, com que idade você andou, com que idade nasceu seu primeiro dente, com que idade você nasce... É... (Alguns alunos ajudam a professora dando sugestões e ela agradece)

Cs – Aprendeu a andar!

P- Aprendeu a andar, obrigada. Então, se você tem irmão mais novos, qual o ano que é uma data importante, qual o ano do nascimento. Tal data, nascimento do meu irmão fulano, ou da minha irmã fulana, certo? Então, essas datas podem ser infelizmente datas boas e datas ruins, certo? Datas boas.

Eu, por exemplo, tenho datas boas e tenho datas ruins, ok? Então, exemplo, É... Oitenta e nove né? Oitenta e nove foi uma data ruim, foi o ano que meu pai faleceu, foi o ano que meu pai morreu, mil novecentos e oitenta e nove, aí eu boto, falecimento do meu pai, né? (...) Vocês têm é idade que aprendeu a ler, são datas importantes, vocês, ano que nasceu, ano que nasceu o primeiro dente, data em que vocês começaram a andar, data em que vocês começaram a falar, se foi com meses. Tem gente que só fala com um ano, com dois anos, com um ano, né?

C – Eu comecei a andar com sete meses.

P- Pronto. Então, linha do tempo é o texto, é o texto, é o gênero textual, só que essa linha do tempo é diferente dos outros textos porque ela necessita de data, pra marcar tempo eu marco o tempo com horas, com o relógio... E eu marco o tempo com o calendário, com datas. Então, por isso não pode ser feito na sala de aula, que eu não sei das datas da vida de vocês, interessante, Nádia, tal data, ano, tal ano... Viajei, saí do Rio de Janeiro, né? Qual foi o ano que você veio morar aqui em Pernambuco? (Se refere a uma aluna) Foi este ano, foi o ano passado... Então você Nádia, vai precisar colocar...

C – Foi esse ano.

P- Este ano, dois mil e doze, você coloca: Vim morar em Pernambuco, aí coloca loteamento Santana e também você conheceu, né? Passou a estudar aqui, então você vai lembrar das datas quando você nasceu no Rio de Janeiro, ou não sabe?

C – Não sei.

P – Não sabe. A mãe é que sabe. O texto de vocês linha do tempo, é necessário da ajuda da mãe e do pai, se a mãe não souber, o pai às vezes sabe, ou da avó.

(...)

(Professora Fernanda, Aula 2)

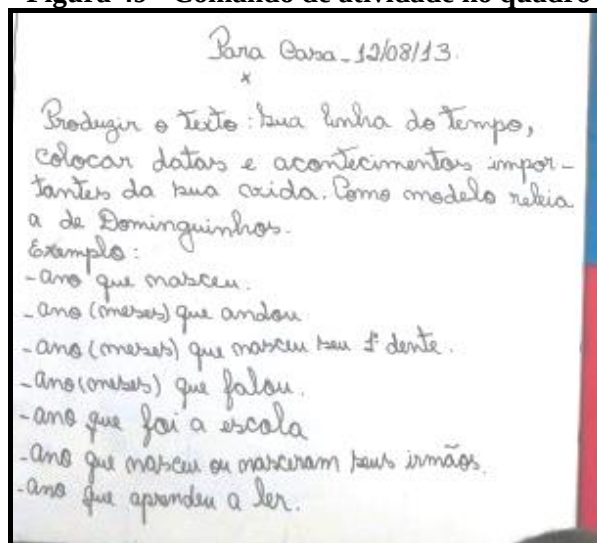
Consideramos que a professora teve uma ação pedagógica importante de retomar a atividade, com novos esclarecimentos, possibilitando que alunos que faltaram a aula 1 também tivessem oportunidade de realizar a atividade e que os demais fossem melhor orientados. Além disso, a professora ressaltou a importância de realizarem a produção com ajuda dos familiares, o que implica na geração de conteúdo a partir de informações de outras pessoas como fonte de coleta. O prazo para a atividade não foi especificado neste segundo momento, o que auxiliaria os alunos sobre o período que teriam para realizar a escrita. Um outro aspecto pedagógico importante é a responsabilização dos alunos para cumprir as atividades escolares, estando disponível a escutar os motivos da não realização de alguns, embora com pouca polidez.

Em relação às estratégias didáticas, podemos perceber que a professora retomou o texto base para a produção, que foi a linha do tempo de Dominginhos, destacando alguns aspectos em comparação com os da vida dos alunos. Em seguida, ela pediu que um aluno socializasse a sua linha do tempo fazendo comentários sobre a mesma e mostrando que o aluno priorizou alguns aspectos da vida dele e exemplificou outros com a ajuda das crianças, valorizando suas sugestões. Isso demonstra que os alunos não sabiam quais eram as possíveis informações que poderiam ser inseridas na linha do tempo deles. Ter o que dizer implica acesso às informações. Os alunos tiveram contato com um único modelo textual de linha do

tempo, no caso o de Dominginhos, o que pode ter sido insuficiente para se apropriarem desse gênero, reconhecendo seus aspectos composicionais e de estilo.

Assim com o exemplo das informações do aluno que socializou a sua linha do tempo, a professora exemplificou fatos da sua vida pessoal e deu outro exemplo de uma aluna, o que pode tornar a explicação mais fácil para os alunos. Além disso, recorreu ao quadro para registrar alguns aspectos, como pode ser visto a seguir.

Figura 49 - Comando de atividade no quadro



(Professora Fernanda, Aula 2)

Um aspecto a ser destacado é que os comandos da solicitação da produção da linha do tempo foram modificados, tanto oralmente quanto por escrito, de modo que os alunos tiveram mais clareza sobre o que precisavam fazer, ou seja, a professora auxiliou o planejamento textual e o recurso do quadro serviu para que detalhasse mais o comando, para que os alunos fizessem o registro no caderno. Além disso, destacamos que a falta de clareza pode também ter sido ocasionada diante de poucas oportunidades de contato com outras linhas do tempo, podendo servir de modelos e reflexão sobre o gênero em foco. Uma hipótese para que isso tenha acontecido foi o fato de a professora afirmar que estava trabalhando memórias, não tendo como propósito um trabalho mais sistemático sobre linha do tempo. Embora isso possa ter acontecido, ressaltamos que os alunos precisam ter boas condições de produção para realizarem as atividades e que a inserção de mais leituras auxilia nesse processo.

Na prática da professora Márcia também reconhecemos que com as orientações das atividades ela auxiliou os alunos no planejamento textual. Na aula 2, a professora, antes de solicitar que os alunos escrevessem os textos, retomou algumas observações sobre os textos realizados pelos alunos em aulas anteriores.

P – Hoje nós vamos nos ocupar de reconstruir o reconto da nossa história. Mas antes da gente construir esse reconto, eu quero chamar a atenção de vocês pra alguns pontos daquele reconto que eu passei pra vocês de um conto que vocês gostaram. Sem ser africano.

(...)

P – Bora prestar atenção! Os recontos que vocês fizeram ficaram legais. Alguns fizeram modificações, num foi Jorge? Alguns fizeram adaptações das histórias. Alguns recontaram a história quase do mesmo jeito.

(...)

P – Eu vou dizer pra vocês o que foi que eu percebi. Vejam só. Vocês estão esquecendo de colocar a pontuação. Por exemplo, se eu estou dizendo que o porquinho e o lobo estão conversando, eu tenho que indicar pro meu leitor. Num tenho não, Lucas?

C – Faz travessão.

P – Num é? Eu tenho que dizer pra ele que é uma conversa, um diálogo. Qual é o sinal de pontuação que vai me indicar isso?

C – Um tracinho assim.

C – Exclamação.

P – A exclamação indica que eu estou conversando?

C – Dois pontos.

C – O negocinho assim.

P – Como é o nome?

C – Travessão.

C – Traço.

P – Travessão. Eu vou dizer que a lua, nesse texto daqui tem mostrando algum diálogo direto? Presta atenção na pergunta que eu tô fazendo a vocês. Tem aqui mostrando que a lua e o macaquinho estão conversando? Sim ou não?

C – Não.

P – Não. Mas qual é a parte que a gente poderia botar pra ser um diálogo?

C – A parte que ela deu o tambor.

P – Essa parte?

C – A parte da lua e o tambor.

P – Essa parte é uma conversa entre a lua e o macaco?

C – Eu sei, tia.

C – Que ela diz que vai tocar o tamborinho.

P – Isso mesmo. Quando ela fala aqui ó, a pessoa conta pra gente, o narrador...

(...)

P – Mas eu tô usando o texto aqui de Amanda como exemplo, mas não é só o texto de Amanda, eu tô falando de todo mundo. Eu tô dando um exemplo, porque quem fez essa atividade foram poucas pessoas.

C – Eu.

P – Leonardo, Sara.

C – Eu.

P – E Felipe.

C – E Márcio

C – Eu também.

P – Foi. Olhe aqui ó, no primeiro parágrafo, ele explicando o que aconteceu, o que os macaquinhos querem fazer, como é que eles fizeram, e aí dizendo aqui embaixo, como eles fizeram, como eles pensaram. Olha o que aconteceu, como ele divide em parágrafos, ó. Ele não vai colocando tudo junto, ó.

C – Ô tia, descobri quando a gente coloca MAIS só com o S, e o M A I S.

P – Diga.

C – Quando coloca o M A I S é quantidade e o só com S, M A S é tipo, porém.

P – Muito bem!

(...)

P – Vocês vão fazer o reconto agora da Lenda do tambor africano. O que que vocês vão prestar atenção? Se é um reconto, eu posso fazer do jeito que tá aqui?

C – Não, mas essas partes são diferentes.

P – Não. Isso aí é pra ajudar vocês na hora de escrever. O que eu tô pedindo direto pra vocês fazerem é reler o que vocês estão escrevendo. Sabe por que vocês esquecem de colocar palavras? É porque o pensamento é muito mais rápido do que a mão na hora de escrever. Eu já pensei um monte de coisa pra colocar na minha história, mas a minha mão não consegue acompanhar a rapidez. Então eu pulo pedaços grandes. Foi isso que aconteceu com Amanda. Amanda sabe contar essa história dos Sete cabritinhos, mas na hora de escrever, o pensamento dela é mais rápido do que a escrita. Então fica faltando pedaços.

C – Aí pra acompanhar, ela pula...

P – Pra resolver isso, é que não percebe. Às vezes eu não escrevo uma coisa aqui e vocês dizem: eita tia tá faltando uma coisa aqui. Então eu escrevo.

C – Devagar.

P – E leio pra ver o que foi que eu escrevi.

C – Ô tia, a minha mãe sempre fala assim: Você escreve, depois você lê tudo de novo, porque você escreve muito rápido.

P – Muito bem!

C – A minha mãe diz assim: você já leu isso? Leia pra você ficar melhor na prova.

P – Muito bem! Isso aí é o que a gente tem que fazer. É a nossa revisão. Todo mundo que escreve é assim.

C – Tem que ler toda hora, você lê assim: escreve e lê duas vezes.

P – Tem que escrever e ler novamente...

C – Se tá tudo certo.

P – Pra ver se o que tá escrevendo.

(A professora utiliza o quadro para registrar algumas sugestões dos alunos)

O que é que não pode faltar no meu texto?

C – O título.

P – Não pode faltar o título... E aí? E depois, como é que eu vou fazer?

C – Apresentar os personagens.

P – Pode ser apresentar os personagens...

C – Era uma vez...

P – Eu posso começar com Era uma vez... esse texto a gente começa com Era uma vez?

Cs – Não.

P – Não né? Era uma vez é muito característico de contos de fadas. A maioria dos contos de fadas começa com Era uma vez.

C – Sem Era uma vez...

P – Ô, Era uma vez, quem lembra outra maneira de começar a história?

C – Dizem...

P – Dizem. Que é como começa esse conto aqui.

C – Porém.

P – Porém não. Se não vai dar a ideia de que a gente falou alguma coisa antes. Se a gente tá começando a história, a gente já falou alguma coisa antes? Se a gente vai começar a escrever agora, por exemplo, se eu colocar aqui: Porém na Guiné que a primeira viagem à lua foi feita pelo macaquinho. Vai tá com sentido essa frase?

Cs – Não.

P – Porque “porém” dá a ideia de uma coisa que tá discordando da outra.

C – Pode dizer assim: Os três porquinhos e o bebê. Pode ser assim? Só um negócio que eu assisti.

P – Mas isso é o quê?

C – É só uma história que eu...

P – Aí é o reconto dos três porquinhos. E o título é esse né? Então isso é aqui. Eu tô perguntando a você: qual é a expressão que eu posso usar pra começar a minha história? Aí vocês já disseram: Era uma vez, Dizem... que mais? Bora Leonardo, como é que a gente pode começar a história?

(Professora Márcia, Aula 2)

Muitos destaques podem ser feitos em relação à prática da professora. Um primeiro aspecto é que a professora no momento que fez o monitoramento das produções anteriores, estimulou que os alunos pensassem no planejamento do texto, destacando aspectos como o conteúdo que tinha relação com outro texto, a necessidade de mudanças, de inserção de novos elementos no texto, na sequenciação do reconto, no uso de pontuação, parágrafo, além de salientar a necessidade de leitura do texto com revisão durante o processo e ao final da produção. A professora e as crianças explicitaram várias ações e saberes necessários à execução da tarefa proposta.

De acordo com Leal e Brandão (2007, p. 52), “para escrever um texto realizamos, continuamente, atividades de planejamento, escrita, revisão, escrita e novo planejamento. Essa concepção é divergente da que acredita que o planejamento ocorre no início da tarefa da escrita e a revisão ocorre no final”. Nesse sentido, as atividades tornam-se interdependentes, e como podemos ver nos extratos acima, o estímulo à revisão dos textos já era visível. Além dessas situações, identificamos momentos mais específicos de revisão, através das orientações das atividades, antes da escrita, durante o processo de escrita e após. De acordo com Brandão (2007, p. 120), “revisar um texto é torná-lo objeto de reflexão, é pensar sobre o que foi ou está sendo escrito e encontrar meios para melhor dizer o que se quer dizer, reelaborando e reescrevendo o já escrito”.

Nesse sentido, observamos que as atividades de revisão na turma da professora Fernanda aconteceram individualmente em duas aulas, 2 e 9, nos momentos em que a professora pedia para verificar os cadernos e na situação de produção coletiva, na aula 2, quando um aluno socializou sua linha do tempo, já apresentado na discussão anterior.

Na aula 2, a medida que os alunos terminavam a produção, apresentavam o texto para a professora, como pode ser visto a seguir.

P – Ó, deixa eu ler pra ver se foi isso mesmo. Eu não acredito que já tenha produzido! E quem produziu, lê e vê se esqueceu alguma letra, tipo: Começo de frase letra maiúscula, eu já tô vendo aqui com letra minúscula... (Se refere ao caderno de uma aluna) Lê pra mim. Isso aqui é um “G” ou um “J”?

C – G...

P – Ajeite esse G, tá parecendo um J. (A aluna da continuidade à leitura da sua produção)

(...)

P – Começo de frase letra maiúscula... (A aluna Marília corrige o que errou) Como é o “M”... Olhe ali, tem mostrando como é o “M” maiúsculo... Olhe aqui o “M” maiúsculo. (Mostra em um papel)

(...)

P – Tio... Vírgula... (Escreve a vírgula no caderno da aluna) O nome... Doutor José o que? Nome próprio... E é com um “S” só. (A aluna diz que o nome é com dois “S”, então a professora a manda colocar com os dois “S”). Por aí isso, isso, com dois “S”.

(...)

P - Por isso o domingo foi legal... E cadê? O que foi que houve em relação ao dia dos pais? (A aluna fala algumas coisas, mas num tom muito baixo) Ah...Então lá comemorou, por isso foi muito legal, aí aqui, lá comemorou. Teu pai estava ou teu pai ainda tá viajando? Lá comemorou o dia dos pais e o aniversário, meu pai não estava presente porque ele está trabalhando... E diz o lugar que ele está trabalhando... Vai terminar. É Nádia.

(...)

P - Lê pra mim. (...) Pronto, assim terminou o meu domingo. Aí “assim terminou o meu domingo”, fui pra casa dormir para no outro dia ir pra escola. Ótimo... Deixa eu colocar aqui... Traz agora, Ítalo. Lê o teu texto. Lê o teu texto e acrescenta mais que eu tô vendo que tu escrevesse um pinga, escrevesse quase nada! E com enrolada dizendo que terminou, com preguiça de pensar, com preguiça de escrever.

C - No sábado eu fui para festa da minha amiga.

P - Como é o nome dessa amiga? Essa amiga não tem nome, não é?

C - Giovanna.

P - Pronto, para a festa da minha amiga... Aí como tem espaço aqui ó...

C - No domingo aí eu brinquei com meus primos. A gente brinco de bola...

P - Pera aí, brincamos... Brinco muito não, brincamos.

C - E a gente começou a jogar bola de novo e eu dei uma camisa...

P - Oxente! Eu dei... Pera aí, pera aí, pera aí... Você tá misturando os textos, “eu de... Meu pai ganhou... Eu dei uma camisa de presente ao meu pai... Preseta? Presen, sen, sen... Tá faltando o que? Tá faltando o que?! (O aluno apaga e corrige o que errou). Ao meu pai. Ele gostou? (Ítalo confirma que sim com a cabeça). Tua irmã deu alguma coisa?

C - Meu pai é padraço dela...

(...)

P - Va, lê aí pra mim.

C - O dia dos pais pra eu foi bom, eu gostei, o meu pai...

P - Um minutinho... Nádia. Da pra vocês diminuírem aí o volume?

C - O meu dia dos pais foi bom, eu gostei, o meu pai foi bom...

P - No, No, né nu não. Então eu vou lhe dar o caderno pra você passar pra o caderno de texto... (A professora vai pegar o caderno no armário). Tome, vá passar, agora lembre da letra maiúscula. Vá passar pra aqui.

(...)

P - “Nós...” nós novamente... “Nós demos...” Demos o presente para o meu pai.” Foi o quê que vocês deram?

C - Eu di um perfume...

P - E o teu irmão? (Resposta inaudível) Pronto... O meu foi um perfume, “o do meu irmão... O meu foi um perfume”, vírgula... “O do meu irmã... Do meu irmão, um copo, ele gostou muito.”. Pronto, só falta isso, ótimo, muito bem. Lê aqui pra mim, vem cá (outro aluno).

C - Meu pai ganho.

P - Ganho não, ganhou, ganhou... Com “U” no final, “meu pai ganhou...”

(Professora Fernanda, Aula 2)

De forma individual, a professora fazia intervenções sobre os textos referentes ao conteúdo, de modo a acrescentar mais algumas informações como o nome da amiga, o tipo de presente, revisão das normas ortográficas, o uso de s ou ss, g ou j, concordância. Assim, o foco na revisão era predominante em relação aos conhecimentos linguísticos. Não havia intervenção sobre a finalidade e o destinatário. Essas intervenções da professora também eram pouco reflexivas, se aproximando mais de um momento de correção dos textos, em que não aguardava muito a leitura dos alunos ou suas repostas ao questioná-los.

De acordo com Brandão (2007, p. 119), “a “correção” parece ser vista como algo pertencente ao domínio quase exclusivo do professor, que avalia o texto e o devolve ao aluno

– com os erros precisamente destacados e passados para uma forma “correta”. Consideramos que a professora Fernanda teve uma maior aproximação com esta concepção, pois informava o que estava errado e os alunos corrigiam. Havia uma valorização da superfície do texto, em detrimento de outros aspectos da textualidade, da discursividade, por exemplo. Após os atendimentos, ela pediu para alguns alunos reescreverem no caderno os textos, como no trecho: “Então eu vou lhe dar o caderno pra você passar pra o caderno de texto”. Esse tipo de prática remete a “passar a limpo” os textos, com predomínio de cópia, sem reflexões através da releitura. Nas entrevistas, os alunos não mencionaram aspectos de revisão.

Na prática da professora Márcia, os alunos foram estimulados a revisar os textos, tanto em processo de escrita, quanto após o término da primeira versão. Nas aulas 2 (coletivo), 5 e 8 (dupla e coletiva) os alunos tiveram momentos de revisão. Na aula 5, a professora retomou os textos produzidos na aula 2, pedindo que os alunos lessem para a turma o que produziram e após ela também lia, fazendo comentários e os alunos também sobre os textos, como pode ser visto a seguir.

P - Quem gostaria de ser o primeiro a fazer a sua socialização?

C – Eu!

P – Duas pessoas já fizeram. Leonardo e Luiza. Mas vão fazer de novo. Vem Antônio. Os outros prestem atenção!

C – O tambor africano.

P – O seu título é esse.

C – Era uma vez quatro irmãos. Quatro macacos irmãos.

C – Ô tia, tá lendo baixo!

C – Então lê!

P – Não. Você tá lendo baixo, não!

C – Então lê, tia!

P – Não. Leia, Antônio.

C – Eles queriam trazer a lua para a terra. O menor conseguiu... subiu na lua. Aí no outro dia ele pediu a lua para amarrar uma corda. Os quatro macacos foram descendo e passando na Argentina, Espanha, Itália, Japão, Brasil... fim da história.

C – Dá pra ouvir nada!

P – Presta atenção! (leitura pela professora) A lenda do tambor africano (título). Era uma vez quatro macacos irmãos que queriam trazer a lua para a Terra. O menor conseguiu subir na lua. Depois de cinco dias, ele sentiu falta e pediu para a lua para amarrar a corda. Os quatro macacos foram descendo, ficaram...

C – Ô tia, eu posso falar um negócio?

P – Vieram cantos de toda a terra. Vieram da Argentina, Espanha, Itália, Japão, Brasil. Certo, Antônio. Agora eu acho que essa sua história falta partes, né? E presta atenção no que você fala aqui ó. O menor conseguiu subir na lua. Eram quatro macacos no começo da história. Num era?

C – Era isso que eu queria falar tia. Ele botou: o menor subiu na lua. Aí depois botou os quatro irmãos desceram.

(Risos)

P – Como é que subiu um e desceu quatro?

C – Foi, tia.

P – Já tinham esses macacos lá? Tem isso aqui na história? Tem como a gente saber? Se eu lesse a história eu ia saber disso? Eu ia achar, feito Fábio, que tá meio sem noção? Pulou partes da história. Não explicou como foi que os macacos chegaram lá. Por isso que ele tá questionando isso aqui. Você fez, não né? Fábio fez? Então assim, a gente vai melhorar a história hoje. Hoje, a gente vai poder ajudar Antônio.

C – Ô tia, eu fiz um pouco, vi tia.

P – Certo. Quem for a dupla de Antônio vai ajudar Antônio a pensar pra resolver esses problemas no texto. Quem vem?

(outra produção socializada)

P – Qual é o título?

C – A lenda dos aventureiros.

P – A lenda dos aventureiros. Que Marina vai ler agora pra gente. Tá certo?

C – Havia uns macaquinhos que tinham um sonho. As pessoas queriam trazer a lua para a terra. Os macaquinhos foram para a lua. Quando eles chegaram lá a lua gostou deles. E deu um tamborinho para cada um. Eles ficaram lá por cinco dias. Eles gostaram muito da... dela. Os macaquinhos deixaram... a câmera na bolsa. Aí estavam...

P – Não. Aí eles pegaram.

C – Pegaram a câmera e tiraram foto. Eles estavam com saudade da mãe. Ela é...

P – Ela gostava...

C – Gostava deles e queria...

P – Hã? Ela gostava deles e sentia falta.

C – Para visitar... prometeram visitar a lua. Eles foram para casa.

P – Bom! Deixa eu ler alto pro pessoal escutar. Marina mudou o título. Ela botou A lenda dos aventureiros.

C – Deixa eu ver, tia.

P – A lenda dos aventureiros. Havia uns macaquinhos que tinham um sonho. As pessoas queriam trazer a lua para a terra e os macaquinhos foram para a lua. Quando eles chegaram à lua gostou deles. E deu um tamborinho para cada um. Eles ficaram lá por cinco dias. Eles gostaram muito dela. Os macaquinhos deixaram a câmera na bolsa. E aí eles pegaram a câmera e tiraram fotos. E aí, eles estavam com saudade da mãe. Ela gostava deles. Aí essa parte aqui...

C – Eu acho que eles prometeram pra ela que iam voltar.

P – Aí tem assim... para visitar a lua eles voltaram pra casa. E aí, o que vocês acharam?

C – Legal!

C – Tá melhor do que a de Antônio.

P – Vamos ver a de Marina, vocês acharam que todas as ideias estavam...

C – Ô tia, ela disse que tava voltando pra casa e disse que ia voltar. Eu num sei isso aí, quando chegaram em casa, disse que ia voltar?

C – Visitar a lua, meu filho, eles nunca mais iam ver a lua.

P – Aí ele tá falando assim pra vocês, certo. Ela tem que explicar melhor essa história. Eles estavam na lua e sentiram saudades. Sentiram saudades e fizeram o quê?

C – Voltaram pra casa...

P – Voltaram pra casa.

C – E em vez de dizer que nós vamos voltar. Disse logo da mãe.

P – Então tem que explicar isso aqui. Fábio tá certo. Isso é uma coisa que você tem que explicar. Se eu vou colocar um diálogo, eu tenho que indicar pro meu leitor. Eu tenho que dizer quem vai ler essa história tem que saber. Eles estão conversando. Eles estão conversando. Então eu vou usar a pontuação pra indicar isso, né? A história de Marina tá boa, agora precisa melhorar o desenvolvimento das ideias. Quem vem? Quem vem? Nicole? Sara? (...)

(Professora Márcia, Aula 5)

Como pode ser visto, a professora fazia questionamentos ou os próprios alunos intervinham, o que demonstra uma atitude colaborativa entre eles. As intervenções da professora favoreceram que os alunos pensassem nos recursos linguísticos, de modo que

tiveram que pensar no leitor do texto, como no caso dos momentos de diálogo presentes no texto. Notamos que os próprios alunos estavam atentos a esses aspectos.

Outro aspecto interessante é que a professora registrou no quadro os critérios de revisão com o auxílio dos alunos.

No quadro:

- Repetição de palavras iguais em vários momentos (pergunta a eles o que pode resolver e os alunos informam colocar outras palavras, sinônimos).
 - Prestar atenção nos sinais de pontuação, uso do . , _! ?:
 - Prestar atenção nas palavras que você escreveu errado.
 - Explicar as ideias e prestar atenção na sequência.
- (Professora Márcia, Aula 5)

A professora explicou cada aspecto a ser revisado e após esse momento os alunos ficaram em duplas para revisarem os textos. Em seguida, a professora retomou os critérios e enfatizou a necessidade de leitura do texto para a realização da revisão:

P – Presta atenção! Nós tínhamos aqui várias coisas pra pensar. Nós temos aqui repetição de palavras iguais em vários momentos, colocar palavras sinônimas pra resolver isso. Prestar atenção nos sinais de pontuação. O uso do ponto final, o uso da vírgula, uso da exclamação, o uso da interrogação e dois pontos. Prestar atenção nas palavras que você escreveu errado. Aí Leonardo falou: o uso do M antes do P e do B. Isso é o quê? As regras ortográficas, num é? Explicar as ideias e prestar atenção na sequência. Aí já num tem mais a ver com a palavra que você escreveu. É com o uso do texto. O meu texto tá fazendo sentido? Quem lê o meu texto vai conseguir entender como é que o macaquinho chegou na lua? Como foi que ele caiu? O que foi que aconteceu quando ele chegou lá na lua?

C – Se ele morreu...

P – No seu texto, você prestou atenção no início da história?

C – Prestei muito, tia.

P – Prestou? Bora lá. O início da história, como é que começa a minha história? O meio da história, aquela parte que a gente vai colocar. Acontece uma coisa aqui no início, isso aqui vai ter que ser resolvido aqui, no meio da história. E a parte final, o desfecho da história? Tu prestou atenção, Vinícius? Porque tu não conseguiu fazer? O desfecho, como foi que aconteceu? Vamo lá, Leonardo. Como foi que sua história começou?

(...)

P – Nós vamos fazer o seguinte. Nós vamos parar... Os grupos vão reler. Isso aqui que Marina falou: realizar a leitura várias vezes. É importante. Mas num é pra vocês contarem a história não. É pra ler... Luiza mesmo quando veio aqui duas vezes que ela para na mesma palavra, na palavra “então”. Que ela não leu então. Quando a gente lê a gente conserta o erro.

(Professora Márcia, Aula 5)

A revisão textual é “uma habilidade metacognitiva complexa, que implica tornar-se consciente e pensar sobre processos e decisões tomadas durante a escrita de um texto” (BRANDÃO, 2006, p. 121). Consideramos que a professora Márcia favoreceu os alunos nesse sentido.

Nas entrevistas realizadas na aula 5 percebemos que os alunos apreciaram de forma positiva os momentos de revisão em dupla.

E – Qual foi a melhor atividade do dia?

C – Foi essa, do reconto.

E – Por quê?

C – Porque fala um reconto pra a gente aprender como é a pontuações e escrever, prestar atenção.
(...)

E – Depois a professora colocou lá no quadro alguns itens para vocês analisarem não foi isso? O que você achou dela ter colocado lá no quadro?

C – Achei bom.

E – Por que você achou bom?

C – Porque também pra eu aprender a escrever direito, que eu não sei muito.

E – Foi importante a professora ter colocado no quadro o que vocês precisariam analisar?

C – Sim.

E – Por que você acha que foi importante?

C – Porque pra pessoa se desenvolver mais.

(...)

E – O que você aprendeu hoje?

C – Foi as “pontuação”, as escritas que é...pra escrever “mais bom” a leitura e as pontuação que tem que botar quando tá conversando.

(Giovana, Professora Márcia, Aula 5)

No extrato acima, a aluna destacou a possibilidade de fazer uso dos conhecimentos linguísticos nas atividades de revisão. Para tal análise é importante considerar que dependendo do estilo do gênero, os usos das pontuações variam e no caso das narrativas a professora mobilizou a atenção dos alunos na aula para o uso do travessão, por exemplo, quando precisavam inserir diálogos entre os personagens. Tal concepção está de acordo com os pressupostos defendidos por Silva (2012, p. 149), ao afirmar que

Os sinais de pontuação precisam ser tratados de forma associada aos gêneros escritos nos quais eles aparecem, uma vez que os diversos gêneros que circulam na sociedade apresentam características distintas sejam linguísticas, textuais ou discursivas, que influenciam tanto na escolha como no uso dos sinais de pontuação.

Em outra entrevista, após a aula 5, uma aluna também mencionou o aspecto de revisão.

E – Qual foi a melhor atividade do dia?

C – Foi a da revisão, que a gente tem que aprender as coisas. Também eu gostei da hora do livre, foi legal.

(...)

E – A professora pediu para alguns colegas fazerem aqui na frente a leitura dos textos que eles produziram. O que você achou dos seus colegas lerem o que eles produziram?

C – Eu achei legal. Mas eu também gostei do da Giovana. É legal.

E – Por que você gostou deles terem lido.

C – Tipo...o do Leonardo já é mais diferente. O da Giovana é bem diferente. E também o do Antônio, eu gosto das diferentes.

E – Depois a professora perguntou para vocês o que era preciso para revisar um texto, o que era preciso na hora da revisão do texto. Aí ela colocou algumas coisas no quadro.

C – Ela botou que a gente não pode esquecer de revisar.

E – É. O que você achou dela ter perguntado para vocês e vocês terem dito o que é que não pode faltar na revisão do texto?

C – Eu achei bem bom. Porque ela falou que é a gente que tem que saber, não ela. Ela já sabe, mas a gente tem que aprender.

(...)

E – Depois a professora fez a leitura de outros textos aqui com vocês, depois das revisões dos textos. O que é que você achou depois da professora ter lido já com as mudanças?

C – O da África que ela leu?

E – Sim, o de hoje.

C – Eu achei legal. E também na África tem coisas pobres.

E – O que você aprendeu hoje?

C – Eu aprendi que...muitas coisas também, aprendi muitas coisas hoje. Aprendi que eu não posso...se eu escrevo tudo que eu penso, rápido demais, eu posso errar. E aí eu tenho que ler para eu prestar atenção, para eu não errar.

E – O que mais você aprendeu hoje?

C – Eu aprendi também que os sinais de pontuação a gente nunca pode esquecer. Só mais uma coisa...que nas histórias a gente tem que bolar primeiro o texto...no meio, no começo e no final.

(Marina, Professora Márcia, Aula 5)

No extrato da entrevista de Marina podemos destacar vários aspectos. Em relação aos momentos de leitura dos textos para discussão dos critérios de revisão textual, vimos que a aluna fez comentário sobre os textos dos colegas, destacando o que mais tinha gostado. Disse que gostava mais dos diferentes, focando no conteúdo das histórias. A estratégia da professora permitiu que os alunos tivessem acesso a propostas de construção das reescritas pelos alunos, valorizando as produções deles. Outro destaque é em relação ao uso do quadro para apresentar os critérios de revisão, foco da atividade. Marina percebeu a importância de aprender a revisar e o registro ajudou os alunos a pensarem sobre tais aspectos. Ao responder sobre o que tinha aprendido no dia da aula, a aluna reconheceu a importância de escrever e revisar em processo, através da leitura para fazer ajustes no seu texto, além dos conhecimentos linguísticos empregados e das partes de uma lenda.

Assim, reconhecemos que as duas alunas destacaram aspectos importantes relativos ao tipo de atividade e à mediação da professora. Consideramos que a professora tinha intenções de distanciamento entre os momentos de produção e de revisão, se aproximando do que Brandão (2007, p. 124) aborda:

Parece-nos indicado que, concluída a revisão ao longo da produção da primeira versão do texto, a avaliação e “edição” seguinte ou final desse “produto” seja encaminhada num outro dia, guardando-se sempre um certo intervalo entre as escritas subsequentes. Certamente, todos nós já

experimentamos a necessidade desse tempo para que possamos nos distanciar um pouco do que foi escrito e enxergar lacunas ou falhas não vistas no momento da produção anterior, em especial, quando se trata da primeira versão em que, geralmente, é maior o esforço de gerar o conteúdo e selecionar o que deverá ser dito no texto.

Na aula 9, outra atividade de revisão foi bastante reflexiva. A professora selecionou um texto produzido na aula 8 e escreveu no quadro da mesma forma que estava registrado na folha. Antes de fazer intervenções uma aluna questionou:

C – Oh tia, a história tem começo, tem meio e não tem fim.

P – Vamos prestar atenção? Vamos trabalhar com o texto de Felipe porque ele conta a história dele, mas a gente tem que prestar bastante atenção, por que o que eu falei para vocês? A gente pensa mais rápido do que escreve.

C- É verdade

P – Qual é o título do texto de Felipe? (no quadro)

Cs – A galinha da Angola

(Professora Márcia, Aula 9)

Após esse momento inicial a professora pediu que alguns alunos fizessem leitura compartilhada do texto no quadro e no término indagou os alunos sobre o que tinham achado da produção.

P – A história de Felipe ela tem a ver com a história que a gente escutou?

Cs – Sim

P – Em que sentido?

C –Da galinha da Angola

C – Mas ele fala só um pouco dela.

P – Vamos lá. Amanda, a gente escutou uma lenda sobre a galinha da Angola. Dizia o que? O que aconteceu com a galinha da Angola?

C – Ela se transformou

(A professora questiona vários alunos, mas a maioria não sabia explicar)

P- Fábio?

C – Ela ficou cheia de pinta, parecendo um felino.

C – Um leopardo

P – Marina, por que ela ficou assim?

C – Por causa do melro...

C – Ele jogou uma praga em cima dela.

C – Ela ficou fraca.

C – Ele disse que ela ia sentir dores.

P – E por que que isso aconteceu? Por que o melro fez isso com ela?

C – Inveja,

(...)

P - Agora, essa história ela queria contar o que pra gente?

C – Sobre a galinha da Angola

P – O que?

C – Sobre as características dela.

P – Presta atenção. O texto queria mostrar o que pra gente?

C – Como ela era antigamente.

(...)

P – Agora, vamos ver aqui o texto (quadro) de Felipe.

C – Não chame só meu nome não, porque ele (Jorge) também participou.

P – Foi. Vamos ver se o título vai trazer o que a história conta. O título tem que ter a ver com a história.

C – Excelente.

P – A primeira coisa que a gente vai ver é na escrita do texto. Márcio disse assim: O texto tem começo, tem meio, mas não tem final.

C – É

C – Oh tia, eu queria que ele participasse (Felipe se refere a Jorge, porque a professora só faz menção a autoria do texto como se fosse de Felipe, mas foi em dupla)

P – Não se preocupe não, Felipe, não vai ser uma crítica pra tu não. A gente vai fazer assim, vai revisar coletivamente, todo mundo junto, e depois a gente vai colocar algumas ideias que vocês achem que podem completar o texto de Felipe e Jorge. Vamos, lá, vamos começar? Vamos ver como está o comecinho da história.

(A professora faz a leitura de cada parte do texto e questionou sobre o que precisava revisar. As sugestões dos alunos eram registradas numa parte do quadro. Na leitura da parte registrada com um símbolo chave, alguns alunos interviam)

C – Oh tia, tem que explicar uma coisa. Que lugar distante é esse?

C – Como foi que chegou lá?

(Professora Márcia, Aula 9)

Assim, a cada leitura dos parágrafos, a professora pedia que analisassem e dessem sugestões para revisão do conteúdo. O que eles falavam, a professora registrava no quadro. Andrade (2010, p. 84) acredita que,

Nas situações de interação as aprendizagens ocorrem de modo mais efetivo exatamente pelo favorecimento das situações de revisão. Os estudantes precisam discutir sobre o texto, revendo e entrando em acordos. A revisão, então, é um procedimento que contribui para que a aprendizagem ocorra.

Após a revisão da sequência do texto escrito pela dupla, a professora fez novas intervenções, perguntando aos alunos se eles achavam que o desfecho da história estava legal, quem faria de outro jeito. A professora escutou as sugestões de alguns alunos, e continuou com revisão do texto, enfocando os aspectos ortográficos.

P – Então, vamos lá reescrever o texto de Felipe, aproveitando as partes que todo mundo achou boa e acrescentando as modificações que vocês acham necessárias. Mas antes vamos procurar aqui, primeiro os erros ortográficos.

C – Chegou, tia.

P- Por que?

C – Porque chegou é uma ação e toda vez que você ver uma ação tem que colocar o U, não pode botar o L.

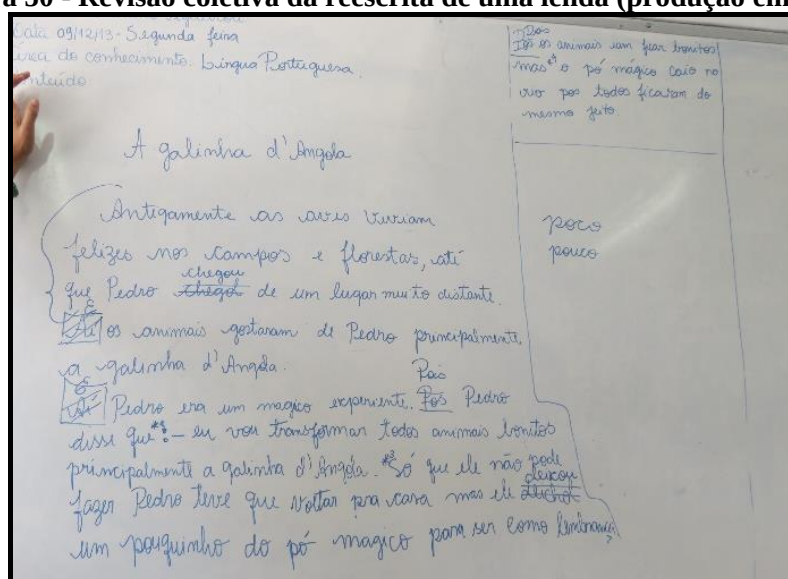
P – Não pode esquecer isso que Paula acabou de falar. Chegou é um verbo. Tem mais alguma palavra com erro desse tipo? O verbo tá no passado, chegou, é uma ação passada.

C – Deixou.

(...)

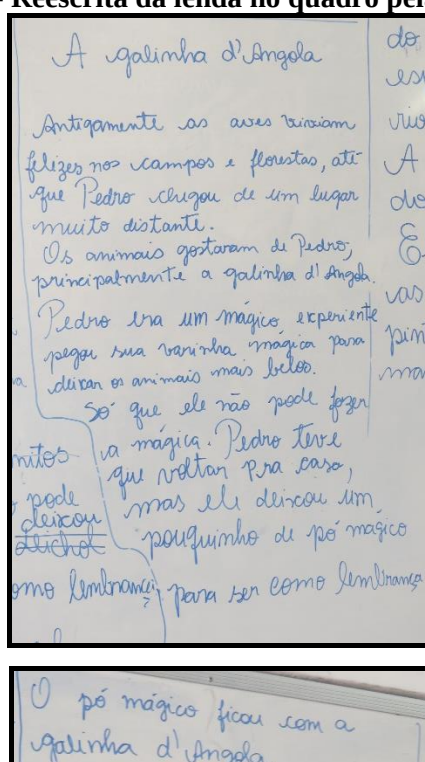
(Aula 9, Professora Márcia)

Ao final das sugestões, conforme a figura abaixo, podemos ver as marcas de revisão.

Figura 50 - Revisão coletiva da reescrita de uma lenda (produção em dupla)

(Professora Márcia, Aula 9)

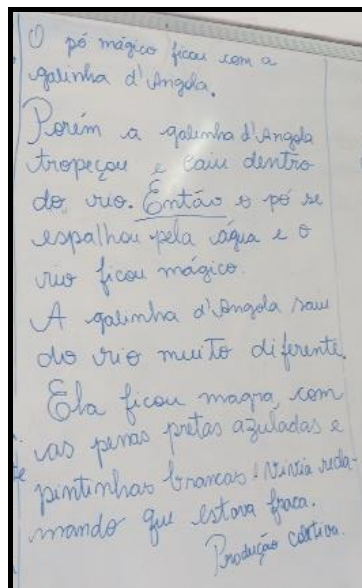
Após as sugestões de revisão, a professora fez a leitura do texto, com algumas interrupções de modo que ela ou os alunos se posicionavam sobre as mudanças, fazendo novamente algumas trocas para que o texto tivesse um melhor sentido. Os alunos realizaram o processo de revisão e foram para a merenda. Nesse intervalo, a professora reescreveu no quadro a parte revisada.

Figura 51 - Reescrita da lenda no quadro pela professora

Fonte: Lima (2013)

No retorno da merenda, a professora solicitou a produção do desfecho do texto de forma coletiva, que teve início com a parte: “Porém a galinha...”

Figura 52 - Produção coletiva do desfecho de lenda



Fonte: Lima (2013)

Após esse processo, pediu que uma aluna fizesse a leitura do texto.

P- E aí o que vocês acham?

C- Achei bem legal!

P- Essa parte aqui, a gente coloca mais alguma coisa ou vocês acham que tá bom?

C- Tá bom!

P- Prestem atenção, esse texto aqui é uma produção coletiva, a gente pegou o texto básico de Felipe e de Jorge e criou, montou, acrescentou algumas coisas, melhorou. Isso aí Felipe e Jorge poderiam ter feito. Esse finalzinho eles colocam depois (os alunos iriam em dupla fazer o desfecho do texto).

P- Por isso que quando a gente escreve é importante que a gente dê para um amigo ler! Porque o amigo também pode olhar.

(...)

P- Esse é o nosso texto?

C- Sim!

P- Eu vou passar para o papel depois, tá certo?

P- Eu vou passar pro computador.

P- Pra gente poder fazer essa outra versão da história. O que foi que a gente precisou fazer na história?

C- Eu sei! Corrigir os erros.

P- Mas Paula, pra eu fazer isso pra eu poder achar palavras mal escritas, faltas de acentuações o que eu tive que fazer?

C- Reler!

P- Eu tive que reler o texto

C- Se não reler eu esqueço tudo.

P- Eu li só uma vez?

C- Não!

P- Não, várias vezes, eu reli só o final da história? A gente foi fazendo o quê? A gente foi lendo e vendo no que poderia melhorar na produção individual, é assim também.

P- Quando eu estou sozinho é mais difícil?

C- A pessoa tem que fazer, a pessoa tem que analisar, a pessoa tem que verificar, a pessoa tem que entender o final, é muita coisa!

P- Então, a gente pode conseguir outras estratégias, por exemplo, eu já li, eu já reli e modifiquei o que tinha pra modificar, aí eu peço pra Clara ler meu texto pra ver se ela consegue entender.

C- Porque se for só uma pessoa aí vai ficar, tia como é que é isso, tia como é aquilo.

P- Quando a gente produz a gente pode usar como estratégia o nosso amigo como revisor.

C- Tipo assim, eu escrevo e ele vai lendo!

P- Lembre-se, Marina do que você disse, antes eu que sou a produtora do texto, preciso ler, reler, analisar, verificar tudo com cuidado.

(Professora Márcia, Aula 9)

Como podemos ver, a professora selecionou um texto para a revisão, utilizando o quadro como recurso didático. Os alunos colaboraram durante todo o processo, lendo cada parágrafo e sugerindo alterações. A leitura é uma atividade necessária ao processo de revisão e foi destacada tanto pela professora, quanto pelos alunos. Interessante que ela estimulou a revisão em pares e o sentido produzido no texto como alvo de revisão, iniciando pelo conteúdo abordado, em seguida abordando alguns recursos linguísticos. Andrade (2010, p. 58) salienta que

[...] as situações de interação podem possibilitar a retomada dos alunos ao que acham mais importante expor em seus textos e voltar a atenção a aspectos relacionados à ideia do texto, sua coesão e coerência, deixando um pouco de lado as preocupações escolares centradas em normas gramaticais e ortográficas.

Nesse sentido, consideramos que a professora Márcia tinha essa intenção. Como podemos observar nessa aula, a professora realizou a revisão e a reescrita de um texto produzido em dupla e depois fez, coletivamente, a produção do desfecho, considerado como ausente pela turma, gerando a autoria coletiva de uma parte do texto, embora não tenha realizado discussões nesse sentido, mas, de algum modo, demonstrou aos alunos esse aspecto.

Nas entrevistas desta aula os alunos demonstraram apreciar de forma positiva a atividade.

E – Do que você mais gostou?

C – Da atividade do quadro.

E – Da revisão do texto?

C – É.

E – Por quê?

C – Porque melhorou o texto “de eu” e da minha dupla, que era Jorge.

E – Você gostou do seu texto ter sido selecionado para revisar?

C – Sim.

E – Por quê?

C – Por causa era uma coisa que eu e meu amigo tinha escrito. Isso daí acho que podia melhorar nosso texto.

(Felipe, Professora Márcia, Aula 9)

Na entrevista com o aluno Felipe, um dos autores do texto revisado, percebemos que, de forma coletiva, houve contribuição para a melhoria do texto dele. No extrato a baixo outros aspectos foram mencionados.

E – Do que você mais gostou?

C – Foi o texto de Felipe, que eu fui fazer muitas perguntas, muitas respostas.

E – Por quê?

C – Porque é muito interessante. Aí ele errou, ela mandou a gente consertar. Aí a gente tava ajudando meu amigo.

E – Do que você não gostou?

C – Não gostei porque tia disse que a gente ia realizar a leitura e não realizou do nosso, não teve tempo.

E – Por que você não gostou?

C – Porque a gente ficou trabalhando no negócio de Felipe muito, muito, muito, muito, muito. Aí ficou porque o de Felipe era muito grande.

E – Qual foi a melhor atividade do dia?

C – Foi essa, a de Felipe.

E – A de Felipe, a da revisão?

C – “Umhum”.

E – Por quê?

C – Porque foi muito interessante. Aí como a gente é amigo, errava um o outro ajudava.

(...)

E – Depois a professora fez o trabalho com Felipe, com o texto de Felipe, no quadro. Você gostou do texto que a professora selecionou?

C – Gostei.

E – Por quê?

C – A gente leu, aí depois ela mandou a gente perguntar e a gente diz de quem era.

E – Por que foi bom trabalhar com esse texto?

C – Porque tinha mágicos, galinhas, passarinhos, pós, mágicos, rios, essas coisas divertidas.

E – Nessa atividade da revisão de hoje, você achou a atividade fácil, difícil...o que você achou?

C – É mais ou menos...foi fácil e difícil. A metade foi boa mesmo, foi fácil mesmo. Depois foi difícil.

E – O que é que foi fácil?

C – Da gente falar e depois foi da gente pensar das ideias da nossa cabeça, a gente não conseguia.

(...)

E – O que você aprendeu hoje?

C – Eu aprendi hoje como a gente vê os textos do nosso amigo. Rer, ler seis vezes ou mais e responder...ver as que estão erradas e as que não tão.

E – Foi importante para você fazer essa atividade coletiva, do texto de Felipe?

C – Foi boa, que Felipe ele errou algumas. Aí eu, quando quase larguei, eu falei com ele.

E – Falou o que?

C – “Oh Felipe, tem que ler”. Ele disse que não lê não.

(Fábio, Professora Márcia, Aula 9)

O aluno Fábio destacou que também valorizou a revisão coletiva, mencionando que os textos podem ser mais bem escritos, e que as trocas de sugestões podem favorecer isso. Ele ressaltou que gostaria que seu texto fosse revisado também, mas reconheceu que leva tempo e que na aula isso não foi possível. Outro aspecto destacado foi em relação ao nível de complexidade da atividade, em que o aluno reconheceu que não era fácil sugerir novas estratégias de escrita, de mudanças no texto. A importância da leitura no processo de revisão

foi destacada por ele, evidenciando que se o colega tivesse mais essa estratégia seu texto poderia estar mais bem escrito.

Na última entrevista, a aluna Paula também ressaltou apreciações positivas na atividade de revisão.

E – Qual foi a melhor atividade do dia?

C – Eu acho que foi a do texto.

E – Qual?

C – A do texto da revisão, que fala porque o nosso amigo ele fez. Agora só que faltou várias coisas...ponto, que tinha que botar nas palavras que tavam erradas.

E – Por que você gostou mais dessa atividade?

C – Porque essa atividade textual, como foi um amigo nosso que fez, ele já foi aprendendo novas coisas também...os pontos, as palavras que tavam erradas... aí ele foi aprender, foi bom.

(...)

E – Você acha que seus colegas gostaram das atividades do dia?

C – Alguns sim, outros não.

E – Por que alguns não?

C – Porque alguns não sabem. E alguns sim porque já sabem.

E – Explica um pouco mais...porque alguns gostaram da atividade e outros não gostaram das atividades.

C – Os que não gostaram foi porque...vamos dar exemplos. Os que gostaram, uma atividade textual de revisão, porque eu vou revisar, vou reler, reescrever o que tá certo e o que tá errado. Alguns gostaram porque já sabiam. Já os que não gostaram, assim...não lê, nem reescreveram e nem botaram os pontos de...quando termina uma frase, uma palavra, eu pego e boto ponto final. Muitas pessoas não botaram.

E – Mas você acha que só quem gostou da atividade era quem já sabia fazer?

C – Não. Porque, assim...também para quem aprendeu, tá aprendendo.

(...)

E – Depois a professora fez uma atividade de revisão no quadro, ela pegou o texto de dois colegas e colocou lá no quadro para vocês revisarem. Você gostou dessa revisão?

C – Sim.

E – Por que você gostou dessa revisão?

C – Porque no quadro...certo, ele fez o texto certo, tudo e tal, mas faltava muitas coisas, palavras erradas, incorretas. Então a gente fez uma correção coletiva com todo mundo, dando a sua palavra para cada coisa no texto.

(Paula, Professora Márcia, Aula 9)

No extrato anterior podemos ver a valorização da atividade de revisão coletiva, por ter contribuições dos alunos. Nesse caso, a forma como a professora mediu a atividade pode trazer novos significados para os alunos sobre a importância da revisão e leitura durante e após o processo. Colomina e Onrubia (2004, p. 292) indicam que uma forma de intervenção do professor nos momentos de interação “tem a finalidade de ajudar o grupo a redimensionar seu trabalho em um sentido produtivo ou assegurar que todos os membros do grupo estejam envolvidos na interação”. Percebemos que diante das análises, a professora buscou intervir neste sentido.

Na pesquisa de Andrade (2015), os saberes referentes ao planejamento e à revisão textual também foram analisados. Ao analisar as aulas das duas turmas, notou que apesar de

identificar que nas duas houve uma preocupação por parte das docentes quanto ao planejamento geral do texto pelos alunos, esse planejamento ocorreu de formas, bem diferentes, nas duas turmas.

Na turma 1, houve um planejamento feito oralmente a partir de informações dadas pela docente 1 e de discussões sobre o texto que deveriam escrever. Já na turma 2, os alunos foram levados a realizar uma atividade de planejamento escrito (plano do texto) em que a partir da base de orientação foi feito um plano escrito coletivo para posterior escrita do texto pelos alunos. O planejamento foi realizado coletivamente e por escrito antes de os alunos iniciarem a escrita de seus textos. Na turma 2, diferentemente da turma 1, o processo de produção de um determinado texto se estendia por mais de uma aula, com momentos posteriores de revisão. Nesses momentos de revisão, a professora retomava o planejamento a partir da leitura do mesmo por ela e pelos alunos, a fim de que fosse verificado o atendimento ao plano.

Durante as atividades de escrita as professoras sempre estavam circulando na sala de aula a fim de sanar dúvidas dos alunos e ajudá-los durante o processo de escrita de seus textos. Os aspectos que os alunos solicitaram ajuda e os aspectos que as professoras perceberam durante a escrita dos textos foram variados, como por exemplo: ortografia, concordância, caligrafia, conteúdo, inadequação do texto ao gênero discursivo solicitado, separação entre as palavras, pontuação, Mais/mas, repetição de palavras no texto, etc.

A pesquisadora destacou que as professoras em todas as aulas se preocuparam, durante as atividades de escrita, em fazer os alunos retomarem o que já tinham escrito a fim de refletir sobre a continuidade do texto que estavam produzindo. “Os alunos puderam avaliar constantemente seus textos quanto à base de orientação criada para a atividade” (ANDRADE, 2015, p. 190), embora com diferenças nas práticas.

Outros aspectos a serem destacados no ensino da revisão textual foram identificados pela pesquisadora, como a presença de orientações gerais, pouco elucidativas do que poderia ser melhorado.

Os comandos dados pela professora 1 revelaram que, apesar de em vários momentos haver a indicação de que a revisão é um processo em que o texto deve passar, a fim de ser melhorado, a palavra “correção” estava sempre presente no discurso da professora. A docente enfatizava os aspectos linguísticos quando os alunos eram levados a realizar a revisão de seus textos.

A professora 2 enfatizou que os momentos destinados à revisão textual serviam para refletir sobre os textos já escritos e pensar em melhorias. Na turma 1, os alunos tinham uma resistência maior quanto aos momentos de revisão do que os alunos da turma 2.

Consideramos que as professoras Fernanda e Márcia tinham aproximações com a prática da professora 1 da pesquisa de Andrade (2015) em relação ao planejamento textual e quanto aos aspectos de revisão a professora Márcia se aproximou mais da prática da professora 2. Isso revela que são saberes específicos, remetendo a importância de ter conhecimentos sobre cada um deles de modo a auxiliar mais os alunos na mediação deste ensino.

Através das entrevistas realizadas com os estudantes das duas turmas, identificamos extratos relacionados às atividades de produção, conforme apresentamos durante as análises. Também buscamos uma categorização a partir das respostas deles, conforme a tabela abaixo:

Tabela 07 - Apreciações dos estudantes sobre as práticas docentes relacionadas às atividades de produção de textos

Apreciações dos estudantes sobre as práticas docentes relacionadas às atividades de produção de textos				
Categorias	Professora Fernanda		Professora Márcia	
	Frequência	%	Frequência	%
Quantidade de texto produzidos na aula	1	2,38	--	--
Extensão do texto	2	4,76	--	--
Finalidades e destinatários	1	2,38	4	9,52
Geração de conteúdos e de ideias	--	--	4	9,52
Autoria	--	--	2	4,76
Valorização da leitura para a revisão textual	--	--	2	4,76
Crítérios de revisão textual	--	--	2	4,76
Aprendizagem de conhecimentos linguísticos	--	--	2	4,76
Gostam/ Não gostam de atividades de escrita (generalizada)	--	--	2	4,76
Atividade reflexiva	1	2,38	1	2,38
Nível de complexidade			1	2,38
Agrupamentos	--	--	9	21,42

Fonte: Lima (2016)

De acordo com a tabela, identificamos um número maior de extratos de entrevistas da turma da professora Márcia referente às atividades de produção, o que era provável, pois o número de atividades de produção também foi maior. Quatro categorias foram identificadas nos extratos das entrevistas na turma da professora Fernanda e dez nas entrevistas da turma da professora Márcia.

Na turma da professora Fernanda, os alunos fizeram comentários de forma positiva em relação à atividade de adivinhas, mencionando os destinatários e por ser uma atividade reflexiva e comentários negativos sobre algumas atividades, mencionando a quantidade de texto produzidos na aula e a extensão do texto.

Na turma da professora Márcia, vimos que os alunos avaliaram positivamente as atividades de produção. Valorizaram os destinatários, principalmente quando perceberam que os textos iriam circular de alguma forma, chegando até eles. Menções em relação à geração de conteúdo e de ideias através das reescritas, de modo a garantir a autoria dos alunos também foram destaques.

As atividades de revisão foram bastante apreciadas pelos alunos da professora Márcia, valorizando a importância da leitura durante e após o processo de revisão, os critérios elencados pela professora, o que proporcionou novas aprendizagens sobre conhecimentos linguísticos ao produzir.

Alguns alunos destacaram de forma generalizada que gostavam ou não das atividades, sem justificativas. Uma aluna afirmou gostar de escrever relacionando que sua mãe também gosta.

E – Do que você mais gostou?

C – Eu gostei na hora do abraço e na hora da revisão. Que eu acho legal escrever, sabe.

E – E por que você gostou da revisão?

C – Porque eu gosto de escrever, a minha mãe também gosta.

(Marina, Professora Márcia, Aula 5)

A outra aluna não justificou, mas afirmou que não gostava de escrever e achava que seus colegas também não.

E – Do que você não gostou?

C – Daquele negócio que a professora mandou do reconto, de escrever.

E – De revisar o reconto?

C – Umhum.

E – Por que você não gostou de revisar o reconto?

C – Porque eu não gosto disso.

E – Por que você não gosta?

C – (Não respondeu).

E – Do que é que você não gosta?

C – Do reconto.

E – Mas o que do conto?

C – Escrever. (...)

E – De quais atividades você acha que eles não gostaram?

C – Do reconto.

E – Por quê?

C – Porque eles também não gostam de escrever.

E – Mas você acha que na aula eles não gostaram mesmo da atividade?

C – Não.

(Amanda, Professora Márcia, Aula 5)

Outras crianças destacaram aspectos já discutidos nos capítulos 6 e 7, dos aspectos pedagógicos, como as atividades serem reflexivas, o nível de complexidade das mesmas e as formas de agrupamentos.

Os dados das entrevistas demonstraram que os alunos destacaram aspectos importantes das atividades de produção textual, valorizando-os em sua maioria e destacando aspectos da mediação docente, além de elementos que compõem a orientação da atividade de escrita. Por fim, concordamos com Guerra (2009, p. 185), ao afirmar que

[...] as boas condições de produção na escola só podem ser garantidas se os professores desenvolverem estratégias ricas para auxiliar os estudantes a desenvolver as habilidades necessárias para a participação em atividades sociais de modo autônomo. Assim, não basta que os alunos sejam solicitados a escrever, eles precisam ser auxiliados no processo de escrita.

8.4 Considerações sobre as práticas docentes de ensino da Língua Portuguesa e as apreciações valorativas dos estudantes

Nesse capítulo 8, apresentamos as análises das práticas docentes referentes ao ensino de Língua Portuguesa, através dos eixos apropriação do sistema de escrita alfabética, leitura de textos e produção de textos escritos, através de oito categorias. Paralelo a isso, apresentamos os dados das entrevistas com os estudantes, com suas apreciações referentes aos aspectos didáticos.

No quadro abaixo elaboramos sínteses das análises das práticas e das entrevistas.

Quadro 47 - Síntese das observações e entrevistas referentes às práticas de ensino da Língua Portuguesa e as apreciações valorativas dos estudantes

Síntese dos aspectos didáticos do ensino da Língua Portuguesa				
Categorias	Professora Fernanda		Professora Márcia	
	Síntese das observações	Síntese das entrevistas	Síntese das observações	Síntese das entrevistas
8.1 Apropriação do sistema de escrita alfabética	Atividades relativas ao sistema de escrita foram identificadas em todas as aulas da professora Fernanda, através de leitura de palavras, escrita/leitura de palavras e cópias, através de quatro tipos de agrupamentos.	Foram identificadas cinco categorias nas entrevistas, com apreciações positivas em sua maioria e negativas em relação às atividades de cópia.	Atividades relativas ao sistema de escrita foram identificadas em 13 da professora Márcia, através de leitura de palavras, escrita/leitura de palavras, jogos de alfabetização e cópias, em que os alunos foram	Foram identificadas duas categorias nas entrevistas, de forma que apresentaram apreciações positivas.

			agrupados de três formas.	
8.2 Leitura de Textos	Identificamos o ensino da leitura em todas as aulas da professora Fernanda, tendo como foco a abordagem dos conteúdos temáticos dos textos. Dez finalidades de leitura foram contempladas nas aulas da professora Fernanda. Os textos eram pertencentes aos gêneros calendário, textos didáticos, textos informativos, enunciados de questões, histórias, poemas, adivinhas, trava-língua, depoimento, lenda, linha do tempo, mapa, provérbio, relato, reportagem e verbete. A professora selecionou em geral textos de suportes pertencentes à esfera escolar, mas também literária e jornalística. Os temas foram diversificados com conteúdos temáticos como: consumo, folclore, animais, tempo, vida e obra do artista Dominginhos, vegetação, trabalho. As modalidades de leitura foram categorizadas em oito tipos. Os objetivos de estímulo ao gosto pela leitura; ao desenvolvimento de estratégias de leitura e exploração da materialidade do texto foram identificados, sendo o último abordado de forma semelhante ao da professora Márcia.	Identificamos três categorias referentes ao ensino da leitura, de modo que apreciaram de forma positiva os aspectos mencionados.	Identificamos em treze aulas da professora Márcia o ensino de leitura, tendo como foco os textos. Treze finalidades de leitura foram identificadas na prática da professora Márcia. A maioria dos textos era de gêneros literários (lendas, contos, fábula), além de textos injuntivos, como instrução de jogos e brincadeiras, textos informativos, textos escolares, como enunciados de questões, mapa, calendário. Identificamos alguns suportes, como livros, fichas de textos, ficha de atividades, quadro, caderno, manual, caixa, livro didático, televisão e globo terrestre. Os temas eram mais voltados à cultura africana. As modalidades de leitura foram categorizadas em sete tipos. Os três objetivos didáticos elencados de ensino da leitura foram identificados e abordados em maior número na turma da professora Márcia e com momentos mais diversificados. O último objetivo foi abordado de forma semelhante à prática da professora Fernanda.	Identificamos cinco categorias referentes ao ensino da leitura, de forma que apreciaram de forma positiva e teceram críticas a alguns aspectos.

8.3 Produção de textos escritos	A professora Fernanda realizou atividades de produção de textos escritos em três dias dos 14 dias observados. As práticas eram mais voltadas à esfera escolar de modo menos processual.	Foram identificadas quatro categorias referentes ao ensino de produção textual. Os alunos fizeram comentários positivos em relação à atividade de adivinhas, mencionando os destinatários e por ser uma atividade reflexiva e comentários negativos sobre algumas atividades, mencionando a quantidade de texto produzidos na aula e a extensão do texto.	A professora Márcia realizou atividades de produção de textos escritos em cinco dias dos 14 observados. As práticas eram mais processuais e com interações escola e comunidade escolar.	Foram identificadas dez categorias referentes ao ensino de produção de textos. Os alunos apreciaram positivamente a maioria os aspectos referentes ao ensino de produção. Alguns alunos destacaram de forma generalizada que gostavam ou não das atividades, sem justificativas.

Fonte: Lima (2016)

Diante da síntese e dos dados apresentados nos tópicos anteriores, percebemos que as práticas das docentes em relação a cada eixo tinham aspectos semelhantes e diferentes.

Em relação ao ensino do sistema de escrita alfabético, a professora Márcia embora com o menor número de atividades possibilitou atividades e mediações mais adequadas ao perfil da turma, se compararmos à prática da professora Fernanda, que selecionava atividades pouco desafiadoras, embora as duas tenham abordado a escrita como um sistema notacional.

Em relação ao ensino da leitura, vimos mais aproximações entre as duas professoras, em que contemplaram a diversidade textual, através de gêneros e temáticas, modalidades e objetivos didáticos variados.

No ensino de produção percebemos, assim como o ensino do sistema de escrita, mais distanciamentos do que aproximações entre as professoras Fernanda e Márcia. Uma abordagem mais sociointeracionista foi identificada mais na prática da professora Márcia, considerando as finalidades, destinatários, gêneros, suportes textuais e etapas de produção.

Os dados das entrevistas relevaram que em todos os eixos os estudantes fizeram apreciações tanto dos tipos de atividades, quanto das mediações das professoras e as interações entre os alunos. Das 22 categorias identificadas a partir das entrevistas referentes aos três eixos do ensino da Língua Portuguesa, percebemos uma maior menção na turma da professora Márcia, com 17 aspectos identificados e na turma da professora Fernanda 12.

Os alunos das duas turmas destacaram aspectos positivos e negativos, demonstrando suas apreciações, com justificativas que nos fazem pensar sobre como interagem diante do que as professoras propõem a eles.

A seguir apresentamos as conclusões do trabalho.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES NA ALFABETIZAÇÃO E AS APRECIÇÕES VALORATIVAS DOS ESTUDANTES SOBRE O ENSINO

Nesta Tese buscamos analisar práticas docentes em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, considerando as ações pedagógicas e didáticas, e as apreciações valorativas dos estudantes sobre o ensino. Conforme anunciamos, elencamos dois blocos de objetivos específicos tendo como base as dimensões das práticas, um bloco relativo às ações pedagógicas e outra com foco nas ações didáticas específicas do ensino de Língua Portuguesa.

Para alcançar os objetivos, realizamos observações de aulas de duas professoras, totalizando 14 de cada docente, e entrevistas com os alunos, totalizando 42 por turma.

De modo geral, pudemos constatar o que autores como Tardif (2000; 2002), Chartier (1998; 2000; 2008; 2011;), Freire (1998), Ferreira (2007), Zabala (1998), Libâneo (2013), dentre outros, que discutem saberes e práticas docentes, ressaltam: a prática docente é complexa, envolve diversos saberes e dimensões, não podendo ser compreendida de forma simples.

As dimensões analisadas, pedagógicas e didáticas, estavam imbricadas nas ações das docentes, mas para realizar uma análise mais detalhada, optamos por investigá-las de forma separada. Desse modo, buscamos nas análises o que cada professora praticou em sala de aula, conforme seus saberes, conforme Tardif (2000) menciona.

Diante do primeiro bloco de análises, relacionados às ações pedagógicas das docentes, elencamos três objetivos específicos: Investigar as ações pedagógicas dos docentes; Identificar as apreciações valorativas dos estudantes sobre as aulas de cada professora, considerando as ações pedagógicas das docentes; Relacionar as apreciações valorativas dos estudantes com as ações pedagógicas dos docentes.

As ações pedagógicas foram discutidas em dois capítulos, 6 e 7, com foco na organização do trabalho docente e na mediação e atitudes docentes para favorecimento das interações em sala de aula, totalizando 17 categorias de análise.

Os dados evidenciaram que as duas professoras eram autônomas no seu fazer, planejando suas aulas, estabelecendo modos de tratar os conteúdos, dividir o tempo, agrupar os estudantes, selecionar e produzir recursos didáticos. Ou seja, saberes diversos “da ação” foram mobilizados pelas docentes. Identificamos saberes curriculares, diante da seleção do que as docentes faziam para ensinar, saberes disciplinares diante de como concebiam cada

componente curricular abordado, saberes pedagógicos, advindos dos processos formativos, além de posturas pessoais.

Em cada prática havia especificidades, com peculiaridades do estilo de cada docente, articulação entre as ações, demonstrando que existia uma coerência pragmática (CHARTIER, 2000) entre elas e com variedade de pressupostos teóricos que pareciam permear as opções feitas.

Nas análises do capítulo 6, organização do trabalho docente, foram construídas seis categorias, que se articulavam na prática de cada professora: Modalidades de organização do trabalho docente; Abordagem de ensino interdisciplinar; Recursos didáticos; Qualidade e diversificação das atividades nas aulas e entre as aulas; Articulação das atividades nas aulas e entre as aulas e Formas de agrupamento dos estudantes.

Os dados evidenciaram que as professoras mobilizam saberes variados, relacionados à organização das aulas, dos alunos, dos materiais utilizados, da abordagem dos conhecimentos e dos tipos de atividades desenvolvidos, de modo que demonstraram ter conhecimentos referentes aos modos de ensinar.

A categoria organizativa ensino interdisciplinar direcionava os saberes da “ação” das demais categorias: modalidades organizativas, recursos didáticos, qualidade e diversificação das atividades, articulação das atividades nas aulas e entre as aulas, formas de agrupamentos, de modo que parecia haver uma sincronia entre as categorias diante das práticas investigadas. Por exemplo, a articulação das atividades nas aulas foi maior na prática da professora Márcia, principalmente devido à opção de organização das aulas por meio de um projeto didático.

Márcia exercia um trabalho pedagógico ancorado em pressupostos de ensino mais integradores, de abordagem de ensino interdisciplinar, com adoção de modalidades do trabalho pedagógico, como o projeto didático, que favorecia que as atividades fossem articuladas e diversificadas de modo geral. Os dados evidenciaram que houve maior quantidade de atividades propostas nas aulas da professora Márcia, assim como maior diversidade com desdobramentos e maior participação dos estudantes do que nas aulas de Fernanda.

A professora Fernanda, em relação à organização do trabalho docente, tinha uma perspectiva com pouca articulação entre os conteúdos, adotando um ensino mais disciplinar, tendo como prioridade alguns recursos como os livros didáticos.

Nas análises das entrevistas, das seis categorias elencadas, houve comentários dos alunos em quatro delas na turma da professora Fernanda, e em cinco na turma da professora Márcia.

De modo geral, os estudantes apreciaram de forma positiva as escolhas das professoras, tais como as atividades permanentes; a articulação das atividades; os recursos selecionados; os agrupamentos em dupla e em grupo, que, segundo eles, favorecia um tempo maior para aprender, consolidar suas aprendizagens, possibilitando um maior domínio dos conteúdos, permitindo formas de interações diferentes das que estavam habituados. No entanto, os alunos também destacaram críticas negativas, sobretudo em relação à prática da professora Fernanda, quanto ao modo de organização e condução das atividades, principalmente quanto ao nível de complexidade das atividades propostas e à quantidade de atividades.

Houve mais comentários positivos dos estudantes em relação à prática da professora Márcia, se comparados aos dos alunos da turma de Fernanda, o que pode ser um indicativo de maior relação entre os dados das aulas com os das entrevistas.

A categoria Abordagem de ensino interdisciplinar não foi mencionada pelos estudantes das duas turmas. A hipótese que levantamos para tal ausência pode ser decorrente da dificuldade de identificação desse aspecto nas aulas ou porque os alunos podem não identificar os conteúdos trabalhados como sendo relativos a mais de um componente curricular.

Os alunos da professora Fernanda também não mencionaram sobre a articulação das atividades nas aulas e entre as aulas, o que pode ser mais um indício de que tal aspecto é pouco visível na prática da docente, pois houve comentários dessa categoria na turma de Márcia.

Ainda em relação ao primeiro bloco de objetivos específicos, no capítulo 7, foram analisados aspectos relativos à mediação e às atitudes docentes para favorecimento da interação em sala de aula. Foram elencadas onze categorias: Ensino reflexivo/problematizador; Valorização dos conhecimentos dos alunos; Sistematização dos saberes / institucionalização; Atendimento individualizado aos estudantes; Atendimento à heterogeneidade do grupo; Monitoramento das aprendizagens da turma; Ludicidade; Compartilhamento do planejamento com os estudantes; Incentivo à participação e à manutenção da atenção dos alunos; Estímulo ao desenvolvimento da responsabilidade pela própria aprendizagem e Monitoramento das interações e das condições para a realização das atividades.

De modo geral, nas práticas das duas professoras identificamos que elas de algum modo mobilizaram saberes pedagógicos advindos de diferentes campos do saber como as contribuições da psicologia, da didática, dentre referentes às onze categorias.

A prática da professora Márcia contemplou um conjunto maior dos aspectos elencados, de forma mais qualitativa. Ela abordava o ensino de forma reflexiva/problematizadora, com seleção de atividades e intervenções que fazia os alunos pensar sobre os conteúdos, demonstrando estar atenta às respostas dos alunos, realizando problematizações. Os conhecimentos dos alunos foram valorizados pela professora e serviam de referência para aprender algo novo ou ampliar os conteúdos.

Os atendimentos individualizados aconteciam quando os alunos solicitavam sua atenção para tirar dúvidas, compreender os enunciados das atividades, conferir a realização das atividades, tendo situações de atendimento que favoreciam de forma mais qualitativa a aprendizagem dos alunos. A professora realizava o monitoramento das aprendizagens, principalmente oralmente. Houve também momentos de verificação das aprendizagens. A heterogeneidade foi contemplada na forma como a professora mediava as atividades, contemplando-a nos agrupamentos dos jogos, das atividades de leitura de palavras e nas fichas de atividades. Uma perspectiva de ensino lúdico foi identificada em suas aulas, através de atividades, jogos e brincadeiras. A professora socializava o roteiro de aula no quadro para os alunos com as atividades do dia e replanejava oralmente de acordo com as necessidades que surgiam e registrava no quadro as mudanças, justificando-as para os alunos, de modo que escutava suas manifestações.

Demonstrou estar atenta aos alunos, convidando-os a participarem das atividades, ora nominalmente, ora de forma mais coletiva e explicitava que os alunos precisavam se preocupar em assumir suas responsabilidades. Também demonstrou estar atenta às diferentes formas de interação entre os alunos, incentivando a cooperação, as trocas de informações e o efetivo trabalho em grupo, buscando, na maioria das vezes, que eles tivessem boas condições para a realização das atividades, evitando tensões entre os alunos durante as atividades.

Na prática da professora Fernanda percebemos que ela valorizava os conhecimentos os estudantes, promovendo também em algumas aulas um ensino mais lúdico. Informava no início das aulas o que seria abordado, mesmo que de forma geral, assim como em algumas situações o que estava sendo replanejado, principalmente em função do tempo. Demonstrou estar atenta aos alunos, convidando-os a participarem das atividades, ora nominalmente, ora de forma mais coletiva. Estimulou os alunos a dialogarem em grupos para resolver a atividade, valorizando as trocas de ideias, mostrando que eles tinham que resolver as situações entre eles, com respeito.

No entanto, houve algumas oscilações. Por exemplo, embora a professora propusesse atividades reflexivas, havia pouca problematização e atitudes pouco atentas à necessidade de

aguardar as respostas dos alunos. A professora buscava incluir os alunos com deficiência nas atividades, de modo que não ficassem excluídos, mas os atendimentos individualizados serviam mais para a verificação das atividades do que o monitoramento das aprendizagens, sem atentar para momentos em que os demais alunos necessitassem de outros tipos de atividades, atendendo à heterogeneidade da leitura e da escrita. Além desses aspectos, percebemos que muitas vezes se dirigia às crianças com pouca polidez e não prolongava o diálogo para favorecer a reflexão pelos alunos.

Uma categoria deste capítulo, Sistematização dos saberes / institucionalização, foi pouca identificada na prática das duas professoras. Quando aconteciam eram breves, tanto no término de uma situação de ensino abordada, quanto ao retomá-la em outro dia.

As análises das entrevistas com as crianças mostraram que, de modo geral, houve mais comentários positivos sobre as práticas do que apreciações de aspectos negativos. Em relação aos comentários positivos, os alunos destacaram algumas atividades, formas de intervenção das professoras como o modo que explicavam os conteúdos, a forma de valorização dos conhecimentos por terem realizado uma atividade da forma como sabiam, considerando que um dos papéis da professora era o de monitorar as aprendizagens dos alunos, os momentos em que havia diversão, brincadeira, ludicidade.

Em relação às apreciações negativas, comentaram sobre a ausência ou privação de situações mais lúdicas, as formas de incentivo à participação e manutenção da atenção utilizadas pelas professoras, o que pode não trazer mais repercussões para os alunos, assim como demonstrando que em algumas situações as professoras poderiam valorizar os alunos que se voluntariam para participar das atividades, assim a necessidade de mediar conflitos, sobretudo na prática da professora Fernanda.

Não identificamos apreciação dos estudantes em relação a três categorias: Sistematização dos saberes / institucionalização, Atendimento individualizado aos estudantes e Atendimento à heterogeneidade do grupo. Algumas hipóteses foram formuladas nas discussões, sendo principalmente pela pouca presença dos aspectos nas práticas e também pelo tipo de pergunta das entrevistas.

Os alunos da turma de Márcia não mencionaram além das três categorias apresentadas acima, a de Estímulo ao desenvolvimento da responsabilidade pela própria aprendizagem, possivelmente por os alunos considerarem que este discurso da professora, quanto às responsabilidades pela própria aprendizagem sejam tácitos, tanto na escola, quanto em casa. Todas as outras categorias foram mencionadas, em geral de modo positivo: Ensino reflexivo/ problematizador; Valorização dos conhecimentos dos alunos; Monitoramento das

aprendizagens da turma; Ludicidade; Compartilhamento do planejamento com os estudantes; Incentivo à participação e à manutenção da atenção dos alunos e Monitoramento das interações e das condições para a realização das atividades.

Os alunos da turma da professora Fernanda comentaram aspectos de cinco categorias, dentre as onze relativas às práticas docentes: Ensino reflexivo/ problematizador; Ludicidade; Incentivo à participação e à manutenção da atenção dos alunos; Estímulo ao desenvolvimento da responsabilidade pela própria aprendizagem e Monitoramento das interações e das condições para a realização das atividades.

Além dessas, na prática da professora Fernanda, não identificamos comentários dos alunos em relação às categorias: Valorização dos conhecimentos dos alunos, Monitoramento das aprendizagens da turma, Compartilhamento do planejamento com os estudantes.

Em suma, os dados mostraram que a prática de Márcia contemplava uma maior quantidade de critérios analisados, via de regra, de modo positivos, havendo maior quantidade de comentários pelos estudantes, com maior adesão positiva aos princípios que estavam subjacentes à prática. Tal dado revela que as crianças apreciam aspectos importantes para analisar as aulas das professoras, sendo sensíveis ao processo de ensino.

De modo geral, nos capítulos 6 e 7, mesmo abordando os dados de forma separada, percebemos que as categorias nas práticas de cada professora tinham algum tipo de relação umas com as outras. Parece assim haver um perfil específico de cada professora, no conjunto das dimensões pedagógicas, que evidenciam práticas mais próximas ou distanciadas de alguns pressupostos mais comuns em abordagens atualmente valorizadas no meio educacional, tais como o construtivismo (ZABALA, 1998) e o sociointeracionismo (VIGOTSKY, 1989).

Os resultados das análises tanto das práticas, quanto das entrevistas evidenciam que as ações pedagógicas da professora Márcia estão mais próximas das funções abordadas por Zabala (1998): Planejar a atuação docente de uma maneira suficientemente flexível para permitir a *adaptação* às necessidades dos alunos em todo o processo de ensino/aprendizagem; Contar com as *contribuições e os conhecimentos* dos alunos, tanto no início das atividades como durante as realizações; Ajudá-los a *encontrar sentido no que estão fazendo* para que conheçam o que têm que fazer, sintam que podem fazê-lo e que é interessante fazê-lo; Estabelecer *metas ao alcance dos alunos* para que possam ser alcançadas com o esforço e a ajuda necessários; Oferecer *ajudas adequadas*, no processo de construção dos alunos, para os progressos que experimenta e para enfrentar os obstáculos com os quais se depara; Promover *atividade mental auto-estruturante* que permita estabelecer o máximo de relações como o novo conteúdo, atribuindo-lhe significado no maior grau possível e fomentando os processos

de metacognição que lhe permitam assegurar o controle pessoal sobre os próprios conhecimentos e processos de aprendizagem; Avaliar os alunos conforme suas capacidades e seus esforços, levando em conta o ponto pessoal de partida e o processo através do qual adquirem conhecimento e incentivando a auto-avaliação das competências como meio para favorecer as estratégias de controle e regulação da própria atividade; Estabelecer um ambiente e determinadas relações presididos pelo respeito mútuo e pelo sentimento de confiança, que promovam a *auto-estima e o auto-conceito*; Promover *canais de comunicação* que regulem os processos de negociação, participação e construção e Potencializar progressivamente a *autonomia* dos alunos na definição dos objetivos, no planejamento das ações que os conduzirão a eles e em sua realização e controle, possibilitando que aprendam a aprender.

No capítulo 8, o foco das reflexões recaiu sobre os aspectos didáticos da ação docente relativos especificamente ao ensino de Língua Portuguesa. Um primeiro aspecto identificado foi que as categorias didáticas se relacionavam às pedagógicas.

Foi possível perceber abordar cada eixo do ensino da língua, as professoras favoreciam mais alguns aspectos da dimensão pedagógica do que outros. Um exemplo foi no eixo de produção textual, em que aspectos pedagógicos, como formas de agrupamentos, ensino reflexivo, favorecimento da participação e interação puderam ser abordados de forma mais qualitativa na prática da professora Márcia, comparando com as situações didáticas da professora Fernanda. Nas situações do uso dos jogos de alfabetização os alunos ficaram em grupo, mas a mediação docente foi pouco favorável para alguns alunos.

No capítulo 8, de análise, elencamos três objetivos específicos, referentes ao segundo bloco: Investigar as ações didáticas relativas ao ensino da Língua Portuguesa quanto à leitura e à escrita; Identificar as apreciações valorativas dos estudantes sobre as ações didáticas das docentes relativas ao ensino da Língua Portuguesa quanto à leitura e à escrita; Relacionar as apreciações valorativas dos estudantes com as ações didáticas das docentes relativas ao ensino da Língua Portuguesa quanto à leitura e à escrita.

De modo geral, as análises do ensino de Língua Portuguesa demonstraram que havia uma perspectiva de ensino aproximado das orientações de autores de base sociointeracionista, como Schneuwly e Dolz (2004), Solé (1998), na prática da professora Márcia, em relação aos três eixos. Na prática da professora Fernanda, o ensino da leitura foi o que mais se aproximou desta concepção.

No ensino do sistema de escrita alfabética, a partir da análise das atividades e das mediações das professoras, percebemos que o sistema de escrita não foi considerado um código, mas um sistema notacional, em que os alunos se apropriam da escrita em um processo

de construção dos conhecimentos. Durante as mediações, as professoras demonstravam estar atentas ao modo como os alunos estavam aprendendo, fazendo intervenções sempre que necessário, de modo que os alunos refletiam sobre a relação som-grafia, mostrando um ensino não memorístico, embora em algumas situações de mediação não houvesse potencialização do caráter reflexivo das atividades propostas, principalmente na prática da professora Fernanda, em que as atividades favoreciam poucos desafios aos estudantes, consideradas por eles como fáceis.

A maioria das atividades envolvendo o sistema de escrita alfabética era de consolidação, predominando leitura e escrita de palavras nas duas turmas e o uso de jogos de alfabetização na turma da professora Márcia. A unidade da língua mais abordada pelas duas foi a palavra, através de ditados, cruzadinhas, caça-palavras, jogos.

Algumas diferenças entre as práticas das duas docentes foram em relação à seleção das atividades, sendo as da professora Fernanda mais distanciadas das necessidades dos seus alunos, além das formas de mediação, muitas vezes pouco estimuladoras à reflexão, como se a atividade por si só fosse suficiente para promover a aprendizagem. As propostas de atividades não desafiavam os estudantes, sendo considerados por eles mesmos como fáceis.

Através das entrevistas realizadas com os estudantes das duas turmas, identificamos extratos relacionados às práticas docentes sobre o sistema de escrita alfabética em cinco categorias na turma da professora Fernanda e em duas na turma da professora Márcia.

Os alunos da turma da professora Fernanda apreciaram as atividades e a mediação comentando que aprendiam a ler e escrever palavras, que as mesmas possibilitavam a ampliação do repertório de palavras e permitem pensar sobre a escrita, mas também criticaram as atividades de cópia, por serem cansativas, assim como deram pistas de que as atividades propostas não os desafiaram, por serem fáceis. As cinco categorias foram: Aprendem a ler e escrever palavras / gostam; Ampliação do repertório de palavras; Atividades de cópia; Nível de complexidade e Ensino reflexivo. Alguns comentários negativos surgiram na turma da professora Fernanda, sobretudo relacionadas às atividades de cópia, por serem cansativas e causarem dor.

Na turma da professora Márcia os comentários dos alunos foram referentes às categorias: Aprendem a ler e escrever palavras / gostam e Ampliação do repertório de palavras, com apreciações positivas sobre as propostas. Consideramos que o menor número de categorias das entrevistas na turma de Márcia foi decorrente da quantidade de atividades sobre o sistema de escrita, que foi menor.

O segundo eixo de análise foi o de leitura de textos, através de três categorias: aspectos sociodiscursivos de leitura, tipos de atividades e modalidades de leitura e os objetivos didáticos de leitura.

De modo geral, as duas professoras diversificaram as finalidades de leitura, predominando na turma da professora Márcia uma maior variação, além de haver, por parte da professora, maior investimento na explicitação das finalidades.

As duas docentes realizaram mais atividades com exploração oral dos textos, com modalidades variadas de ler, também mostrando aos alunos que eles e as docentes podem ser modelos de leitor. Ao abordar um mesmo texto, mais de uma modalidade era identificada, sendo um indicativo de que tinham a intenção de atingir mais de um objetivo.

Demonstraram estar atentas aos modos de ler e à compreensão dos textos pelos alunos, embora alguns conteúdos tenham sido pouco explorados, sobretudo na prática da professora Fernanda. Além disso, em relação aos objetivos didáticos, percebemos que as professoras estimularam o gosto pela leitura, através de empréstimos de livros, sendo identificados em maior número na turma da professora Márcia, contemplando processos de socialização e permitindo o despertar a criticidade sobre os livros lidos.

Os momentos de realização de atividades para desenvolvimento de estratégias de leitura foram desenvolvidos antes, durante e após a leitura dos textos, sendo mais diversificados na prática da professora Márcia, que também aguardava mais as respostas dos alunos, que, de fato, tinham maiores chances de desenvolverem as habilidades. Em relação à materialidade dos textos, vimos que as duas professoras fizeram um trabalho de comparação de textos. Esses momentos foram importantes para que os alunos percebessem a relação estabelecida entre textos e gêneros.

Em relação ao ensino de leitura, as crianças fizeram comentários classificados em cinco categorias pelos alunos da professora Márcia e três pelos alunos da professora Fernanda. Nas duas turmas, mencionaram as aprendizagens efetivadas de leitura, a relevância de conteúdo e algumas modalidades de leitura. Além dessas, os alunos da professora Márcia fizeram comentários sobre os recursos didáticos, conteúdos, se posicionando sobre os textos, além de reconhecerem a importância do monitoramento das aprendizagens pela professora nos momentos de discussão.

Os alunos da professora Márcia mencionaram posicionamentos de não gostar dos textos por não concordarem com os desfechos de algumas lendas, por serem tristes, não concordando como alguns personagens foram abordados. Tais comentários evidenciavam que as crianças se emocionaram com os textos lidos. Essa é uma das funções dos textos literários.

Desse modo, os comentários negativos apenas revelaram uma interação efetiva entre as crianças e os textos lidos.

Nas entrevistas, percebemos que os alunos das duas turmas apreciaram de forma positiva as aprendizagens efetivadas de leitura, a relevância dos conteúdos abordados nos textos.

Assim, identificamos que as práticas das duas professoras no eixo da leitura tinham mais aproximações do que os demais eixos, numa perspectiva em que estavam formando leitores autônomos, de modo a selecionarem conteúdos relevantes para a aprendizagem dos alunos, mesmo que em algumas situações fossem pouco explorados.

O último eixo apresentado nas análises foi o de produção de textos escritos, com quatro categorias: condições de produção, os agrupamentos dos alunos para realizarem atividades de produção textual, os tipos de atividades prévias à escrita dos textos e as etapas de planejamento e revisão dos textos.

A professora Fernanda desenvolveu o ensino de produção em três aulas, tendo em cada uma, um texto diferente dos gêneros relato pessoal, linha do tempo e adivinhas. A professora Márcia realizou atividades de produção em cinco aulas, com três gêneros (conto, lenda e instrução de brincadeira). As atividades com o gênero lenda foram mais processuais, mais exploradas.

As professoras planejaram todas as atividades de produção de acordo com os saberes didáticos que possuíam. As situações de escrita propostas pelas professoras não demandaram interações para além do espaço escolar. No entanto, na prática de Márcia os estudantes tinham finalidades de escrita que abrangiam outros destinatários que não apenas os de sala de aula, já que os textos seriam parte da culminância do Projeto Didático e seria exposto para a comunidade escolar. Na prática de Fernanda, os textos ficavam restritos ao grupo classe.

Em relação ao gênero solicitado, foi observado que as atividades propostas não estavam ancoradas em tipologias textuais, pois havia menção aos gêneros, embora nem sempre estivessem explícitos as finalidades e os destinatários.

Em relação à heterogeneidade do grupo, foi importante observar que na prática das duas professoras os alunos realizaram atividades de produção textual mesmo quando não dominavam o sistema de escrita. Isso implica que as professoras incluíram de algum modo os alunos nas atividades, seja por meio de estratégias de solicitar produção de grupos, seja por meio da estratégia de atuar como escriba dos alunos que não dominavam o sistema notacional. Na turma da professora Fernanda as crianças produziram de forma individual e coletiva, tendo uma situação em que a professora atuou como escriba. Na turma da professora Márcia a

diversidade dos agrupamentos foi maior e identificada em todos os tipos: coletiva, individual, dupla e grupo. As formas de agrupamentos repercutiram nas aprendizagens, tanto dos conteúdos conceituais próprios da atividade de produção, quanto das interações entre alunos e professores.

As atividades prévias realizadas pelas professoras eram predominantemente de leitura e discussão de textos, as quais favoreciam a geração de conteúdos, mas não colaboravam muito para a apropriação de conhecimentos sobre as propriedades dos gêneros.

Em relação às etapas de produção, na turma da professora Fernanda, em duas aulas, identificamos de algum modo a presença do planejamento e em duas aulas a revisão. Na turma da professora Márcia, nos dias em que os alunos foram convidados a produzirem e revisarem, identificamos a etapa de planejamento textual e em três dias fizeram revisão textual.

Em relação ao planejamento, identificamos aproximações nas mediações, sendo de forma breve, em geral através das explicações dos comandos das atividades, para a mobilização dos conteúdos, sem reflexões sobre os destinatários, os quais, como já foi dito, eram restritos ao espaço escolar.

Quanto à revisão textual, observamos que na turma da professora Fernanda aconteceu em duas aulas, de formas individual e coletiva. Na prática da professora Márcia os alunos foram estimulados a revisar os textos, tanto em processo de escrita, quanto após o término da primeira versão, em três aulas.

As atividades prévias às situações de escrita foram realizadas no mesmo dia ou ao longo dos dias. Na prática da professora Fernanda aconteciam em geral no mesmo dia e na turma da professora Márcia das duas formas, com atividades de outros eixos da Língua Portuguesa e as próprias atividades de produção de texto, envolvendo um ensino mais processual, intensivo de produção de texto.

Através das entrevistas realizadas com os estudantes, identificamos dez categorias na turma da professora Márcia e quatro na turma da professora Fernanda relacionados às atividades de produção de textos. Tal diferença está relacionada a um maior número de atividades desenvolvidas pela professora Márcia.

Na turma da professora Fernanda os alunos fizeram comentários de forma positiva em relação à atividade de adivinhas, mencionando os destinatários e por ser uma atividade reflexiva, e comentários negativos sobre algumas atividades, mencionando a quantidade de textos produzidos na aula e a extensão dos textos.

Na turma da professora Márcia, vimos que os alunos avaliaram positivamente as atividades de produção. Valorizaram os destinatários, principalmente quando perceberam que os textos iriam circular de alguma forma. Menções em relação à geração de conteúdo e de ideias através das reescritas, de modo a garantir a autoria dos alunos também foram destaques. As atividades de revisão foram bastante apreciadas pelos alunos da professora Márcia, valorizando a importância da leitura durante e após o processo de revisão, os critérios elencados pela professora, o que proporcionou novas aprendizagens sobre conhecimentos linguísticos.

De modo geral, as situações de produção nas duas turmas eram restritas às práticas de interação escolares, entretanto houve distanciamento de práticas de produções mais artificiais, tendo assim uma maior aproximação com as discussões sobre o ensino de língua numa concepção sociointeracionista principalmente na prática da professora Márcia.

Das 22 categorias envolvendo os três eixos do ensino de Língua Portuguesa, doze foram mencionadas pelos alunos da professora Fernanda e dezessete pelos alunos da professora Márcia. Tal diferença revela que as crianças são sensíveis às diferentes nuances do trabalho didático.

Observamos que nas práticas havia um indicativo de maior aproximação de uma perspectiva de ensino que considera o aluno um ser pensante e no processo de escolarização do ensino da língua, uma prioridade em relação aos conteúdos dos textos e uma diversificação de gêneros, assim como uso de textos autênticos, bem selecionados. No entanto, seja lendo ou produzindo, as finalidades e os destinatários foram pouco abordados.

Aproximações e distanciamentos em relação às discussões teóricas apresentadas no referencial teórico foram identificados, embora nem sempre relacionadas de forma correspondente, pois algumas tensões podem ter sido percebidas nas práticas. A professora Fernanda ao realizar as atividades de produção textual traz alguns elementos como a menção ao gênero, mas outras dimensões deste ensino ainda não são abordadas como a finalidade da escrita, a importância de saber sobre os destinatários, além de aspectos pedagógicos na realização das atividades, como a importância do tempo para realizá-las, por exemplo.

Desse modo, podemos concluir que embora haja articulação entre diferentes ações, como foi evidenciado nos capítulos 6 e 7, há também alguns que não são tão claramente articulados, como está evidenciado no capítulo 8.

Consideramos também que houve uma maior aproximação das práticas das professoras com a terceira tendência acerca dos pressupostos sobre a alfabetização de

crianças, apontada nas análises dos documentos curriculares do Brasil do século XXI por Leal e Brandão (2012), através de uma concepção de alfabetização na perspectiva do letramento.

Vimos que as escolhas pedagógicas, em geral, estavam em sintonia com as escolhas didáticas. As ações pedagógicas e didáticas relativas ao ensino da Língua Portuguesa foram diversas, estavam em sua maioria relacionadas, e os estudantes perceberam a maioria das dimensões dos fazeres docentes, apreciando-os em sua maioria de forma positiva, mas também tecendo algumas críticas.

Constatamos nas análises das práticas que diferentes capacidades - cognitivas, emocionais, interpessoais, sociais - permearam a ação das professoras, implicando nas relações com os alunos, com a abordagem dos conhecimentos.

Através das análises das entrevistas, os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental perceberam as ações das professoras, tanto pedagógicas, quanto didáticas, de modo que foram capazes de apreciar o que aconteceu em cada turma, mencionando dimensões importantes do fazer docente.

Os alunos nos forneceram pistas para compreender as práticas, por um ponto de vista dos que estão no foco do processo de aprendizagem, podendo trazer novas reflexões no âmbito educacional, principalmente nos momentos de formação de professores, não com ênfases apenas nos conhecimentos didáticos, como em geral vem acontecendo, mas também nos saberes pedagógicos.

Através de suas falas, podemos perceber o quanto eles podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, de modo que demonstraram ser capazes de se autoavaliarem, avaliarem a turma e as professoras, revelando assim, que na sala de aula, mesmo com pessoas mais experientes, como os professores, os alunos, de forma individual e coletiva, podem contribuir para que melhores interações aconteçam. São de fato protagonistas, embora muitas vezes com poucas oportunidades de manifestarem seus modos de pensar, o que implica em perdas para momentos mais dialógicos.

Consideramos ainda que se o que acontece na escola e na sala de aula fosse mais explicitado aos alunos, de modo que percebessem a importância do que vivenciam, poderia haver mais envolvimento, comprometimento com as próprias aprendizagens, percebendo a relevância do que se ensina.

Os dados também ajudam a salientar a complexidade do trabalho do professor e a multiplicidade de saberes envolvidos no cotidiano da sala de aula. Cada professora demonstrou sua forma de ensinar, de modo que foi possível perceber suas singularidades. Destacamos ainda a importância de considerar a diversidade de saberes, de modo que

possamos ter mais clareza quanto à não sobreposição de uns sobre os outros, mas compreendendo-os que são diferentes e importantes.

Nesse sentido, consideramos que para futuras pesquisas, investimentos em relação aos discursos dos docentes sobre suas práticas releveriam outras formas de compreensão da prática, para além das observações.

Reafirmamos, portanto, que a relevância do presente estudo está na compreensão das dimensões da prática docente, em alguns aspectos que demonstram a sua complexidade, através de reflexões sobre os “saberes na ação”, conforme aborda Chartier (2011).

Além disso, consideramos que a relevância também se deu nesta Tese por ela abordar dados em que as crianças foram escutadas na investigação, como defende Gonçalves (2013), Lima (2008), Lima (2011), reafirmando-as como sujeitos que participam, que avaliam os processos nos quais estão incluídas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Josemar Guedes. **Práticas de alfabetização na EJA**: o que esperam os alunos? O que fazem os professores? Anais do COLE – Congresso de leitura, Campinas- SP, 2009.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. **As práticas cotidianas de alfabetização**: o que fazem as professoras? Revista Brasileira de Educação, v. 13 n. 38 maio/ago, 2008.

AMORIM, Leila Britto de. “**Será que quero somente aprender a ler e escrever?**” Quais são as expectativas dos alunos da EJA para o ensino de Língua Portuguesa e o que diz a proposta curricular da rede municipal do Recife? Monografia apresentada no Curso de especialização globalização, multiculturalidade e educação de jovens e adultos, UFPE, 2009.

ANDRADE, Renata Maria Barros Lessa de. **Revisão de cartas de reclamação**: reflexões sobre as modificações realizadas por crianças. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Educação da UFPE. Recife: UFPE, 2010.

ANDRADE, Renata Maria Barros Lessa de. **Produção de textos escritos nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: a ação docente no Brasil e em Portugal. Tese apresentada na Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAGÃO, Silvia de Sousa Azevedo. **Ensino da alfabetização**: o que as professoras fazem a partir da orientação de um programa baseado no método fônico? XXII EPENN, Natal, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, Maria Lúcia F. de Figueirêdo; SOUZA, Ivane Pedrosa de. Sala de aula: avançando nas concepções de leitura. In: SOUZA, Ivane Pedrosa de; BARBOSA, Maria Lúcia F. de F. (org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BORBA, Ângela. Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão de seis anos de idade. Org. BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Org.). **Produção de Textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; ROSA, Ester Calland de S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: **Coleção Explorando o Ensino** – Literatura/ Ensino Fundamental, MEC/ SEB, vol. 20, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: SOUZA, I. P. de; BARBOSA, M. L. F. de F (org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. Jogos de Alfabetização. In: LEAL, T. F. (org.). **Jogos de Alfabetização**. Ministério da Educação. Pernambuco: Editora Universitária, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997.

BRASIL. **Acervo complementares**: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEB 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BROUSSEAU, Guy. **Fundamentos e Métodos da Didática da Matemática**. In: BRUN, J. Didática das Matemáticas. Tradução de: Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

CABRAL, Ana Catarina S. P. **Como alfabetizadoras fabricam os saberes práticos e teóricos na sala de aula e o que seus alunos aprendem?** In: 31 Reunião Anual da ANPED, 2008, Caxambú. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, 2008.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. 2. ed. Vitória: Edufes, 2004.

CATANI, Denice Barbara; GALLEGOS, Rita de Cássia. **Avaliação**. Editora: UNESP, São Paulo, 2009.

CAVALCANTI, Joane V. P.; SILVA, Marcela T. M.; SUASSUNA, Livia. Como os professores definem o que ensinar? Um estudo sobre a construção/prática de currículo de Língua Portuguesa. In: LEAL, Telma F.; SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa na educação básica**: reflexões sobre o currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CHARTIER, Anne-Marie. **Fazeres ordinários da classe**: uma aposta para a pesquisa e para a formação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.26, n.2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

CHARTIER, Anne-Marie. **A escola obrigatória e o ofício de ensinar**. Palestra proferida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, 2002. Mimeografado.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: CEAL/Autêntica, 2007.

CHARTIER, Anne-Marie. **Alfabetização e formação dos professores da escola primária**. Revista Brasileira de educação, nº 8, 1998.

CHULEK, Viviane. **A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos nas vozes de crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba-PR.** Dissertação de mestrado acadêmico Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

COLOMINA, R.; ONRUBIA, Juan. Interação educativa e aprendizagem escolar: a interação entre alunos. In: COLL, C.; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORSINO, Patrícia. Considerações sobre o planejamento na educação infantil. In CORSINO, Patrícia. **Educação infantil: cotidiano e políticas.** Campinas, SP: Autores associados, 2012.

CORSINO, Patrícia. Trabalhando com projetos na educação infantil. In: CORSINO, Patrícia. **Educação infantil: cotidiano e políticas.** Campinas, SP: Autores associados, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** São Paulo: Editora Contexto, 2014.

COUTO, Cremilda Barreto. ESCOLA EM CICLOS: O DESAFIO DA HETEROGENEIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA. **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED,** Caxambu: ANPED, 2009.

COUTINHO, M. L. Psicogênese da língua escrita: o que é? Como intervirem cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Magna do Carmo S.; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **A relação entre as práticas de alfabetização e as aprendizagens das crianças nos três anos iniciais do ensino fundamental em escolas organizadas em série e em ciclos.** Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED; GT 10: Alfabetização, leitura e escrita. Caxambu: ANPED, 2012.

CRUZ, Magna do Carmo S. **Alfabetizar letrando:** Alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

CRUZ, Magna do Carmo S. **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. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

DAVIS, C; Silva, M e Espósito, Y. Papel e valor das interações na sala de aula. **Cadernos de pesquisa,** 71.1989. p. 49-54.

DENZIN, Nromen K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Artmed: Porto Alegre, 2006.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexão sobre uma experiência Suíça (francófona). In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda, 2010.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. O cotidiano da escola como ambiente de “fabricação” de táticas. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs). **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Os Saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs). **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito, et al. Práticas dos professores alfabetizadores da eja: o que fazem os professores, o que pensam os seus alunos? **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v.29. n.03. p.177-198. set. 2013.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito, et al. Livros de alfabetização: como as mudanças aparecem? In: VAL, Maria da Graça (org.) **Alfabetização e língua portuguesa: Livros didáticos e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRADE, Isabel C. A. da S. Formas de Organização do trabalho de Alfabetização e Letramento In: BRASIL, Ministério da Educação. Alfabetização e Letramento na infância. **Boletim 09/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2005.**

FRANCO, Maria Amélia do R. Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1998.

FRITZEN, Celdon; SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da. **Alfabetização e letramento: o que dizem as crianças**, ANPED, 2009.

GALLINA, Sheila. **O que as crianças esperam da escola?** Tramando uma escuta apurada de vozes das infâncias durante os processos de alfabetização e letramento. I Congresso Brasileiro de Alfabetização, Belo Horizonte, 2013.

GERALDI, João W. **Portos de passagem**. 3.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GONÇALVES, Ângela Vidal. **Alfabetização**: o olhar das crianças sobre o aprendizado da linguagem escrita. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 125-140, jan.-abr. 2013

GONÇALVES, Ângela Vidal. **Alfabetização**: o olhar das crianças sobre o aprendizado da linguagem escrita. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 125-140, jan.-abr. 2013.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

GOULART, Cecilia; GONÇALVES, Ângela Vidal. Aspectos discursivos e semióticos do processo de alfabetização infantil. In: **VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, 2011, Natal/RN. Programação e resumos - VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Natal: Editora UFRN, 2011. v. 1.

GOULART, Cecília. Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2010.

GUERRA, Severina Érika M. S. **Produção coletiva de carta de reclamação**: interação professoras / alunos. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

GUILHERME, Fabiana Rosa Vilela de Oliveira. **Alfabetização**: dinâmica das práticas didáticas e as interações das crianças com a linguagem escrita. Dissertação de mestrado, universidade estadual paulista, rio claro, 2011.

GUIMARÃES, Gilda; OLIVEIRA, Izabella; RIBEIRO, Fátima. **Uma breve discussão sobre sequência didática**. Recife: (prelo) 2001.

KARMILOFF-SMITH, Annette. **Auto-organização e Mudança cognitiva**. Substratum, 3, V.1, p. 23-55, 1996.

KLEIMAN, A; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012.

LEAL, Telma F.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. (Orgs.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEAL, Telma F.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C; MORAIS, Artur G. (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LEAL, Telma F.; ALBUQUERQUE, Eliana B.; LEITE, Tânia M. R. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: **Alfabetização**:

apropriação do sistema de escrita alfabética / organizado por Artur Gomes Morais, /Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. — Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi A. **Alfabetização e ensino de língua portuguesa:** investigando o currículo no Brasil. Relatório de pesquisa CNPq. Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi A. ; ALMEIDA, Fabiana B. S.; VIEIRA, E. S. **Reflexões sobre o ensino do sistema de escrita alfabética em documentos curriculares:** implicações para a formação de professores. Olh@res, v. 1, p. 69-99, 2013.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi, BONIFÁCIO, Amanda da Paixão. **Diferentes dimensões do ensino da leitura:** currículo em discussão. Submetido.

LEAL, Telma Ferraz. **Políticas de alfabetização e currículo.** (prelo).

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi A.; CAVALCANTI, Ana Paula de Holanda. O ensino da produção de textos no Ensino Fundamental: reflexões sobre os documentos curriculares brasileiros. In: MARCUSCHI, Beth; LIMA, Ana Maria. **Produção de textos na escola.** Recife: Editora da UFPE, prelo.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de, et al. Ler com autonomia, escrever sem escriba: a prática pedagógica do professor alfabetizador. In: **A aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita.** Ano XXIII - Boletim 4 – ABRIL, 2013.

LEAL, Telma Ferraz; LUZ, Patrícia S. **Produção de textos narrativos em pares:** reflexões sobre o processo de interação. Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2000. P.1-27.

LEAL, Telma Ferraz. Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento no cotidiano docente. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de; MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetizar letrando na EJA:** fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Ediora Autêntica, 2010.

LEAL, Telma Ferraz. O planejamento como estratégia de formação de professores: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. & LEAL, Telma Ferraz. **Desafios da educação de jovens e adultos:** construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F.(orgs.). **A alfabetização de jovens e adultos:** em uma perspectiva de letramento. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz e MELO, Kátia L. R. de. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (orgs). **Produção de textos na escola:** reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEAL, Telma Ferraz e MELO; Kátia R. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: In: SOUZA, Ivane P. e BARBOSA, Maria Lúcia F. de F.(org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; BONIFÁCIO, Amanda da Paixão **Diferentes dimensões do ensino da leitura: currículo em discussão** (submetido).

LEAL, Telma Ferraz; GUERRA, Severina E. M. da S; LIMA, J. de M. Atividades em grupo: que benefícios podem trazer ao processo de aprendizagem?. In: **O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna**. Belo Horizonte: Autêntica 2012.

LEAL, Telma Ferraz. Organização do trabalho escolar e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz e MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e reflexões**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz; RODRIGUES, S. G. C. Além das obras literárias, que outros livros queremos na sala de aula? In: LEAL, T. F.; SILVA, A. **Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa: computadores, livros... e muito mais**. Curitiba: Editora CRV; 2011.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi A.; SANTANA, Joselmo S.; FERREIRA, V.V. O ensino da produção de textos em documentos curriculares de redes públicas brasileiras. In: LEAL, T. F. e SUASSUNA, L. (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: reflexões sobre o currículo**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (orgs). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEAL, Telma Ferraz e MORAIS, Artur Gomes de. O ensino dos princípios do sistema alfabético e de suas convenções. In: LEAL, Telma F., ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de e MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetizar letrando na EJA: Fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexandro da. Brincando, as crianças aprendem a falar e pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, Ana Carolina P. e ROSA, Ester Calland de Sousa (orgs.) **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (NO CAP. 5 TROCAR O ANO PARA 2010)

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor. 14 Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Juliana de Melo Lima. **Os critérios adotados por crianças para avaliar suas professoras**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, Recife, 2011.

LIMA, Juliana de Melo. **O olhar de crianças sobre uma sequência didática**. Trabalho de Conclusão de Curso. UFPE, 2008.

LIMA, Leila Britto de Amorim. **Orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos na base curricular comum de Pernambuco e no livro didático de língua portuguesa: encontros e desencontros**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Mestrado em Educação, 2010.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis) curso** – LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set/dez. 2006.

MACIEL, Francisca I. P.; LÚCIO, Iara S. **Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática**. In: CASTANHEIRA, Maria L.;

MACIEL, Francisca; MARTINS, Raquel (orgs.) **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. Editora Atlas: São Paulo, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual**, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, Marildes. A Língua Portuguesa nos currículos de final de século. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Os currículos do ensino fundamental para escolas brasileiras**. São Paulo: Autores Associados. Fundação Rodrigo Chagas, 2008

MELO, Kátia L. R. de e SILVA, Alexsandro da. Planejando o ensino de produção de textos e escritos na escola In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (orgs). **Produção de textos na escola reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MELO, Terezinha Toledo Melquíades de; MAGALHÃES, Luciane Manera. **O desafio do “alfabetizar letrando” em sala de aula: um estudo de caso**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia-GO, 2013.

MENDONÇA, Márcia; LEAL, Telma F. Progressão escolar e gêneros textuais. In: SANTOS, Carmi F.; MENDONÇA, MÁRCIA (orgs). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabético**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes; LEITE, Tânia 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.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MURTA, Marinez. **O Projeto Pedagógico da escola e o currículo como instrumento de sua concretização**. Revista Educação e Tecnologia. Belo Horizonte, v.9, n.1, p.21-28, jan./jun. 2004.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. **Creches: crianças, faz de conta e cia**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1992.

ONRUBIA, Juan. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ed. Ática, 1996.

PASQUIER, Auguste; DOLZ Joaquim. Um Decálogo para Ensinar a Escrever. In: **Cultura y Educación, 2**: 31-41. Madrid: Infancia y Aprendizaje, Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Circulação restrita, 1996.

PEREIRA, Maria Simone Ferraz; SORDI, Mara Regina Lemes de. **A qualidade da escola pública na voz dos estudantes que participam do processo de avaliação institucional da rede municipal de campinas: indícios de fortalecimento da participação?** Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010.

PORTO, Cynthia Cybelle Rodrigues Fernandes. **Práticas de ensino de compreensão de leitura e conhecimentos de alunos do último ano do ensino fundamental I**. Dissertação de mestrado, – Recife, 2011.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry (et al). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2009.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo, Editora Biruta, 2009.

ROJO, Roxane (orgs). Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROMANOVSKI, Joana P.; MARTINS, Pura Lúcia O. A aula como expressão da prática pedagógica. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

RONCA, Antônio Carlos C. O modelo de ensino de David Ausubel. In: PENTEADO, Wilma Millan Alves. **Psicologia e Ensino**. São Paulo: Papelivros, 1980.

ROSADO, Cristiane Tinoco da Cunha. **O desvelar das vozes de alfabetizando jovens e adultos e suas implicações na formação docente**. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, UFRN, 2012.

ROSADO, Cristine Tinoco da Cunha Lima e CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **A voz das crianças sobre sua educação escolar no Rio Grande do Norte**. Revista educação em questão, v. 38, n. 24, p. 3-5, maio/ago. 2010.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 3e, 2000.

SAMORI, Débora Perillo. **Infância e literatura infantil: o que pensam, dizem e fazem as crianças a partir da leitura de histórias? A produção de culturas infantis no 1º ano do ensino fundamental**. Dissertação de mestrado acadêmico em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SANTOS, Carmi F.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; MENDONÇA, Márcia. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, Carmi. F., MENDONÇA, Márcia. (Orgs.) **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia.; CAVALCANTE, Mariane C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, Carmi. F., MENDONÇA, Márcia e CAVALCANTE, Mariane C. B. (Orgs.) **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontológicas. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. Les operations langagieres. In: SCHNEUWLY, Bernard. **Le language écrit chez l'enfant**. Paris: Delachaux & Niestle, 1988.

SERRA, J.; OLLER, C. Estratégias de leitura e compreensão de texto no ensino fundamental e médio. In: TEBEREOSKY, A. [Et. al.]. **Compreensão de leitura: a língua como procedimentos**; Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, Alexsandro. A aprendizagem e o ensino da pontuação. In: SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana. **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo horizonte: autêntica, 2012.

SILVA, Alexsandro da, MENDES, Estephane Priscilla dos Santos e MELO, July Rianna de. **Práticas de ensino de leitura e escrita de professoras alfabetizadoras em processo de formação**. II Congresso Brasileiro de Alfabetização, Recife, 2015.

SILVA, Alexsandro da. **Práticas de ensino de leitura e escrita no Programa Alfa e Beto: entre estratégias e táticas** Natal | RN, v. 49, n. 35, maio/ago. 2014

SILVA, Alexsandro da; MELO, Kátia L. R. de. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana. **Produção de textos na escola reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de. Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização. In: LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro da. **Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa: computadores, livros... e muito mais**. Curitiba: Editora CRV; 2011.

SILVA, Amanda Kelly Ferreira da. **De qual livro gosto mais?** A recepção dos livros do PNLD- obras Complementares por crianças. TCC – UFPE, 2013.

SILVA, Sandra Cristina Oliveira da. **Cotidiano escolar: como professores alfabetizadores organizam seu trabalho pedagógico?** Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Educação da UFPE. Recife: UFPE, 2013.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Janssen F.; HOFFMANN, Jussara & ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Dimensão, 2003.

SILVA, Fátima Soares da; LEAL, Telma Ferraz. O livro didático: interface com outros portadores de textos. In: LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro. **Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa: computadores, livros... e muito mais**. Curitiba: Editora CRV; 2011.

SILVEIRA, Renata da Conceição. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos**. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2013.

SMOLKA, Ana Luiza. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In Bastos, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas e ensino**. São Paulo: Educ, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 25, 2004.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. O fazer, o saber, o querer. In: MORTATTI, Maria do Rosário L. e FRADE, Isabel Cristina da Silva (orgs.) **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Ivânia P. M.; CARDOSO, Cancionila J. Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida. **Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED**; GT 10: Alfabetização, leitura e escrita. Caxambu: ANPED, 2012.

SOUZA, Andréia Maria e FERREIRA, Valéria Silva. O ponto de vista da criança a respeito da intencionalidade das atividades de linguagem escrita. **Reunião Anual da Anped**, Caxambu: Anped, 2007.

SOUZA, L. M. T. M. O conflito de Vozes em Sala de Aula. In: Coracini, M. J. (org.) **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: nº 13, jan/fev/mar/abr, 2000, p.5-24.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CAUDAU, V. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, M.; SCRIBNER, S. e SOUBERMAN, E. (org). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

VOLOCHÍNOV, V. N./ BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 16a edição, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE - RELATÓRIO DE AULA

1. IDENTIFICAÇÃO

Pesquisador/es	
Observação n.	
Data	
Escola/cidade	
Professora	
Orientadora	
Formadora	
Turma (ano 1, 2, 3, multiseriada)	
Número de alunos presentes	

2. SÍNTESE DAS ATIVIDADES REALIZADAS

Início (hora/min)	Atividade realizada/ forma de condução da professora

3. REGISTRO DO QUE FOI ANOTADO NO QUADRO

Plano de aula	
Atividade de classe	
Tarefa para casa	

4. MATERIAIS UTILIZADOS DURANTE A AULA:

Materiais utilizados	Identificação da obra (título, autor, editora), páginas utilizadas, jogo utilizado
Livro didático	
Livro de Obras Complementares	
Livro de literatura	
Jogos de alfabetização do MEC	
Ficha de atividade	
Caderno das crianças	
Outros	

5. EIXOS DA LÍNGUA PORTUGUESA TRABALHADOS NA AULA

Eixo	Atividade realizada
Leitura	
Produção Textual	
Análise linguística	
Oralidade	

6. FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Formas de OTP	Atividade realizada
Atividade de avaliação	
Atividade permanente (indicar a periodicidade)	
Sequencia didática (indicar a quantidade de aulas em que a sequência estava sendo desenvolvida)	
Projeto didático (indicar a quantidade de aulas em que o projeto estava sendo desenvolvido)	
Atividade esporádica	
Atividade sequencial	

7. FORMAS DE AGRUPAMENTO

Formas de agrupamento dos alunos	Atividade realizada
Atividade individual	
Atividade em duplas	
Atividade em pequenos grupos (indicar a quantidade de alunos por grupo)	
Atividade em grande grupo, organizada em roda	
Atividade em grande grupo, organizada em cadeiras enfileiradas	
Atividade realizada com duas turmas juntas	
Atividade de livre escolha	

8. IMPRESSÕES GERAIS DA AULA

9. DESCRIÇÃO DETALHADA

A descrição detalhada deve conter a hora em que cada atividade aconteceu, seguida da descrição da atividade de depois da transcrição do trecho correspondente à atividade descrita.

Inserir ficha de atividades ou indicar que está em anexo, caso tenha.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convido o (a) Sr.(a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E IMPACTOS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE, desenvolvida pelas pesquisadoras Telma Ferraz Leal, Ester Calland de Sousa Rosa, Amanda Kelly Ferreira da Silva, Bruna Guimarães Barbosa, Carolina Figueiredo de Sá, Cinthia Epitácio da Silva, Érika Souza Vieira, Juliana de Melo Lima, Kátia Virginia das Neves Gouveia da Silva, Lays Cândido de Barros, Leila Nascimento da Silva, Lis de Gusmão Lino, Rayssa Cristina Silva Pimentel, Rielda Karyna de Albuquerque, Yarla Suellen Nascimento Álvares. Tendo como pesquisadora responsável Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa no endereço Av. Rosa e Silva, 215/902 Aflitos – CEP: 52020-220, Tel (81) 21268921, e-mail: aclaudiapessoa@gmail.com.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida, quanto aos aspectos éticos, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, Sla 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

1) Introdução

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa sobre: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E IMPACTOS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE.

Se decidir participar dela, é importante que leia estas informações sobre a mesma e o seu papel enquanto participante nesta pesquisa.

A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador. Em caso de você decidir retirar-se do estudo, deverá notificar ao pesquisador que o esteja atendendo. É preciso entender a natureza e os riscos da sua participação e dar o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

2) Objetivo

Analisar o processo de formação de professores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e os impactos dessa formação nas concepções e práticas de professores alfabetizadores de escolas da cidade e do campo.

3) Procedimentos do Estudo

Se concordar em participar deste estudo você será solicitado (a) a responder um questionário sobre a sua concepção de formação e de alfabetização, além disso, será observado (a) no momento da realização da formação continuada e em sua sala de aula. Após cada uma das observações será realizada uma entrevista com o objetivo de analisar um relatório de aula e esclarecer o seu planejamento para a aula observada. Por fim, a avaliação que você realizar do processo formativo também será material de análise dessa pesquisa.

4) Riscos e desconfortos

A pesquisa poderá gerar aos participantes certo desconforto no momento da observação das aulas, aplicação dos questionários ou entrevistas. Como forma de minimizar o desconforto será sempre explicitado o que estará sendo diretamente observado deixando claro que não é intenção do pesquisador avaliar o seu desempenho enquanto professor ou formador.

5) Benefícios e ações de rotina

O conhecimento que você adquirir a partir da sua participação na pesquisa poderá beneficiá-lo com informações e orientações futuras em relação ao seu trabalho. Além disso, você terá acesso a todo produto resultante da pesquisa.

6) Custos/Reembolso

Sua participação no estudo não acarretará nenhum gasto para você. Todos os procedimentos desse estudo serão gratuitos. Informamos que também você não receberá pagamento pela sua participação.

7) Caráter Confidencial dos Registros

As informações obtidas a partir de sua participação neste estudo serão confidenciais. Você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. A gravação ficará de posse do pesquisador responsável no Centro de educação localizado na **Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, Sala 123 - Cidade Universitária, Recife - PE, Tel.: (81) 2126.8921.**

8) Para obter informações adicionais

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Qualquer dúvida entrar em contato com a professora Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (81) 21268921 ou pelo e-mail aclaudiapessoa@gmail.com.

9) Declaração de consentimento

Li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento.

Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Declaro também que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas, para participar como voluntário, deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma):

Assinatura do participante:

Data: _____

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante. Tenho bastante clareza que o

participante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que ele/ela compreendeu essa explicação.

Assinatura do pesquisador:

Data: _____

Testemunhas:

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convido o (a) Sr.(a) a autorizar a participação do seu dependente, como voluntário (a), da pesquisa PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E IMPACTOS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE, desenvolvida pelas pesquisadoras Telma Ferraz Leal, Ester Calland de Sousa Rosa, Amanda Kelly Ferreira da Silva, Bruna Guimarães Barbosa, Carolina Figueiredo de Sá, Cinthia Epitácio da Silva, Érika Souza Vieira, Juliana de Melo Lima, Kátia Virginia das Neves Gouveia da Silva, Lays Cândido de Barros, Leila Nascimento da Silva, Lis de Gusmão Lino, Rayssa Cristina Silva Pimentel, Rielda Karyna de Albuquerque, Yarla Suellen Nascimento Álvares. Tendo como pesquisadora responsável Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa no endereço Av. Rosa e Silva, 215/902 Aflitos – CEP: 52020-220, Tel (81) 21268921, e-mail: aclaudiapessoa@gmail.com.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar autorizar a participação do seu dependente neste estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida, quanto aos aspectos éticos, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, Sla 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: 2126.8588 – e-mail: ceppcs@ufpe.br)**.

1) Introdução

Você está sendo convidado(a) a autorizar a participação do seu dependente na pesquisa sobre: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E IMPACTOS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE.

Se decidir autorizar a participação, é importante que leia estas informações sobre a mesma e o papel do seu dependente enquanto participante nesta pesquisa.

A qualquer momento você pode retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador. Em caso de desistência você deverá notificar ao pesquisador que o esteja atendendo. É preciso entender a natureza e os riscos da participação e dar o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

2) Objetivo

Analisar o processo de formação de professores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e os impactos dessa formação nas concepções e práticas de professores alfabetizadores de escolas da cidade e do campo.

3) Procedimentos do Estudo

Se concordar em autorizar a participação do seu dependente neste estudo ele (a) participará de uma entrevista após cada aula observada pela pesquisadora com o objetivo de verificar o que o aluno percebeu com pontos positivos da aula e os conhecimentos adquiridos naquele momento. Além disso, o (a) menor responderá uma avaliação em dois momentos, início e final da pesquisa, com o objetivo da pesquisadora analisar os avanços do conhecimento do aluno (a) em relação à escrita, leitura e produção de texto.

4) Riscos e desconfortos

A pesquisa poderá gerar aos participantes certo desconforto no momento da observação das aulas, aplicação das avaliações ou entrevistas. Como forma de minimizar o desconforto os sujeitos serão informados que deverão responder apenas as questões que julgarem ter conhecimento, não havendo obrigação direta em responder a todas as perguntas feitas pelo pesquisador. No momento da avaliação os testes serão aplicados em dias distintos para evitar o cansaço dos alunos (a).

5) Benefícios e ações de rotina

Cada aluno terá a elaboração de um perfil de aprendizagem que será discutido com o professor na tentativa de analisar e promover avanços de forma mais direta no processo de alfabetização.

6) Custos/Reembolso

A participação do sujeito no estudo não acarretará nenhum gasto para ele ou sua família. Todos os procedimentos desse estudo serão gratuitos. Informamos também que nem o sujeito ou sua família receberão pagamento pela sua participação.

7) Caráter Confidencial dos Registros

As informações obtidas a partir da participação do voluntário neste estudo serão confidenciais. Os sujeitos não serão identificados quando o material de registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. A gravação ficará de posse do pesquisador responsável no Centro de educação localizado na **Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, Sala 123 - Cidade Universitária, Recife - PE, Tel.: (81)2126.8921.**

8) Para obter informações adicionais

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Qualquer dúvida entrar em contato com a professora Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (81) 21268921 ou pelo e-mail aclaudiapessoa@gmail.com.

9) Declaração de consentimento

Li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento.

Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Declaro também que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para retirar a minha autorização do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas, para que meu dependente participe como voluntário, deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma):

Assinatura do responsável:

Assinatura da Criança:

Data: _____

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante. Tenho bastante clareza que o responsável pelo menor recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que ele/ela compreendeu essa explicação.

Assinatura do pesquisador:

_____ Data:

Testemunhas:

ANEXO C – PARECER

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE / UFPE-



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores e impactos sobre a prática docente

Pesquisador: ANA CLAUDIA RODRIGUES GONÇALVES PESSOA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 15379113.1.0000.5208

Instituição Proponente: Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Patrocinador Principal: Ministério da Educação ((MEC))

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 323.517

Data da Relatoria: 04/07/2013

Apresentação do Projeto:

Indicado na relatoria inicial.

Objetivo da Pesquisa:

Indicado na relatoria inicial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Indicado na relatoria inicial.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Indicado na relatoria inicial.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Indicado na relatoria inicial.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600

UF: PE **Município:** RECIFE

Telefone: (81)2126-8588

Fax: (81)2126-8588

E-mail: cepccs@ufpe.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE / UFPE-



Continuação do Parecer: 323.517

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado aprova o parecer do protocolo em questão e o pesquisador está autorizado para iniciar a coleta de dados.

Projeto foi avaliado e sua APROVAÇÃO definitiva será dada, após a entrega do relatório final, através da PLATAFORMA BRASIL ou por meio de ofício impresso emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa/UFPE.

RECIFE, 02 de Julho de 2013

Assinador por:
GERALDO BOSCO LINDOSO COUTO
(Coordenador)

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS
Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600
UF: PE Município: RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 Fax: (81)2126-8588 E-mail: cepccs@ufpe.br