

Universidade de São Paulo  
Faculdade de Educação

HELOISA GONÇALVES JORDÃO

O trabalho de alfabetização: aspectos didáticos e interacionais

São Paulo

2014

HELOISA GONÇALVES JORDÃO

O trabalho de alfabetização: aspectos didáticos e interacionais

Dissertação apresentada à Faculdade de  
Educação da Universidade de São Paulo para  
obtenção do título de Mestre em Educação

Área de concentração: Linguagem e Educação

Orientador: Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes  
Santos

São Paulo  
2014

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

- 
- 372.4  
J82t      Jordão, Heloisa Gonçalves  
            O trabalho de alfabetização: aspectos didáticos e interacionais / Heloisa  
            Gonçalves Jordão; orientação Sandoval Nonato Gomes Santos. São Paulo: s.n.,  
            2014.  
            128 p. ils.; tabs.; anexo
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de  
            Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da  
            Universidade de São Paulo.
1. Alfabetização 2. Dispositivos didáticos 3. Interação 4. Trabalho docente I.  
            Santos, Sandoval Nonato Gomes, orient.
-

NOME: JORDÃO, Heloisa Gonçalves.

TÍTULO: O trabalho de alfabetização: aspectos didáticos e interacionais.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre  
em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos (orientador)

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Marcelo Giordan Santos

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dra. Márcia Rodrigues de Souza Mendonça

Universidade de Campinas

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Claudemir Belintane (suplente)

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dra. Idméa Semeghini-Siqueira (suplente)

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço às orientações pontuais e esclarecedoras de meu orientador, Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos, sempre me ensinando como pensar caminhos mais sábios.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Mendonça e Prof. Dr. Marcelo Giordan pelas excelentes contribuições oferecidas no exame de qualificação do mestrado;

Aos alunos da Emef Heitor Villa Lobos, os motivadores deste trabalho, sempre esbanjando alegria e uma imensa vontade de aprender.

À professora Silvana Gengo pela parceria e pela dedicação com que realiza seu trabalho.

Aos professores do CEFAM Butantã, por me ensinarem a real importância da escola e da profissão docente.

A todos os professores que trabalhei em conjunto e troquei experiências, por me ensinarem diversos caminhos e possibilidades.

Aos colegas do mestrado e do grupo Livre por compartilhar leituras, sugestões e opiniões sobre esta pesquisa.

## RESUMO

JORDÃO, Heloisa Gonçalves. **O trabalho de alfabetização: aspectos didáticos e interacionais**. 2014. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Com interesse em captar as especificidades do trabalho docente, esta investigação visa analisar como o professor mobiliza uma série de recursos para instaurar o contexto de ensino e criar as condições de ingresso dos alunos nas atividades escolares propostas. O conjunto e a aplicação desses recursos compõem o gesto profissional nomeado *emprego de dispositivos didáticos* (SCHNEUWLY, 2009). Para compreender como são construídos esses dispositivos, investigamos as atividades aplicadas em uma turma de alfabetização ao longo de uma sequência didática planejada em torno do gênero textual *parlenda*, com o intuito de contemplar duas dimensões constitutivas do trabalho docente, a saber: i) sua natureza didática: as tarefas, os objetos de ensino visados e os instrumentos de ensino utilizados (SCHNEUWLY; DOLZ 2009); e ii) sua natureza interacional: como são organizados os comportamentos verbais e não verbais de alunos e professora materializados em sequências interacionais. (MEHAN, 1979). A geração dos dados consistiu no acompanhamento de aulas em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na região metropolitana de São Paulo, por meio de registros em áudio, áudiovídeo e caderno de campo durante o primeiro semestre escolar de 2011. Toda a pesquisa foi realizada de maneira colaborativa entre alfabetizadora e pesquisadora, o que possibilitou compor um quadro detalhado do cotidiano escolar, de forma a compreender as regularidades e especificidades do contexto de atuação docente (HORIKAWA, 2008). A descrição dos dados aponta para os modos com que a professora alfabetizadora combina instrumentos de natureza diversa de modo a engajar a maior parte dos alunos na realização de tarefas. Nesse cenário, o texto configura-se como instrumento de trabalho central para o ensino do sistema de escrita alfabética.

Palavras-chave: alfabetização, dispositivos didáticos, interação, trabalho docente.

## ABSTRACT

JORDÃO, Heloisa Gonçalves. 2014. **Literacy work: didactic and interactional aspects**. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Due to the interest of collecting particularities of teaching work, this research intends to analyze how the teacher uses several resources to establish an education environment that enables students to participate in the proposed activities. The set of resources and its application compose the teaching gesture called *application of didactical devices* (SCHNEUWLY, 2009). To understand how these devices are built, we analyzed the activities given in a classroom during a didactic sequence that was planned about parlenda (nursery rhymes) with the objective to consider two typical dimensions of teacher's work: i) didactic nature: tasks, teaching objects targeted and didactical devices applied (SCHNEUWLY; DOLZ 2009) and ii) its interactional nature: how verbal and non-verbal behaviors between student and teacher are organized and then materialized in interactional sequences (MEHAN, 1979). The data generated was originated from the observation of a second year Elementary Class of a Public School in São Paulo area. The information was collected through audio, video and notes during the first scholar term in 2011. All the research was made in a collaborative way between researcher and teacher in charge of the class which allowed to depict a detailed description of everyday school life in order to understand the recurring and specific procedures applied by the teacher in charge (HORIKAWA, 2008). All data description points to the ways the teacher combines several kinds of instruments in order to engage the students to perform tasks. In this scenario the text appears as a central instrument of work for the teaching of the alphabetic writing system.

Key-words: literacy, didactical devices, interaction, teacher's work.

## SUMÁRIO

### **Capítulo 1 - Os estudos da interação em sala de aula e as questões de ensino e aprendizagem**

1.1. Perspectiva internacional.....	12
1.2. As pesquisas sobre interação no Brasil.....	16
1.3. A articulação entre os estudos da interação e a natureza didática do trabalho docente.....	19

### **Capítulo 2 - O trabalho docente e sua materialização didática nos processos interacionais**

2.1. Trabalho docente .....	22
2.1.1 Objeto de ensino, gestos profissionais e instrumentos didáticos.....	25
2.1.2 O dispositivo didático.....	28
2.2. As sequências interacionais.....	31
2.3 Associando as categorias de análise.....	34

### **Capítulo 3 Procedimentos metodológicos e ambiente investigado**

3. 1. O contexto escolar e suas singularidades.....	37
3.1.1. A professora-colaboradora.....	40
3.1.2. A escola, a turma e os instrumentos do trabalho docente.....	40
3.2. A natureza da pesquisa.....	44
3.2.1 Descrição do processo de geração dos dados .....	46

### **Capítulo 4. Organização dos dados e procedimentos analíticos**

4.1. Organização dos dados.....	52
4.2. Os organizadores do trabalho docente.....	62
4. 2. 1. A atividade escolar.....	64
4.3. A ferramenta de análise.....	67

### **Capítulo 5 As atividades e os dispositivos didáticos empregados**

5.1 A sequência didática.....	70
5.2. As atividades e seus dispositivos didáticos.....	72
5.2.1. Abordagem textual: atividades que resultam em produção de texto.....	73



5.2.1.1 Produção oral de textos.....	74
5.2.1.1.1 Atividade: “Declamando Parlendas” .....	75
5.2.1.1.2 Atividade: “Jogral”.....	80
5.2.1.2 Produção de texto escrito.....	85
5.2.1.2.1 Atividade: “Escrita individual de parlenda” .....	85
5.2.1.2.2. Atividade: “Escrita de parlenda sorteada em duplas” .....	89
5.2.2 Abordagem grafofônica / lexical: atividades com o texto modificado.....	94
5.2.2.1. Atividade: “Texto lacunado ‘Se essa rua fosse minha” .....	95
5.2.2.2. Atividade: “Segmentação de palavras”.....	99
5. 3 O emprego de dispositivos didáticos e o trabalho de alfabetizar.....	103
5.3.1 Instruções e tarefas: principais instrumentos dos dispositivos didáticos .....	104
5.3.2 Recursos de ordem mais discursiva recorrentes nas instruções e tarefas.....	107
5.3.3 O texto no contexto alfabetizador .....	109
Considerações finais.....	114
Referências bibliográficas.....	117
ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	122
ANEXO B - Documento expedido pela secretaria de educação.....	123
ANEXO C - Plano de ensino elaborado pelas professoras da unidade escolar .....	124
ANEXO D - Relação total de dados gerados.....	125

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado de um estudo que teve como foco de interesse a investigação das diversas maneiras com que um professor articula recursos de natureza material e também da ordem da linguagem para engajar alunos com diferentes níveis de aquisição do sistema de escrita em atividades escolares.

O interesse pela compreensão das particularidades do trabalho docente advém de uma trajetória iniciada há 12 anos quando iniciei minhas reflexões sobre o trabalho de ensinar e as complexidades envolvidas nele. Na época era aluna do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e realizava estágio em escolas da rede estadual de São Paulo. Enfrentar os percalços do trabalho em sala de aula e a busca de maneiras para enfrentá-los por meio do diálogo constante com os professores supervisores de estágio e com as professoras das escolas estaduais sempre me impulsionaram a pesquisar, refletir e tentar.

Ao longo desses anos, pude tanto ministrar minhas próprias aulas quanto acompanhar professores de outras turmas em atividades envolvendo projetos de recuperação paralela, horários de formação e trabalhos solicitados em disciplinas de estágio na licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A oportunidade de vivenciar a observação do trabalho de colegas concomitante a experiência de atuar como docente inspirou inquietação: as relações na sala de aula são singulares e complexas. As maneiras pelas quais alguns docentes encontram soluções aparentemente simples para problemas que outros consideram intransponíveis, estratégias bem sucedidas em um grupo que não se aplicam na dinâmica de aula de outro, entre outros aspectos do cotidiano escolar, revelam que cada grupo é constituído de forma peculiar e que o trabalho do professor, as formas com que ele conduz o contato e a interação dos alunos com os conteúdos a serem ensinados é o elemento central dessa problemática (JORDÃO, 2011).

Para compreender essa questão recorri aos estudos de Schneuwly e colaboradores (2006; 2007; 2009) Os autores desenvolvem, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, uma abordagem de análise do trabalho docente centrada na descrição dos instrumentos didáticos e dos objetos de ensino. Nessa perspectiva o professor pretende modificar, com o auxílio de instrumentos, os *modos de pensar, fazer e falar* dos alunos. Mas esse objetivo não é conquistado em decorrência da

ação direta e automática do professor. É pelo encontro que seu trabalho medeia entre os alunos e os objetos de saber que são criadas as condições para que os alunos apropriem-se desses objetos de saber e, nesse processo, que se promova a transformação de sua relação com eles, e possam ter seus *modos de pensar, fazer e falar* transformados (SCHNEUWLY, 2009).

A maneira como o professor organiza o encontro do aluno com o objeto de saber em um processo de mediação no qual se objetiva que objetos de ensino se reconfigurem como objetos efetivamente ensinados na interação em sala de aula é exatamente o ponto que nos interessa nessa pesquisa. Para contemplar a análise da natureza interacional, que dá corpo a esses eventos em sala de aula, realizamos a descrição das sequências interacionais materializadas nos comportamentos verbais e não verbais dos participantes (MEHAN, 1979). O objetivo é, através da observação e descrição, salientando as duas dimensões constitutivas do trabalho docente, a esfera didática e a esfera interacional, tornar visíveis as formas pelas quais uma professora alfabetizadora mobiliza o espaço sala de aula, combinando recursos de natureza diversa ao empregar dispositivos didáticos com o intuito de engajar alunos em processo de aquisição do sistema alfabético de escrita em atividades escolares.

Para alcançar o objetivo supracitado, este estudo foi organizado em cinco capítulos. Inicialmente é apresentado um breve panorama acerca dos estudos realizados que tratam das questões relacionadas à interação em sala de aula e as implicações nos processos de ensino e aprendizagem, localizando um primeiro norteamento teórico metodológico em que se enquadra esta investigação. O segundo capítulo expõe, de maneira detalhada, a concepção de trabalho docente que fundamenta a pesquisa e o embasamento teórico que norteia as categorias de análise utilizadas no estudo.

Explicitada a fundamentação teórica, são tratadas as questões relacionadas ao ambiente investigado e o procedimento metodológico. A descrição do ambiente e dos sujeitos envolvidos remete a como ocorreu a aproximação da pesquisadora com o contexto escolar e as especificidades com que os dados foram gerados, sendo retomadas algumas questões que motivaram esse investimento de pesquisa. A partir dessa perspectiva, é feita uma abordagem detalhada da professora, da turma e dos instrumentos didáticos da unidade escolar, bem como dos documentos que

prescrevem conteúdos (objetos de saber) e fornecem diretrizes (pistas metodológicas) para a realização do trabalho docente na unidade escolar.

O quarto capítulo tem a intenção de clarificar como foi organizado o material recolhido durante os meses em campo por meio de mapeamentos e quadros. A partir dessa descrição, são delimitados alguns elementos teóricos relacionados aos organizadores do trabalho docente: os conceitos de sequência de didática, de atividade e de tarefa, na tentativa de conferir uniformidade ao uso de determinados termos, delimitando unidades de análise mais ajustadas aos objetivos do investimento.

No último capítulo são tratados aspectos relacionados à questão da sequência didática, as atividades que a compõem e algumas especificidades do objeto *parlenda*, sobre o qual se organiza a sequência. A descrição e análise dos principais dispositivos didáticos empregados pela professora alfabetizadora são permeados por reflexões sobre os instrumentos utilizados e suas respectivas funções didático-discursivas. À guisa de conclusão, são realizadas considerações sobre os instrumentos didáticos que tiveram maior representatividade nos dispositivos didáticos empregados e as peculiaridades relacionadas aos objetos de ensino efetivamente tratados no contexto alfabetizador.

## Capítulo 1

### Os estudos da interação em sala de aula e as questões de ensino e aprendizagem<sup>1</sup>

Com o intuito de situar a presente pesquisa em um panorama histórico dos estudos sobre interação e questões de ensino e aprendizagem, especialmente pelos trabalhos que elegem como ponto de vista o trabalho docente, realizaremos uma breve reconstituição do percurso das tradições teóricas conforme as caracterizações feitas por Kleiman (1991), Matencio (2001) e Macedo (2005).

#### 1.1. Perspectiva internacional

Macedo (2005) propõe um recorte temporal delimitado pelas concepções teórico-metodológicas sob as quais algumas pesquisas foram encaminhadas. A primeira etapa compreende o início da década de 1960 até finais da década de 1970, época em que os estudos sobre interação focalizavam, majoritariamente, o comportamento de alunos e professores com o objetivo de estabelecer relações causais entre seus comportamentos e o produto da aprendizagem. Para a coleta dos dados era comum a utilização de testes padronizados com entrevistas e observações por meio de roteiros predefinidos, em um viés notadamente quantitativo.

Um estudo de destaque que exemplifica muito do que foi desenvolvido nessa etapa é o trabalho de Bellack, em 1966. Bellack e colaboradores<sup>2</sup> (1966 apud MACEDO, 2005, p. 11) caracterizaram o discurso do professor em quatro

---

<sup>1</sup> De acordo com a norma gramatical vigente, a grafia “ensino-aprendizagem” é a mais indicada pois o hífen deve ser usado para ligar duas ou mais palavras que ocasionalmente se combinam, formando não propriamente vocábulos, mas encadeamentos vocabulares. Neste trabalho, porém, optamos pela grafia “ensino e aprendizagem” no intuito de reforçar a concepção de Schneuwly, um dos principais teóricos que fundamenta esse trabalho. Para o autor, não há uma ação didática única que articule ensino e aprendizagem, mas sim duas ações que se articulam, cada qual seguindo sua própria lógica (SCHNEUWLY, 2009, p. 24).

<sup>2</sup> BELLACK, A.; KLIEBARD, H.; SMITH, F. **The language of the classroom**. Nova York: Teachers College Press, 1966.

movimentos pedagógicos: estruturação, solicitação, resposta e ação. A partir dessas classificações, eram analisados, por meio de procedimentos estatísticos, os comportamentos linguísticos do professor e sua relação com os resultados da aprendizagem. Na mesma linha, observamos a pesquisa de Flanders<sup>3</sup>, que em 1970 criou as Categorias de Análise das Interações de Flanders (FIAC). As categorias (10 no total) compunham um sistema que deveria nortear a observação do pesquisador dentro da sala de aula. Dessa forma, o pesquisador “encaixava” as interações realizadas no cotidiano dentro dessas classificações, tornando-as unidades mensuráveis, passíveis de tabulação.

A renomada estrutura IRF (Iniciação, Resposta e Feedback) foi registrada pela primeira vez por Sinclair e Coulthard, como o padrão discursivo mais recorrente das salas de aula inglesas (MATENCIO, 2001, p. 39). Em 1975 os autores publicaram o livro “Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils”, que se tornou um grande referencial sobre os estudos da interação. Realizando uma análise crítica sobre essa relevante obra, Matencio salienta que tal pesquisa tem caráter estritamente estrutural pois os autores partiram também de categorias previamente estabelecidas, sendo elas: lição, transação, troca, movimento e ato. A autora observa que essa delimitação do que eles consideram os “elementos básicos da aula” diferencia o linguístico do não linguístico. Dessa forma, fica clara uma bipartição entre o discurso e a didática, o que é um problema, visto que “as unidades discursivas estão, em uma aula, inexoravelmente vinculadas à dimensão didática”<sup>4</sup>.

As primeiras críticas em relação a essa abordagem, que privilegiava uma análise mais mensurável e mecânica dos comportamentos em sala de aula, na incansável tentativa da busca da eficiência: que processo (modos de trabalho do professor) gera o produto mais desejável (aprendizagem do aluno), através de categorias predefinidas, surgem ainda na década de 1970. No capítulo publicado por Sara Delamon e David Hamilton (1976 apud ANDRE, 1992, p. 30) intitulado “*Classroom research: a critique and a new approach*”<sup>5</sup> foram realizadas importantes revisões das pesquisas sobre interação na sala de aula, apontando que esses

---

<sup>3</sup> FLANDERS, N. A. **Analysing teaching behavior**. Reading, Mass.:Addison-Wesley, 1970.

<sup>4</sup> Ibid. p., 100.

<sup>5</sup> DELAMONT, S.; HAMILTON, D. Classroom research: A critique and a new approach in M. Stubbs & S. Delamont (orgs.). **Explorations in Classroom Observation**. Londres: Wiley and Sons, 1976: 5 – 20.

estudos categorizantes têm caráter arbitrário por colocar limites em algo que é contínuo, desconsiderando elementos dos contextos onde eram produzidos esses comportamentos. Em resposta, apresentam a abordagem antropológica como alternativa mais coerente para os estudos das interações em sala de aula: nesse espaço de múltiplas vivências e construções de sentido, o pesquisador deve se incumbir de descrever e compreender a situação e não comprovar teorias ou fazer generalizações estatísticas.

Retomando o recorte temporal proposto por Macedo (2005), o surgimento de novas tendências de orientação sociocultural ganha força em finais da década de 1970, questionando a lógica das categorias predefinidas e valorizando as particularidades de cada contexto e situações pesquisadas:

[...] a sala de aula pode ser analisada como um lugar em que alunos e professor interagem e negociam significados no processo de ensino-aprendizagem e, nesse processo, constroem sua história como grupo por meio da participação em diferentes eventos que constituem o fluxo da vida cotidiana da sala de aula. A vida da sala de aula, portanto, é dinâmica e não se constitui apenas de *scripts* a serem seguidos pelo professor e pelos alunos. (MACEDO, 2005, p. 15)

Nesse cenário, o trabalho publicado por Mehan (1979), “Learning lessons”, desponta como pioneiro na análise da estrutura das interações em sala de aula em uma perspectiva de caráter etnográfico. Sua proposta era privilegiar a natureza das interações, analisando seus aspectos constitutivos, como: contribuição dos estudantes na interação em sala de aula, a inter-relação de comportamentos verbais e não verbais, a natureza contextual dos comportamentos e as funções da linguagem em sala de aula.

Mehan afirma que as pesquisas se concentravam muito nos dispositivos de entrada dos alunos na escola, os *inputs*, e nos perfis que eles adquiriam depois desse contato, os *outputs*. Assim, o autor salienta que a escola poderia ser considerada uma espécie de “caixa preta” fixada entre os *inputs* e *outputs* da escolarização, ou seja, o que acontece no interior da escola, nas salas de aula, nas situações de avaliação, nos intervalos, nos refeitórios, na sala dos professores, na base da prática cotidiana não teria sido examinado pelos pesquisadores que discutem a influência das escolas nas sociedades. Dessa forma, o autor propõe uma “etnografia constitutiva” partindo da premissa de que as respostas para a questão do papel da escolarização na sociedade não resultam de comparações quantitativas

entre escolas, mas do exame dos processos vivos de educação que ocorrem dentro de sala de aula (MEHAN, 1979, p. 5).

O período em que a obra de Mehan foi publicada marca a transição para a segunda etapa de estudos sobre interação. Junto a essa abordagem etnográfica, a psicologia sociocultural vigotskiana e a teoria da enunciação bakhtiniana passam a influenciar fortemente as pesquisas a partir da década de 1980.

Em Genebra, um grupo de pesquisadores inseridos no campo da psicopedagogia dos idiomas, entre eles Bronckart e Schneuwly<sup>6</sup>, adota uma perspectiva que concebe a sala de aula como um ambiente complexo permeado por múltiplas significações construídas histórico-culturalmente. Além de diversas contribuições que trouxeram revisões e novas perspectivas sobre o legado intelectual de Vigotski, os autores, já debruçados sobre questões relacionadas especificamente ao ensino da língua materna, observam que uma abordagem voltada somente para implicações de ordem psicológica do ensino de determinados objetos previstos em currículos e programas não estava surtindo o efeito desejado: explicar as causas do fracasso no ensino da língua materna. Segundo os autores<sup>7</sup>: “Enquanto os programas [escolares] continuarem focados nas noções gramaticais tradicionais é inútil investir em pesquisas psicológicas ou psicolinguísticas para avaliar sua pertinência<sup>8</sup>” (BRONCKART, 1982, p. 47, tradução nossa). Sendo assim, apontam que, nessa incipiente tarefa, caberia aos pesquisadores: i) refletir profundamente sobre os objetivos do ensino ou reeducação do idioma materno e ii) observar, analisar e entender o que ocorre em cada sala de aula no que se refere à linguagem.

Nos Estados Unidos, na década de 1990, alguns pesquisadores como Green e Dixon, fundam o Santa Barbara Classroom Discourse Group. Esse grupo assume a perspectiva etnográfica como lógica de investigação para abordar as interações em sala de aula partindo do pressuposto de que esse é um meio de participação de

---

<sup>6</sup> Durante a década de 1980 são publicados relevantes trabalhos sobre o tema por estes dois pesquisadores da Universidade de Genebra. Podemos salientar “Approche totalitaire du langage”. *Actes du colloque Le langage de l'enfant en milieu scolaire: problématiques et méthodes*. Paris, 1981 e “Vygotsky aujourd'hui”. Delachaux et Niestlé, Paris, 1985, dentre uma vasta gama de material científico. Outro nome fundamental nesse cenário é Eddy Roulet, que em 1981 publicou “L'analyse des conversations authentiques”.

<sup>7</sup> Embora o artigo seja assinado somente por Bronckart ele atribui o texto e a pesquisa desenvolvida ao grupo de Genebra.

<sup>8</sup> “Mientras los programas sigan centrados en las nociones gramaticales tradicionales, es inútil empezar investigaciones psicológicas o psicolinguísticas para valorar su pertinencia” (BRONCKART, 1982 p. 47).



sujeitos que dispõem de experiências diversificadas do ponto de vista de vivências pessoais, conhecimentos acumulados e expectativas em relação ao processo de escolarização. Pesquisadoras brasileiras, como Castanheira e Macedo, tiveram seus trabalhos orientados por membros desse grupo, o que proporcionou um importante diálogo acadêmico acerca do tema.

## **1.2. As pesquisas sobre interação no Brasil**

No cenário brasileiro, são publicados trabalhos com o conceito de interação a partir da década de 1980, bem como com um olhar mais atento ao processo de ensino dentro da sala de aula, mais especificamente sobre os processos de aquisição de linguagem escrita, impulsionados por pesquisas governamentais que apontavam grande índice de analfabetismo, evasão e baixo rendimento em geral nas escolas públicas brasileiras.

No ano de 1991, a publicação de “Trabalhos em Linguística Aplicada”, do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, trouxe em seu 18º número uma seleção temática de trabalhos relacionados aos estudos sobre interação em sala de aula, intitulada “Interações assimétricas”. A revista reúne trabalhos de pesquisadoras engajadas nas questões de ensino e aprendizagem como Ana Luiza Bustamante Smolka, Stella M. Bortoni, Inês Signorini entre outras. A introdução, assinada por Ângela Kleiman, discute a chegada do conceito de “interação” somado a outros já comuns na Linguística Aplicada, criando assim expressões como: “interação e aprendizagem”, “interação na aprendizagem”, “a construção do conhecimento na interação”, e problematiza a viabilidade da incorporação dessa concepção: seria mais um “modismo” adotado por pesquisadores das questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de língua, já tão caracterizada por sua dependência teórica da Linguística e tão prejudicada pela incorporação de conceitos sem uma prévia reflexão e teorização dentro da própria Linguística Aplicada?

Para desconstruir essa barreira do “modismo”, Kleiman afirma que é especialmente interessante para a Linguística Aplicada a incorporação da ideia de interação. A autora salienta que, ao tomar como objeto de estudo “a interação como

o meio em que se dá a aprendizagem”, o linguista aplicado tem em sua frente aspectos da linguagem, da psicologia e da estrutura social integrados em um mesmo evento, e a consideração desses três aspectos é fundamental para descrever e explicar o funcionamento da sala de aula (KLEIMAN, 1991, p. 8). Ela encerra chamando atenção ao desenvolvimento da área no Brasil e espera que a publicação auxilie e incentive novos pesquisadores que buscam respostas às questões de ensino e aprendizagem.

No artigo “Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola”, Smolka apresenta parte de um trabalho centrado nos objetivos de: i) explicitar movimentos de interlocução em sala de aula, ii) apreender a “constitutividade” da palavra no processo de construção coletiva do conhecimento (SMOLKA, 1991, p. 15). De acordo com a autora, a referida pesquisa surgiu a partir de necessidades constatadas após 10 anos de investigação dos processos de aquisição da linguagem escrita em contextos de educação formal<sup>9</sup>. No decorrer desses anos, o aprofundamento teórico e as constantes inquietações e problemas oriundos da prática de sala de aula indicaram a necessidade de buscar um referencial que priorizasse a dinâmica social no processo de elaboração do conhecimento. Assumindo a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, a autora analisa a natureza das dinâmicas das interações e, a partir dela, procura traçar como ocorre a elaboração coletiva do conhecimento em uma sala de aula pré-escolar.

Observando o período que compreende o final da década de 1990 e o decorrer dos anos 2000, os autores supracitados continuam a publicar trabalhos articulando linguagem, ensino, aprendizagem e escolarização dentro da perspectiva histórico-social, apontando sempre para a sala de aula como um ambiente especificamente complexo onde se desenvolvem determinadas “estruturas de

---

<sup>9</sup> Importante salientar que o trabalho: “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo” já havia sido publicado em 1988 e que é fruto de uma década de pesquisa voltada às questões sobre aquisição da linguagem escrita. Smolka relata na apresentação desta obra que a pesquisa partiu de 12 entrevistas realizadas com crianças de vários níveis socioeconômicos, buscando investigar suas relações com a leitura, desde uma leitura cotidiana bastante contextualizada (leitura de rótulos, placas, etc.) evoluindo para leituras mais desvinculadas de seus elementos contextuais (textos “puros” separados de seus veículos de comunicação, imagens gráficas etc.). O resultado da análise dos dados obtidos surpreendeu a pesquisadora tais foram as sutilezas e idiosincrasias que cada criança apresentava conforme as entrevistas evoluíam. Esses resultados indicaram que era necessária uma revisão completa do procedimento do trabalho com alfabetização, levantando sérias questões sobre as condições de interação das crianças, não apenas com a escrita, mas fundamentalmente com seus interlocutores.

participação social” no interior das quais os participantes elaboram coletivamente seus conhecimentos.

Tomam especial relevância para esta pesquisa os trabalhos publicados por Macedo (1998, 2004) e Matencio (2001). As autoras estudam de maneira bastante minuciosa a descrição e análise dos processos interativos em sala de aula. Nos textos de Macedo é amplamente trabalhada a compreensão de como se constitui a dialogia nos processos de interlocução entre alunos e professor enfocando de maneira bastante específica os modos pelos quais os professores implementam mudanças de ordem metodológica trazidas por novas concepções acadêmicas e/ou novas propostas dos órgãos governamentais.

No “Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos”, Matencio (2001) aponta um avanço considerável nos estudos desenvolvidos na década de 1990, pois eles permitem que se compreenda o processo de coconstrução de sentidos na aula, considerando sempre os aspectos sócio-históricos da constituição dos sujeitos que ali interagem. No entanto, aponta a ausência de propostas que focalizassem a interação em termos de sua organização ao mesmo tempo didática e discursiva, sem que um dos aspectos prevaleça sobre o outro na análise dos dados gerados em sala de aula:

o atual estágio das pesquisas sobre interação em sala de aula, inseridas no conjunto de estudos concernentes à utilização da linguagem, exige a investigação, na materialidade discursiva da interação professor/alunos, do projeto didático que o impulsiona, sem que sejam esquecidas as determinações sócio-históricas que lhe são constitutivas. (MATENCIO, 2001, p. 40)

A pesquisa afirma que um dos pontos cruciais aos estudos da interação é trazer ao professor elementos que possibilitem “perceber e compreender o que se faz através da linguagem em sua prática em sala de aula, e utilizar esse conhecimento como um instrumento de trabalho a mais”<sup>10</sup>. Daí a importância da articulação das esferas didáticas e discursivas, questão detalhada no próximo tópico.

---

<sup>10</sup> Ibid., p. 42.

### 1.3. A articulação entre os estudos da interação e a natureza didática do trabalho docente

Alguns autores focados tanto nas pesquisas de ensino de língua, quanto nas questões voltadas ao trabalho docente, como Schneuwly, Cordeiro e Dolz (2006) e Rojo (2007) fazem uma importante observação apontando para uma espécie de dicotomização presente em parte dos estudos que buscam investigar a linguagem em ambientes de ensino e aprendizagem: ou o enfoque é exclusivamente na interação verbal ou exclusivamente na esfera didática. Os autores propõem que seria mais adequado investir em estudos que tocassem nas duas vertentes, ou seja, tanto na natureza didática, pela análise e descrição de procedimentos e estratégias de ensino, quanto na natureza discursiva, pela análise e descrição dos processos de construção de significados através das trocas que se efetivam no meio escolar:

a aula tem sido mais frequentemente tratada, em pesquisas e descrições, ou como atividade didática – pelas disciplinas ligadas à área de Educação (Sociologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem etc.) –, ou como um tipo específico de interação face a face ou conversação, por certas áreas de investigação, como a Sociolinguística Interacional e a Micro-Etnografia da Fala. No primeiro caso, dá-se atenção aos objetos e métodos de ensino e sua organização e ao seu impacto na aprendizagem. No segundo, às pautas de interação, à estrutura de participação, às trocas conversacionais em sala de aula. Assim, nas pesquisas, a tendência é que as análises dos temas e da organização formal (conversacional) da aula mantenham-se separadas. [...] Isso tem dificultado a interpretação das análises que tomam como pressuposto que é a linguagem e o discurso que dão materialidade ao processo de ensino-aprendizagem de sala de aula (ROJO, 2007, p. 339).

Ao longo dos anos, o supracitado grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra, o Grafe (*Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné*) sob a coordenação de Bernard Schneuwly e Joaquin Dolz, trabalha na construção de uma metodologia para a análise dos objetos ensinados na aula de língua materna. Os pesquisadores tomam o *objeto de ensino* como o principal organizador do trabalho docente. O foco é compreender como esses objetos são dinamicamente transformados na interação entre professor e aluno (CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2007, p. 67)

Na mesma vertente, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, o grupo Lipre (Linguagem na Prática Escolar) tem o objetivo de fomentar o

debate acerca dos processos de ensino, aprendizagem, trabalho e formação docente por meio de pesquisas de mestrado e doutorado<sup>11</sup>. Dentre as pesquisas desenvolvidas pelo grupo, tomarão especial importância para esta pesquisa os trabalhos de Gomes-Santos (2013), Gomes-Santos e Jordão (2012), Torini (2012) e Azevêdo (2012).

Gomes-Santos, no trabalho “Sobre o diálogo oral na escola: notas iniciais”, revisita o tema da interação oral em sala de aula buscando estabelecer relações nas contribuições já existentes e tomando o problema do trabalho do professor como foco particular. O autor assinala

[...] a necessidade de construção de uma abordagem integrada da interação em sala de aula, que aprofunde a reflexão sobre os efeitos de determinações contextuais de natureza, a um só tempo, didática, textual e sociocultural na dinâmica das práticas escolares e as implicações da descrição e análise dessas práticas para o campo da educação e para as políticas públicas. (GOMES-SANTOS, 2013, p. 19).

Em investimento complementar, Gomes-Santos e Jordão, desenvolveram o projeto de pesquisa “Ensino de língua e trabalho docente: aspectos textuais e funcionamentos didáticos<sup>12</sup>”, que teve como principal desafio apreender a natureza plástica da interação em sala de aula, enfocando os contornos singulares em que essas práticas se constituem. Em outras palavras, a pesquisa tomou como base o pressuposto de não somente falar da escola, mas deixá-la falar. Assim, os autores buscaram a compreensão da dimensão interacional do trabalho docente a partir da natureza didática.

Em 2012, Torini realizou uma reflexão sobre os instrumentos e as práticas de avaliação em alfabetização institucionalizadas na rede pública de ensino, a partir do trabalho docente. A pesquisadora teve como foco as interações (professor-aluno) em que se materializam a avaliação do nível de aquisição do sistema de escrita

---

<sup>11</sup> Em junho de 2012 o grupo Livre foi responsável pela organização do colóquio “Linguagem e Trabalho Docente”, voltado especificamente para a comunidade acadêmica, que recebeu pesquisadores como Bernard Schneuwly (Unige, Suíça), Anna Christina Bentes (Unicamp), Eliane Lousada (FFLCH-USP), Ana Maria Mattos Guimarães (Unisinos), Marcelo Giordan Santos (FE-USP), entre outros grandes nomes do cenário de pesquisa atual. Em 2013, o grupo organizou as “Lições Públicas de Linguagem e Educação”, com o intuito de aproximar toda a comunidade docente (alunos, pesquisadores e professores das redes pública e particular de ensino) ao debate sobre temáticas localizadas na interface entre os campos da linguagem e da educação.

<sup>12</sup> Relatório final de auxílio à pesquisa. Projeto FAPESP nº2010/07042-2 “Ensino de língua e trabalho docente: aspectos textuais e funcionamentos didáticos”.

alfabético, um gesto didático que se tornou recorrente no cotidiano da sala de aula pela imposição de políticas públicas. Por meio da análise da interação a partir do par dialógico pergunta-resposta, a autora pôde verificar que neste gesto estão sedimentadas práticas docentes diferenciadas que surgem da combinação de elementos oriundos da tradição escolar a formas de trabalho de outras instâncias sociais das quais a escola sofre influência direta, como a formação acadêmica e os manuais de orientação para professores elaborados pelas secretarias de ensino. Esse estudo trouxe uma contribuição muito relevante acerca de como ocorre a avaliação da aprendizagem de alfabetização nas escolas paulistanas.

As pesquisas desenvolvidas por Azevêdo concentram-se nas práticas de ensino da leitura e da produção de textos em aulas ministradas para uma turma do curso de Letras da Universidade Federal do Pará, que promove a habilitação de professores para exercício da disciplina de Língua Portuguesa. No artigo “A organização da interação em uma aula de leitura: a negociação de sentidos na correção de um exercício” a autora analisa os modos como a professora e os alunos, por meio de comportamentos verbais e não verbais, interagem visando a construção de sentidos. Ao analisar uma atividade “correção de exercício”, articulando as dimensões didáticas e discursivas da aula, a autora aponta por meio dos dados gerados que o próprio formato do exercício pressupõe não um debate de ideias, mas a identificação da estrutura argumentativa geral do texto fornecido para leitura e compreensão. Azevêdo lança a hipótese de “que o formato do exercício é um fator determinante da organização das trocas discursivas no episódio analisado”. Assim, traz uma importante contribuição para os estudos que privilegiam a interface do caráter didático e do caráter discursivo como indissociáveis na constituição da aula.

Como parte dos estudos do grupo Lipre, este trabalho assume a perspectiva investigativa das pesquisas mencionadas neste tópico. O intuito é descrever e analisar como o professor organiza seu meio de trabalho para apresentar e decompor os objetos de ensino em uma turma de alfabetização, observando as duas dimensões constitutivas do trabalho docente, tanto a natureza didática como a natureza interacional.

O próximo capítulo tem o intuito de fundamentar as opções teóricas assumidas neste trabalho para descrever e analisar o trabalho docente.

## Capítulo 2

### O trabalho docente e sua materialização didática nos processos interacionais

Este capítulo é destinado à reflexão sobre o desenvolvimento do trabalho docente e a relevância dos instrumentos e gestos profissionais nos processos de ensino e aprendizagem. Apontamos aqui a concepção de trabalho docente<sup>13</sup> que fundamenta a investigação, destacando os elementos que o constituem e que fazem dele uma atividade singular em relação às outras formas de trabalho, bem como a maneira que se constituem as interações verbais e não verbais que lhe conferem materialidade. Para isso, na esfera voltada às questões da organização didática da circulação de *objetos de ensino*, convocaremos as contribuições de Schneuwly e colaboradores (2000, 2001, 2006, 2007, 2009), e no polo das questões voltadas à organização da interação em sala de aula, as contribuições de Mehan (1979). O objetivo principal é articular essas duas abordagens de maneira a realizar, nos próximos capítulos, uma análise que consiga contemplar o desenvolvimento das interações no interior dos *dispositivos didáticos* implementados por uma professora em uma turma de alfabetização.

#### 2.1. Trabalho docente

Apoiados na teoria marxiana que, em linhas gerais, define o trabalho como atividade realizada com o auxílio de instrumentos visando a modificação voluntária de um objeto, Schneuwly e colaboradores (2001, 2007, 2009) afirmam que o “trabalho de ensino” pode ser analisado em analogia ao trabalho em geral, mas é uma modalidade especial por conta das especificidades de seu objeto e,

---

<sup>13</sup> Alves (2012) discute a importância de retomar às origens de expressões aparentemente próximas como ‘trabalho didático’, ‘trabalho pedagógico’, ‘trabalho docente’ e ‘trabalho escolar’. Ele defende que o processo educativo integral, dividido desde a escola moderna, tem como nomenclatura mais adequada: “trabalho didático”. Já a parcela desse processo que corresponde às operações exercidas pelo professor em sala de aula deve ser denominada “trabalho docente”. Ou seja, o trabalho docente é uma parcela de um processo maior, dada a influência da organização escolar como conhecemos hoje: mesmo que o professor procure assumir uma postura autônoma em sala de aula em relação aos métodos e conteúdos aplicados, nunca conseguirá tomar conta sozinho de todos os fatores que compõem esse processo institucional. Assim, é coerente utilizarmos a expressão “trabalho docente” pois o objetivo é realizar a análise das interações entre alunos e professora no espaço sala de aula. (ALVES, 2012)

consequentemente, das particularidades com que o meio de trabalho, seus instrumentos, suas ferramentas<sup>14</sup> são construídas e articuladas. Em outras palavras, o objeto do trabalho seria o quê ou sobre o quê recairá a atividade humana que, intencionalmente, procura modificá-lo. Já o meio de trabalho ou o instrumento é um produto histórico de uma dada sociedade, que o trabalhador introduz entre si e o objeto. São as propriedades desse meio que permitem ao trabalhador agir de uma ou de outra forma sobre seu objeto de trabalho obtendo diferentes resultados.

Do ponto de vista docente, o objeto de trabalho consiste nos “processos psíquicos dos alunos. O professor trabalha sobre os modos de pensar, de falar e de agir de seus estudantes” (SCHNEUWLY, 2009, p. 31). Assim, o objeto com o qual estamos lidando em sala de aula não é passível de sofrer um efeito direto, imediatamente visível, como no caso de uma peça de madeira, sobre a qual um marceneiro age por meio de martelos, serras e outros instrumentos próprios da marcenaria.

Para trazer a resposta sobre quais instrumentos compõem o arsenal do trabalho docente, os autores recorrem à definição vigotskiana de “instrumentos psicológicos” segundo a qual:

os instrumentos psicológicos, necessariamente sociais, e não individuais, são as ferramentas semióticas que permitem o controle dos processos comportamentais próprios ou de outros assim como a técnica torna possível controlar os processos da natureza.(CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2007, p.69, tradução nossa)<sup>15</sup>

Assim como a técnica pode controlar e modificar os processos da natureza, o ensino pretende transformar e reestruturar as funções comportamentais ou, mais especificamente, as formas de pensar, falar e agir dos alunos através de instrumentos semióticos. Nessa perspectiva o professor, como trabalhador, é responsável por atuar sobre um grupo particularmente complexo de funções

---

<sup>14</sup> Schneuwly e colaboradores apontam que os termos ‘*outil*’ e ‘*instrument*’ podem ser utilizados indistintamente (SCHNEUWLY, 2000, p.21). Neste trabalho optamos pelo uso do termo *Instrumentos*.

<sup>15</sup> ‘*les instruments psychologiques, nécessairement sociaux, et non pas individuels, sont des outils sémiotiques qui rendent possible le contrôle des processus du comportement propre ou d’autrui tout comme la technique rend possible le contrôle des processus de la nature.*(Cordeiro e Schneuwly, 2007, p.69)



psíquicas diretamente relacionadas às atividades languageiras<sup>16</sup> altamente desenvolvidas, como por exemplo, a escrita e a leitura.

Ocorrendo somente de maneira indireta, essas transformações ficam condicionadas a como se dá a circulação dos objetos de saber na sala de aula propiciada pela construção de um “meio de aprendizagem<sup>17</sup>”, um ambiente que congrega um conjunto sofisticado e estruturado de instrumentos, um espaço interacional em que os objetos de saber são tornados presentes e passam a ser manejados de diferentes formas para sua possível aprendizagem pelo grupo de alunos.

Organizar um meio de trabalho coletivo poderia ser considerado o instrumento essencial, englobante do trabalho do professor. [...] Essencial é a presença de uma série de elementos que, em conjunto, permitem a transformação possível da relação do aluno com o objeto de ensino de que ele deve se apropriar: tanto as fichas quanto as instruções das atividades, os meios de expor, a linguagem e a gestualidade; todo dispositivo material que atua, em um dado momento, quando se está em um contexto didático. (SCHNEUWLY, 2009, p.32, grifo nosso)

Em suma, por conta do caráter intangível<sup>18</sup> do objeto sobre o qual recai a atividade do professor, a organização deste meio de trabalho coletivo torna-se o principal desafio. Somemos a isso mais uma especificidade: a organização desse meio não é fruto de uma única construção replicada mecanicamente, inúmeras vezes, por esse trabalhador. O exercício de construção desse ambiente é reconfigurado, não apenas diariamente, mas ao início de cada atividade a ser desenvolvida em sala de aula, estando fundamentalmente vinculado ao que já fora realizado outrora e às respostas imediatas fornecidas pelas reações dos alunos na interação em sala de aula.

A partir dessas considerações sobre as principais particularidades do trabalho docente, trataremos dos diferentes recursos mobilizados pelo professor na contínua (re) construção desse meio de aprendizagem que possibilita o exercício do seu ofício: os *objetos de ensino*, os *gestos profissionais* e os *instrumentos didáticos*.

<sup>16</sup> Utilizaremos o termo languageiras como um neologismo decorrente da tradução do termo em francês “langagière”. O termo em português já foi utilizado por Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado na tradução de “Produção escrita e dificuldades de aprendizagem”, de Dolz, Gagnon e Decandio, 2010.

<sup>17</sup> Esse termo é utilizado a partir do conceito de “*milieu d'apprentissage*” tal como foi redefinido por Thévenaz-Christen (2002 apud Cordeiro e Schneuwly, p. 69).

<sup>18</sup> Schneuwly e colaboradores utilizam o termo “*inatteignable*”.

### 2.1.1 Objeto de ensino, gestos profissionais e instrumentos didáticos.

Partindo da concepção supracitada, o trabalho docente é o responsável pela organização e mediação do processo de circulação dos *objetos de ensino* na sala de aula, com vistas a transformar o *objeto de trabalho*.

O termo *objeto* assume funções distintas, porém igualmente importantes e que não podem ser confundidas. O *objeto de ensino* compreende os saberes elencados por um sistema escolar, como o conjunto de conhecimentos dos quais os alunos devem se apropriar ao final de suas trajetórias escolares ou ao final de um determinado ciclo ou série<sup>19</sup>. Esses objetos têm papel intermediário entre a ação do professor e a aprendizagem do aluno, essa última, o *objeto de trabalho*, que são os “modos de pensar, agir e falar dos estudantes” objeto real e ao mesmo tempo intangível sobre o qual recai o trabalho docente.

É através da circulação dos *objetos de ensino* em sala de aula que são criadas as condições para que os alunos apropriem-se desses objetos e, nesse processo, se promova a transformação de sua relação com eles quando então podem ser considerados *objetos ensinados*. Assim, espera-se que, apreendidos os objetos de ensino, os alunos tenham seus modos de pensar, agir e falar transformados. Dessa maneira, tendo em vista a centralidade atribuída ao *objeto de ensino* na realização do trabalho docente, a análise recai sobre a seguinte questão: “dado um objeto a ensinar, como ele se transforma em objeto ensinado?” (SCHNEUWLY, 2009, p. 27).

Para dar corpo a esse processo em que objetos de ensino se reconfiguram como objetos ensinados em sala de aula, o professor precisa, primeiramente, torná-los presentes na cena didática e, em seguida, submetê-los a um constante processo de decomposição e recomposição ou, nos termos dos autores, os objetos são *presentificados* e *elementarizados*. Por meio desses procedimentos fundadores, ou como chamaremos doravante *gestos* do fazer docente, o professor propicia o contato dos alunos com os objetos de ensino:

---

<sup>19</sup> Está implicado o conceito de Transposição didática. Segundo Chevallard (1985 apud SCHNEUWLY, 2009, p. 17) a Transposição didática ocorre quando um objeto de saber faz sua entrada em um sistema escolar. Nesse processo o objeto de saber torna-se um objeto a ensinar e então espera-se que seja efetivamente ensinado.

Decompor e recompor um objeto de ensino [...] envolve uma série de gestos profissionais por parte do professor. Portadores de significado, esses gestos formam a espinha dorsal do ensino e se integram no sistema social complexo da atividade docente, que é regida por regras e códigos convencionais, estabilizados pelas práticas seculares constitutivas da cultura escolar. (CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2007, p. 72, tradução nossa)<sup>20</sup>

Os gestos no trabalho docente remetem, em seu conjunto, a ações orientadas particularmente para fins de ensino além daquilo que se concebe como gestualidade, em que a referência é apenas o gesto corporal, físico (GOMES-SANTOS; JORDÃO, 2014). Além da presentificação e elementarização, os autores indicam outros quatro gestos didáticos definidos em função de seu papel na ressignificação do objeto de saber. São eles:

- i) *empregar dispositivos didáticos*: o modo com que o professor mobiliza uma série de recursos para instaurar o contexto de ensino e criar as condições de ingresso do aluno na atividade escolar proposta;
- ii) *regular*: a busca por informações e a interpretação dos efeitos do emprego dos dispositivos didáticos, com base na avaliação dos obstáculos e dos aportes (saberes já apropriados) dos alunos no processo de construção do objeto;
- iii) *institucionalizar*: a fixação de maneira explícita e convencional do *estatuto cognitivo* de um saber para construir a aprendizagem, permitindo ao aluno utilizar este saber em circunstâncias novas e garantindo ao professor a possibilidade de exigi-lo como saber *oficial*, comum à turma;
- iv) *criar uma memória didática*: a reconstituição, em uma matriz integral, dos diferentes elementos em que o objeto de ensino foi decomposto; trata-se de um gesto transversal aos demais gestos e à sequência de ensino, uma vez que busca restabelecer a totalidade do objeto,

---

<sup>20</sup> *Décomposer et recomposer un objet d'enseignement [...] une série de gestes professionnels de la part de l'enseignant. Porteurs de significations, ces gestes constituent l'ossature de l'enseignement et s'intègrent dans le système social complexe de l'activité enseignante qui est régi par des règles et des codes conventionnels, stabilisés par des pratiques séculaires constitutives de la culture scolaire.* (CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2007, p. 72)

fragmentada pelo trabalho de ensino<sup>21</sup> (SCHNEUWLY, 2009, p. 37-41).

Esses gestos didáticos são carregados de significados e se articulam a instrumentos próprios do trabalho docente que irão garantir o encontro do aluno com o objeto de ensino. Dentre eles é possível distinguir três grandes categorias. A primeira inclui instrumentos genéricos de uma escola, a partir dos quais se dá o trabalho em sala de aula, como a lousa, o retroprojetor, as folhas de papel, os cadernos.

As outras duas categorias consistem em instrumentos específicos de cada disciplina. Eles são definidos pelos autores tanto por assegurar a presentificação, ou seja, o encontro do aluno com o objeto, quanto por permitir a condução da atenção para as dimensões constitutivas deste objeto, a elementarização. Uma primeira categoria agrupa os instrumentos de ordem mais material, como os textos impressos e os tipos de tarefas (livros didáticos, exercícios, atividades, problemas) que permitem aos alunos observar e analisar o objeto de ensino. E noutro agrupamento os instrumentos de ordem mais discursiva, abarcando todo o discurso desenvolvido pela escola sobre o objeto de ensino: a maneira com que ele é exposto verbalmente em sala de aula, as instruções das atividades, a leitura em voz alta, bem como os modos com que se configura na interação entre professor e alunos<sup>22</sup>. Os autores salientam que as duas categorias ligadas às disciplinas podem tanto presentificar quanto elementarizar o objeto de ensino: os instrumentos, os de ordem mais material e os de ordem mais discursiva, podem garantir o acesso do aluno ao objeto e conduzir sua atenção aos elementos essenciais.

Esses instrumentos permitem a organização do *meio de trabalho coletivo*, construção importante, dada a natureza intangível do objeto sobre o qual recai o fazer docente. A transformação das capacidades dos alunos não é o resultado da intervenção direta do professor, mas sim de como ele constrói o meio de trabalho, utilizando-se de gestos e instrumentos profissionais, a fim de instaurar uma relação

---

<sup>21</sup> Este parágrafo tem como objetivo apresentar um resumo dos quatro gestos descritos por Schneuwly e colaboradores. O intuito desta pesquisa não é se debruçar de maneira exaustiva sobre todas essas categorias, dado que, por conta de nossos objetivos, focaremos o “emprego de dispositivos didáticos”. Mais informações sobre cada um dos gestos profissionais podem ser obtidas em Schneuwly; Cordeiro (2006, 2007) Schneuwly; Dolz (2009) e Gomes-Santos; Almeida (2009)

<sup>22</sup> Schneuwly (2000, p.23) discute as diferentes naturezas dos instrumentos, mas não delimita os instrumentos como exclusivamente materiais ou exclusivamente discursivos.

entre os alunos e os saberes, relação esta que emerge na própria interação dos alunos com o objeto ou como resultado dela:

[...] a transformação das capacidades dos alunos não é o resultado da intervenção direta do professor e pressupõe um *meio de aprendizagem*, um conjunto complexo e estruturado de ferramentas, possibilitando a construção de um objeto de ensino, em interação com os alunos através do processo, sempre contraditório, de apropriação, transformando as suas capacidades. (CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2007, p. 78, tradução nossa)<sup>23</sup>.

Os autores definem o *emprego de dispositivo didático* como o gesto profissional que cria condições para o uso dos instrumentos de ensino específicos de cada disciplina e é na esteira dessa concepção que realizaremos a análise do trabalho docente (SCHNEUWLY; CORDEIRO; DOLZ, 2006, p. 85). Por ora, trataremos de delimitar essa nomenclatura, explicitar os caminhos de análise já percorridos pelos autores e propor uma abordagem de maneira a realizar sistematizações com o auxílio dos estudos da interação.

### 2.1.2 O dispositivo didático

Conforme indicamos acima, o trabalho do professor pressupõe o uso de instrumentos especiais, dada a intangibilidade do objeto que pretende modificar. Não há como o professor atingir seus objetivos de maneira direta, assim, é necessário que ele recorra à

mobilização de uma série de meios que funcionam em diferentes registros semióticos: a própria disposição da turma (lugar do professor e dos alunos), textos escritos ou suportes para escrever sob diferentes formas (lousa, fichas, cadernos) o discurso do professor constituído em diferentes modalidades, incluídos a gestualidade e o deslocamento no espaço. (SCHNEUWLY, 2009, p.37)

---

<sup>23</sup> [...] *la transformation des capacités des élèves n'était pas le résultat d'une intervention directe de l'enseignant et qu'elle présupposait un milieu d'apprentissage, un ensemble complexe et structuré d'outils, rendant possible la construction d'un objet enseigné, en interaction avec les élèves, à travers le processus, toujours contradictoire, d'appropriation, transformant leurs propres capacités* (CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2007, p.78)

A mobilização de um conjunto de instrumentos de ensino (atividades, equipamentos de apoio, métodos de trabalho) objetiva apontar e explorar as várias dimensões de dado objeto a ensinar. Esse conjunto e sua aplicação em sala de aula compõem o *dispositivo didático*: uma série de situações e materiais que instauram um espaço semiótico a serviço do objeto e de suas significações.

O dispositivo didático é “materializado em uma instrução, uma questão ou outro ato de linguagem, tanto quanto pela criação de condições concretas que definem uma atividade escolar a ser efetuada pelos alunos” (Schneuwly, 2009, p.38). Ou seja, o momento de implementação do dispositivo didático, quando as atividades escolares são desencadeadas, constitui um ponto privilegiado para observar as articulações entre os diferentes instrumentos utilizados e permite, a partir de um pequeno recorte centralizado na instrução oral do professor, refletir sobre o porquê de determinadas escolhas e suas repercussões na interação com os alunos.

No desenvolvimento da interação dos alunos com o objeto de ensino, as instruções dadas ao início da atividade podem ser constantemente reformuladas. As reformulações emergem no coração das trocas interacionais: o professor observa a reação dos alunos e reformula elementos da instrução que não foram compreendidos pelo grupo ou por parte dele, ou que simplesmente não atenderam à expectativa inicialmente planejada pelo professor (CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2007, p. 73). Assim, analisar as reformulações permite identificar os diferentes recursos utilizados pelo professor para tentar esclarecer o que foi proposto de maneira que o maior número possível de alunos seja capaz de realizar a atividade, constituindo um instrumento importantíssimo para lidar com a heterogeneidade em salas de aula com grande número de alunos, como as salas de aula das escolas brasileiras.

Pesquisas desenvolvidas por Toulou e Schneuwly (2009) buscaram ilustrar os principais tipos de dispositivos didáticos utilizados por professores no ensino dos objetos “*textes argumentatifs*” e “*subordonnée relative*”, através da análise das instruções e suas reformulações, eles identificaram quais são os objetivos e os significados atribuídos aos objetos de ensino em questão. Os dados mostram abordagens distintas na prática docente: convivem concepções de ensino consideradas mais clássicas, com enfoque gramatical, e abordagens consideradas mais modernas, com enfoque comunicativo. O resultado mais relevante da pesquisa

é: as principais inovações são desveladas no interior dos dispositivos didáticos comumente empregados.

O paradigma clássico define as principais categorias de dispositivos: a base para o ensino do texto argumentativo, as principais partes que compõem seu quadro fundador. A transformação deste quadro não ocorre por revolução: as principais categorias de dispositivos permanecem as mesmas. Dentro das categorias que estão constantemente a inventar novas abordagens, novos exercícios, novas tarefas, novas formas de representar o objeto de ensino. Por detrás das categorias do arsenal construído, surge um novo paradigma que se acrescenta ao antigo.(TOULOU, SCHNEUWLY, 2009, p. 158 tradução nossa)<sup>24</sup>

Em suma, os autores puderam captar as inovações mais relevantes nas reformulações das instruções originalmente preparadas pelos professores. Essas modificações ocorreram justamente como decorrência de novos contornos adquiridos pelo objeto na interação desenvolvida em da sala de aula.

No presente estudo, assim como nas pesquisas de Toulou e Schneuwly, propomos a análise dos dispositivos didáticos, no entanto, por termos acompanhado o desenvolvimento do trabalho docente em turma de alfabetização, consideraremos as peculiaridades dessa etapa, especialmente pelo fato de que os diferentes objetos de ensino que compõem os programas e currículos necessariamente dividem espaço com o principal objetivo do Ciclo de Alfabetização que consiste em garantir que os alunos dominem o sistema de escrita alfabética<sup>25</sup>.

A proposta é incrementar a análise dos dispositivos didáticos trazendo elementos dos estudos da interação para tentar compreender melhor como ocorrem as trocas interativas no momento em que o professor instaura o meio de aprendizagem e como esse ambiente vai sendo reconfigurado à medida em que as trocas com os alunos vão sendo intensificadas. Para tal, recorreremos à noção de “sequências interacionais” proposta por Mehan (1979).

---

<sup>24</sup> *Le paradigme classique définit les grandes catégories de dispositifs: à la base de l'enseignement du texte argumentatif, on trouve les parties principales qui constituent sa trame fondatrice. La transformation de cette trame ne s'opère pas par révolution: les grandes catégories de dispositifs restent les mêmes. C'est à l'intérieur des catégories que s'invent sans cesse de nouvelles démarches, de nouveaux exercices, de nouvelles tâches, de nouvelles manières de désigner les objets d'enseignement. Derrière les catégories de l'arsenal se construit un nouveau paradigme qui s'ajoute à l'ancien.*(Schneuwly e Toulou, p. 158)

<sup>25</sup> No próximo capítulo trataremos sobre os objetos de ensino prescritos ao ano escolar acompanhado.

## 2.2. As sequências interacionais

Neste subcapítulo apresentamos as contribuições teóricas dos estudos da interação que forneceram subsídios para compreendermos como se organizam os comportamentos verbais e não verbais de alunos e professor no emprego de dispositivos didáticos.

Os estudiosos da interação têm como premissa a existência de um “sistema social” construído pelo grupo de alunos e professor no espaço escolar. Com o intuito de caracterizar a organização da interação professor-aluno, Mehan (1979) utiliza a unidade de análise “evento” em contraposição à “sentença” justamente por se tratar de uma unidade essencialmente social. Partindo desse pressuposto o autor se debruça sobre o evento mais relevante da instituição escola: a lição<sup>26</sup> (*lesson*) e descreve sua estrutura básica caracterizando três fases: abertura (*opening*)<sup>27</sup>, educativa (*instructional*) e finalização (*closing*). As características de cada uma dessas fases da lição são perceptíveis nos comportamentos verbais e não verbais de seus participantes, compostos por unidades denominadas “sequências interacionais” que desempenham funções distintas<sup>28</sup> em pontos específicos da organização das lições de sala de aula.

O trabalho de organizar, conduzir e encerrar lições é efetuado por e revelado nos comportamentos verbais e não verbais de seus participantes. Mais especificamente, o comportamento de professor e alunos é organizado em ‘sequências interacionais’ que desempenham funções distintas em lugares específicos na organização das lições. (MEHAN, 1979, p.36, tradução nossa)<sup>29</sup>

<sup>26</sup> No capítulo 4 especificaremos a unidade de análise ‘*lesson*’ que traduzimos neste primeiro momento por ‘lição’.

<sup>27</sup> A divisão das etapas da lição também é retomada no capítulo 4.

<sup>28</sup> Matencio (2001) trabalha, de maneira complementar, com a concepção de ‘sequências’ diferenciadas com base nas funções didático-discursivas. Fazemos uma breve articulação entre as duas abordagens no capítulo 4.

<sup>29</sup> *The work of organizing, conducting and closing lessons is accomplished by and revealed in the verbal and nonverbal behavior of lesson participants. More specifically, teacher and student behavior is organized into 'interactional sequences', which perform distinctive functions in specific places in the organization of lessons* (MEHAN, 1979, p. 36).



Entre as sequências interacionais frequentes no discurso do professor são apontadas três tipos: *diretivo*, *informativo* e *elicitativo*<sup>30</sup>. Os dados recolhidos pelo autor mostram que sequências de caráter diretivo e informativo, os dois primeiros tipos, geralmente compõem os momentos de abertura e encerramento das lições: elas orientam os alunos fornecendo informações sobre como será o decorrer da lição e costumam trazer orientações sobre como o espaço da sala de aula deve ser organizado, bem como a distribuição e exposição dos materiais. Realizando uma diferenciação mais pontual, as *sequências diretivas* exigem que os alunos tomem ações procedimentais envolvendo questões materiais e espaciais, como apontar os lápis e abrir os livros, ou que realizem deslocamentos de modo que consigam a melhor configuração espacial para receber a instrução da lição. Já as *sequências informativas* não se atêm às informações, ideias e opiniões: são utilizadas com o intuito de convidar os alunos a prestar atenção. Assim, *sequências diretivas* e *informativas* são utilizadas para preparar os alunos e organizar a interação de modo que o professor consiga enquadrar as sequências de caráter mais teórico que serão desenvolvidas na fase educativa, que compreende o interior das lições, distinguindo, assim, as *lições* de outras partes do fluxo de comportamento em curso (MEHAN, p. 37; 49).

O terceiro tipo, sequências de caráter *elicitativo*, têm como objetivo extrair uma informação específica do interlocutor é mais frequente durante a fase educativa da lição em que ocorrem as trocas de caráter mais acadêmico. O autor explica a escolha do termo “*elicit*” em detrimento de “*questions*” por privilegiar o ponto de vista funcional da linguagem, pois o professor busca obter informações específicas dos alunos, com o intuito de verificar o que já sabem ou as hipóteses que formularam sobre um determinado objeto de ensino:

Do ponto de vista das funções da linguagem na sala de aula, a professora elicit informação dos alunos, ela não lhes faz perguntas. Essas observações reforçam a concepção de que o estudo da linguagem em situações que ocorrem naturalmente requer o uso de conceitos,

---

<sup>30</sup> Do inglês “*elicit* (t.v.) *to succeed in getting information or reaction from someone, especially when this is difficult.*” Longman English dictionary. A tradução em português, segundo o dicionário Caldas Aulete: eliciar ou elicitar: 1. fazer com que vá para fora; fazer sair; expulsar 2. exorcizar, esconjurar, afugentar 3. conseguir obter resposta ou reação de 4. ling. extrair enunciado linguístico de (informante). O termo “elicitativo” é utilizado por Mortimer e Machado (1997), Macedo (1998) e Macedo e Mortimer (2000).

preferencialmente funcionais a gramaticais (MEHAN, 1979, p. 43, tradução nossa)<sup>31</sup>

O autor ainda distingue quatro tipos de eliciações. A primeira delas é a “eliciação de escolha” (*choice elicitation*). Ao utilizar esse recurso, o professor já fornece a informação na própria eliciação cabendo aos alunos concordar ou discordar com essa declaração, escolhendo “sim” ou “não” como resposta ou uma das opções colocadas por ele. Um segundo tipo são as “eliciações de produto” (*product elicitations*) em que os alunos são convocados a fornecer respostas factuais, como nomes, datas, cores. Comumente são convocadas no sentido de completar a sequência iniciada pelo professor. A “eliciação de processo” (*process elicitations*) solicita que os alunos coloquem suas opiniões ou interpretações, ainda de maneira pontual, factual. O quarto e último tipo é denominado “eliciação de metaproceto” (*metaprocess elicitations*) a partir do qual se pretende levar o aluno a formular os fundamentos de seu raciocínio, justificando seus pontos de vista e opiniões.

Assim, quando o professor inicia uma das sequências elicitativas, mais do que obter respostas acerca dos conteúdos, ele intencionalmente busca controlar o fluxo do diálogo e garantir o andamento da temática da aula, por meio de uma espécie de simetria entre seu ato de iniciação e a resposta do aluno. A simetria só estará completa quando o professor conseguir extrair a resposta esperada por um determinado aluno ou mesmo pelo grupo de estudantes. Feito isso, a sequência interacional é concluída. Para alcançar essa simetria, dois padrões interacionais são frequentes em sala de aula e ocorrem conforme os alunos reagem às iniciações do professor.

O primeiro deles ocorre quando a resposta exigida pelo ato de iniciação aparece no turno de fala subsequente, o resultado é uma sequência em três partes entre professor e aluno. A primeira parte da sequência é um ato de iniciação, a segunda parte é uma resposta e a terceira é uma avaliação, também conhecido como padrão IRA.

---

<sup>31</sup> *From the point of view of the functions of language in the classroom (Cazden, Jonh, and Hymes, 1972), the teacher elicits information from students; she does not ask them questions. These observations reinforce the view that the study of language in naturally occurring situations requires the use of functional rather than grammatical concepts* (MEHAN, 1979, p.43)

O segundo padrão é verificado quando a resposta exigida pela iniciação não aparece no turno de fala seguinte. Nesse caso, o professor utiliza várias estratégias como a repetição ou a reformulação da sequência até que a resposta com a informação esperada apareça. Para isso ele pode lançar mão de diversas estratégias, dentre elas i) incitar respostas (*prompting replies*), fornecendo mais elementos ou até mesmo realizando gestos de incentivo ii) repetir a elicitación (*repeating elicitations*), iii) simplificar a elicitación originalmente formulada (*simplifying elicitations*). Assim, após essas 'revisões' da iniciação realizada pelo professor, ao receber a resposta desejada e completar a simetria esperada, ocorre finalmente a avaliação positiva, por meio de elogios, acenos positivos com a cabeça, sorrisos e frequentemente, repetindo a resposta correta elaborada pelo aluno. O resultado é uma sequência estendida de interação.

Os tipos de sequências interacionais e os padrões de interação que delas resultam são particularmente interessantes ao presente estudo pois permitem examinar as estratégias utilizadas pelo professor nas diferentes fases de uma lição, investigando as trocas discursivas em sala de aula e suas implicações para uma melhor compreensão sobre o que efetivamente ocorre nesse tipo particular de interação.

### **2.3 Associando as categorias de análise**

Tendo como foco primordial a análise do trabalho docente e assumindo que é por meio do emprego de *dispositivos didáticos* que o professor combina e coordena diferentes instrumentos de modo a criar um ambiente que objetiva organizar a circulação dos objetos de ensino em sala de aula, recorreremos à concepção de *sequências interacionais* proposta por Mehan (1979) como elemento que enriquece uma análise detalhada e sistematizada do fazer docente. Em outras palavras, a abordagem de Schneuwly e colaboradores compreendem, para esta pesquisa, o embasamento voltado para a organização da circulação de *objetos de ensino* em ambientes de aprendizagem.

Observar os objetos ensinados em sala de aula - a sua decomposição, as formas de sua apresentação, sua 'exercização'- assemelha-se, desse ponto de vista, a um trabalho arqueológico reconstituindo os vários estratos da ação de ensinar: uma viagem fascinante ao passado através do presente. (SCHNEUWLY; CORDEIRO; DOLZ, 2006, p. 78, tradução nossa)<sup>32</sup>

De maneira complementar e não concorrente, a proposta de Mehan é convocada com o intuito de instrumentalizar a análise da organização dos processos interacionais desenvolvidos pelo professor ao criar esses ambientes de aprendizagem em sala de aula. Seu objetivo consiste em “caracterizar a organização da interação professor-aluno nas lições de sala de aula. Isso implica descrever a estrutura dessas lições e o trabalho interacional dos participantes que constroem essa estrutura” (MEHAN, 1979, p. 35, tradução nossa). O autor afirma que, para a teoria da interação, o conhecimento sobre a estrutura das aulas colabora tanto para compreender a negociação de significados de uma maneira mais genérica, quanto para revelar como o processo de interação tem consequências práticas para a educação. Nas palavras do autor:

para uma teoria da interação, o conhecimento sobre a estrutura das aulas será válido para compreender a negociação de significados, o uso da linguagem, e a construção do comportamento em um contexto social. Mas há uma importância educacional nesse tipo de investigação, que é situado em uma escola elementar. A escolha de uma escola como local de pesquisa não é fortuita, é motivada pela convicção de que compreender o processo de interação tem consequências práticas para a educação. (MEHAN, 1979, p. 33 tradução nossa)<sup>33</sup>

Partindo do pressuposto que as atividades escolares são efetuadas por e reveladas nos comportamentos verbais e não verbais dos participantes, as *sequências interacionais*, utilizamos essas unidades para compreender como são construídas as fases da aula em que o professor organiza e conduz a atividade, ou seja, no momento em que ocorre o *emprego do dispositivo didático*. Essas fases são

<sup>32</sup> *Observer les objets enseignés em classe – leur découpage, les modalités de leur présentation, leur ‘exercisation’ – ressemble de ce point de vue à un travail archéologique reconstituant les différents strates de l’action d’enseigner: un fascinant voyage dans Le passe à travers le présent.* (SCHNEUWLY; CORDEIRO; DOLZ, 2006, p.78)

<sup>33</sup> *for a theory of interaction, knowledge about the structure of classroom lessons will be instructive for understanding the negotiation of meaning, the use of language, and the construction of behavior in a social context. But there is educational significance in this aspect of the investigation, which, after all, is situated in an elementary school. The choice of a school as a research setting is not fortuitous; that choice is motivated by the conviction that understanding the process of interaction has practical consequences for education.* (MEHAM, 1979, p. 33)

marcadas tanto pelas formulações quanto pelas reformulações das instruções das atividades e tarefas a serem realizadas. Embora tenhamos nos apoiado grandemente na fundamentação teórica desenvolvida neste capítulo, nosso intuito parte da prerrogativa de não utilizarmos categorias predefinidas, mas reunir elementos que norteiam nossa análise dos dados, propiciando um olhar mais amplo sobre a riqueza e a plasticidade do trabalho docente em uma turma de alfabetização, salientando, sobretudo a articulação entre as unidades discursivas em que se constituem as interações em sala de aula e a dimensão didática dessas interações.

No caso desta pesquisa, a análise ganhará contornos ainda mais específicos devido ao contexto de trabalho docente em que os dados foram gerados: uma turma de alfabetização. Sendo os instrumentos indissolúvelmente ligados às disciplinas escolares, será particularmente interessante analisarmos como os diferentes recursos são mobilizados pela professora para engajar um grupo de alunos que ainda não dominam o sistema de escrita alfabética. Dessa forma a análise se centrará no emprego de dispositivos didáticos, o que implica uma descrição pormenorizada das formas de organização da interação por meio da análise das sequências interacionais, em que são combinados elementos de ordem mais material, de ordem mais discursiva e os objetos de ensino colocados em circulação neste meio construído com o intuito de modificar os modos de pensar, agir e falar dos estudantes.

A maneira como esses conceitos foram articulados é retomada na construção da ferramenta de análise, no capítulo 4 e na análise efetiva dos dados no capítulo 5. No próximo capítulo, passaremos à descrição do ambiente investigado e da metodologia aqui assumida.

## Capítulo 3

### Procedimentos metodológicos e ambiente investigado

Neste capítulo, trataremos da descrição do ambiente e dos sujeitos envolvidos na investigação, da natureza da pesquisa e das especificidades com que os dados foram gerados.

A descrição do ambiente e dos sujeitos envolvidos remete a como ocorreu toda a aproximação da pesquisadora com o contexto escolar. A partir dessa perspectiva, faremos uma abordagem detalhada da professora, da turma e dos instrumentos didáticos da unidade escolar.

#### 3. 1. O contexto escolar e suas singularidades

A pesquisa de campo efetiva ocorreu durante todo o primeiro semestre de 2011. A unidade escolar, *locus* da pesquisa, integra a rede de ensino municipal de Taboão da Serra, cidade da região metropolitana de São Paulo. Um breve relato de algumas iniciativas da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semuec) auxiliam na descrição geral desta rede municipal, pois a partir dele podemos inferir quais políticas educacionais estavam sendo implementadas. O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)<sup>34</sup>, voltado para a reflexão sobre as práticas de professoras alfabetizadoras a partir de uma proposta cognitivista/construtivista abordada por teóricos como Piaget, Ferreiro e Teberosky, começou a ser oferecido no município de Taboão da Serra em 2004. Além dos cursos, a rede propunha projetos inovadores, que alcançaram repercussão nacional,

---

<sup>34</sup> Elaborado pelo MEC no ano de 2000 e posto em prática no início de 2001 assumiu o papel de parceiro das secretarias e diretorias de ensino na primeira etapa de implementação e pelo período de um ano. No final de 2002, o MEC finalizou seu apoio e o programa persistiu pelos investimentos e comprometimento das prefeituras, governos estaduais e Universidades. A pesquisadora Telma Weisz, doutora em psicologia da aprendizagem pela USP, supervisionou o programa e participou ativamente na coordenação de um grupo de professoras colocando as ideias em ação, discutindo, filmando as atuações em sala de aula e refletindo coletivamente com as docentes sobre a alfabetização em classes com diferentes realidades. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4007&catid=212](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4007&catid=212)> Acesso em: 18 mar 2012.

como o Programa Família Escola<sup>35</sup>, iniciado em 2005, no qual os professores eram incentivados a visitar a moradia de cada um dos seus alunos, com o objetivo de compreender melhor o contexto social no qual eles estavam inseridos. Outra iniciativa digna de nota foi o programa Grupo de Apoio Pedagógico (GAP), composto exclusivamente de professores efetivos da rede municipal, que por meio de reuniões semanais, buscavam soluções para problemas relacionados à alfabetização e produção e leitura de diferentes gêneros textuais. O grupo contava com uma ou duas professoras de cada uma das escolas do município que, fora dos momentos de formação, atendiam os alunos que apresentavam problemas de aprendizagem.

O contato da pesquisadora tanto com a unidade escolar quanto com a professora estabeleceu-se em 2007. A partir daí, a pesquisadora e a professora acompanhada na pesquisa (doravante professora-colaboradora), trabalharam na mesma equipe docente durante três anos. A relação profissional ficou ainda mais estreita por serem elas integrantes do supracitado GAP. Dessa maneira, faziam juntas os planejamentos, repensavam a dinâmica de sala de aula e elaboravam atividades específicas para cada problema de aprendizagem, buscando reflexões em teóricos da didática e do ensino de língua materna para embasar as novas propostas.

Como integrantes do GAP, o foco era auxiliar os alunos com dificuldades, para que o rendimento destes em sala de aula fosse condizente com as expectativas de aprendizagem estipuladas para o ano em questão de maneira a otimizar a relação entre idade e ano escolar. Um dos grandes objetivos do grupo de apoio era diminuir as taxas de repetência escolar e sua ação era focada na divisão estabelecida pela rede municipal de Taboão da Serra: i) do primeiro ao terceiro ano, o chamado “Ciclo da Alfabetização”, ii) o quarto e o quinto anos “Segundo Ciclo”. Ao término dos anos finais desses dois ciclos, a política adotada pela rede municipal permitia que o aluno fosse retido caso não houvesse atingido determinado nível de proficiência em leitura ou escrita<sup>36</sup>. Assim, ao início de cada ano letivo, eram

---

<sup>35</sup> Programa vencedor do Prêmio Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, ODM - Brasil 2007, um dos mais importantes desse gênero no País. O Prêmio ODM-Brasil é uma iniciativa do PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - em parceria com o Governo brasileiro. Tem por objetivo destacar boas práticas desenvolvidas por instituições públicas e privadas que contribuem significativamente para a construção de um mundo melhor. Disponível em: <<http://www.odmbrasil.org.br/>> Acesso em: 18 mar 2012.

<sup>36</sup> A organização em ciclos é uma estratégia adotada pela maioria das escolas paulistas e surge a partir da LDB 9394/96 com a questão da progressão continuada. A ideia é que o aluno possa usufruir de um tempo maior para atingir o desenvolvimento considerado adequado pela instituição escolar e

realizadas reuniões com as professoras responsáveis pelas turmas de terceiro e quinto anos para que indicassem os alunos que não acompanhavam de maneira satisfatória o andamento da turma. A partir dos dados fornecidos pelas professoras, eram realizadas avaliações individuais, conforme estabelecido pela diretriz pedagógica da Semuec, conhecida como *sondagem*<sup>37</sup>.

O contato com as professoras, especialmente às do ano final do Ciclo de Alfabetização, permitiu à pesquisadora e à professora-colaboradora observarem as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, criadas pelas especificidades do terceiro ano: como os alunos cursavam o primeiro e o segundo ano sem “correrem o risco” da reprovação, o início do terceiro ano letivo apresentava um nível de heterogeneidade elevadíssimo: eram frequentes salas em que metade da turma já dominava o sistema de escrita e a outra metade encontrava-se em processo de aquisição desse saber. Como resultado, as professoras relatavam ter muita dificuldade em planejar aulas de modo que conseguissem, de fato, criar ambientes de aprendizagem que contemplassem esses diferentes níveis de aprendizagem. A consequência dessa situação era verificada por meio de um número significativo de crianças retidas ao final do terceiro ano, no encerramento do Ciclo de Alfabetização.

Essa situação, ocorrida repetidamente ano a ano e observada pela professora-colaboradora e pela pesquisadora, gerou inquietações e motivaram sempre as educadoras a se questionarem: como contemplar, na mesma dinâmica de sala de aula, os diferentes níveis de aprendizagem, especialmente quando essas diferenças significam lidar com níveis distintos de aquisição do sistema de escrita alfabética?

---

que os professores possam adotar uma lógica avaliativa diferenciada, concebendo o aluno como um ser peculiar, buscando compreender suas dificuldades e particularidades, assumindo uma perspectiva mais sócio-histórica em relação ao desenvolvimento do educando, quebrando a antiga lógica da seriação. Entretanto, alguns pesquisadores mostram que mesmo adotando a “organização em ciclos”, o que ocorre é o mero apagamento da nota formal, para permitir a progressão continuada do aluno, mas o mesmo grupo que outrora comporia o grupo dos retidos passa a compor o grupo dos excluídos dentro da sala de aula. (FREITAS, 2003).

<sup>37</sup> Torini (2012, p. 29) define a sondagem como “ditado de palavras com sílabas diversificadas, de palavras polissílabas a monossílabas, seguidas de uma frase” que tem por objetivo “a identificação de momentos conceituais de compreensão e produção da escrita denominados: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, que deveriam servir para se compreender o processo de alfabetização”.



### 3.1.1. A professora-colaboradora

A professora, cujo trabalho foi acompanhado e será analisado adiante, chama-se Silvana. Ela atuava como funcionária efetiva da rede municipal há cinco anos. Esse também era seu tempo de experiência no Ensino Fundamental. Ela é formada em pedagogia desde 2002 por uma instituição privada de ensino. Sua experiência anterior à rede municipal, com exceção dos estágios supervisionados durante a graduação, se deu em turmas de berçário em instituições privadas. Participou de diversos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação em especial os que traziam debates em torno de temas como alfabetização e letramento.

Além de todo o trabalho de pesquisa desenvolvido no GAP, é importante salientar que a professora Silvana sempre se destacou na escola e até mesmo em toda a rede municipal sendo considerada uma profissional muito ativa na maioria dos projetos e nos cursos propostos pela Semuec. Despontava nos comentários entre seus pares como “muito boa alfabetizadora”, “compromissada”, e acima de tudo, sempre manteve uma relação muito afetiva com pais e alunos<sup>38</sup>.

Todos esses fatores mencionados levaram à escolha da professora definida. É certo que sem um trabalho de cooperação e colaboração entre pesquisadora e professora seria muito difícil realizar uma pesquisa de campo nos moldes em que a geração dos dados desta investigação foi efetivada<sup>39</sup>.

### 3.1.2. A escola, a turma e os instrumentos do trabalho docente

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “Heitor Villa Lobos” contava com aproximadamente 1.050 alunos matriculados no Ensino Fundamental, distribuídos

---

<sup>38</sup> Importante mencionar que os dois filhos da professora eram alunos da escola onde ela lecionava. Esse fato é incomum nas escolas públicas paulistanas em que os professores trabalham em escolas públicas, porém mantêm os filhos estudando em instituições privadas. Dessa maneira, a proximidade da professora com os alunos e os pais sempre atingiu um estatuto ainda maior do que a relação professora / pais e até mesmo professora / alunos.

<sup>39</sup> Essa questão é retomada e aprofundada no item 3.2. deste mesmo capítulo.

em três turnos<sup>40</sup> numa infraestrutura que contava com 10 salas de aula. A média de alunos por classe era de, aproximadamente, 35.

O trabalho foi realizado com uma classe do 2º ano do Ensino Fundamental I que contava com 37 alunos matriculados. Especificamente, no que concerne à aquisição do sistema de escrita, ao início da pesquisa observamos, por meio do método de avaliação diagnóstica utilizado pela professora, que 18 alunos já liam e escreviam convencionalmente e 19 estavam em processo de aquisição do código escrito.

O período escolar, com início às 7h10min e término às 11h50min, era dividido entre as aulas com a professora-alfabetizadora<sup>41</sup>, aulas de Inglês, Educação Física, informática e aulas de um projeto voltado para a área da matemática chamado “Matemática Descomplicada”.

A escola gozava de boa reputação na região, o que atraía famílias de bairros distantes buscar matricular seus filhos nessa unidade. Esse fator acabava por reunir alunos de diferentes camadas sociais. No decorrer da pesquisa, em especial por conta do Programa Família Escola, foi possível visitar a residência de quatro alunos e ter uma conversa mais próxima com os pais, observando de perto as comunidades nas quais os alunos estavam inseridos. Em cada uma das visitas, pudemos constatar condições bastante diferenciadas: conhecemos desde famílias compostas por pai, mãe e irmãos, que vivem em casas próprias em regiões altamente urbanizadas, proprietários de um ou mais veículos de passeio e que realizam atividades culturais aos finais de semana até famílias em que a criança não conhecia a identidade do pai biológico, a mãe trabalhava em mais de um emprego para sustentar o lar e dependia, em grande parte, do Programa Bolsa Família<sup>42</sup> para suprir as necessidades básicas do cotidiano. As visitas contribuíram para uma visão um pouco mais abrangente da realidade sociocultural da turma acompanhada.

---

<sup>40</sup> A escola oferecia o Ensino Fundamental I nos períodos matutino e vespertino. No período noturno havia a oferta da Educação de Jovens e Adultos.

<sup>41</sup> Nas escolas de Ensino Fundamental I a professora assume caráter polivalente, ou seja, ministra praticamente todas as aulas da grade curricular.

<sup>42</sup> O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. Ele integra o Plano Brasil Sem Miséria (BSM), que tem como foco de atuação os 16 milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 70 mensais, e está baseado na garantia de renda, na inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos. Disponível em: < <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/>>. Acesso em: 18 mar 2012.

A escolarização anterior de grande parte da turma foi realizada, no ano imediatamente anterior, na própria unidade escolar, e no que concerne ao ensino infantil, puderam contar com as chamadas EMIs (Escolas Municipais de Educação Infantil), que vêm ampliando sua oferta no decorrer dos anos em todo o município. Dessa maneira, podemos afirmar que o grupo de alunos já trazia consigo marcas da cultura escolar desenvolvida em seus primeiros anos de escolarização<sup>43</sup>.

Traçadas as características gerais da escola e da turma acompanhada, por conta dos pressupostos teóricos assumidos neste estudo, nos deteremos de maneira mais cuidadosa na descrição dos instrumentos didáticos disponíveis aos professores da unidade escolar pesquisada. Esse cuidado se justifica pela afirmação de Schneuwly (2000, p. 20, tradução nossa): “Se o trabalho é definido como uma atividade de transformação de um objeto através do uso de instrumentos, obviamente, surge de forma acentuada precisamente a questão dos instrumentos<sup>44</sup>”. Conforme definimos no capítulo anterior, ‘instrumento didático’ compreende todo artefato introduzido na aula postas a serviço de um ensino ou de uma aprendizagem particular (PLANE; SCHNEUWLY, 2000).

Em outras palavras Signorini também aponta a importância da descrição detalhada do ambiente e dos recursos disponíveis pois:

As ações verbais que aí se desenvolvem [na sala de aula] não se dissociam dos sistemas de objetos (disposições arquitetônicas, mobiliário, material didático, de apoio, por exemplo) que dão densidade a esse espaço específico e que tanto orientam e predispoem os atores quanto são reorientados e transformados no curso dessas ações. (SIGNORINI, 2006, p. 185)

Na unidade escolar descrita, conviviam instrumentos pedagógicos muito diferentes, quando considerada a sofisticação tecnológica de cada um. Embora o conjunto de equipamentos da escola contasse com diversas máquinas impressoras

---

<sup>43</sup> Conforme o PNE, a determinação legal (Lei nº 10.172/2001, meta 2 do Ensino Fundamental) de implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, tem duas intenções: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade”. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 18 mar 2012.

<sup>44</sup> *Si le travail est défini comme activité de transformation d'un objet avec des outils, se pose évidemment avec acuité précisément la question des outils* (SCHNEUWLY, 2000, p. 20)

e fotocopiadoras, era comum encontrarmos docentes rodando atividades<sup>45</sup> em um mimeógrafo<sup>46</sup>, pois frequentemente os cartuchos de tinta ficavam desabastecidos. Integrante do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a escola dispunha de um número suficiente de livros didáticos para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Embora a escolha dos livros fosse realizada a cada três anos pelo grupo de professores, era extremamente comum as atividades serem elaboradas pelos próprios professores ou copiadas de antigos manuais de alfabetização (cartilhas) e reproduzidas por fotocópias ou mimeografadas, de maneira que, sua utilização, muitas vezes, prevalecia ao uso do livro didático. Havia também uma pequena biblioteca fora de funcionamento<sup>47</sup>.

Ao lado desses instrumentos didáticos, a escola dispunha de uma moderna sala de informática. Ao todo, a sala dispunha de 18 *desktops*, impressoras, *scanners*, filmadoras, projetor e uma lousa digital. A utilização dessa sala só ocorria mediante presença do funcionário responsável por ela, denominado “professor facilitador<sup>48</sup>” que tinha como função auxiliar os professores em relação ao uso de determinados itens e garantir o bom funcionamento do espaço.

Já o espaço sala de aula em si, era composto de instrumentos mais comuns nas escolas brasileiras, como: lousa de giz, cadernos, caixas circulantes de livros literários (na ausência do funcionamento da biblioteca) as já citadas folhas avulsas com atividades organizadas<sup>49</sup> pelos professores e os livros didáticos.

Assim, identificamos três espaços que poderiam ser utilizados pela professora como local para instaurar o contato dos alunos com o objeto a ser ensinado: a sala de aula, a biblioteca e a sala de informática. Cada um desses espaços propiciaria o acesso do professor a um arsenal diversificado de instrumentos, no entanto, o relato

---

<sup>45</sup> O termo “rodando atividades” seria o equivalente a “imprimir” ou “xerocar” várias cópias a partir de uma matriz.

<sup>46</sup> O mimeógrafo é uma espécie arcaica de aparelho impressor que reproduz desenhos ou letras numa matriz chamada estêncil constituída de um papel parafinado e um papel carbono. Nessa matriz o professor pode tanto escrever a atividade de próprio punho ou formular o leiaute da atividade em um computador e imprimir em uma impressora específica chamada “matricial”.

<sup>47</sup> À época da pesquisa, havia uma pequena biblioteca que, não funcionava por não haver ninguém que pudesse se responsabilizar pela organização e controle do acervo. Na rede municipal de educação não havia um cargo específico de bibliotecário para atuação em cada uma das escolas e, quando a unidade escolar conseguia manter a biblioteca aberta, ela ficava a cargo de algum professor readaptado.

<sup>48</sup> O professor facilitador era um profissional contratado por uma empresa de tecnologia educacional terceirizada que cuidava de aspectos técnicos da sala de informática.

<sup>49</sup> Vale lembrar que essas atividades “mimeografadas” ou xerocadas raramente eram fruto de elaboração original por parte do professor. Geralmente o professor unia diversas pequenas tarefas retiradas de antigos manuais ou cartilhas e adequavam seus leiautes de maneira que julgassem facilitar o desenvolvimento destas pelos alunos.

da professora e a observação desenvolvida no ambiente escolar constata que, das 25 aulas<sup>50</sup> semanais dos alunos, apenas uma ocorria na sala de informática, nenhuma ocorria na biblioteca (fora de funcionamento) e 24 delas ocorriam no espaço sala de aula<sup>51</sup>. Essa observação não é foco primordial desta pesquisa pois não queremos apontar o bom ou o mau uso dos espaços na escola. No entanto julgamos relevante observar e descrever o funcionamento da dinâmica cotidiana a partir do ponto de vista dos instrumentos didáticos que cada espaço proporciona ao professor. Retomando as palavras de Signorini:

Sob essa perspectiva, não só um conceito ou teoria, mas também um retroprojetor ou um manual didático, por exemplo, podem ser objetos atuantes numa aula e, por conseguinte, compõem, juntamente com o professor e alunos, o sistema de ações, inclusive verbais, em curso naquela aula. (Signorini, 2006 p.185)

De maneira complementar, conforme abordamos no capítulo 2, Schneuwly (2000, p.30) trabalha com a hipótese de que a construção dos objetos de ensino pressupõe a existência de um conjunto articulado, ou melhor, um sistema de instrumentos que torna possível o trabalho e que é fruto da evolução histórica da profissão docente. A descrição dos instrumentos disponíveis nesta unidade escolar é importante para que possamos compreender, a partir de um ponto de vista mais contextualizado, as diferentes estratégias utilizadas pela professora ao implementar os dispositivos didáticos em uma turma de alfabetização.

### **3.2. A natureza da pesquisa**

A partir da descrição do processo de aproximação da pesquisadora ao ambiente investigado e das especificidades desse espaço, passamos à descrição da metodologia de pesquisa utilizada durante todo o processo de geração dos dados.

O primeiro norteador do processo de geração dos dados foi a adoção de uma abordagem qualitativa, que privilegia a investigação de um conjunto de significados,

---

<sup>50</sup> Considerações acerca da unidade 'aula' são realizadas no próximo capítulo

<sup>51</sup> Essa constatação pode ser ainda reforçada nas tabelas disponíveis no capítulo 4 que expõe de maneira mais clara todas as atividades acompanhadas durante o primeiro semestre: nenhuma atividade da disciplina Língua Portuguesa foi desenvolvida em outro espaço que não a sala de aula.

valores e atitudes que compõem a multiplicidade das relações humanas. Nas ciências humanas, de maneira mais específica, nos estudos relacionados à educação, há interesse crescente em desvendar os significados mais complexos do observável em campo, para além do investimento em gerar grandes quantificações e estabelecer padrões. É provável que uma pesquisa de caráter apenas quantitativo não abarcasse a complexidade dessas relações, e, portanto, não atingisse as expectativas do trabalho (TOZONI-REIS, 2009).

Nessa perspectiva, o investigador não está limitado a realizar a observação dos fenômenos. Pressupõe-se maior envolvimento do estudioso com o campo, o que cria condições concretas para que se possa captar de maneira mais global as repercussões dos fenômenos estudados. Assim, inserindo-se no contexto real da pesquisa, é possível entender os significados construídos pelos participantes de maneira a compreendê-los. Essa abordagem inspira-se nos estudos de caráter etnográfico que buscam compreender como as pessoas agem no interior de determinada cultura e estabelecem suas relações (CAVALCANTI; MOITA-LOPES, 1991).

Mais do que observar e analisar a prática em sala de aula, ao gerar os dados deste trabalho houve a preocupação em colaborarmos com a construção da prática docente. Horikawa (2008) salienta que esse tipo de pesquisa de intervenção tende a problematizar a prática didática, por meio da interação entre professor e pesquisador, a fim de propiciar ao docente uma reflexão sobre seu trabalho e assim poder encontrar novos significados de sua prática em uma perspectiva mais reflexiva. Ao mesmo tempo em que o professor gentilmente abre seu espaço de trabalho para a investigação científica, o pesquisador auxilia o professor ao trazer contribuições teóricas e questionamentos relacionados à prática cotidiana. Esse envolvimento entre professor e pesquisador é quesito fundamental para que pesquisas como esta sejam desenvolvidas com sucesso.

Em relação a uma definição específica sobre a metodologia aqui adotada, embora a intenção inicial fosse planejar, junto à professora, sequências inteiras de ensino, fazendo intervenções consistentes no trabalho docente, o papel da pesquisadora ficou restrito a uma espécie de “auxiliar” e “conselheira” da professora. Pudemos, em algumas conversas informais, sugerir um ou outro caminho didático, no entanto, as ideias da professora-colaboradora, construídas em sua prática

cotidiana, prevaleceram ao estruturarmos as sequências de ensino que descreveremos adiante.

A ideia de colaboração é dada, como discutido por Duranti (1986) e por Magalhães (1994), pela igualdade de oportunidades dos participantes da interação em colocar em discussão sentidos/significados atribuídos a teorias de ensino/aprendizagem, em questionar e repensar essas teorias com base na prática, bem como em entender e questionar os valores que vêm embasando suas ações, escolhas, dúvidas e discordâncias e, portanto, na idéia de co-autoria.(MAGALHÃES, 1996, p. 58).

Por todas essas particularidades, acreditamos que, além de afirmar a abordagem qualitativa e o caráter etnográfico, o termo “pesquisa colaborativa” conforme propõem Magalhães(1996) e Horikawa (2008), parece ser o mais próximo do processo de geração dos dados desenvolvido.

### **3.2.1 Descrição do processo de geração dos dados**

Conforme já discutido, o envolvimento prévio da pesquisadora com a professora-colaboradora constitui-se em elemento importante no desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica. A intenção de descrever detalhadamente os padrões característicos da vida cotidiana dos participantes sociais da sala de aula não poderia ocorrer caso não houvesse real anuência, em primeiro lugar, por parte da autoridade máxima em sala de aula, no caso do nosso ambiente pesquisado, a professora. (MOITA-LOPES, 1996).

Nas primeiras intenções, o objetivo da professora-colaboradora e da pesquisadora era desenvolver o trabalho de pesquisa em uma turma de terceiro ano. O terceiro ano do Ciclo de Alfabetização era marcado pelo alto número de crianças retidas por não dominarem o sistema de escrita alfabética. No entanto, no processo de seleção de classes / turmas, a professora Silvana não pôde escolher a turma de “terceiro ano” então optou pela eleição do ano imediatamente anterior, o “segundo ano” que embora não reunisse tantos complicadores, garantia as especificidades gerais do Ciclo de Alfabetização.

Apesar da turma do segundo ano não ser o que consideravam ideal para os objetivos da pesquisa, optaram por manter a parceria já estabelecida. Em primeiro

lugar, porque o ano era muito próximo ao que inicialmente cogitavam, etapa integrante do ciclo de alfabetização e, em segundo lugar, pelo prévio histórico de trabalho em conjunto com a professora-colaboradora facilitando assim os diversos aspectos que requerem uma pesquisa qualitativa. Destaca-se que não é raro pesquisadores sofrerem problemas ao adentrar no espaço sala de aula e não conseguirem estabelecer uma relação amistosa com o professor, tendo assim sua descrição do objeto de pesquisa bastante prejudicada.

Vencida essa importante etapa inicial, partimos para as negociações com a Semuec e a Diretora responsável pela Emef Heitor Villa Lobos. No início do mês de março do ano de 2011, houve uma reunião com a equipe de formação pedagógica da Semuec, em que foram expostos os objetivos relacionados à geração dos dados, o porquê da escolha da escola e da professora. Ficou acordada a intenção de estreitamento do diálogo entre a escola e a universidade<sup>52</sup>. As profissionais consideraram positivo o desenvolvimento da pesquisa na unidade escolar selecionada, especialmente pelos objetivos da pesquisa e pelo relacionamento preexistente da pesquisadora com a rede.

A diretora da unidade escolar na qual se realizou a pesquisa se mostrou absolutamente solícita. Com a autorização da gestora, a pesquisadora pode participar da primeira reunião de pais e mestres na qual foi possível, além de estabelecer o primeiro contato com os alunos, conhecer os pais e explicar a eles quais eram os objetivos da pesquisa<sup>53</sup>. Alguns questionamentos foram feitos, e os pais ficaram bastante satisfeitos: encararam que seus filhos contariam com duas professoras em sala de aula ao invés de uma.

As reuniões acima especificadas ocorreram na primeira semana do mês de março de 2011, e a efetiva inserção da pesquisadora em campo ocorreu na aula do dia 15 de março de 2011. As visitas a campo tiveram como objetivo a ambientação com o espaço e os sujeitos e o contato mais próximo com o trabalho da professora. O quadro a seguir sintetiza esse movimento em campo:

---

<sup>52</sup> Os professores da EMEF Heitor Villa Lobos foram convidados especiais dos eventos organizados pelo grupo LIPRE “Colóquio Linguagem e Educação” e “Lições Públicas de Linguagem e Educação” com o intuito de estreitar os laços universidade e escola

<sup>53</sup> Documento autorizando a pesquisa pela diretora da Emef Heitor Villa Lobos – ANEXO A



<b>Mês</b>	<b>Atividades desenvolvidas</b>	<b>Resultado de dados gerados</b>
<b>MARÇO</b>	- Reunião com a equipe da Semuec	- Registros no caderno de campo,  - Gravações em áudio
	- Participação na reunião de pais e mestres;	
	- Conversas para planejamento com a professora;	
	- Análise de registros da turma e da escola;	
	- Acompanhamento das aulas de língua portuguesa – Total:8 dias	
<b>ABRIL</b>	- Agendamento de visitas (por meio de bilhetes entre pesquisadora/pais enviados via agenda do aluno)	- Registros no caderno de bordo,  - Gravações em áudio
	- Visitas à casa dos alunos – Total 4 famílias	
	- Participação em Reunião dos Professores da unidade escolar, também chamada de HTC (Horário de Trabalho Coletivo)	

Quadro 3.1 - Pré-geração de dados (março e abril) 1º semestre de 2011

Nesta primeira etapa de geração de dados, foi utilizado um gravador de áudio (Panasonic – modelo RR-US430) e um caderno de campo. Por meio desses equipamentos foram feitas anotações relacionadas aos registros burocráticos disponibilizados pela professora, como seu semanário<sup>54</sup>, seu diário de classe<sup>55</sup>, o documento expedido pela Semuec contendo as Expectativas de Aprendizagem<sup>56</sup> para o ano letivo, e o Planejamento<sup>57</sup>, elaborado no início do ano pelo grupo de professoras que trabalhariam com a série em questão.

O documento que traz as Expectativas de Aprendizagem sugere, numa perspectiva mais geral, que o professor busque desenvolver no aluno a “apreciação de textos literários” e que ele consiga “planejar sua fala, adequando-a a diferentes interlocutores em situações comunicativas do cotidiano”. Em relação aos gêneros que circulam no cotidiano dos alunos, o documento indica como expectativa de aprendizagem que o estudante seja capaz de: “ler, por si mesmo textos conhecidos, tais como parlendas, adivinhas, poesias, poemas, canções, trava-línguas, placas, listagens, manchetes de jornais, histórias em quadrinhos, rótulos, entre outros”. Sobre os demais o documento orienta: “ler, com a ajuda do professor, diferentes gêneros: textos narrativos literários, de divulgação científica e notícias, apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador, gênero

<sup>54</sup> Principal registro de planejamento de aulas e anotações informais. Geralmente é o instrumento utilizado pela coordenadora da escola para acompanhar o trabalho docente em sala de aula

<sup>55</sup> Instrumento de registro oficial onde são computadas as faltas dos alunos e o conteúdo programático desenvolvido bimestralmente. De caráter burocrático.

<sup>56</sup> ANEXO B – Documento contendo as expectativas de aprendizagem, expedido pela Semuec.

<sup>57</sup> ANEXO C – Documento elaborado pelo grupo de professores da unidade escolar.

e de sistema de escrita”. A análise desses documentos desvela o “*texto*” como organizador central do trabalho envolvendo leitura e escrita. Esse viés teórico-metodológico pode ser atribuído, em grande parte, aos cursos de formação que descrevemos ao início deste capítulo.

Conforme já mencionamos o Profa teve uma elevada adesão entre os docentes do município e influenciou algumas das orientações expedidas pela Semuec que objetivam prescrever o trabalho do professor alfabetizador, como é o caso da utilização da *sondagem* como prática institucionalizada de avaliação em alfabetização que adentrou as salas de aula das escolas públicas por meio do programa<sup>58</sup>. Em relação às orientações do curso:

Já discutimos em encontros anteriores que a alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento e as regras de geração do sistema alfabético de escrita; por isso, a estratégia necessária para o aluno se alfabetizar não é a memorização, mas a reflexão sobre a escrita. Isto quer dizer que o sistema alfabético de escrita é um conteúdo complexo, e para compreendê-lo não basta memorizar infinitas famílias silábicas, é preciso um processo sistemático de reflexão sobre suas características e sobre o seu funcionamento. (BRASIL, 2001, M1, U5, T4)

Rejeitando o uso da memorização de letras, famílias silábicas e palavras soltas para o ensino do sistema de escrita alfabética, o Profa<sup>59</sup> direciona os professores a utilizarem *textos* para subsidiar as atividades de leitura e escrita.

os textos são os melhores aliados — não só porque garantem a não descaracterização do que é conteúdo da alfabetização, mas porque determinados tipos de texto favorecem a reflexão sobre as características da escrita alfabética. Quando as crianças ainda não lêem e não escrevem convencionalmente, a prática tem mostrado que alguns textos são bastante adequados para as situações de leitura e escrita: listas, canções, poesias, receitas, parlendas, provérbios, adivinhas, piadas, trava-língua, regras de instrução. (BRASIL, M1, U5, T4)

De maneira realmente despretensiosa, realizamos essa menção com o intuito de entendermos a estrutura dos documentos prescritivos do trabalho docente desta rede municipal de ensino. Sua composição configura-se praticamente em uma

---

<sup>58</sup> Torini (2012) faz uma profunda reflexão sobre a institucionalização da ‘sondagem’ como instrumento de avaliação dentro do Ciclo de Alfabetização nas diretrizes da rede de ensino do município de São Paulo. Em Taboão da Serra, houve inserção similar desse instrumento.

<sup>59</sup> Essas citações das apostilas dão uma amostra realmente pequena do referencial teórico do curso. Não temos a pretensão de nos alargarmos em uma reflexão sobre adequabilidade ou inadequabilidade deste curso na rede de ensino.

listagem de *textos*. No entanto, há uma certa ambiguidade no que concerne ao papel da unidade texto nesses documentos prescritivos bem como no material do curso: o texto é objeto de ensino ou é instrumento didático?

Nesse movimento de aproximação dos documentos e dos sujeitos, pouco a pouco, foram iniciadas reflexões em movimento de colaboração entre professora e pesquisadora sobre como seria desenvolvido o conteúdo de língua portuguesa previsto para os dois primeiros bimestres do ano, tendo sempre como objetivo prioritário da série a alfabetização dos alunos e, preferencialmente, que esta fosse feita por meio do ensino de um gênero textual.

Com o intuito de trazer contribuições ao trabalho da professora-colaboradora, foi proposto pela pesquisadora que as sequências de ensino fossem estruturadas de acordo com o procedimento *sequência didática* desenvolvido por Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004)<sup>60</sup>.

Assim, a partir dos documentos escolares norteadores do trabalho docente, foram eleitos dois gêneros como principais objetos de ensino no 1º semestre de 2011: parlendas e bilhetes<sup>61</sup>. Todo esse longo e exaustivo processo de geração dos dados se deve à preocupação em desenvolver uma pesquisa efetivamente comprometida com o contexto social de seus sujeitos. O uso de diferentes tipos de corpus (registros escritos, encontros com os pais dos alunos, reuniões com professores e gestores) com uma variedade de equipamentos de registro de dados (caderno de campo, gravador de áudio, filmadora) colaboraram para articular outras maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação auxiliando na tarefa de interpretação dos dados.

Nesse contexto iniciou-se a efetiva geração dos dados, a partir do início da implementação das sequências didáticas planejadas. O quadro abaixo apresenta uma síntese da efetiva geração dos dados:

---

<sup>60</sup> Abordaremos a questão das sequências de ensino, sequências didáticas e gêneros textuais nos próximos capítulos.

<sup>61</sup> Nesta segunda etapa de efetiva implementação da sequência didática e efetiva geração dos dados, a intenção era acompanhar e participar das aulas de língua portuguesa, dia a dia, porém, alguns aspectos acabaram prejudicando a ideia inicial. Entre os complicadores, salientamos: i) o caráter polivalente da professora: alguns dias, ela não programava aulas de língua portuguesa e já deixava pesquisadora ciente disso, ii) algumas vezes compromissos pessoais próprios ou da professora colaboradora impediam que a pesquisadora comparecesse a campo, iii) a própria agenda da escola, com reunião de pais, reunião de professores, ensaios para festas entre outros.

<b>Mês</b>	<b>Atividades desenvolvidas</b>	<b>Resultado de dados gerados</b>
<b>MAIO</b>	Início da sequência didática planejada pela professora colaboradora e pesquisadora (gênero: parlenda)	- Registros no caderno de bordo,
	Acompanhamento e filmagem de aulas de língua portuguesa: Total 11 dias	- Gravações em áudiovídeo <sup>62</sup>
<b>JUNHO</b>	Acompanhamento e filmagem de aulas de língua portuguesa: Total 7 dias	- Registros no caderno de bordo,
	Encerramento da sequência didática planejada pela professora colaboradora e pesquisadora. (gênero: parlenda)	- Gravações em áudiovídeo
	Início da sequência didática planejada pela professora colaboradora e pesquisadora (gênero: bilhete)	
	Encerramento da sequência didática planejada pela professora colaboradora e pesquisadora. (gênero bilhete)	

Quadro 3. 2 - Geração de dados (maio e junho) 1º semestre de 2011

Na maior parte do procedimento de gravação em áudiovídeo das aulas, apenas uma câmera foi utilizada, acarretando algumas particularidades no processo: raramente a câmera ficou fixa em um único ponto da sala de aula e o foco era alterado em função da dinâmica interativa, uma vez que ela ocorre de maneira simultânea e não linear. Quando um determinado ator, além da professora, detinha o turno de fala, quando possível, o foco era transferido para ele, utilizando o recurso *zoom* para garantir qualidade razoável da filmagem, porém, como a sala era composta de muitos alunos, os eventos, geralmente, acabaram por ser captados focalizando o ponto de vista do professor.

A seguir, no capítulo 4, realizaremos a descrição do tratamento e refinamento a partir de uma reflexão mais aprofundada dos conceitos relacionados à organização do trabalho docente.

<sup>62</sup> Para captação audiovisual fizemos uso de uma filmadora SONY – Handycam DCR – SR20. A opção pelo uso da vídeo gravação se deve ao fato dela permitir recuperar o contexto interacional em que as ações dos sujeitos participantes - alunos e professora - ocorreram, além de observações, seguidas de anotações no caderno de campo.

## Capítulo 4

### Organização dos dados e procedimentos analíticos

Após a descrição da população e do procedimento de geração dos dados, este capítulo tem como meta dar delimitações a dois pontos antes de iniciarmos a análise efetiva dos dados. O primeiro é clarificar como foi organizado o material recolhido durante os meses em campo por meio de mapeamentos e quadros elaborados com o intuito de nortear qual caminho foi seguido para a seleção dos dados que serão efetivamente analisados. A partir dessa descrição, delimitaremos alguns elementos teóricos que já expusemos no capítulo 2, especialmente no que concerne aos organizadores do trabalho docente, na tentativa de conferir uniformidade ao uso de determinados termos, para que assim possamos trabalhar com unidades de análise mais ajustadas aos objetivos deste investimento.

#### 4.1. Organização dos dados

O trabalho de organização e sistematização dos dados exigiu bastante tempo e atenção devido ao volume de material gerado. Concomitantemente à presença da pesquisadora em campo, diariamente eram gravadas cópias de segurança (*backups*) das mídias em outros locais de armazenamento (disco rígido, DVDs) e feita a devida catalogação destes. Em seguida, foi organizado um quadro cruzando os registros feitos em caderno de campo com os registros efetuados em áudio ou audiovisual de acordo com a ordem cronológica dos dados<sup>63</sup>.

Ao encerrarmos o período em campo, o segundo passo foi revisitar todo o material, de modo a dar mais visibilidade aos dados gerados. Para isso nos inspiramos em Macedo (1998) e Macedo, Mortimer e Green (2004) na proposta de organizar *mapas de eventos* com as ações diárias dos participantes. Esse recurso é utilizado por pesquisadores da etnografia interacional e pode ser definido como uma

---

<sup>63</sup> Neste quadro constam as seções: data, aparelho de captação, descrição da atividade, status da mídia e duração. O quadro pode ser consultado na íntegra na seção Anexos – ANEXO D (Relação total de dados gerados).

transcrição ou representação de um evento, um ciclo de atividades ou um segmento da história de um grupo, construída pelos sujeitos através do processo dialógico e interacional. Os autores salientam dois aspectos comuns abordados nos mapas: i) como o tempo foi gasto; ii) como o espaço interacional foi utilizado pelos participantes. No entanto, apesar desses norteadores comuns, o nível de detalhe representado no mapa vai diferir de acordo com a questão que está sendo analisada<sup>64</sup>. Sendo assim, para melhor servir aos propósitos desta pesquisa, adicionamos à proposta de Macedo, que privilegia aspectos interacionais, os dois conceitos mais relevantes que embasam a vertente didática de nossa perspectiva teórica: os objetos de ensino e os instrumentos didáticos (SCHNEUWLY, 2009).

Somadas as contribuições desses autores mantemos nossa premissa original: aliar teóricos que trazem subsídios para a abordagem tanto da organização didática quanto da organização interacional da sala de aula. Dessa maneira, chegamos ao mapeamento exposto abaixo (quadro 4.1). Julgamos que sua estrutura propicie verificar de maneira objetiva o que ocorreu na aula<sup>65</sup> de Língua Portuguesa de um dia letivo específico (a título de exemplo, o dia 11 de maio de 2011): qual o tempo gasto, quais os objetos de ensino que compuseram a agenda daquele grupo, como o espaço foi organizado: quais instrumentos utilizados e qual distribuição espacial adotada.

Dessa forma, um *mapa de eventos* foi elaborado a partir de cada dia letivo acompanhado, salientando os eventos desenvolvidos na aula de Língua Portuguesa, perfazendo um total de 17 mapas. O quadro abaixo apresenta um exemplo:

---

<sup>64</sup> Os itens contemplados no trabalho de Macedo (1998) são: evento/atividade, tempo/duração, espaço interacional e observações do pesquisador.

<sup>65</sup> Importante observarmos brevemente o uso que tomamos do termo *aula* neste trabalho. Ele é usado para designar a unidade administrativa de tempo. Em geral, nas escolas brasileiras, cada aula conta com 50 minutos de duração e corrobora para uma notável previsibilidade na organização de suas etapas (MATENCIO, 2001, p. 80). No caso do Ensino Fundamental I há uma flexibilização dessa unidade: as aulas têm duração administrada pelo próprio professor. Esse aspecto peculiar ocorre pelo papel polivalente do docente: o mesmo profissional ministra as aulas das diferentes disciplinas que compõem a grade curricular. Assim observamos variações relacionadas ao tempo atribuído para cada disciplina conforme o planejamento do professor bem como pelo desempenho dos alunos nas diversas tarefas propostas. Por conta desse fator, neste trabalho, *aula* representará um intervalo de tempo do período de um dia letivo, no caso em questão, entre 7h e 11h50min da manhã, de extensão variável.

<b>Pesquisadora:</b> Heloisa Jordão			
<b>Professora colaboradora:</b> Silvana Gengo			
<b>Ambiente:</b> Emef Heitor Villa Lobos – 2ºano			
<b>Data:</b> 11/05/2011	<b>Total de gravação:</b> 01:15	<b>Total da sequencia didática:</b> 00.00.01 até 00.27.00 do arquivo 1105a	<b>Transcrito:</b>
<b>Formato de mídia:</b> audiovídeo/registro manuscrito	<b>Áudio:</b> Gravador Sony 1, Arquivo 1105a, 1105b (laptop), CD – 4.	<b>Registro manuscrito:</b> Caderno de campo	

### MAPEAMENTO

Evento/ atividade	TEMPO h.min.s arquivo	ELEMENTOS DIDÁTICOS		ESPAÇO INTERACIONAL	OBSERVAÇÕES DO PESQUISADOR (fonte:caderno de campo)
		Objetos de ensino	Instrumentos didáticos		
Início da aula <b>Atividade 1</b> -Trabalho com parlendas	00.00.01  1105 a	- Função social da parlendas e cantigas	- Pesquisa realizada em casa, - Lousa, - Instrução oral	Professora em pé próxima ao quadro negro  Alunos sentados em duplas	Aqui se desenvolve uma interação bastante dialógica. Os alunos ao trazerem as Parlendas de casa se mostram interessados em contribuir com comentários diversos. - Observar como negociam os sentidos. - Como alguns alunos solicitam a permissão da prof. para trazer informações adicionais, conquistadas no cotidiano (provavelmente)
<b>Atividade 2</b>  Leitura e interpretação de poema	00.27.00 1105 a 00.00.01 1105 b	- Leitura e interpretação de poema - Rima	- Livro didático - Instrução oral - Lousa	Professora sentada em sua mesa, levanta para sanar duvidas na lousa	- Quando o aluno responde dentro da expectativa, ela repete a resposta correta e continua a atividade, - Quando a resposta não é a esperada, a professora repete a resposta com entonação de questão OU repete e em seguida reformula toda a questão.
<b>Atividade 3</b>  - Ditado	1105b	- relação grafo-fônica	- Instrução oral; - Lousa	Professora em sua mesa e alunos levando agendas para anotações	- Observar como há relevante alteração na troca de turnos quando a professora vai passar de uma atividade para a outra; uso de verbos no imperativo.

Quadro 4.1: Exemplo de mapeamento diário

A seguir, é exposto um quadro com a relação geral dos dados<sup>66</sup> organizados cronologicamente contendo todos os eventos desenvolvidos nas aulas de Língua Portuguesa e uma breve descrição contendo o nome do evento, o objeto de ensino e os instrumentos didáticos utilizados pela professora, de maneira a unir, em uma única tabela, os 17 mapeamentos formulados. O objetivo desse segundo quadro é dar uma visão ampla dos dados gerados e de como o fluxo de eventos da disciplina Língua Portuguesa foi organizado diariamente, bem como auxiliar na seleção de eventos que serão analisados conforme os critérios que especificaremos adiante.

A divisão da tabela abaixo obedece a organização conforme classificação e divisão estabelecidas pela própria professora-colaboradora. Os eventos em que efetivamente ocorriam as interações relacionadas à presentificação e à elementarização dos objetos de ensino vinculados a uma ou outra disciplina recebiam o nome de *atividades*. De maneira similar, dentre os muitos eventos que compõe a organização social da sala de aula (lição, hora do lanche, roda de conversa) Mehan (1979) nomeou como *classroom lessons* a categoria daqueles em que ocorriam as trocas de caráter mais acadêmico centrados na professora. A escolha do termo *lessons* não foi fortuita, segundo o autor:

Os membros de uma comunidade muitas vezes formulam o nome de um evento (ou seja, o nomeiam dentre tantas outras palavras) como uma parte natural de sua interação (ou do processo de interação) ou podem fornecer o nome, em resposta a uma pergunta explícita como "o que está acontecendo aqui?". Muitas vezes perguntávamos ao professor "o que você vai fazer hoje?" Ela respondia com formulações do tipo: "fazer um círculo no tapete", "conduzir lições de matemática" ou "conduzir aulas de leitura". A professora também fazia suas anotações diárias e semanais com esses termos. Finalmente, ouvimos a professora usar o nome "lições" (e depois os alunos), quando eles se reuniam em certas partes do ambiente em certas partes do dia. (MEHAN, 1979, p. 27 tradução nossa)<sup>67</sup>

<sup>66</sup> Conforme já exposto nos quadros ao final do capítulo 3, a geração dos dados ocorreu durante todo o primeiro semestre de 2011, entretanto, a inserção em campo nos meses de março e abril se configuraram como uma espécie de pré-geração dos dados, enquanto os meses de maio e junho compõem efetivamente o corpus.

<sup>67</sup> *Members of a community often formulate the name of an event (that is, name it in so many words) as a natural part of their interaction, or can provide the name in response to an explicit question like 'what's going on here?'. We would often ask the teacher, 'what are you going to do today?' She would answer with formulations like 'have a circle on the rug' 'conduct math lessons' or 'conduct reading lessons'. The teacher also annotated her daily and weekly schedules with such terms. Finally, we heard the teacher (and later the students) use the name 'lessons' as they assembled at certain parts of the room at certain times of the day. (MEHAN, p.27)*



Partilhamos da intenção em utilizar a nomenclatura dos eventos conforme eram reconhecidos pelos participantes da pesquisa. O termo *atividade* era utilizado a todo tempo pelos alunos e professora acompanhados nessa pesquisa em formulações do tipo: “você não vai participar da *atividade*?”, “vai ficar de fora da *atividade*?”, “ainda está na outra *atividade*?”. Nossa experiência nas salas de aula das escolas brasileiras permite afirmar que, ao lado do termo *atividade* também é comum o uso de *tarefa* ou *lição* para designar o momento em que os sujeitos se engajam em um evento voltado para um determinado objeto de ensino.

Devido ao grande número de atividades acompanhadas (42 em um total de 17 horas de videogravação), com o intuito de orientar a leitura da tabela, salientamos em negrito as que compõem a *sequência didática* desenvolvida em torno do gênero *parlendas*, as demais atividades constituem uma sequência de ensino voltada aos objetos leitura e sistema de escrita alfabética. Nos próximos itens justificaremos essas observações:

Continua

RELAÇÃO DE DADOS – NOME DA ATIVIDADE, OBJETO ENSINADO E INSTRUMENTOS DIDÁTICOS						
DIA LETIVO		ATIVIDADE 1	ATIVIDADE 2	ATIVIDADE 3	ATIVIDADE 4	tempo
02/05	Nome	Leitura de adivinha	Lista de animais de estimação	<b>A casinha da vovó – lição de casa</b>		00.46. 38
	Objeto	- Leitura	- Sistema de escrita alfabética	- <b>Leitura</b> - <b>Parlenda</b>		
	Instrumentos didáticos	- Instrução oral - Instrução escrita na lousa - Folha fotocopiada com o texto - Texto: adivinha	- Instrução oral - Instrução escrita na lousa - Texto: Lista	- <b>Instrução oral</b> - <b>Declamação</b> - <b>Exposição escrita da parlenda (cartaz)</b> - <b>Texto: parlenda</b>		
04/05	Nome	<b>Declamando parlendas</b>	<b>Texto fora de ordem</b>	Forme frases a partir do desenho		00.55. 17
	Objeto	- <b>Parlendas</b> - <b>Ampliar o repertório de textos do gênero parlendas</b>	- <b>Parlenda</b> - <b>Leitura</b>	- Conceito de frase		
	Instrumentos didáticos	- <b>Instrução oral</b> - <b>Registro na lousa</b> - <b>Registro em cartaz;</b> - <b>Registro no caderno</b> - <b>Texto: parlendas recolhidas na casa dos alunos</b>	- <b>Instrução oral</b> - <b>Instrução escrita na lousa;</b> - <b>Caderno</b> - <b>Texto: parlenda com versos fora de ordem escrita na lousa;</b>	- Instrução oral - Carimbos com desenhos - Caderno		
10/05	Nome	<b>Escrita individual de parlenda</b>	Leitura de lista organize em ordem alfabética	<b>Texto lacunado com banco de palavras</b>		01.26. 17
	Objeto	- <b>Parlenda</b> - <b>Sistema de escrita alfabética</b>	- Leitura - Ordem alfabética	- <b>Leitura</b> - <b>Sistema de escrita alfabética</b> - <b>Parlenda</b>		
	Instrumentos didáticos	- <b>Instrução oral</b> - <b>Leitura coletiva de cartaz</b> - <b>Folha avulsa pautada</b> - <b>Texto: parlenda</b>	- Instrução oral; - Instrução escrita na lousa - Lápis de cor - Texto: Lista	- <b>Instrução oral</b> - <b>Instrução escrita na lousa.</b> - <b>Leitura de cartaz</b> - <b>Texto: parlenda</b>		

RELAÇÃO DE DADOS – NOME DA ATIVIDADE, OBJETO ENSINADO E INSTRUMENTOS DIDÁTICOS						
DIA LETIVO		ATIVIDADE 1	ATIVIDADE 2	ATIVIDADE 3	ATIVIDADE 4	tempo
11/05	Nome	<b>Para que servem as parlendas?</b>	Leitura e interpretação de poema	Ditado		01.15.00
	Objeto	- <b>Parlenda</b> - <b>Usos sócias do gênero</b>	- Leitura	- Sistema de escrita alfabética		
	Instrumentos didáticos	- <b>Instrução oral</b> - <b>Resultado de pesquisa feita pelos alunos (cartaz)</b> - <b>Lousa</b> - <b>Declamação de parlendas</b> - <b>Texto: Parlenda</b>	- Instrução oral - Livro didático - Lousa - Instruções escritas - Texto: Poema	- Instrução oral - Caderno		
16/05	Nome	<b>Escrita de parlenda sorteada em duplas</b>				00.51.06
	Objeto	- <b>Leitura</b> - <b>Sistema de escrita alfabética</b> - <b>Parlenda</b>				
	Instrumentos didáticos	- <b>Instrução oral</b> - <b>Folha fotocopiada com nomes de parlendas;</b> - <b>Sorteio entre alunos</b> - <b>Organização em duplas</b> - <b>Declamação</b> - <b>Texto: Parlenda</b>				
18/05	Nome	Leitura de história	<b>Releitura focalizada de parlendas</b>	Cruzadinha – palavras com NH		01.19.30
	Objeto	- Ampliar o repertório de histórias	- <b>Leitura</b> - <b>Convenções ortográficas</b> - <b>Parlenda</b>	- Sistema de escrita alfabética - Convenções ortográficas		
	Instrumentos didáticos	- Instrução oral - Leitura em voz alta pela professora; - Ilustrações - Texto: Conto	- <b>Instrução oral</b> - <b>Organização em duplas</b> - <b>Folha xerocada com o texto</b> - <b>Lousa</b> - <b>Texto: Parlenda</b>	- Instrução oral - Folha xerocada com cruzadinha;		

<b>RELAÇÃO DE DADOS – NOME DA ATIVIDADE, OBJETO ENSINADO E INSTRUMENTOS DIDÁTICOS</b>						
<b>DIA LETIVO</b>		<b>ATIVIDADE 1</b>	<b>ATIVIDADE 2</b>	<b>ATIVIDADE 3</b>	<b>ATIVIDADE 4</b>	<b>tempo</b>
23/05	Nome	Leitura de história	Treino de letra cursiva	Ligue a imagem ao nome e organize em ordem alfabética	<b>Ditado interativo de parlenda</b>	00.58.33
	Objeto	- Ampliar o repertório de histórias	- Conceito de frase - Letra cursiva; - Letra maiúscula	- Leitura; - Ordem alfabética - Sistema de escrita alfabética	- <b>Convenções ortográficas</b> - <b>Parlenda</b>	
	Instrumentos didáticos	- Instrução oral - Leitura de livro em voz alta professora; - Ilustrações - Texto: Conto	- Instrução oral - Lousa - Caderno	- Instrução oral - Folha fotocopiada - lousa - Caderno	- <b>Instrução oral</b> - <b>Lousa</b> - <b>Caderno</b> - <b>Texto: Parlenda</b>	
25/05	Nome	<b>Cópia e Leitura coletiva de parlenda</b>	Leitura e cópia de silabário	Escrita a partir de figuras		01.20.00
	Objeto	- <b>Leitura</b> - <b>parlendas</b>	- Sistema de escrita alfabética	- Sistema de escrita alfabética		
	Instrumentos didáticos	- <b>Instrução oral</b> - <b>Declamação</b> - <b>Lousa</b> - <b>Caderno</b> - <b>Texto: parlenda</b>	- Instrução oral - Instrução escrita na lousa - Caderno	- Instrução oral - Fichas com figuras - Instrução escrita na lousa - Caderno		
30/05	Nome	Leitura de história	<b>Segmentação de palavras</b>	Leia a lista e desenhe		01.20.13
	Objeto	- Ampliar o repertório de histórias	- <b>Segmentação de palavras</b> - <b>Leitura</b> - <b>Parlenda</b>	- Leitura - Ordem alfabética		
	Instrumentos didáticos	- Instrução oral - Leitura de livro em voz alta pela professora; - Ilustrações; - Texto: Conto	- <b>Instrução oral,</b> - <b>Instrução escrita na lousa</b> - <b>Texto sem segmentação fotocopiado</b> - <b>Organização em duplas</b> - <b>Caderno</b> - <b>Texto: parlenda</b>	- Instrução oral - Instrução escrita na lousa - caderno - Texto: Lista		

<b>RELAÇÃO DE DADOS – NOME DA ATIVIDADE, OBJETO ENSINADO E INSTRUMENTOS DIDÁTICOS</b>						
<b>DIA LETIVO</b>		<b>ATIVIDADE 1</b>	<b>ATIVIDADE 2</b>	<b>ATIVIDADE 3</b>	<b>ATIVIDADE 4</b>	<b>tempo</b>
02/06	Nome	Nomes próprios no poema “Quadrilha” de Carlos Drummond de Andrade				00.42. 27
	Objeto	- Leitura - Uso de letra maiúscula em substantivos próprios				
	Instrumentos didáticos	- Instrução oral - Texto em folha fotocopiada; - Texto: Poema				
03/06	Nome	<b>Texto lacunado “Se essa rua fosse minha”</b>	Passe da letra de forma para a letra cursiva	Ditado de palavras	Caça palavras com NH	01.28. 59
	Objeto	- <b>Leitura;</b> - <b>Conceito de palavra</b>	- Letra cursiva (caligrafia)	- Sistema de escrita alfabética	- Convenções ortográficas	
	Instrumentos didáticos	- <b>Instrução oral,</b> - <b>Exposição oral</b> - <b>Texto xerocado</b> - <b>Texto: parlenda</b>	- Instrução oral - Lousa - Caderno	- Instrução oral - Lousa - Caderno	- Instrução oral - Folha fotocopiada	
07/06	Nome	<b>Jogral com a parlenda “Se essa rua fosse minha”</b>	<b>Texto embaralhado “se esta rua fosse minha”</b>	Escrita de bilhete para o colega		00.44. 31
	Objeto	- <b>Texto: parlenda</b> - <b>Leitura</b>	- <b>Leitura</b> - <b>Parlenda</b>	- Sistema de escrita alfabética - Texto: bilhete		
	Instrumentos didáticos	- <b>Instrução oral;</b> - <b>Jogral</b> - <b>Divisão da sala em três grupos</b> - <b>Texto: parlenda</b>	- <b>Instrução oral</b> - <b>Folha fotocopiada</b> - <b>Tesoura/Cola</b> - <b>Caderno</b> - <b>Texto: parlenda</b>	- Instrução oral - Sorteio - Folha pautada - Texto: bilhete		
08/06	Nome	Escrita de bilhete para o colega	<b>Escrita de memória</b>			00.38. 22
	Objeto	- Gênero bilhete - Sistema de escrita alfabética	- <b>Escrita</b> - <b>Parlenda</b>			
	Instrumentos didáticos	- Instrução oral - Sorteio - Texto: bilhete	- <b>Instrução oral</b> - <b>Folha</b> - <b>Texto: parlenda</b>			

RELAÇÃO DE DADOS – NOME DA ATIVIDADE, OBJETO ENSINADO E INSTRUMENTOS DIDÁTICOS						
DIA LETIVO		ATIVIDADE 1	ATIVIDADE 2	ATIVIDADE 3	ATIVIDADE 4	
09/06	Nome	Leitura de história	Revisão coletiva de bilhete escrito em sala de aula	Ditado interativo		01:35:33
	Objeto	- Ampliar o repertório de histórias	- Estrutura do gênero bilhete - Sistema de escrita alfabética	- Sistema de escrita alfabética		
	Instrumentos didáticos	- Instrução oral - Leitura de livro em voz alta pela professora; - Ilustrações - Texto: conto	- Instrução oral, - Lousa - Caderno - Texto: bilhetes produzidos pelos alunos,	- Instrução oral - Silabário - Lousa - Caderno - Texto: poema		
13/06	Nome	Leitura e interpretação de adivinhas	<b>Encontre os erros ortográficos no texto</b>	<b>Reescrita de parlenda a partir da primeira produção</b>		01.41.18
	Objeto	- Leitura	- <b>Sistema de escrita alfabética</b> - <b>Texto: parlenda</b>	- <b>Sistema de escrita alfabética</b> - <b>Parlenda</b>		
	Instrumentos didáticos	- Instrução oral - Folha com o texto fotocopiado - Texto: adivinha	- <b>Instrução oral</b> - <b>Folha com texto fotocopiado,</b> - <b>Lousa</b> - <b>Texto: Parlenda</b>	- <b>Instrução oral</b> - <b>Folha avulsa pautada</b> - <b>Texto: parlenda escrita pelo aluno.</b>		

Quadro 4.2: Relação de dados – Nome da atividade, objeto ensinado e instrumentos didático

## 4.2. Os organizadores do trabalho docente

A fim de explicitar os conceitos que auxiliarão a análise dos dados, é necessário retomar alguns termos utilizados nas tabelas expostas antes de prosseguirmos o trabalho. Conforme já explicitamos no capítulo 2, Schneuwly e colaboradores tomam o *objeto de ensino* como principal organizador do trabalho docente e ressaltam o uso de instrumentos específicos para a transformação dos objetos de ensino em objetos ensinados. Daí a divisão primária para a organização e descrição desses dados em: i) objetos ensinados; ii) instrumentos didáticos, os elementos fundamentais que propiciam a organização de ambientes de aprendizagem em que observaremos os processos de presentificação e elementarização do objeto de ensino: torná-lo presente em sala de aula e decompô-lo em seus elementos essenciais. O gesto profissional que desvela esses procedimentos é o *emprego de dispositivos didáticos*. Isso leva o professor a organizar, em um *continuum* temporal, um conjunto de atividades em um todo estruturado e organizado, o que os autores denominam *sequência de ensino* (CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2007, p. 70).

A *sequência de ensino* compreende “um conjunto de atividades organizadas sistematicamente para assim estudá-lo [o objeto] do ponto de vista de suas diferentes dimensões a serem consideradas” (SCHNEUWLY, 2009, p. 25). No caso desta pesquisa, podemos distinguir duas grandes sequências em que se distribuem as 42 atividades observadas: a primeira delas constitui um conjunto de atividades voltadas aos objetos de ensino *leitura e sistema de escrita alfabética*, ou seja, atividades que têm como principal objetivo o domínio das relações grafo-fonêmicas<sup>68</sup> e as convenções ortográficas que regem este sistema, ou, em outras palavras, o processo de alfabetização, sem haver algum objetivo vinculado ao ensino de um gênero textual específico. Apesar da não centralidade em um gênero textual, verificamos que diversos gêneros de textos assumem o papel de *instrumento didático* para o desenvolvimento dessas atividades voltadas de maneira mais exclusiva ao sistema de escrita. Em uma breve análise do quadro, podemos

---

<sup>68</sup> A nomenclatura dada para a relação entre a grafia das letras e seus respectivos sons é bastante variável, observamos grafema/fonema em Albuquerque (2007), grafofonêmica em Batista (2011), grafemas e fonemas em Rojo (2002)

observar que das 25 atividades voltadas para os objetos relacionados à leitura e ao sistema de escrita, 15 utilizam variados textos para dar corpo às atividades de alfabetização<sup>69</sup>.

A outra sequência também apresenta, de maneira alternada, os objetos de ensino *leitura e sistema de escrita alfabética*<sup>70</sup>, no entanto ela mantém como objeto de ensino comum, o gênero textual *parlenda* e compõe a *sequência didática* inicialmente elaborada no diálogo entre professora-colaboradora e pesquisadora conforme indicado no capítulo 3. A sequência didática é definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual, oral ou escrito”. Para localizar o leitor, no quadro de dados, a sequência didática em torno do gênero *parlendas* perfaz o total de 17 atividades destacadas em negrito.

No mesmo direcionamento teórico, Graça (2010), realiza uma diferenciação mais aprofundada entre os tipos de sequência e difere a *sequência didática*, como um instrumento à disposição do professor. Justifica:

A sequência de ensino permite, na verdade, uma descrição fina das actividades de ensino; nomeadamente, i) não só dando conta dos dispositivos seleccionados pelo professor em determinado momento e dos próprios processos de selecção e de semiotização do objecto ensinado ii) como também permitindo uma descrição da evolução, da transformação por que passam os componentes do objecto seleccionados<sup>71</sup>

A sequência didáctica constitui-se como uma ferramenta de ensino precisa e portadora de uma concepção específica do objecto a ensinar; [...] . Construída com base em princípios didácticos opostos àqueles em que se fundam os procedimentos de actuação e as práticas tradicionais, no que ao ensino da produção escrita diz respeito, a sequência didáctica parece assomar, assim, como a ferramenta mais adequada para analisar as mudanças ou “imudanças” no que toca às práticas de ensino da escrita e à própria configuração assumida pelo objecto ensinado<sup>72</sup>.

---

<sup>69</sup> Conforme mencionamos no capítulo 3, a intenção original era planejar, em parceria com a professora-colaboradora, duas sequências didáticas completas em torno dos gêneros textuais *parlenda* e *bilhete*. No entanto, não houve tempo hábil para o desenvolvimento da sequência didática em torno do gênero “bilhete”: apenas pudemos captar três atividades referentes aos dias 8, 9 e 13 de maio de 2011. Por conta disso, optamos por não apontar de maneira mais específica esta pequena sequência, dada sua incompletude. Dessa forma consideraremos essas atividades (que deveriam compor uma terceira sequência) dentro do conjunto de atividades que tratam da alfabetização, que destacamos em oposição a sequência em torno do gênero *parlenda*.

<sup>70</sup> A presença dos objetos de ensino *leitura e sistema de escrita convencional*, mesmo quando o objeto de ensino é um gênero textual, já foi tratada em linhas gerais no capítulo 3, quando analisamos os documentos prescritivos do trabalho docente no ciclo de alfabetização. No capítulo 5, trataremos dessa questão de maneira mais específica, a partir dos dados gerados em campo.

<sup>71</sup> *Ibid.*, p. 122.

<sup>72</sup> *Ibid.*, p. 131.



Em suma, existe uma relação de hierarquia entre as duas noções. A *sequência de ensino* remete a qualquer ordenação sequencial do ensino em que se possa reconhecer um objeto de ensino e um objetivo didático delimitados, encadeados de algum modo por um conjunto de atividades. A *sequência didática*, que não deixa de ser uma sequência de ensino, é um procedimento apresentado pelos autores que apresenta como traço central uma estrutura voltada para o ensino de um gênero textual e é fundada em uma abordagem comunicativa para o ensino da produção oral e / ou escrita.

Feita essa distinção, faz-se necessário localizarmos as *atividades* dentro dessa grande unidade organizadora do trabalho docente. Embora a opção do termo *atividade* tenha se pautado fundamentalmente em seu emprego pelos sujeitos da pesquisa, o termo ganha respaldo nas duas abordagens teóricas de que estamos nos valendo, dado que o conceito de atividade, na concepção de Schneuwly e colaboradores é estreitamente vinculado à definição de *dispositivo didático*, bem como nos estudos da interação, a *atividade* constitui elemento central para a demarcação do evento em que alunos e professor estão engajados em trocas de caráter mais teórico, em contraposição aos diferentes eventos desenvolvidos em sala de aula que não são necessariamente voltados a um determinado objeto de ensino. Partimos para as considerações que Matencio (2001), Mehan (1979) e Schneuwly (2009) realizam para definir essa unidade.

#### **4. 2. 1. A atividade escolar**

Iremos nos valer dos estudos da interação para localizarmos a *atividade* dentro da *aula* e delimitarmos suas diferentes etapas. Para realizar esse feito, Matencio discute as noções de “etapas, atividades e tarefas didáticas” a partir de reflexões sobre estudos precedentes que trabalharam com a divisão da aula em três etapas: “introdutória, instrumental e final”, sendo a etapa *instrumental* definida pela ocorrência das interações que remetem especificamente aos objetos de ensino. A autora indica um problema em relação a essa divisão, pois ela “tem o inconveniente de não distinguir as sequências [interacionais] que visam à preparação da(s)

atividade(s) do dia daquelas que desenvolvem ou finalizam a(s) atividade(s)” (MATENCIO, 2001, p. 104). Para adequar essa divisão a autora sugere o uso de cinco unidades analíticas, são elas: i) *abertura*, que não visa necessariamente ao objeto de ensino e corresponde a abertura temporal da interação, como por exemplo, o momento em que se realiza a chamada e demais anotações burocráticas, ii) a *preparação* para a(s) atividade(s) do dia que marca o efetivo início da interação com objetivos didáticos, iii) *desenvolvimento* da atividade, iv) *conclusão* da atividade, v) etapa de *encerramento* (temporal) do encontro. Nessa proposta, três unidades compõem a etapa instrumental (preparação, desenvolvimento e conclusão) e são todas diretamente vinculadas à noção de *atividade didática*

A atividade didática é considerada como uma operação de ensino/aprendizagem complexa, englobando ao mesmo tempo várias sequências didático-discursivas, as tarefas, que tem como objetivo justamente realizar a atividade<sup>73</sup>.

Conforme abordamos no capítulo 2, Mehan, trabalha com uma divisão em três fases, mas não parte da unidade *aula*, mas da unidade *lesson*, ou como tratamos aqui *atividade*<sup>74</sup>, distinguindo-a de outros eventos que ocorrem em sala de aula e que não tem necessariamente um vínculo com o objeto de ensino, ou seja, sua divisão já ocorre dentro da etapa instrumental. As fases salientadas pelo autor compõem: abertura, educativa e encerramento. Dessa forma, a fase denominada *abertura* compreende o momento em que professor e alunos informam uns aos outros que, de fato, se organizarão para iniciar uma atividade, em oposição à outro evento. A fase *educativa* é o cerne da atividade, durante a qual a informação teórica é trocada entre professor e alunos. No *encerramento*, professor e alunos sintetizam o que desenvolveram e se preparam para se engajar em outras atividades.

Essas divisões propostas por Matencio e Mehan partem do agrupamento de *sequências* com base em suas funções *didático-discursivas*. A autora define:

A sequência é, de meu ponto de vista, uma unidade temática e funcional, vinculada, nas etapas instrumentais da aula, à realização de uma tarefa. É

<sup>73</sup> Ibid., p. 107

<sup>74</sup> Embora tenhamos traduzido o termo ‘lesson’ por ‘lição’ no capítulo 2, neste capítulo faremos a tradução de ‘lesson’ por ‘atividade’ com o intuito de unificar os termos utilizados. Essa opção é justificada pelo fato de que os dois termos, ‘lesson’, como coloca Mehan e ‘atividade’ como denominamos nesta pesquisa, são equivalentes: ambos desejam designar a unidade típica de sala de aula em que o professor elabora um meio necessariamente vinculado a apresentar e elementarizar o objeto de ensino ao grupo de alunos.

importante, pois, precisar que as três etapas instrumentais de uma aula são divididas em sequências discursivas cujos limites são determinados pela coerência relativa aos focos discursivos e ao desenvolvimento das tarefas que constituem a(s) atividade(s) proposta(s) (MATENCIO, 2001, p. 111)

Mais especificamente, os comportamentos de professor e alunos são organizados em *sequências interacionais* que desempenham funções distintas em pontos específicos na organização das *atividades*. Nessa perspectiva Mehan aponta três tipos de sequências: as sequências *diretivas* e *informativas* que contribuem para a construção da fase de abertura e “enquadra” a fase *educativa*, composta principalmente de sequências *elicitativas* que buscam extrair respostas específicas dos alunos.

Somando as contribuições dos autores, temos interesse em investigar, especialmente, as primeiras etapas da fase instrumental, ou seja, etapas verdadeiramente relacionadas ao objeto de ensino: a *preparação* e o *desenvolvimento*, na abordagem de Matencio, e as fases de *abertura* e *educativa* na abordagem de Mehan. Esse recorte realizado pelos autores focaliza o momento em o professor mobiliza uma série de recursos para engajar todo o grupo de modo a se organizarem para efetivamente iniciar uma determinada *atividade*, ou seja, o momento em que ocorre a implementação do *dispositivo didático*.

Convocando a abordagem didática, Schneuwly recorre às noções de atividade escolar e tarefa como fundamentalmente vinculadas ao dispositivo didático. Define a atividade escolar como

tudo o que o professor propõe realizar por meio do dispositivo didático, [...]. A *atividade escolar*, incorporada num dispositivo, é uma maneira de encontrar o objeto, de o trabalhar, de o manipular, de o exercer, de o estudar (SCHNEUWLY, 2009, p. 35)

E a *tarefa* como o item responsável por operacionalizar e materializar o conteúdo, tomada como “instrumento de ‘presentificação’ do objeto de ensino, sua parte visível, quase tangível, espaço semiótico comum de trabalho que instaura na sala de aula um objeto de estudo<sup>75</sup>”.

Para delimitar ainda mais nossa análise, conforme tratamos no capítulo 2, o emprego de um dispositivo didático é materializado em uma instrução, uma questão ou outro ato de linguagem, estabelecendo condições concretas que definem uma

---

<sup>75</sup> Id. 2001, p. 7

atividade escolar proposta pelo professor e as tarefas a serem efetuadas pelos alunos. Assim, no momento de *preparação / abertura* da atividade, ou seja, exatamente quando o professor instaura seu meio de trabalho, nos direcionaremos fundamentalmente pela *Instrução oral*<sup>76</sup>, ou outro ato de linguagem, que é o instrumento responsável por “desencadear” as atividades escolares:

Todo recorte de um objeto de ensino em elementos, toda focalização em uma de suas dimensões opera através do emprego de dispositivos didáticos, incluindo instruções ou outras formas linguageiras desencadeantes de atividades escolares, através dos instrumentos de ensino (cartões, cadernos) e fornecendo algumas formas de trabalho (pergunta / resposta, leitura, escrita, trabalho em grupo, etc.). (TOULOU; SCHNEUWLY, 2009, p.137, tradução nossa)<sup>77</sup>

Nessa perspectiva de organização do trabalho docente, no próximo subcapítulo, descreveremos a estrutura da ferramenta de análise articulando os pressupostos teóricos desenvolvidos.

#### 4.3. A ferramenta de análise

Apoiando-nos nas unidades organizadoras do trabalho docente expostas anteriormente e inspirados pelo procedimento analítico desenvolvido por Toulou e Schneuwly (2009) nos debruçaremos sobre os principais dispositivos didáticos implementados nas atividades desenvolvidas ao longo da sequência didática planejada em torno do gênero *parlenda*. Esse recorte foi tomado por adotarmos como critério principal o *objeto de ensino* comum, ou seja, o gênero *parlenda*, como principal organizador do trabalho docente. Dessa forma poderemos refletir, a partir dos dispositivos didáticos implementados, como esse objeto de ensino toma diferentes configurações em uma turma de alfabetização<sup>78</sup>.

<sup>76</sup> “Instrução oral” também conhecida como consigna ou comando.

<sup>77</sup> *Tout découpage d'un objet d'enseignement en éléments, toute focalisation sur l'une de ses dimensions s'opere par la mise en oeuvre de dispositifs didactiques comprenant des consignes ou d'autre formes langagières déclenchant des activités scolaires, utilisant des moyens d'enseignements (fiches, cahiers) et prévoyant certaines formes de travail (question/réponse, lecture, écriture, travail en groupe, etc).* (TOULOU; SCHNEUWLY, 2009, p.137)

<sup>78</sup> Consideramos que seria extremamente válido realizar uma análise contrastiva entre as duas grandes sequências de atividades captadas em campo. No entanto, por conta das limitações deste investimento de pesquisa, optamos por focar o trabalho realizado em torno do objeto *parlenda*.

Consentâneo ao objetivo principal, que reside em explorar a complementaridade entre aspectos didáticos e interacionais, examinaremos, de acordo com os autores, cada instrução oral ou qualquer ato de linguagem realizado pela professora, bem como suas reformulações e articulações aos demais instrumentos, ao instaurar o meio didático. Com o intuito de enriquecer a análise desses atos de linguagem, tomaremos como unidade as *sequências interacionais* desenvolvidas e analisaremos suas respectivas funções didático-discursivas. Conforme já mencionamos, interessa-nos duas das etapas definidas pelos autores. Por conta disso, para a análise efetiva dos dados, condensaremos a descrição em dois quadros analíticos:

- i) a partir da identificação da instrução que desencadeia a *atividade*, analisaremos, por meio da transcrição<sup>79</sup> de elementos verbais e não verbais, o momento imediatamente anterior, a saber, a *preparação* da atividade: como a professora organizou tanto o meio material como as *sequências interacionais* para, no momento subsequente, enquadrar a instrução da atividade propriamente dita:

<b>PREPARAÇÃO/ABERTURA DA ATIVIDADE – Implementando o dispositivo didático</b>				
<b>Instrumentos de ordem mais discursiva</b>			<b>Instrumentos de ordem mais material</b>	
<b>Sequências/turnos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Função didático-discursiva</b>	<b>Recursos</b>	<b>Função didático-discursiva</b>

Quadro 4.3 – Ferramenta de análise: Preparação / abertura da atividade – Implementando o dispositivo didático.

- ii) Organizado o meio de aprendizagem, faremos a análise da instrução propriamente dita articulando também os elementos verbais e não

<sup>79</sup> **NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO** - fundamentadas nas normas propostas em Pretti (2003)

I.	Incompreensão de palavras ou segmentos	( )
II.	Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
III.	Truncamento	/
IV.	Alongamento de vogal	:::
V.	Silabação	-
VI.	Interrogação	?
VII.	Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))
VIII.	Superposição de vozes	[ligando linhas
IX.	Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida	(...)

**Observações complementares:** não são usadas iniciais maiúsculas em início de turnos ou demais segmentos. “P” indica que a intervenção pertence à professora e “A” indica a intervenção de aluno, “Als” indica que vários alunos falam ao mesmo tempo.

verbais, realizando reflexões sobre os elementos do objeto de ensino que foram privilegiados:

FASE EDUCATIVA/DESENVOLVIMENTO – Formulação das Instruções/tarefas				
Instrumentos de ordem mais discursiva			Instrumentos de ordem mais material	
Sequências/ turnos	Recursos	Função didático- discursiva	Recursos	Função didático- discursiva

Quadro 4.4 – Ferramenta de análise: Fase educativa / desenvolvimento – Formulação das instruções/tarefas.

Partimos da ideia de que ao analisarmos as *sequências interacionais* e suas funções didático-discursivas que materializam a preparação / abertura de cada atividade, teremos mais elementos para compreender a interação realizada pelos participantes em sala de aula, especialmente no que concerne a uma descrição mais assertiva dos atos de fala por eles realizados. Em outras palavras, julgamos ser possível ilustrar, como as ações verbais e não verbais realizadas pelo professor em sala de aula, a um só tempo, manifestam e viabilizam ações didáticas de ensino. A análise específica das instruções e suas reformulações permitirá, ainda, uma reflexão sobre os objetos de ensino que circulam em uma turma de alfabetização: espaço em que o ensino de um *gênero textual* irá, necessariamente, dividir com outros dois objetos centrais das turmas de alfabetização: a *leitura* e o *sistema de escrita alfabética*.

No capítulo subsequente, desenvolveremos a análise dos dispositivos didáticos implementados na sequência didática desenvolvida sobre o objeto de ensino “parlenda” a partir das categorias de análise que explicitamos ao longo deste capítulo.

## Capítulo 5

### As atividades e os dispositivos didáticos empregados

Este capítulo é destinado à efetiva análise dos dados. Nos primeiros subcapítulos, retomaremos aspectos relacionados à questão da sequência didática, as atividades que a compõem e algumas especificidades do objeto *parlenda*, sobre o qual se organiza a sequência. Por fim, de acordo com os conceitos trabalhados no capítulo 4, descreveremos os principais dispositivos didáticos empregados e analisaremos as especificidades desse gesto profissional em uma turma de alfabetização.

#### 5.1 A sequência didática

Conforme tratamos no capítulo 4, duas grandes sequências de ensino foram desenvolvidas durante a presença da pesquisadora em campo. A fim de delimitar o *corpus* de análise deste trabalho, tomaremos a sequência de ensino que tem como objeto comum, além da leitura e escrita, o gênero *parlenda*<sup>80</sup>, planejada a partir do diálogo entre a professora-colaboradora e a pesquisadora e que teve como base o modelo de *sequência didática* (doravante SD) proposto por Dolz Noverraz e Schneuwly (2004). A opção de escolha pela sequência estruturada a partir do gênero surge, primeiramente, por ser fruto da iniciativa de organização do trabalho fundado nas bases teóricas do procedimento proposto pelos autores: sua estrutura voltada para o ensino de um gênero. Outro ponto importante é o fato de, ao analisarmos a SD, podermos tornar mais claro diversas particularidades relacionadas ao uso do *texto* em salas de alfabetização.

Tendo o uso do texto como norteador, podemos apontar uma característica do trabalho de alfabetizar já no que concerne à escolha do gênero: além de constar como objeto de ensino nos documentos prescritivos do trabalho para o ano escolar

---

<sup>80</sup> De acordo com Cascudo (1984, p.59) as parlendas também conhecidas como lengalengas, são formas literárias tradicionais de fácil memorização por sua composição de ritmo simples e corrente. São inúmeras e “se prestam para os embalos, cadenciar movimentos, do acalanto infantil no intuito de entreter e distrair a criança”.

em questão, pesquisas com professores alfabetizadores<sup>81</sup> revelam que os docentes optam pelo trabalho com “alguns gêneros de textos mais fáceis de ler, como pequenas trovas, parlendas, poesias que agradam pelo ritmo, entonação e musicalidade” (FRADE, 2003, p.23). Da mesma forma, na unidade escolar, *locus* da pesquisa, a parlenda é comumente considerada uma espécie de gênero facilitador, pois sua estrutura (textos curtos), bem como sua composição semiótica (repletas de aliterações e rimas), permite o desenvolvimento do processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, a partir da exploração da relação entre letras e sons, por meio da unidade textual, na tentativa de abarcar, para além da alfabetização, o uso efetivo da leitura e da escrita. (ALBUQUERQUE, 2007)

Embora o quadro geral de dados exposto no capítulo anterior já saliente as atividades que abarcaremos na análise, relataremos brevemente o desenvolvimento global da SD: a professora propôs uma lição de casa em que os alunos deveriam recolher parlendas ou cantigas que os pais costumavam cantar durante sua infância. O segundo passo foi a socialização desta pesquisa em sala de aula, compreendendo a primeira produção textual, a declamação individual do texto. Essa socialização gerou uma lista com os nomes das parlendas pesquisadas (12 textos no total) e esse instrumento, nomeado *cartaz com lista de parlendas*<sup>82</sup>, serviu de apoio para que a docente solicitasse a *produção escrita inicial* e formulasse as demais atividades: praticamente todas as 17 atividades da SD enfocaram esses textos e o cartaz foi utilizado como importante instrumento de consulta. Na última atividade desenvolvida, a título de *produção final*, foi solicitado aos alunos reescrever a parlenda que realizaram ao início da SD. Em nenhum momento cogitou-se a hipótese de solicitar um texto de autoria dos alunos.

Tomado esse conjunto articulado para o ensino de um objeto comum, cabe por ora efetuarmos o recorte específico em que verdadeiramente nos debruçaremos: a descrição dos *dispositivos didáticos* implementados no início de cada atividade escolar, ou seja, o meio de aprendizagem construído por uso dos instrumentos semióticos do fazer docente ao tornar presente o objeto de ensino, com enfoque nas

---

<sup>81</sup> A partir do levantamento feito em uma turma de formação de professoras-alfabetizadoras, Mendonça (2007, p.52) revelou uma listagem variada de gêneros explorados em sala de aula. A parlenda surge como um dos gêneros textuais mais explorados nesses contextos.

<sup>82</sup> Conteúdo da lista (nomes das parlendas pesquisada em casa): Corre-cotia, Hoje é domingo, Lá em cima do piano, Alecrim, Quando eu era neném, Fui à Espanha, Borboletinha, Chegou a hora de merendar, Boi da cara preta, Atirei o pau no gato, Batatinha quando nasce, Ciranda cirandinha.



instruções orais que desencadeiam essas atividades e suas reformulações, fruto das interações desenvolvidas entre os sujeitos da sala de aula.

## 5.2. As atividades e seus dispositivos didáticos

Conforme explicitamos no capítulo 4, as sequências de ensino são um conjunto de atividades organizadas sistematicamente para estudar um determinado objeto de ensino. As *atividades*, por sua vez, são enquadradas na interação didática a partir do emprego de diferentes instrumentos combinados em um *dispositivo didático* e são elaboradas de forma a permitir o encontro do aluno com o objeto de ensino podendo englobar várias tarefas a serem desempenhadas por eles. Assim, tomando a unidade *atividade*, agrupamos conjuntos de acordo com o tratamento dado ao *texto*, no caso, as *parlendas* e seu papel no ambiente didático construído. Dessa forma, das 17 atividades que perfazem a SD chegamos ao total de dois conjuntos relativamente homogêneos e um residual (ou seja, atividades que não se repetiram<sup>83</sup>). São eles:

- i) abordagem textual: são atividades que podem articular tanto a escrita quanto a leitura, mas todas tem como produto final a realização oral ou escrita de uma parlenda pelos alunos (7 atividades)
- ii) abordagem grafofônica / lexical: atividades agrupadas por apresentarem o texto sempre decomposto em unidades menores, como o verso ou a palavra. (8 atividades)

Definidos esses dois conjuntos, destacaremos dentro de cada um deles os principais dispositivos didáticos utilizados, ou seja, os elementos do meio de ensino para enquadrar uma determinada atividade escolar, e que se faz, muito particularmente, pela colocação à disposição de suportes diversos (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008). Conforme explicitamos no capítulo 4, o principal norteador é a formulação da *instrução* elaborada pela professora, que remete de maneira direta às noções de atividade e tarefa. Pontuadas as instruções, realizaremos a descrição do

---

<sup>83</sup> Conjunto residual – (2 atividades: “Pesquisa com os pais”; “Copie, leia e desenhe”).

momento imediatamente anterior à sua realização, ou melhor, a *preparação* ou *abertura* da atividade e, em seguida, a análise da instrução propriamente dita, o início da etapa *educativa* da atividade e das possíveis reformulações que possam ocorrer de acordo com o desenvolvimento das interações. Nesses dois momentos, analisaremos como são combinados pela professora os instrumentos de ordem mais discursiva e os instrumentos de ordem mais material, bem como os comportamentos verbais e não verbais que compõem as *sequências interacionais* analisando suas funções didático-discursivas na organização do meio de aprendizagem.

Embora nenhum dispositivo didático seja implementado de maneira idêntica a outro, alguns são feitos de maneira muito semelhante, especialmente no que concerne aos tipos de instrumentos utilizados. Nesses casos, analisaremos apenas uma ocorrência dentro de cada um dos grupos. Caso a caso, justificaremos dentro de cada subcapítulo.

### **5.2.1. Abordagem textual: atividades que resultam em produção de texto**

Os dispositivos que enquadram atividades de *produção de texto* têm como ponto comum a realização oral ou escrita de textos pelos alunos. Registramos um total de quatro ocorrências que propõem a escrita do texto e três ocorrências que propõem a realização oral desse gênero textual ao longo da SD. Os dados recolhidos por Toulou e Schneuwly (2009, p. 139) mostram que esse tipo de atividade é desenvolvida costumeiramente no final e, de maneira excepcional, no início das sequências. Os dados disponíveis nesta pesquisa confirmam a constatação dos autores: das sete produções de textos solicitadas aos alunos duas são realizadas no início da sequência e duas marcam oficialmente seu encerramento. Solicitar uma produção do texto ao início e ao final da sequência marca uma especificidade deste tipo de dispositivo. Conforme o modelo de SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a produção do texto pelo próprio aluno no início da SD (nomeada *produção inicial*) é importante “pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente,

suas potencialidades<sup>84</sup>. Já a produção solicitada ao final da SD (nomeada *produção final*) dá ao aluno a possibilidade de colocar em prática os novos conhecimentos construídos e ao professor a oportunidade de verificar o que o aluno pôde efetivamente se apropriar em relação ao objeto ensinado. Dessa forma, a *produção de textos* assume papel importante no processo avaliativo nas aulas de língua materna.<sup>85</sup>

O gênero *parlenda*, em uma situação comunicativa cotidiana, costuma realizar-se oralmente. É um texto materializado em momentos de brincadeiras de rodas e outras atividades com viés notadamente lúdico. No entanto, conforme já esboçamos acima, este gênero costuma adentrar as salas de alfabetização com o propósito de atuar como um facilitador no ensino da leitura e da escrita. Essas peculiaridades são visíveis ao analisarmos os tipos de dispositivos didáticos implementados pela professora e que servem como critério para a divisão dentro da categoria “produção de textos”: i) dispositivos que enquadram atividades de produção oral ii) dispositivos que enquadram atividades de produção escrita.

### 5.2.1.1 Produção oral de textos

Dentro da categoria de dispositivos em que os alunos têm como tarefa a realização oral do gênero temos três atividades: “Declamando parlendas”, “Jogral” e “Para que servem as parlendas”. Os instrumentos utilizados nas atividades “Declamando parlendas” e “Para que servem as parlendas” são bastante semelhantes. Já na atividade “Jogral” observaremos uma construção diferenciada do meio de aprendizagem. Assim, abaixo, trataremos da etapa de preparação / abertura e do início da etapa educativa, marcada pela instrução formulada oralmente pela professora que marca o início efetivo das atividades “Declamando parlendas” e “Jogral”.

---

<sup>84</sup> Ibid., p. 101

<sup>85</sup> Trataremos esse ponto de forma mais detalhada na análise efetiva da atividade “Escrita individual de parlendas”

### 5.2.1.1.1 Atividade: “Declamando parlendas”

A atividade denominada “Declamando Parlendas” é resultado da pesquisa que a professora havia solicitado como lição de casa na aula anterior, portanto, foi desenvolvida logo no início da SD. A os alunos deveriam recolher, a partir do relato dos pais, parlendas conhecidas por eles, para isso, a professora formulou as seguintes tarefas: i) em casa, declamar para o adulto a parlenda dada como exemplo do gênero em sala de aula<sup>86</sup> ii) solicitar que o adulto ensine uma nova parlenda para apresentar em sala de aula. A intenção da professora é que, ao realizar a socialização das parlendas pesquisadas em casa, os alunos criem um pequeno acervo com alguns títulos do gênero. Como a realização dessa atividade vincula-se diretamente à realização da pesquisa, na preparação para a atividade, a professora retoma as instruções da aula anterior no intuito de centralizar a atenção dos alunos para o efetivo início das trocas relacionadas ao objeto em questão, compondo, assim, o momento de preparação / abertura:

T	Transcrição	Aspectos extralinguísticos
01	<b>P. : olha só turma... nós estamos trabalhando com parlendas ... não é verdade?</b>	Professora na frente da sala.
02	Als.: é:: ((falam juntos))	
03	<b>P.: aí...nós... hoje lemos uma historinha cheia de parlendas não foi?</b>	Alunos em fileiras individuais
04	Als.: fo::i... ((falam juntos))	
05	<b>P.: e a gente registrou no cartaz a parlenda da vovó:: não é?</b>	Alguns alunos levantam as mãos
06	Als.: é:: ((falam juntos))	
07	<b>P.: quem lembrou pra cantar pra mamãe?</b>	
08	Als.: e::u... ((falam juntos))	
09	Al.: a minha mãe conhecia... ((gritando))	
10	<b>P.: [pérai</b>	A professora eleva o tom de voz
11	Als.: a minha mãe conhecia ((falam juntos))	
12	<b>P.: [olha lá, todo mundo falando junto dá pra gente entender tudo não é verdade?</b>	Alguns alunos levantam as mãos
13	Als.: [Na::::o ((falam juntos))	
14	<b>P.: tá bom... qual mamãe que conhecia a parlenda da vovó?</b>	
15	Als.: (alguns alunos levantam as mãos)	
16	<b>P.: quem não conhecia?</b>	Alguns alunos levantam as mãos
17	Als.: (alguns alunos levantam as mãos)	
18	<b>P.: é? aí vocês cantaram?</b>	
19	Als.: ( )	
20	<b>P.: e quem lembra pra cantar pra professora? sem olhar no cartaz...</b>	
21	Als.: e::::u... ((falam juntos))	

<sup>86</sup> Letra da parlenda: “A casinha da vovó, cercadinha de cipó, o café tá demorando, com certeza falta pó”

22	<b>P.: um... dois... três...</b>	
23	Als.: a casinha da vovó... cercadinha de cipó... o café tá demorando... com certeza não tem pó... ((cantando juntos))	
24	<b>P.: é::h... aí::: olha só... aí a gente pediu uma lição de casa... o que que tinha que fazer na lição de casa que a gente pediu?</b>	
25	Al.: escrever musiquinha...	
26	<b>P.: tinha que cantar a parlenda pra mamã::e...</b>	
27	Al.: e ver se a mamãe sabe uma brincadeira... alguma musiquinha de roda...	
28	<b>P.: ou parlenda não foi?</b>	
29	Al.: foi... a minha mãe sabia...	
30	<b>P.: aposto que todas as mães conheciam alguma... não conheciam?</b>	
31		
32	Al.: a minha conhece...	
33	Als.: ( )	
34	Al.: o professora a minha mãe conhecia a do pato...	
35	<b>P.: peraí... todas as mães conheciam alguma parlenda?</b>	
36	Als.: si::m:::	

Quadro 5.1.: Transcrição - Declamando Parlendas (04/05/2011 tempo: 00:07:12 até 00:09:00) – Preparação/Abertura- Implementado o Dispositivo didático

Essa atividade tem uma característica particular neste *corpus*, pois tem como condição a realização de uma pesquisa em casa. Por isso, a *tarefa* solicitada na aula anterior configura-se como o *primeiro instrumento didático* utilizado. Para presentificar o objeto de ensino a professora faz uma espécie de reconstituição de tudo o que foi desenvolvido sobre ele nos turnos 01, 03, 05: leitura de história que tratava as parlendas como assunto principal, escrita de uma parlenda em um cartaz, e, finalmente, retoma a primeira parte da instrução da lição de casa: “07. P.: Quem lembrou pra cantar pra mamãe?” e a reformula, vinculando de maneira mais direta a tarefa solicitada no turno “24. P.: é::h... aí::: olha só... aí a gente pediu uma lição de casa... o que que tinha que fazer na lição de casa que a gente pediu?”

A retomada das instruções no dia anterior configura-se como *instrumento principal* e basicamente, a professora se utiliza dessa retomada para criar o meio de aprendizagem. Dessa forma, os instrumentos utilizados pela professora centram-se em elementos verbais. Por meio da análise das *seqüências interacionais* desenvolvidas entre os turnos 1 ao 23, é perceptível o predomínio do caráter *informativo e diretivo das iniciações*, por haver nítido interesse em direcionar a atenção dos alunos e organizar a interação dos participantes, no entanto, a professora rememora as tarefas já desenvolvidas e, nesse movimento, ela solicita algumas informações pontuais dos alunos sobre procedimentos anteriores, assim as iniciações se revestem de certo caráter *elicitativo*, que assumem também a função de organizadores do meio didático preparando o grupo para a realização da atividade.

Nesse recorte, podemos destacar algumas ocorrências que caracterizam as *sequências diretivas e informativas* como o uso dos marcadores conversacionais “olha” e “perai” (espera aí). Observamos sua utilização nas iniciações em que a professora convoca a atenção de maneira bastante incisiva. Primeiramente, marca a abertura: “01. P.: olha só turma... nós estamos trabalhando com parlendas... não é verdade?”. Observamos que as trocas assumem o formato de díades, com a iniciação da professora seguida à resposta coletiva dos alunos (I – Rc). Esse formato mantido dos turnos 1 ao 8 foi rompido no turno 10 por conta de contribuições desordenadas. Para retomar a estrutura almejada, a professora utiliza o marcador “perái” e no turno 12 o marcador “olha lá”. O uso dos marcadores procura direcionar a atenção para o centro da interação, ou seja, para a professora, para o objeto de ensino além de marcar o posicionamento que os alunos devem assumir: como houve uma subversão dos turnos, a professora que antes convocava a participação utiliza o marcador “perái” como uma espécie de moderador (a mesma função repete-se no turno 35) remetendo à posição dos alunos no interior da interação.

Como elementos não verbais, observamos que após as iniciações mais incisivas por parte da professora, os alunos substituem as falas e gritos por *mãos levantadas* marcando sua contribuição sem frustrar a organização da interação esperada pela professora. Interessante notarmos que não houve nenhuma indicação verbal ou não verbal explícita solicitando esse comportamento, o “levantar as mãos” como forma de participação. Ele ocorreu após as iniciações da professora nos turnos 10 e 12 em que ela utiliza os marcadores (olha, perái) e eleva o tom de voz para reorganizar a interação. Podemos concluir que esse é um tipo de comportamento já incorporado na dinâmica desse grupo. Finalmente, após retomar o controle da interação, a professora repete a instrução da lição de casa, solicitando que todos declamem a parlenda.

Ao solicitar que os alunos declamem coletivamente a parlenda, constituindo uma tarefa (t. 20-22), a professora centraliza a atenção dos alunos e nos turnos 24 ao 29, já são perceptíveis marcas de transição para a etapa educativa da atividade. Podemos observar essa transição pelas iniciações da professora que buscam extrair informações específicas dos alunos acerca de questões que, pouco a pouco, começam a tocar na esfera mais teórica da atividade (t. 24). Ao obter uma resposta parcialmente correta ela repete a resposta do aluno substituindo termos

simplificados *musiquinhas* (t.25), *brincadeiras* (t.27) por *parlenda* (t. 26; 28). Não ocorreu uma avaliação típica, esse trecho marca a transição da etapa de preparação/abertura para a etapa educativa da atividade. Por conta disso, o objetivo da professora, embora com uma intenção teórica maior, ainda focava direcionar a atenção do grupo para enquadrar a atividade propriamente dita.

Embora esse recorte tenha apresentado de maneira restrita o uso de instrumentos de ordem mais material, ou seja, os instrumentos utilizados centraram-se em elementos mais discursivos, essa integração de recursos de diferentes ordens que compõem um *dispositivo didático* pode ser capturada em como a professora retomou instrumentos utilizados em atividades anteriores de maneira a presentificar o objeto ensinado e marcou o lugar dos alunos na interação, utilizando majoritariamente recursos verbais. O quadro abaixo sintetiza os instrumentos utilizados e suas respectivas funções didático-discursivas na abertura desta atividade:

PREPARAÇÃO/ABERTURA DA ATIVIDADE – Implementando o Dispositivo didático				
Instrumentos de ordem mais discursiva			Instrumentos de ordem mais material	
Sequências/ turnos	Recursos	Função didático- discursiva	Recursos	Função didático- discursiva
<b>01 – 09</b> <b>14 – 19</b> <b>24 - 36</b>	Retomada das instruções	Situar os alunos em relação ao objeto ensinado, a tarefa já realizada e direcioná-los para a próxima tarefa	- Organização dos alunos em fileiras individuais voltados para a lousa,	- Direcionar a atenção para a professora
<b>10 - 13</b>	Marcadores – ( <i>olha, perai, tá bom</i> )	Organizar a interação em sala e direcionar a atenção ao objeto de ensino.		
<b>20 – 23</b>	Tarefa: <i>declamar coletivamente</i>	Centralizar a atenção do grupo		
<b>24 - 28</b>	Reformulação de termos 'musiquinha'/ parlenda	Enquadrar a dimensão mais teórica da atividade.		

Quadro 5.2.: Análise – Declamando Parlendas (04/05/2011 tempo: 00:07:12 até 00:09:00) preparação/abertura da atividade

Após algumas questões para incitar e até mesmo verificar quem realizou a tarefa anterior a professora parte para instrução efetivamente relacionada à atividade: rememorado o que deveria ter sido desenvolvido como lição de casa, chega a hora da socialização dos textos recolhidos:

T.	Transcrição	Aspectos extralinguísticos
37	<b>P.: quem quer cantar a parlenda que a mamãe conhecia?</b>	Levantam os braços  Aluna dirige-se a frente da sala, ao lado da professora.  Todos batem palmas
38	Als.: e::u.... ((falam juntos))...	
39	<b>P.: então vem cá Giovana... cê sabe de cor?</b>	
40	Al.: sei...	
41	<b>P.: então vem... vamo vê se a mamãe de mais alguém conhecia essa... vai lá...</b>	
42	Al.: batatinha quando nasce se esparrama pelo chão... mamãe na hora de dormir põe a mão no coração... ((cantando))	
43	<b>P.: ah (exclamativo)... palmas pra ela....</b>	

Quadro 5.3.: Transcrição - Declamando parlendas (04/05/2011 tempo: 00:09:12 até 00:09:45) Fase educativa/desenvolvimento – Formulação de instruções e tarefas.

O início efetivo da atividade ocorre de maneira bastante simples. Condensaremos no quadro abaixo os instrumentos utilizados:

FASE EDUCATIVA/DESENVOLVIMENTO – Formulação das Instruções/Tarefas				
Instrumentos de ordem mais discursiva			Instrumentos de ordem mais material	
Sequências/turnos	Recursos	Função didático-discursiva	Recursos	Função didático-discursiva
37 – 43	Instrução em forma de questão	- Incitar a participação dos alunos através da instrução em forma de pergunta;  - Apagamento do caráter injuntivo da tarefa	Aluna se dirige ao centro da sala	Dirigir a atenção dos demais alunos a declamação
	Marcador (a::h)	- Atribuir avaliação positiva	Palmas	Avaliação positiva da contribuição da aluna

Quadro 5.4 – Declamando parlendas (04/05/2011 tempo: 00:09:12 até 00:09:45) Fase educativa/desenvolvimento – Formulação das instruções/tarefas

Na fase de desenvolvimento da atividade, ao convocar a participação da aluna a professora obtém como resposta exatamente o que esperava: a declamação de uma parlenda. Por conta disso, encerra a sequência com a avaliação positiva por meio de elementos verbais e não verbais, encerrando assim uma sequência I – R – A (iniciação da professora, resposta do aluno e avaliação positiva). Em relação aos instrumentos não verbais, o rearranjo do espaço interacional feito funciona, ao lado da instrução oral, para informar aos alunos que a atividade efetivamente começou. A atividade prossegue com a convocação individual de alunos até o centro da sala de aula para que realizem oralmente o texto pesquisado. Os alunos que permanecem sentados acabam por realizar o texto oralmente dando suporte ao colega.



### 5.2.1.1.2 Atividade: “Jogral”

Contemplaremos o dispositivo didático que enquadra a atividade denominada “Jogral”. O texto utilizado para a realização dessa atividade é a parlenda “Se essa rua fosse minha”. O intuito da professora é utilizar o formato jogral<sup>87</sup> para a realização oral desse texto em grupos.

T	Transcrição	Aspectos extralinguísticos
01	<b>P.: (...)</b> com a música da... dessa ru::a... quem lembra que a gente tava passando ontem?	- Professora na frente da sala de aula
02	Als.: eu... ((falamos juntos))	- Alunos sentados em fileiras individuais voltados para a lousa
03	<b>P.: então olha só óh... espera aí que eu vo/ coloca/ o cartaz... primeiro eu vo/ por na lousa... felipe você vai lá pra trás... então olha só... essa é a música que a gente ta::va/ trabalhando... vamos lembrar...</b>	- Professora retira o cartaz com a letra do texto da parede e o coloca na lousa, indicando os versos declamados.
04	Als.: se esta rua... se esta ru::a fo::sse mi::nha... eu manda::va... eu mandava la::drilhar::... com pedrinhas... com pedrinhas de brilhantes... pa::ro/ meu... pa::ro meu amor passar... ((cantamos juntos)).	

Quadro 5.5.: Transcrição - Jogral (07/06/2011 tempo: 00:00:00 até 00:01:20) - Preparação/Abertura-Implementando o dispositivo didático

A professora inicia recordando uma tarefa anterior em que os alunos tiveram contato com o texto que será abordado e utiliza recursos discursivos para direcionar a atenção dos alunos ao suporte material que será utilizado (olha só) mantém a interação sobre controle (espera aí) e organiza a configuração espacial (vai lá pra trás) através de *sequências diretivas e informativas*. Em seguida, ocorre uma importante articulação entre *instrumentos didáticos* quando a professora convoca os alunos a realizarem a tarefa *declamar coletivo* concomitantemente ao uso do instrumento de ordem mais material o *cartaz com a letra da parlenda*, que atua como suporte: a professora declama junto aos alunos apontando verso por verso onde o texto está sendo realizado.

<sup>87</sup> Colello (2001) insere o “jogral” como uma das diversas atividades úteis ao ensino do sistema de escrita alfabético. Dentro de uma vasta classificação, a autora enquadra o Jogral na categoria denominada “Atividades de leitura”. Rojo (2004) trata o “jogral” como prática de leitura já bastante comum nas sala de aula das escolas brasileiras, em contraposição à leitura individual.

PREPARAÇÃO/ABERTURA DA ATIVIDADE – Implementando o dispositivo didático				
Instrumentos de ordem mais discursiva			Instrumentos de ordem mais material	
Sequências/ turnos	Recursos	Função didático- discursiva	Recursos	Função didático- discursiva
01 - 03	Retomada de tarefa anterior	Direcionar a atenção dos alunos ao objeto de ensino	Alunos sentados em fileiras individuais voltados para a lousa	Direcionar a atenção dos alunos
03	Marcadores – ( <i>olha só, oh, espera aí</i> )	Organizar a interação em sala de aula e direcionar a interação ao objeto de ensino.	Cartaz colado na lousa com texto	Direcionar a atenção dos alunos ao texto
03	Enumerar ( <i>primeiro</i> )	Anunciar procedimentos e organizar comportamentos	Apontar a letra da parlenda	Estimular a relação grafema/fonema
03 - 04	Tarefa: <i>Declamar coletivo</i>	Centralizar a atenção do grupo para formular a instrução		

Quadro 5.6.: Análise – Jogra! (07/06/2011 tempo: 00:00:00 até 00:01:20) preparação/abertura da atividade - Implementando o dispositivo didático.

Imediatamente depois do *declamar coletivo*, a professora dá a instrução oral e entrega o mesmo texto do cartaz em uma folha fotocopiada para cada aluno, iniciando a atividade:

T	Transcrição	Aspectos extralinguísticos
05	<b>P.: hoje a gente vai fazer/ uma atividade com jogral... alguém já participou de jogral?</b>	Entrega folhas fotocopiadas com o mesmo texto do cartaz
06	Al.: quê que é isso?	
07	<b>P.: então vo/ explica/... a gente vai separa/ por grupos... e cada grupo terá que canta/ uma parte... da música... então a professora vai entregar uma música pra cada um... e ainda não colem no caderno...</b>	Mostra a folha e a dispõe ao lado do cartaz
08	Als.: [eba:..... (falam juntos)	
09	<b>P.: [espera eu explicar...</b>	Aponta os versos no cartaz e traça marcadores em formato de (X) ao lado dos versos realizados oralmente (na lousa, ao lado do cartaz)
10	Als.: (...)	
11	<b>P.: óh... então vamo/ separa/ primeiro a música... da pra fazer/ três/ partes/... então vocês/ vão separar nesse papelzinho que eu entreguei óh... “se esta rua... se esta rua fosse mi::nha”...</b>	
12	Al.: [separa?	
13	<b>P.: [pintem de amare::lo...</b>	
14	Al.: o quê?	
15	Als.: ((falam juntos))	
16	<b>P.: aonde/ eu pus o x:....</b>	
17	Al.: pinta toda linha?	
18	<b>P.: sim...</b>	
19	Al.: só essas duas... se esta rua e fosse minha?	Aluno mostra a folha da tarefa
20	<b>P.: é... vai ...pinta de amarelo...</b>	
21	Al.: ( )	Aponta os versos na lousa
22	<b>P.: i::sso... essas duas... óh... “se esta rua.. se esta rua fo::sse mi::nha”... até o ‘minha’ vocês vão pinta/ de amarelo...</b>	
23	Al.: assim professora?	
24	Al.: professora...	Professora aponta novamente os versos
25	<b>P.: as du:.....as não tão vendo na lousa?</b>	

26	Al.: pro pro pro	Aluno mostra a folha da tarefa
27	<b>P.: então pronto ((exclamativa))</b>	
28	Al.: pro pro pro	
29	<b>P.: Não dá pra eu ver daqui gente mas não precisa me mostrar é tão fácil pintar duas linhas de amarelo</b>	
30	Als.: ( )	
31	<b>Pro:::::nto já pintou a sua Gabriela?</b>	

Quadro 5.7.: Transcrição - Jogral (07/06/2011 tempo: 00:01:21 até 00:04:38) - Fase educativa / desenvolvimento – formulação de instruções e tarefas (1ª parte)

A professora inicia a fase educativa dessa atividade anunciando um novo “formato”, para realização oral do texto, o jogral. É nítido que esse formato não é familiar aos alunos, a professora mostra ciência desse fator e, por conta disso, as *instruções* são realizadas em um passo a passo, explicando os procedimentos que deverão ser executados por meio da realização de tarefas. A primeira tarefa consiste em pintar com lápis de cor amarelo os dois primeiros versos da parlenda. A decomposição de uma instrução mais complexa em pequenas tarefas implica uma construção da fase educativa em *sequências diretivas e informativas*, ou seja, embora os alunos já estejam manipulando o objeto de ensino (lendo e pintando versos) as iniciações da professora indicam e antecipam procedimentos. Esse recurso utilizado leva à oscilação dos recursos de referenciação pessoal entre os turnos 07 a 11, buscando marcar que tipo de participação os alunos e a professora deverão assumir ao desempenhar as tarefas que estão sendo prescritas (a gente – a professora – eu – vocês).

Assim como na fase de preparação / abertura, o uso de diversos instrumentos (cartaz, declamação coletiva e folha fotocopiada) e a articulação entre eles através da proposição de diversas tarefas constituem uma interessante articulação de instrumentos com duplo propósito: i) a alfabetização; ii) a gestão da interação na sala de aula. A tarefa dada “13 – P.: pintem de amarelo” auxilia os alunos com mais dificuldade, pois cria uma espécie de orientador de leitura (em um primeiro momento o aluno localiza o verso pela cor, para que, em seguida possa localizar os grafemas, acompanhando a leitura do texto) e, ao mesmo tempo, separa os grupos que irão compor o jogral que será realizado. Após a enunciação da tarefa (t. 11) ocorre a quebra da díade I – R, pois vários alunos realizam perguntas gerando participações simultâneas (t. 14; 15). Para responder as solicitações dos alunos, a professora realiza uma marcação de giz na lousa para orientar coletivamente os alunos em relação a quais versos do texto devem ser coloridos em amarelo “16 – P.: aonde eu pus o X”. Esse recurso também tem o intuito de auxiliar os alunos que não

conseguem ler convencionalmente: os alunos que dominam a leitura ouviram a instrução oral e realizaram a tarefa, já os alunos ainda em processo de alfabetização mostraram-se bastante confusos e a marcação no texto exposto na lousa pôde orientá-los a realizar a tarefa conforme solicitado. Ainda com a articulação entre os instrumentos (folha fotocopiada, cartaz na lousa, marcadores traçados na lousa) alguns alunos não se sentiram seguros em relação ao resultado da tarefa realizada e buscaram a avaliação positiva por parte da professora, que na impossibilidade de atendê-los individualmente, repete a instrução e aponta novamente na lousa (t. 13 - 30).

<b>FASE EDUCATIVA/DESENVOLVIMENTO – Formulação das Instruções/Tarefas</b>				
<b>Instrumentos de ordem mais discursiva</b>			<b>Instrumentos de ordem mais material</b>	
<b>Sequências/ turnos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Função didático- discursiva</b>	<b>Recursos</b>	<b>Função didático- discursiva</b>
05 - 10	Instrução passo a passo	Indicar e antecipar procedimentos que serão executados	Cartaz afixado na lousa	- Dirigir a atenção dos alunos ao texto;
			Folha fotocopiada	Aproximar o texto do aluno, viabilizando a tarefa na esfera individual
7; 11	Marcadores ( <i>Oh, espera, então</i> )	- Direcionar a atenção dos alunos a tarefa/objeto; - Organizar a interação.	Apontar os versos no cartaz	Orientar alunos que não leem convencionalmente
11 - 31	Tarefa ( <i>pintem de amarelo</i> )	Favorecer a compreensão dos alunos acerca de um formato de leitura que eles não estão habituados	Marcações com giz ao lado dos versos	Orientar alunos que não leem convencionalmente
7; 11; 29	Simplificar termos " <i>linha/verso</i> " " <i>música/parlenda</i> "	Facilitar a compreensão dos alunos acerca da tarefa a ser executada	Pintar partes do texto	-Orientar alunos que não leem convencionalmente - Organizar a divisão de grupos para a realização do jogral

Quadro 5.8.: Análise - Jogral (07/06/2011 tempo: 00:01:21 até 00:04:38) – Fase educativa/desenvolvimento – Formulação das instruções/tarefas (1ª parte)

Pintados os versos, a professora organiza os alunos em grupos para realização oral do texto. A maior dificuldade na realização dessa tarefa é o espaço: realocar um grupo de 37 alunos dentro da sala de aula repleta de mesas e carteiras gerou certo tumulto:

L.	Transcrição	Aspectos extralinguísticos
96	<b>P.: nós vamos separar os grupos por cores... vai ficar o grupo do amarelo... vai ficar o grupo do laranja... o grupo do verde o grupo do vermelho... tudo bem?</b>	A professora designa cada fileira a uma cor respectiva
97	Al.: professora...	
98	<b>P.: então olha só:... essa fileira aqui:... vai ser o grupo do amarelo... esta fileira aqui vai ser o grupo do laranja... esta fileira aqui vai ser o grupo do verde...</b>	Fileiras de carteiras
99	Al.:verde...	
100	<b>P.:esta fileira... vai ser do vermelho e aquela vai ser do amarelo...</b>	Alunos reunidos por grupos em pé, espalhados pela sala
101	Al.: mas aquela ali é do amarelo...	
102	<b>P.: é... essas duas... grupo... se reúnam por cores... façam um círculo... vem... o amarelo junta com aquele amarelo... vai... você é lá do vermelho... leva seu papel... cêis/ tem que ver qual a parte que vocês vão canta/ lá...</b>	

Quadro 5.9.: Transcrição- Jogral (07/06/2011 tempo: 00:07:40 até 00:09:50) - Fase educativa/desenvolvimento – formulação de instruções e tarefas (2ª parte)

Após o rearranjo espacial dos participantes, a leitura do texto em formato de Jogral pôde ser efetivamente realizada. Mesmo nesta etapa em que se desenvolve o início da etapa educativa, não observamos *sequências elicítivas*. Esse fator ocorreu pela opção da professora em organizar a atividade em momentos, em um passo a passo, fragmentando a atividade de forma que o contato dos alunos com o objeto de ensino foi conduzido pela execução de diversos pequenos procedimentos materializados em tarefas.

FASE EDUCATIVA/DESENVOLVIMENTO – Formulação das Instruções/Tarefas				
Instrumentos mais discursivos			Instrumentos mais materiais	
Sequências/turnos	Recursos	Função didático-discursiva	Recursos	Função didático-discursiva
96 - 102	Instrução passo a passo	Indicar e antecipar procedimentos que serão executados	Fileiras de alunos sentados individualmente	Auxiliar na organização dos grupos e das tarefas efetuadas para realizar o Jogral
	Pronomes demonstrativos ( <i>Essa, esta, aquela</i> )	Orientar e organizar a configuração espacial dos participantes	Apontar as fileiras	Orientar e organizar a configuração espacial dos participantes
	Verbos no imperativo: <i>'reúnam' 'façam'</i>	Direcionar o rearranjo espacial dos participantes	Grupos	Realização efetiva do Jogral – leitura em grupos

Quadro 5.10.: Análise - Jogral (07/06/2011 tempo: 00:07:40 até 00:09:50) - Fase educativa/desenvolvimento – formulação de instruções e tarefas (2ª parte).

Divididos em grupos os alunos realizaram rapidamente o Jogral. Toda a preparação que descrevemos aqui utilizou aproximadamente 10 minutos da aula e a realização efetiva do Jogral ocorreu em aproximadamente um minuto. Esse fator nos leva a considerar que todo esforço dispensado na etapa de preparação, com o desenvolvimento de várias pequenas tarefas para apontar a relação entre o que está sendo declamado e o que está escrito, ou seja, o desenvolvimento da relação fonema / grafema foi o principal objeto ensinado nessa atividade.

### 5.2.1.2 Produção de texto escrito

Os dispositivos que culminaram em produção escrita de parlenda perfazem quatro atividades. Desse conjunto, apenas uma atividade apresenta um dispositivo diferenciado: a organização dos alunos em duplas. Dessa forma, trabalharemos com a descrição de duas atividades: i) produção escrita individual; ii) produção escrita em duplas.

#### 5.2.1.2.1 Atividade: “Escrita individual de parlenda”

Esta atividade apresenta uma rápida etapa de preparação / abertura. O objetivo principal da professora é que cada aluno reescreva uma das parlendas elencadas no cartaz construído a partir da pesquisa realizada pelos alunos. Para instituir o meio didático a professora parte da leitura do cartaz:

L.	Transcrição	Aspectos extralinguísticos
01	<b>P.: (...) cartaz vemos as parlendas que vocês relacionaram em casa com a mamãe não fo::i?</b>	Professora se dirige ao cartaz afixado na parede
02	Als.: sim ... ((falam juntos))	
03	<b>P.: qual que é a prime::ira?</b>	Alunos em fileiras individuais
04	Als.: corre-cotia... ((falam juntos))	
05	<b>P.: e a segunda?</b>	Professora aponta os nomes das parlendas no cartaz
06	Als.: hoje é domingo... ((falam juntos))	
07	<b>P.: terce::ira...</b>	
08	Als.: lá em cima do piano... alecrim... quando eu era neném... fui à Espanha... borboletinha... chegou a hora de merendar... boi da cara preta... atirei o pau no gato... batatinha quando nasce... ciranda cirandinha... ((falam juntos))	

Quadro 5.11. Transcrição - Produção inicial – Escrita individual de parlenda (10/05/2011 tempo: 00:00:00 até 00:00:30) – Abertura/preparação – implementando o dispositivo didático

Ao instaurar o meio didático a professora utiliza iniciações híbridas: da mesma forma que procura direcionar a atenção dos alunos para um instrumento didático (o cartaz) ela, de certa forma, extrai informações dos alunos, pois, embora a resposta esperada pela professora já esteja apontada no cartaz, ainda é necessário que os alunos realizem a leitura da lista.

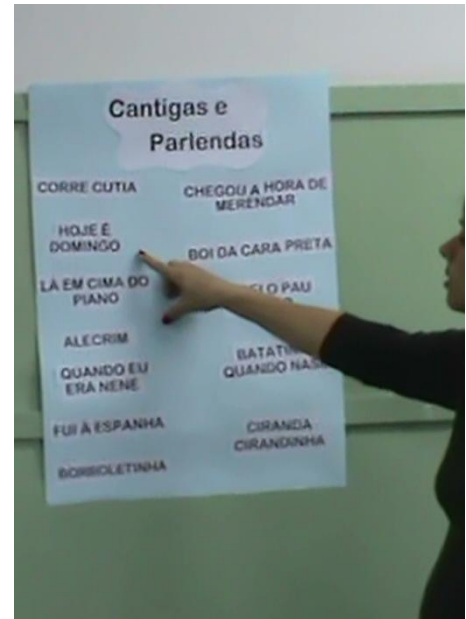


Figura 5.1. Cartaz com lista de parlendas

<b>PREPARAÇÃO/ABERTURA DA ATIVIDADE – Implementando o Dispositivo didático</b>				
<b>Instrumentos de ordem mais discursiva</b>			<b>Instrumentos de ordem mais material</b>	
<b>Sequências/turnos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Função didático-discursiva</b>	<b>Recursos</b>	<b>Função didático-discursiva</b>
01 – 08	Iniciações diretivas, informativas e elicitativas	Direcionar a atenção a um instrumento	Alunos sentados em fileiras individuais	Direcionar a atenção dos alunos para a professora e para o cartaz
	Enumerar	Ordenar e compassar as contribuições na dinâmica interativa	Cartaz com lista de parlendas	Servir como suporte mnemônico, institucionaliza o conhecimento construído pela classe (listagem de parlendas pesquisadas)
			Apontar nome das parlendas no cartaz	Direcionar a atenção dos alunos

Quadro 5.12 Análise - Produção inicial – Escrita individual de parlenda (10/05/2011 tempo: 00:00:00 até 00:00:30) – Abertura/preparação – implementando o dispositivo didático

A sequência interacional durante a preparação da atividade não sofre nenhuma subversão dos turnos, mantendo o padrão I – Rc (Iniciação da professora, resposta coletiva dos alunos), por conta disso, rapidamente ocorre a formulação da instrução. Nesse dispositivo a professora utiliza como recursos discursivos duas *exemplificações*.

L.	Transcrição	Aspectos extralinguísticos
09	<p><b>P.: aí:: agora a professora Silvana... vai pedir pra vocês fazerem uma coisa... dessa lista vocês poderão escolher u::ma canti::ga o::u parlen::da e escrever aqui na folhinha... vocês vão olhar lá... “ah... eu quero escrever... ‘Lá em cima do piano’<sup>88</sup>... então você vai escrever... “Lá em cima do piano”... (cantando)</b></p>	<p>Caminha até o centro da sala, em frente a lousa</p> <p>Mostra uma folha avulsa pautada</p>
10	<p>Als.: [tem um copo de veneno quem bebeu {morreu o culpado não fui eu... ((cantam juntos))</p>	
11	<p>Als.: ((falam juntos - incompreensível))</p>	
12	<p><b>P.: Giova::na qual que você vai escrever da lis::ta?</b></p>	
13	<p>Al.: uhn... da lição de casa</p>	
14	<p><b>P.: quem lem::bra?ba::tatin::ha...</b></p>	
15	<p>Als.: [quando nasce... esparrama pelo chão</p>	
16	<p>menininha ((cantam juntos))</p>	
17	<p>Al.: [mamãezinha ((gritando))</p>	
18	<p>Als.: quando dorme põe a mão no coração... ((cantam juntos))</p>	
19	<p><b>P.: pode ser menininha... pode ser mamãezinha... porque as parlen::das... elas têm variações... não tem o boi da cara preta? óh... boi boi boi...</b></p>	
20	<p>[boi da cara preta... pega esse menino que tem medo de</p>	
21	<p>care::ta... ((cantam juntos))</p>	
22	<p><b>P.: e olha a variação... boi boi boi...</b></p>	
23	<p>Als.: [ boi da cara preta</p>	
24	<p><b>P.: [boi do Piauí... pega essa</b></p>	
25	<p><b>meni::na que não gosta de dormi::r...</b></p>	
26	<p>Als.: ((risadas- incompreensível))</p>	
27	<p><b>P.: é uma variação... alguém conhece outra?</b></p>	
28	<p>Als.: ((falam juntos – incompreensível))</p>	
29	<p><b>P.: que tem... boi boi boi... boi do Maranhão... e vai indo... lembra aquele livro que a gente leu? quem lembra? tinha até que não</b></p>	
30	<p><b>gosta da ti::a... lem::bra?</b></p>	
31	<p>Al.: do Paragua:::i...</p>	
32	<p>Als.: ((diversos comentários simultâneos))</p>	
33	<p><b>P.: é... aí as parlandas pode/ ir tendo variações... você pode</b></p>	
34	<p><b>por... se você conhe::ce... al::gu::ma variação... você po::de</b></p>	
35	<p><b>escrever... tudo be::m?</b></p>	
36	<p>Als.: ( )</p>	
37	<p><b>P.: então o::lha... eu vou entregar a folhin::ha e em cima vocês</b></p>	
38	<p><b>só precisam colocar o nome e a da::ta...</b></p>	
39	<p>Al.: completo professora?</p>	
40	<p><b>P.: e aí... sim... e aí vocês escolhem uma parlenda da lista e</b></p>	
41	<p><b>pode escrever... pula uma linha e escreve...</b></p>	

Quadro 5.13.: Transcrição - Produção inicial – Escrita individual de parlenda (10/05/2011 tempo: 00:00:33 até 00:02:49) – Educativa – Formulando a instrução

Valendo-se da leitura coletiva da lista de textos construída a partir da pesquisa dos alunos, a professora inicia a formulação da instrução: “09 – P.: dessa lista vocês poderão escolher u::ma canti::ga o::u parlen::da e escrever aqui na folhinha...”. Imediatamente, no mesmo turno, a professora lança mão de duas exemplificações na tentativa de tornar mais clara a tarefa que cada um deverá desenvolver – usa a estratégia de mostrar, ilustrar no coletivo o que deve ser

<sup>88</sup> Parlenda, letra: “Lá em cima do piano, tem um copo de veneno, quem bebeu morreu! O culpado não fui eu, foi aquele que bebeu!”



realizado individualmente. Na primeira exemplificação, no mesmo turno em que a instrução principal é formulada, a professora anuncia: “09 – P.: vocês vão olhar lá... ‘ah... eu quero escrever... Lá em cima do piano’... então você vai escrever...”. Na segunda, por meio de uma pergunta dirigida a uma aluna específica, tenta demonstrar ao grupo, o que deve ser realizado individualmente.

Durante a exemplificação, observamos uma sobreposição de turnos durante o declamar coletivo (t. 15; 16) quando alguns alunos cantaram versões diferentes, o que gerou inquietação no grupo, desencadeando contribuições desordenadas. Assim, a professora inicia uma reflexão sobre a possibilidade de haver mais de uma maneira de cantar determinadas parlendas e para isso lança mão de mais exemplos. Para atender essa demanda de cunho mais teórico, organiza suas iniciações em *sequências elicitativas de produto*, convocando os alunos a fornecer respostas factuais “24 - P.: é uma variação... alguém conhece outra?”. Esse desvio gerou desorganização na interação e desviou o foco do instrumento principal: a instrução da atividade foi preterida. Para corrigir esse problema na estrutura da interação a professora utilizará marcadores como “é”, “tudo bem”, “olha” compondo sequências diretivas até reformular a instrução no turno 31.

<b>FASE EDUCATIVA/DESENVOLVIMENTO – Formulação das Instruções/Tarefas</b>				
<b>Instrumentos de ordem mais discursiva</b>			<b>Instrumentos de ordem mais material</b>	
<b>Sequências/turnos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Função didático-discursiva</b>	<b>Recursos</b>	<b>Função didático-discursiva</b>
09 – 11 31	Instrução	Indica e antecipa procedimentos que serão executados	Alunos em fileiras individuais	Direcionar a atenção para a professora
09 12 - 16	Exemplificação	Ilustrar no coletivo o que deve ser realizado individualmente	Folha pautada	Suporte material para realização da escrita
18 - 27	Elicitações de produto	Extrair respostas factuais dos alunos verificando o que os alunos já conhecem.	Lista de parlendas	Dar a opção de escolha do texto para o aluno, de modo que ele possa eleger qual texto se sente mais confiante para escrever.
9 ; 10 14 – 17 19 - 22	Tarefa: <i>Declamar coletivo</i>	Direcionar a atenção dos alunos, Exemplificar		
9, 18, 20, 29, 31, 33	Marcadores ( <i>aí, oh, olha, tudo bem</i> )	Direcionar a atenção dos alunos a instrução da tarefa e ao suporte material que ela utilizará		

Quadro 5.14.: Análise - Produção inicial – Escrita individual de parlenda (10/05/2011 tempo: 00:00:33 até 00:02:49) – Educativa / desenvolvimento – Formulando a instrução

Esse dispositivo que acabamos de descrever se repete de maneira semelhante nas três outras ocorrências de tarefas que objetivam a produção escrita individual de um determinado texto (atividade também conhecida como *reescrita*). O uso de parlendas na alfabetização é muito frequente pois sua condição de “texto conhecido de memória” proporciona uma tarefa de produção textual simplificada: o aluno pode concentrar-se somente na escrita, ou seja, em quais letras ele deverá usar para reproduzir, no suporte escrito, aquele texto que já conhece tão bem. Essa intenção é perceptível na instrução da professora, pois orienta o aluno a escolher, dentro de 12 opções listadas, o texto que ele tem mais conhecimento e se sente mais confiante para realizar a escrita: “09 – P.: dessa lista vocês poderão escolher u::ma canti::ga o::u parlen::da e escrever aqui na folhinha...”. A escrita de textos de memória constitui uma atividade recorrente nas salas de aula de alfabetização. A avaliação dessa produção textual geralmente não recebe um retorno imediato do tipo certo/errado, satisfatório/não satisfatório. A professora tem como objetivo principal analisar as escritas dos alunos para verificar quais elementos do sistema de escrita alfabética eles já dominam e dessa forma possa tanto ter subsídios para preparar as próximas atividades quanto gerar um portfólio de produções de cada aluno para acompanhar o desenvolvimento das produções escritas solicitadas ao longo do ano letivo.

Partimos agora para um tipo de dispositivo que também propõe a escrita de um texto de memória, mas apresenta uma organização do meio didático diferenciada.

#### **5.2.1.2.2. Atividade: “Escrita de parlenda sorteada em duplas”**

Esta atividade proposta foi organizada em três momentos, todos pautados na organização da sala de aula em fileiras de duplas. As duplas<sup>89</sup> não foram organizadas aleatoriamente: a professora utiliza uma estratégia conhecida como

---

<sup>89</sup> Importante mencionarmos sobre a organização espacial. Nos dados em vídeo não captamos o ‘rearranjo’ espacial que seria esperado nessa atividade e que observamos até o momento. Ao início da captação em áudiovídeo os alunos já estavam organizados em fileiras de duplas.

“duplas produtivas<sup>90</sup>” que propõem a reunião de um aluno já alfabetizado com outro que ainda não lê e escreve convencionalmente. No primeiro momento a professora entrega apenas uma folha fotocopiada para cada dupla com a lista de parlendas, com cada título correspondendo a um número e formula a instrução:

T	Transcrição	Aspectos extralinguísticos
01	<b>P.: (...) em dupla pra vocês ta bom?... então a professora vai explica/... aqui:: neste papelzinho tem a lista com doze... cantigas e parlendas... vocês vão ler... cada um da dupla vai ler um... o amiguinho que ta do seu lado... se ele ainda não consegue ler direitinho... você pode ajudar... mas você tem que deixar ele tentar... tudo bem?</b>	- Professora à frente da sala - Alunos sentados em fileiras de duplas
02	Als.: tu::do... ((falam juntos))	- Folha fotocopiada com a lista de parlendas.
03	<b>P.: você não pode pegar e falar assim... ‘me dá aqui que eu vou ler’... na::o...</b>	
04	Al.: não...	
05	<b>P.: tenta ajudar ele... se ele não ta sabendo cê vai falando a letrinha óh... ‘o /c/ e /o/ faz o quê’?</b>	
06	Als.: co:::.... ((falam juntos))	
07	<b>P.: aí ele vai tentando... tudo bem?</b>	
08	Al.:oh profi...	- Entrega uma única folha para cada dupla
09	<b>P.: ta... aí então prime::iro... eu vou dar a lista e vocês vão ler to::das:: depois eu vou explicar a segunda parte... ta bo::m?</b>	
10	Als.: ta:::.... ((falam juntos))	
11	<b>primeiro eu vou dar uma lista pro::s dois... depois eu dou uma pra cada... pra cada um colar no caderno... ta bom?</b>	

Quadro 5.15.: Transcrição - Escrita de parlenda sorteada em duplas (16/05/2011 tempo: 00:00:00 até 00:00:57) – Preparação/abertura da atividade (1ª parte)

Nesse primeiro trecho a professora inicia a abertura da atividade já formulando a instrução da primeira tarefa: em duplas, deverão ler a lista de parlendas, agora em uma folha fotocopiada e numerada. Essa instrução inicial é centrada em como deve se desenvolver a interação entre os alunos na dupla. Para garantir que o trabalho dos alunos funcione conforme o planejado, a professora exemplifica qual posição participativa cada aluno deve assumir, o aluno que lê e escreve com mais fluência deve auxiliar o colega menos experiente, e não realizar a tarefa por ele. As sequências interacionais são *diretivas* e *informativas*, prevalecendo as díades I – Rc, embora ocorram intervenções individuais (turno 08) a professora rapidamente utiliza os marcadores ‘tá’ ‘aí’(t.09) e prossegue o desenvolvimento da instrução sem permitir contribuições individuais. Essas instruções que norteiam a participação no trabalho em duplas são combinadas ao

<sup>90</sup> A estratégia de organizar “duplas produtivas” é sugerida no curso de formação de professores alfabetizadores, o Profa.

instrumento *folha fotocopiada*. A professora entrega apenas uma folha para cada dupla, concentrando o trabalho dos dois alunos no mesmo suporte material.

<b>PREPARAÇÃO/ABERTURA DA ATIVIDADE – Implementando o Dispositivo didático</b>				
<b>Instrumentos de ordem mais discursiva</b>			<b>Instrumentos de ordem mais material</b>	
<b>Sequências/turnos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Função didático-discursiva</b>	<b>Recursos</b>	<b>Função didático-discursiva</b>
<b>01 - 02</b>	Instrução passo a passo	Indica e antecipa procedimentos que serão executados observando como deve ser organizado o comportamento no trabalho em duplas	Alunos em fileiras de duplas	Proporcionar organização espacial da sala de modo a favorecer que as tarefas sejam realizadas em dupla
<b>03 – 07</b>	Exemplificar	Ilustrar no coletivo o que deve ser realizado no trabalho em duplas	Entrega de uma folha fotocopiada com lista de parlendas para cada dupla	
<b>09; 11</b>	Enumerar ( <i>primeiro</i> )	Anunciar procedimentos e organizar comportamentos		Estimular o trabalho efetivo em duplas
<b>01;09;11</b>	Marcadores ( <i>tá, tá bom, tudo bem, então</i> )	Organizar e direcionar o trabalho em dupla, manter a dinâmica interativa focada nas instruções		

Quadro 5.16.: Análise - Escrita de parlenda em dupla (16/05/2011 tempo: 00:00:00 até 00:00:57) – Preparação / abertura da atividade (1ª parte)

A estratégia de organizar o ambiente didático para a realização da atividade em duplas objetiva proporcionar uma dinâmica interativa diferenciada. Recebendo o auxílio do colega, o aluno que não conseguiria desenvolver sua tarefa individualmente pode ser capaz de fazê-lo na interação com o colega mais experiente.



Figura 5.2. Realização da tarefa em duplas

O segundo momento da atividade consistiu em mais uma tarefa orientada especificamente para que o trabalho em duplas pudesse ocorrer conforme os objetivos da professora:

T	Transcrição	Aspectos extralinguísticos
30	<b>P.: nó::s va::mos fazer uma brincade::ira...</b>	Professora mostra um saco plástico transparente com pequenos pedaços de papel em seu interior.
31	Als.:eh::: ((falam juntos))	
32	<b>P.: ca::da du::pla vai sortea::r um papelzin::ho e nesse papelzinho tem um número... que nú::mero tem no meu?</b>	
33	Als.: três... ((falam juntos))	
34	<b>P.: três... aí eu vou lá na lista e vou olhar qual que é a parlenda três... qual que é?</b>	
35	Als.: ciranda cirandinha... ((falam juntos))	
36	<b>P.: aí você vai lembrar pro seu amigo como que é a parlenda... como que é a mú::sica...</b>	
37	Als.: (...)	

Quadro 5.17.: Transcrição - Escrita de parlenda em dupla (16/05/2011 tempo: 00:07:07 até 00:09:23) – Preparação/abertura da atividade (2ª parte)

A professora realiza um sorteio para definir qual, dentre as 12 parlendas da lista, a dupla deverá realizar a produção. Essa opção da professora transparece a tentativa de atenuar qualquer possibilidade de um desentendimento interpessoal: poderiam ocorrer discussões entre os alunos, o que seria empecilho para o efetivo desenvolvimento da atividade.

FASE EDUCATIVA/DESENVOLVIMENTO – Formulação das Instruções/Tarefas				
Instrumentos de ordem mais discursiva			Instrumentos de ordem mais material	
Sequências/turnos	Recursos	Função didático-discursiva	Recursos	Função didático-discursiva
30 – 32; 36; 37	Instrução passo a passo	Indica e antecipa procedimentos que serão executados	Sorteio – recipiente com diversos papezinhos contendo um número	Atenuar possíveis desentendimentos na interação entre as duplas
32 – 37	Exemplifica	Ilustrar no coletivo o que deve ser realizado no trabalho em duplas		
36 - 37	Tarefa: <i>Declamar a parlenda para o colega</i>	Acionar o texto que já conhece de memória		
36	Simplifica a linguagem  ( <i>música/ parlenda</i> )	- Facilitar a compreensão sobre o que deve ser executado; - Estimular a participação dos alunos	Aponta para diversas duplas	Exemplifica

Quadro 5.18.: Análise - Escrita de parlenda em dupla (16/05/2011 tempo: 00:07:07 até 00:09:23) – Preparação/abertura da atividade

Assim, sorteado o número e definida a parlenda que deve ser escrita por cada dupla, os alunos tinham a tarefa de realizá-la oralmente para que pudessem acionar a memória que já detém do texto, conforme a instrução “36 – P.: aí você vai lembrar pro seu amigo como que é a parlenda... como que é a mú::sica..”. Ainda no turno (t.36) observamos como recurso discursivo a simplificação do termo *parlendas* por *música*. A repetição das instruções utilizando os termos simplificados podem ter tido intuito de facilitar a compreensão dos alunos e garantir a realização oral do texto por pelo menos um participante da dupla, para que, por fim, pudessem desempenhar a produção escrita.

T.	Transcrição	Aspectos extralinguísticos
55	<b>P.: óh... vamos passar pra ou::tra parte... da... ativida::de... agora que vocês... já colaram a lista... já circularam a su::a canti::ga... você e o seu par::ceiro... vão escreve::r a cantiga aqui...</b>	Mostra uma folha avulsa pautada
56	Al.: todas?	Entrega uma folha avulsa pautada para cada dupla
57	<b>P.: a que você sorteou::u... cê acha que eu to do::ida? eu sou biruta... mas também nem tanto né?</b>	
58	Als.: ((falam juntos – incompreensível))	
59	<b>P.: Pó::de... de::ve escrever em dupla ta bom? pode escrever com a sua amiga do lado... se ficar em dúvida pergunta como se escreve pro amiguinho...</b>	

Quadro 5.19.: Transcrição - Escrita de parlenda em dupla (16/05/2011 tempo: 00:12:00 até 00:12:40) – Preparação/abertura da atividade

Os recursos utilizados na formulação da instrução que designa a tarefa de produção de texto tem suas funções indicadas no quadro abaixo:

FASE EDUCATIVA/DESENVOLVIMENTO – Formulação das Instruções/Tarefas				
Instrumentos de ordem mais discursiva			Instrumentos de ordem mais material	
Sequências/turno	Recursos	Função didático-discursiva	Recursos	Função didático-discursiva
55 - 59	Instrução	Relembra os alunos das outras tarefas já desempenhadas para que possam iniciar uma nova tarefa	Uma folha avulsa para cada dupla	Garantir que a execução da tarefa seja realmente realizada em duplas
55; 57	Marcadores ( <i>oh, né</i> )	Direcionar a atenção ( <i>oh</i> ), moderar a interação ( <i>né</i> )		

Quadro 5.20.: Análise - Escrita de parlenda em dupla (16/05/2011 tempo: 00:12:00 até 00:12:40) – Preparação/abertura da atividade

Observamos que o principal esforço da professora foi delimitar qual deveria ser o comportamento de cada aluno na realização do trabalho em duplas. Esse esforço fica transparente na realização de instruções que descrevem pontualmente

cada procedimento a ser executado e pelas exemplificações, materializadas em *sequência diretivas e informativas* articuladas a uma série de instrumentos de ordem mais material como o *sorteio* e a *entrega de uma única folha para cada dupla*. Obsevamos que não houve subversão dos turnos. A organização interacional manteve-se muito centrada no caráter diretivo e informativo com os alunos todo o tempo engajados na realização de pequenas tarefas.

### **5.2.2 Abordagem grafofônica / lexical: atividades com o texto modificado**

Em nosso corpus encontramos oito atividades que apresentam uma característica muito semelhante: o texto objeto central da SD, ou seja, a *parlenda* é apresentada aos alunos com algumas modificações intencionais ou são escolhidas especificamente por sua composição lexical. A modificação do texto é observada nas atividades nomeadas como “texto lacunado”, “texto embaralhado”, “segmentação” e “encontre os erros”. Nas atividades “texto lacunado” o texto é apresentado com algumas palavras omitidas e substituídas por lacunas. No segundo tipo, “texto embaralhado”, o texto tem seus versos fora de ordem. Na modalidade texto “sem segmentação”, o texto é apresentado aos alunos com problemas em relação ao espaçamento entre palavras. O quarto e último tipo traz o texto com alguns desvios ortográficos que deverão ser localizados e corrigidos pelos alunos. Selecionamos, entre as oito atividades que compõem este grupo, dois dispositivos, a partir da organização espacial dos alunos: em quatro atividades os alunos estavam organizados em fileiras individuais e em duas atividades os alunos estavam organizados em duplas. Assim como no grupo anterior, analisaremos um exemplo de cada dispositivo.

### 5.2.2.1. Atividade: “Texto lacunado ‘Se essa rua fosse minha’”

Analisaremos como se desenvolve o dispositivo didático que utiliza o texto modificado em um ambiente didático que prevê os alunos organizados em fileiras individuais. Esse meio didático também é construído de maneira paulatina pela professora, ou seja, são formuladas diversas tarefas que constroem um caminho até a execução da tarefa principal. Essa parlenda não compunha o corpus inicial da lista formulada (*cartaz*<sup>91</sup>) ao início da SD, então a professora inicia duas *tarefas* logo na abertura da atividade. Primeiro ela incita o *declamar coletivo* e em seguida propõe a *escrita coletiva* do texto na lousa, por meio de um exercício de soletração e assume o papel de escriba, solicitando auxílio dos alunos em relação a quais letras deve utilizar para formar cada uma das palavras:

L.	Transcrição	Aspectos extralinguísticos
01	<b>P.: olha só:: ho::je... a gente vai cantar uma musiqui::nha no::va que tem uma ativida::de... quem conhece a música assim... ‘se está...rua</b>	- Professora à frente da sala
02	Als.: [se esta rua fosse mi::nha:: eu manda::va eu manda::va ladrilhar:: com pedri::nhas com pedri::nhas de brilha::tes:: para o meu para o meu amor passar::... ((cantam juntos))	- Alunos organizados em fileiras individuais.
03	<b>P.: quem não conhecia?</b>	
04	Als.:(...)	
05	<b>P.: então vamo/ cantar mais uma vez.. se</b>	
06	Als.: [se esta rua fosse mi::nha:: eu manda::va eu manda::va ladrilhar:: com pedri::nhas com pedri::nhas de brilha::tes:: para o meu para o meu amor passar::... ((cantam juntos))	
08	<b>P.: vamo/ escreve/ na lousa? preci::sa copia::?</b>	- Professora soletra o início da palavra ‘esta’ aguardando a contribuição dos alunos e depois escreve na lousa.
09	Als.: não... ((falam juntos))	
10	<b>P.: não... eu vou escrever na lousa e depois a gente vai fazer o cartaz ta bom::?</b>	
11	Als.: eh:::... eh::...((falam juntos))	
12	<b>P.: qual que é o nome dessa mú::sica...</b>	
13	Als.: se esta rua... se esta rua...	
14	<b>P.: se::: e::s como que eu faço o /és/:...?</b>	- Professora balança a cabeça positivamente enquanto escreve a palavra na lousa
15	Als.: /e/ /s/:... ((falam juntos))	
16	<b>P.: es::ta:::...</b>	
17	Al.: ru::a...	
18	<b>P.: rua...</b>	
19	Als.: /r/ - /u/ - /a/...((falam juntos))	

Quadro 5.21. Transcrição – Texto lacunado “Se esta rua fosse minha” (03/06/2011 tempo: 00:22:43 até 00:25:20) - Preparação/Abertura- Implementado o dispositivo didático

<sup>91</sup> Figura 5.1.



A realização do *declamar coletivo* busca reavivar o texto na memória dos alunos, informando sua composição que servirá de base para os próximos passos da atividade. A segunda tarefa, *escrita coletiva*, é um recurso aparentemente comum ao grupo, o que fica explícito no turno “08- p.:precisa copiar?”, e os alunos respondem prontamente que não (t.9), pois já sabem que é uma tarefa em que a atenção de todos deve estar centrada em dar contribuições para a escrita coletiva do texto na lousa e não concentrados individualmente em seus cadernos. A *escrita coletiva* na lousa gera uma intensa reflexão sobre o sistema alfabético de escrita. Dessa forma, fica claro que essa estratégia, já aponta para uma intencionalidade sobre o objeto primordial da atividade: o desenvolvimento da leitura e da escrita. Como a escrita alfabética é regida por normas, a professora permite que diversos alunos participem, mas só legítima, por meio do registro na lousa, as contribuições dos alunos quando estas estão de acordo com as notações da escrita ortográfica. Assim, a partir do turno “12 – P.: qual que é o nome dessa mú::sica...” observamos o início das solicitações que buscam extrair participações pontuais dos alunos, compondo assim *sequências elicitativas*.

<b>PREPARAÇÃO/ABERTURA DA ATIVIDADE – Implementando o Dispositivo didático</b>				
<b>Instrumentos de ordem mais discursiva</b>			<b>Instrumentos de ordem mais material</b>	
<b>Sequências/turnos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Função didático-discursiva</b>	<b>Recursos</b>	<b>Função didático-discursiva</b>
<b>01</b>	Instruções passo a passo	Indica e antecipa procedimentos que serão executados	Alunos sentados em fileiras individuais voltados para a lousa	Direcionar a atenção dos alunos
<b>02 - 06</b>	Tarefa: <i>Declamar coletivo</i>	- Reavivar o texto na memória dos alunos - Centralizar a atenção do grupo		
<b>08 - 19</b>	Tarefa: <i>Escrita coletiva</i>	- Incitar reflexão acerca da relação grafofônica	Lousa	Direcionar a atenção dos alunos ao objeto de ensino
<b>01; 05; 10</b>	Marcadores ( <i>olha só, então, tá bom</i> )	Organizar a interação em sala e direcionar a atenção ao objeto de ensino		

Quadro 5.22. Análise – Texto lacunado ‘Se esta rua fosse minha’ (03/06/2011 tempo: 00:22:43 até 00:25:20) - Preparação/Abertura- Implementado o dispositivo didático

Finalizada a escrita, a professora solicita que os alunos cantem mais uma vez, agora apontando verso por verso de modo a orientar a leitura de todo o grupo, e, em seguida, anuncia a tarefa principal do dia, que envolve o mesmo texto que foi cantado e escrito coletivamente, agora impresso com algumas palavras omitidas:

Loc	Transcrição	Aspectos extralinguísticos
250	<b>P.: oh! todo mundo prestou atenção? se eu apagar a música vocês vão lembrar?</b>	- Professora a frente da sala - Alunos organizados em fileiras individuais.
251	Al.: ((incompreensível))	
252	Als.: na:::o ((falam juntos))	- Professora orienta a leitura apontando os versos na lousa
253	<b>P.: então canta mais uma vez que eu vo/ apaga/...</b>	
254	Als.: se esta rua... se esta rua fosse minha... eu mandava... eu mandava ladrilhar... com pedrinhas... com pedrinhas de brilhantes... para o meu... para o meu amor passar... ((cantam juntos))	
255		- Professora apaga o texto da lousa
256	<b>P.:pronto?</b>	
257	Als.: nã::o... ((falam juntos))	- Professora apresenta uma folha fotocopiada
258	<b>P.: a::go::ra eu vo/ da uma atividade...</b>	
259	Als.: eh::... ((falam juntos))	
260	<b>P.: o::lha só... mas eu não fui tão má? porque eu pus a música aqui...</b>	
261	Al.: ah... ((falam juntos))	
262	<b>P.: só que...</b>	
263	Al.: [ta errado... <b>P.: [só que... né? po::sso explicar::? eu tirei partes da música e coloquei a::qui... e você::is terão que encontrar o que ta/ faltando... acha/ aqui e escreve/... tudo bem?</b>	
264	Al.: ((diversos comentários simultâneos)) ((falam juntos))	
265	<b>P.: pron::to... pode começar quem eu já entreguei...</b>	

Quadro 5.23.: Transcrição: Texto lacunado 'Se esta rua fosse minha' (03/06/2011 tempo: 00:33:50 até 00:34:59) – Fase Educativa- Instruções e tarefas

Observamos aqui um movimento bastante comum nas atividades em que a professora se vale do instrumento *texto modificado* quando os alunos estão organizados individualmente. Após as duas tarefas iniciais centradas na realização coletiva, o foco sai do instrumento *lousa*, (esfera coletiva) e deve ocorrer a concentração individual para realização da tarefa efetiva: completar o texto com as palavras que foram omitidas no suporte folha fotocopiada (esfera individual). No turno 263 – “P.: eu tirei partes da música e coloquei a::qui... e você::is terão que encontrar o que ta/ faltando... acha/ aqui e escreve/...” Ao utilizar o advérbio *aqui* a professora se refere à folha impressa, marcando uma espécie de transição de suportes materiais com o texto que poderíamos exemplificar a partir do seguinte esquema:

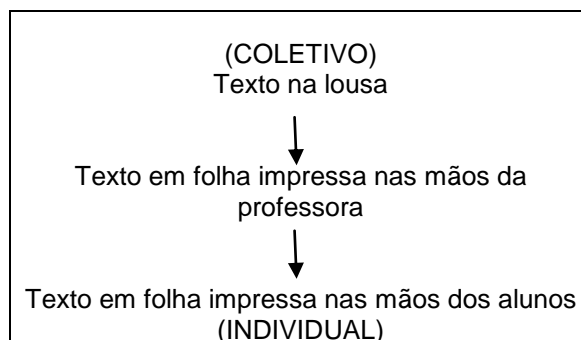


Figura 5.3 – Transição de instrumentos

Não houve nenhuma reformulação da instrução. Nessa fase, as sequências retomam o caráter *diretivo e informativo*, compondo o padrão interacional I – Rc (iniciação da professora, resposta coletiva dos alunos) havendo apenas uma contribuição não desejada que nos proporciona informação importante acerca deste tipo de dispositivo. Após a professora ter anunciado que os alunos receberiam o texto em uma folha impressa, ela complementa a formulação da instrução com uma espécie de ressalva através do uso do marcador *só que* (t.261) quando iria anunciar a modificação feita (no caso, a omissão de algumas palavras). Nesse momento um aluno interrompe a instrução da professora, ao perceber que trabalhariam com o texto fora de sua formatação regular, tentando antecipar o que seria dito (t. 262. Al.: [ta errado...]). É provável que a maneira como ocorreu a formulação da instrução pela professora remeteu o aluno a outra atividade do tipo, as chamadas atividades de “*encontre os erros*”.

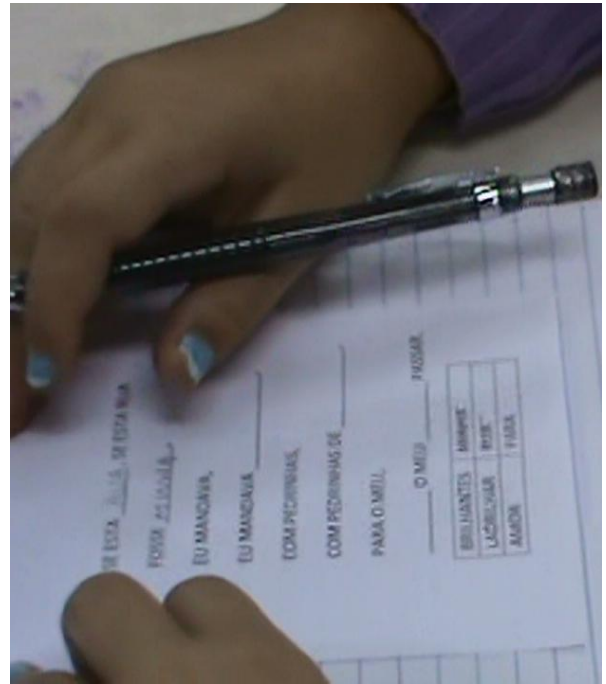


Figura 5.4. Texto lacunado

<b>FASE EDUCATIVA/DESENVOLVIMENTO – Formulação das Instruções/tarefas</b>				
<b>Instrumentos de ordem mais discursiva</b>			<b>Instrumentos de ordem mais material</b>	
<b>Sequências/turnos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Função didático-discursiva</b>	<b>Recursos</b>	<b>Função didático-discursiva</b>
<b>257 - 265</b>	Instrução	Direcionar os alunos para a realização de uma atividade individual	Folha fotocopiada com texto modificado	Aproximar o texto do aluno viabilizando a realização da tarefa na esfera individual
<b>250 - 256</b>	Tarefa: <i>Cantar coletivo</i>	- Reavivar o texto na memória dos alunos		
<b>250; 253; 259; 261; 263</b>	Marcadores: <i>(olha só, só que, tudo bem, então)</i>	- Organizar a interação em sala de aula e direcionar a atenção a realização da tarefa	Apontar a letra do texto	- Estimular a relação grafema-fonema

Quadro 5.24.: Análise: Texto lacunado ‘Se esta rua fosse minha’ (03/06/2011 tempo: 00:33:50 até 00:34:59) – Fase Educativa- Instruções e tarefas

Embora escrever palavras nas lacunas de modo a completar o texto sintetize a principal tarefa a ser realizada pelo aluno, o verdadeiro foco é o reconhecimento de palavras, especialmente por conta da apresentação de um ‘banco de palavras’ que consiste no quadro localizado na parte inferior da folha (fig. 5.4.), de modo que o aluno possa recorrer a ele para completar o texto em questão.

### 5.2.2.2. Atividade: “Segmentação de palavras”

A professora organizou a sala de aula em fileiras de duplas seguindo o critério de agrupamento de um aluno que já escreve com outro em processo de alfabetização, conforme descrevemos no dispositivo de produção de texto em duplas. Organizado o espaço físico da sala de aula, foi entregue em um pequeno pedaço de papel fotocopiado a letra da parlenda “Hoje é domingo” com alguns problemas de segmentação, ou seja, alguns vocábulos foram apresentados aglutinados, sem o espaçamento convencional.

T	Transcrição	Aspectos extralinguísticos
01	<b>P.: então como que vai ser a atividade de hoje? olha... quem conhece a parlenda do hoje é domingo?</b>	- Professora na frente da lousa, no centro da sala  - Alunos organizados em fileiras de duplas
02	Als.:eu::... ((falam juntos))	
03	<b>P.: vamo/ vê/</b>	
04	Als.: hoje é domingo... pede cachimbo o cachimbo é de ouro bate no touro o touro é valente bate na gente a gente é fraco cai no buraco o buraco é fundo acabou-se o mundo... ((cantam juntos))	

Quadro 5.25.: Transcrição - Segmentação de palavras (30/05/2011 tempo: 00:03:00 até 00:03:35) – Fase preparação/abertura – Implementando o dispositivo didático

Na etapa de abertura observamos o anúncio de que iniciarão uma atividade e em seguida o questionamento sobre quem conhece a parlenda, incitando os alunos a se engajarem na tarefa *declamar coletivo*. Essa sequência (t. 01 – 04) tem a função de informar aos alunos que uma nova atividade está sendo iniciada.

PREPARAÇÃO/ABERTURA DA ATIVIDADE – Implementando o dispositivo didático				
Instrumentos de ordem mais discursiva			Instrumentos de ordem mais material	
Sequências/turnos	Recursos	Função didático-discursiva	Recursos	Função didático-discursiva
01 - 04	Tarefa: <i>declamar coletivo</i>	- Centralizar a atenção do grupo - Retomar o texto que base da atividade	Alunos sentados em fileiras de duplas	Proporcionar organização espacial da sala de modo a favorecer que as tarefas sejam realizadas em dupla
01	Marcadores: <i>Então; olha</i>	- Direcionar a atenção dos alunos;		

Quadro 5.26.: Análise – Segmentação de palavras (30/05/2011 tempo: 00:03:00 até 00:03:35) – Fase preparação/abertura – Implementando o dispositivo didático

Ao implementar esse dispositivo, a professora desenvolve a instrução chamando a atenção dos alunos para o fato de que iriam receber um texto com algumas alterações, mas antes de entregar o texto, ela formula a tarefa pela descrição de suas próprias ações e das ações dos alunos, citando passo a passo o que deveria ser feito, por meio de exemplificações na lousa:

Loc	Transcrição	Aspectos extralinguísticos
05	<b>P.: aí::... eu estava biruta e não deixei espaço em algumas palavras... digitamos o texto... to::do jun::to... vocês vão ter que se::parar... quando terminar uma palavra vai ter que separar da ou::tra... por exemplo... quer ver? Vamo/ vê/ corre cutia óh... corre cutianacasadatia... ta certo?</b>	Escreve um verso aglutinado na lousa
06	Als.: não::... ((falam juntos))	
07	<b>P.: isso tu::do aqui é uma palavra só::?</b>	Realiza um traço de giz na lousa, entre as palavras aglutinadas
08	Als.: nã::o... ((falam juntos))	
09	<b>P.: ué::... mas ela não ta separa::da... o que que eu falo primeiro...</b>	
10	Als.: corre cutia... ((falam juntos))	
11	<b>P.: eu falo corre cutia tu::do jun::to::?</b>	
12	Als.: co::rre...	
13	<b>P.: co::rre... é a primeira palavra... então o que eu vou lá... vou fazer? co::...</b>	
14	Als.: rre... ((falam juntos))	
15	<b>P.: terminou aqui?</b>	
16	Als.: terminou ((falam juntos))	
17	<b>P.: eu risco...</b>	Realiza um traço de giz na lousa, entre as palavras aglutinadas
18	Als.: ah::...((falam juntos))	
19	<b>P.: aí eu sei que aqui eu tenho que sepa::...</b>	
20	Als.: ra::...((falam juntos))	
21	<b>P.: aí corre?</b>	
22	Als.: cu::ti::a::... ((falam juntos))	
23	<b>P.: cu - ti...</b>	
24	Als.: a...	
25	<b>P.: terminou aqui?</b>	
26	Als.: sim...	
27	<b>P.: então o que que eu tenho que fazer?</b>	Realiza um traço de giz na lousa, entre as palavras aglutinadas
28	Als.: faz um risquinho... ((falam juntos))	
29	<b>P.: entendeu o que que é pra fazer?</b>	
30	Als.: sim::...	
31	<b>P.: toda vez que a palavra terminou e ela não tiver separada</b>	
32		

<p>33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48</p>	<p><b>vocês dois vão ter que (...) óh... toda vez que a palavra tiver que separar... ela tiver junto... vai ter que...</b>  <b>Als.: riscar... ((falam juntos))</b>  <b>P.: isso que é segmentação... tudo bem? só que a gente vai fazer isso em qual música?</b>  <b>Als.: hoje é domingo... ((falam juntos))</b>  <b>P.: hoje é domingo pé de cachimbo... é pra um só pegar a folha e fazer?</b>  <b>Als.: nã::o.... ((falam juntos))</b>  <b>P.: todo mundo...</b>  <b>Als.: é em du::pla...</b>  <b>P.: to::do mun::do... é em du::pla... então agora eu vou dar um pra cada só...</b>  <b>Al.: um pra cada...</b>  <b>P.: pra cada dupla...</b>  <b>Al.: professo::ra</b>  <b>P.: vocês terão que ler junto... o que tiver certo... agora... agora é pra fazer atividade...</b>  <b>Als.: ( ) ((falam juntos))</b>  <b>P.: não... não... não vai dar tempo... depois... agora para de copiar o que ta na lousa e vamo/ vê/ a lição... óh... a sua mala eu já pus ali debaixo... óh Felipe agora cê tem que ajudar a Mariana... e a Rafaela tem que ajudar...</b>  <b>Als.: ((incompreensível)) ((falam juntos))</b>  <b>P.: tenta falar baixo pra não atrapalhar a dupla de trás... Lucas... é aqui no meio pra vocês dois... cê vai lendo pra ele... vê o que ta junto se tem que separar... agora é hora de que? não tem lição? cêis/ vão ficar com a lição atrasada... Leandro... aí só ta algumas partes junta... vocês vão ter que achar...</b></p>	<p>A professora caminha pela sala entregando uma folha fotocopiada para cada dupla</p>
--	---	--

Quadro 5.27.: Transcrição - Segmentação de palavras (30/05/2011 tempo: 00:03:36 até 00:07:29) – Fase Educativa – Instruções e tarefas

O recurso da exemplificação foi materializado por sequências de caráter *elicitativo*. A professora buscou obter as respostas desejadas sem propriamente formular questões: ela pronuncia apenas as sílabas iniciais (t. 14; 20; 24) e recebe como resposta dos alunos a sílaba não pronunciada. Com a mesma função, explica o procedimento (t. 16; 18) e em seguida repete parcialmente o que deve ser feito, aguardando que os alunos completem com a informação principal (t. 28 – 33) Essas sequências têm uma função didática interessante pois ao mesmo tempo que buscam extrair informações específicas, acerca do que os alunos já sabem, fornecem subsídios para a realização da atividade além de manter a atenção dos alunos para a tarefa a ser realizada (MEHAN, 1979, p. 42)

FASE EDUCATIVA/DESENVOLVIMENTO – Formulação das Instruções/tarefas				
Instrumentos de ordem mais discursiva			Instrumentos de ordem mais material	
Sequências/ turnos	Recursos	Função didático- discursiva	Recursos	Função didático- discursiva
05; 32 - 48	Instrução passo a passo	Indica e antecipa procedimentos que serão executados e esclarece como deve ocorrer o trabalho em duplas	Lousa	Direcionar a atenção dos alunos ao objeto de ensino
06 - 31	Exemplificar	Ilustrar no coletivo o que deve ser realizado no trabalho em duplas	Entrega de uma folha fotocopiada para cada dupla com lista de parlendas	Estimular o trabalho efetivo em duplas
5, 20, 32, 34, 40, 46	Marcadores ( <i>olha só, só que, tudo bem, então</i> )	Organizar a interação em sala de aula e direcionar a atenção a realização da tarefa		

Quadro 5.28.: Análise - Segmentação de palavras (30/05/2011 tempo: 00:03:36 até 00:07:29) – Fase Educativa – Instruções e tarefas

Ao final da exemplificação a professora nomeia o objeto que está sendo de fato ensinado, afirmando “34 –P.: isso que é segmentação... tudo bem?”. A partir desse turno observamos um predomínio de *sequências diretivas*, voltadas de maneira específica para a organização do trabalho em duplas. A estratégia de entregar apenas uma folha com o texto da atividade é utilizada novamente. Interessante que essa organização das etapas da aula destoa dos demais dispositivos que observamos. Nessa atividade a professora trata inicialmente de questões mais teóricas, buscando explicar o que é propriamente *segmentação* para posteriormente direcionar a organização dos comportamentos que os alunos devem assumir para a realização da tarefa em duplas.

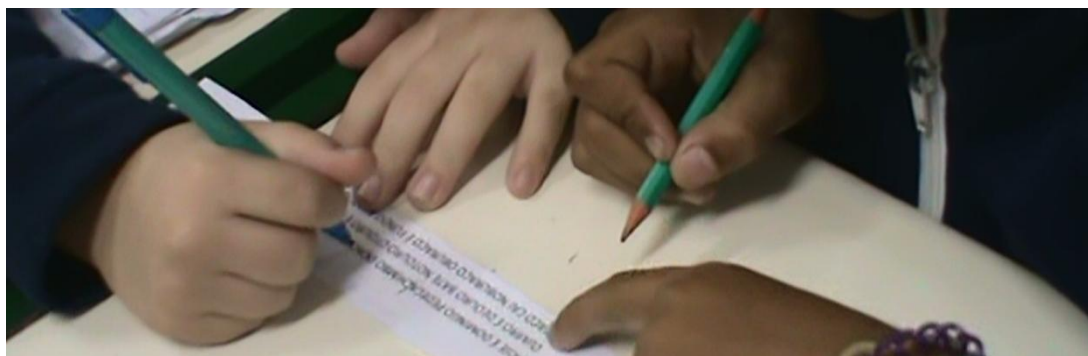


Figura 5.5 – Atividade em dupla “Segmentação de palavras”

Os alunos nessa etapa da escolarização estão aprendendo a lidar com os diversos problemas que o sistema de escrita lhes apresenta. O espaçamento entre vocábulos faz parte das convenções ortográficas as quais eles precisam se apropriar. Silva (2012) aponta que frequentemente a criança formula hipóteses de escrita baseadas em sua própria fala, assim, seu texto graficamente representa unidades e cortes semelhantes ao da linguagem oral. Esses cortes podem ocorrer tanto para mais, a chamada *hipersegmentação* quanto para menos, a *hiposegmentação*. Assim, trazer um texto com alterações realizadas especialmente para discutir essa especificidade dentro do meio didático de uma turma de alfabetização pode constituir um instrumento interessante para que esses alunos se apropriem dessa característica do sistema de escrita e que já consigam refletir sobre a importância desse recurso em um texto que já tem familiaridade.

### 5. 3 O emprego de dispositivos didáticos e o trabalho de alfabetizar

O trabalho do professor deve garantir o encontro do aluno com o objeto de ensino e, de maneira complementar, guiar sua atenção a determinados aspectos deste objeto. Schneuwly (2000, p. 24) aponta que as maneiras de *presentificar* e *elementarizar* o objeto de ensino e os instrumentos utilizados para este fim estão fundamentalmente ligados às particularidades de cada disciplina. Assim o fato desta pesquisa ter sido desenvolvida em uma turma de alfabetização implica uma série de especificidades diretamente relacionadas ao trabalho de alfabetizar: garantir que os alunos dominem o sistema de escrita alfabética<sup>92</sup>, e como decorrência disso, o uso efetivo e competente dessa habilidade em situações de leitura e produção de textos<sup>93</sup>.

Os *dispositivos didáticos* que descrevemos acima podem demonstrar os diferentes recursos articulados por uma professora alfabetizadora na tentativa de criar meios didáticos que consigam contemplar as diferentes necessidades requeridas por um grupo de alunos do Ciclo de Alfabetização. Nos próximos

---

<sup>92</sup>Albuquerque, (2007 p.18) defende o uso de “sistema de escrita (ou notação) alfabética, [...] no que concerne ao aprendizado da escrita alfabética em si como objeto de conhecimento”

<sup>93</sup> Essa distinção remete a “Teoria do letramento” (SOARES, 1998)



subcapítulos realizamos algumas considerações enfocando os instrumentos e objetos ensinados que tiveram maior relevância e suas funções didático-discursivas específicas.

### 5.3.1 Instruções e tarefas: principais instrumentos dos dispositivos didáticos

A partir dos aspectos salientados nos quadros de análise dos dispositivos implementados, verificamos que as *instruções* e *tarefas* são os instrumentos didáticos centrais, associados de maneira sofisticada a outros recursos de ordem mais material. A circulação do saber nessa turma de alfabetização se deu essencialmente pela proposição de tarefas. Retomaremos os casos descritos com o intuito de salientar o uso destes instrumentos.

Nas duas atividades em que se objetivava a *produção oral do texto*, podemos salientar como ponto comum dos dispositivos implementados a maneira como a professora inicia a construção do ambiente didático: i) realiza perguntas no intuito de rememorar *atividades e tarefas* já desenvolvidas relacionadas aos textos do gênero parlenda, na tentativa de direcionar a atenção de todo o grupo para o objeto de ensino; ii) incita os alunos a realizarem a *tarefa de declamar coletivamente* um texto do gênero parlenda; iii) formula a instrução ao final do *declamar coletivo*, tarefa que efetivamente engaja o grupo direcionando a atenção dos alunos para a atividade.

Nas duas atividades, observamos uma quantidade bastante expressiva de *reformulações da instrução*. Embora nos dois casos a professora tenha explicado passo a passo as tarefas, existe uma grande diferença em relação a organização temporal. A atividade, “Declamando parlendas”, dependia da pesquisa realizada em casa, ou seja, de instruções já formuladas e de tarefas que já deveriam ter sido efetuadas. Observamos que embora a professora tenha evocado em sua fala uma série de instrumentos de ordem mais material (cartaz, livro paradidático), nenhum se apresentou materialmente: o meio didático que fora construído materialmente em outro momento foi reconstruído apenas verbalmente.

Já na atividade “Jogral” observamos uma *instrução* passo a passo somada a um verdadeiro conjunto de materiais: para a efetiva realização do jogral, diversas pequenas *tarefas* foram realizadas formando um caminho didático até a realização

efetiva do Jogral. Interessante notarmos o uso concomitante de diferentes suportes contendo o mesmo texto: a lousa, o cartaz, a folha fotocopiada e a declamação coletiva. É provável que se a professora se utilizasse apenas da folha fotocopiada, a incompreensão acerca da tarefa a ser executada fosse ainda maior e seriam necessárias muitas outras reformulações da instrução inicial. O movimento didático da professora consiste numa tentativa de reproduzir a folha com o texto impresso (a esfera da tarefa individual) na lousa (esfera de realização coletiva) em uma espécie de apontar, mostrar, literalmente, onde a tarefa deve ser executada, na impossibilidade de atender cada aluno individualmente. É evidente que os alunos que já realizavam uma leitura convencional não precisavam desse tipo de recurso: ao dominar a leitura os alunos adquirem uma notável autonomia em relação à realização de tarefas pautadas somente pela instrução oral. A maneira como a professora utilizou a lousa remete diretamente à tentativa de organizar um meio didático que consiga engajar os alunos em seus diferentes níveis de apreensão da leitura e uma estratégia para conseguir dar suporte pedagógico a todos os alunos.

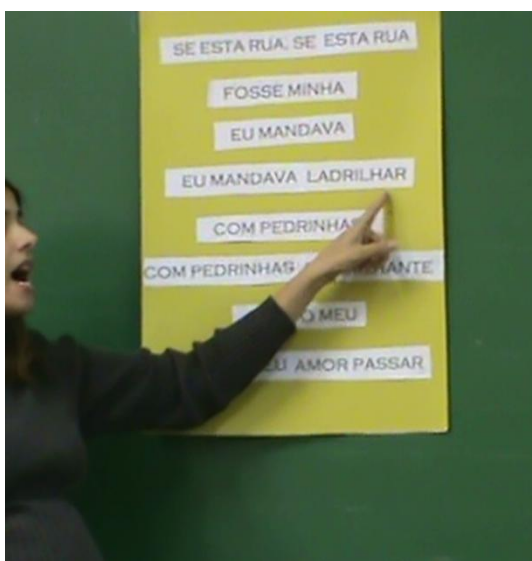


Figura 5.6 – Esfera coletiva

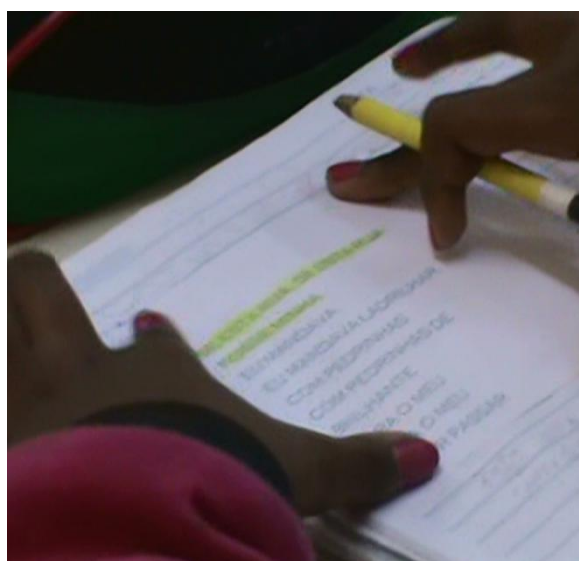


Figura 5.7 – Esfera individual

Nas atividades que culminaram em *produção escrita* de uma parlenda, observamos, em primeiro lugar, que a professora inicia a atividade recorrendo aos instrumentos, *instrução oral*, *lista de parlendas* (fruto da pesquisa dos alunos) e *exemplificações*. As instruções são todas seguidas por exemplificações. O movimento didático da professora busca, por meio da ilustração da realização da

tarefa no coletivo, clarificar quais procedimentos devem ser tomados pelos alunos para que possam ser adequadamente desenvolvidas individualmente ou em duplas.

Em relação ao uso do recurso *lista de parlendas*, na atividade de escrita individual, a lista foi apresentada aos alunos no *cartaz* (esfera coletiva) e na atividade de escrita em duplas a lista foi apresentada em uma *folha fotocopiada* (esfera da dupla). Ao recorrer à lista, na atividade individual, a professora procura garantir que a produção será uma *escrita de memória*, pois certamente o aluno saberá de cor um dos 12 textos elencados. Já na atividade em dupla, a lista compõe outra estratégia utilizada justamente por conta da organização espacial dos alunos: a professora acrescenta um número a cada título para viabilizar a realização de um sorteio. Assim, ao sortear uma parlenda para cada dupla, além de dirimir possíveis desentendimentos interpessoais os alunos não poderão eleger outro texto que mais lhes agrade, ou que saibam escrever com mais facilidade, o que já representa um complicador se compararmos a livre escolha para a produção de texto individual.

Por conta da organização espacial diferenciada na atividade de escrita em duplas, a professora optou por formular diversas pequenas tarefas, utilizando as *instruções em um passo a passo* com o intuito especial de informar os alunos sobre a postura que deveriam assumir naquela organização específica para realização de tarefa. Macedo (2005, p. 86) realiza uma observação em relação às formas como são encaminhadas as atividades a grupos ou duplas. A autora pôde constatar, investigando classes de alfabetização, que embora a organização espacial possa propiciar um processo interativo mais intenso entre alunos, não se pode afirmar que a interação ocorra mediada pela atividade proposta. Assim a mera organização do espaço sala de aula em duplas ou grupos não garante que dois ou mais alunos estejam engajados em realizar a tarefa proposta. No exemplo que analisamos, observamos como a professora utiliza a combinação de diferentes instrumentos didáticos para tentar garantir ao máximo que os alunos interagissem em prol da execução da tarefa.

Em relação às atividades que tiveram uma abordagem grafofônica / lexical, a partir da análise de como as instruções foram desenvolvidas, podemos observar que as estratégias utilizadas pela professora para compor o dispositivo didático da atividade *Texto lacunado “Se essa rua fosse minha”* por meio das tarefas *cantar coletivo* e *escrita coletiva* já eram comuns ao grupo: não houve exemplificações e muito menos reformulações das instruções. Já na atividade que envolvia

identificação e resolução de problemas de segmentação entre vocábulos, a professora realizou uma exemplificação bastante cuidadosa na lousa, pois, além da disposição dos alunos em fileiras de duplas ter demandado mais uma série de direcionamentos e estratégias - assim como na atividade de produção em duplas – de modo a garantir a efetiva realização por meio do trabalho em duplas, os alunos não mostraram familiaridade com aquele tipo de problema a ser resolvido. Assim uma série de iniciações de caráter mais *elicitativo* foram empregadas pela professora de modo a contemplar orientações em relação aos procedimentos que deveriam ser adotados a partir de reflexões de caráter mais teórico, dando subsídios para a realização efetiva da atividade.

### **5.3.2 Recursos de ordem mais discursiva recorrentes nas instruções e tarefas**

Dentre os recursos de ordem mais discursiva, comuns a praticamente todos os dispositivos descritos, gostaríamos de salientar: o *padrão interacional* e o uso de *marcadores conversacionais*.

No que concerne ao padrão de interação, observamos que, especialmente por termos analisado o momento de emprego dos dispositivos didáticos, ou seja, a fase de *preparação/abertura* e o início da fase *educativa*, o padrão I - R - A (Iniciação da professora, resposta do aluno e avaliação da professora) praticamente não ocorreu pois ele se configura como um padrão típico de situações em que são abordados conteúdos e conceitos. Conforme a pesquisa de Mehan (1979, p. 74) as fases da atividade que contemplamos, seriam majoritariamente compostas de sequências *diretivas* e *informativas*, que têm o intuito de organizar os comportamentos dos alunos para que as trocas de caráter mais teórico possam ser posteriormente efetuadas. Nessas sequências a terceira parte do padrão, a avaliação, pode não ocorrer, formando díades I - R (Iniciação da professora, resposta do aluno).

Na análise observamos uma interessante associação entre sequências diretivas, informativas que ganharam contornos de sequências elicitativas por buscar extrair informações específicas, ora em relação a tarefas já executadas, ora realizando exemplificações e solicitando a participação dos alunos, tanto em relação

a comportamentos quanto a questões de caráter mais teórico. Acreditamos que essa articulação entre os tipos de sequência tenha ocorrido especialmente pela maneira como a professora formulou as instruções, sempre realizando referência aos procedimentos a serem realizados (o passo a passo), organizando as atividades em um conjunto de pequenas tarefas.

Embora a tríade pouco tenha se materializado, observamos que o desenvolvimento das díades foi suficiente para atingir os objetivos da professora. Mais do que a resposta de um aluno a professora buscava sempre as respostas coletivas, ou seja, o grupo todo fornecendo a mesma informação, formando o par I – Rc (Iniciação da professora, resposta coletiva dos alunos), em uma tentativa de engajar todo o grupo na dinâmica interacional. Macedo (2005, p. 113) salienta que as avaliações podem estar implícitas a cada díade discursiva, encerrando pequenas partes da temática da atividade e assim se mantém o fluxo discursivo, na medida em que os alunos atendem às expectativas da professora. Observamos que as contribuições individuais foram, de modo geral, atenuadas e até mesmo apagadas. Ao obter respostas que poderiam desviar o foco da interação, verificamos o uso de reformulações da instrução através da simplificação de termos, da repetição da instrução ou da resposta do aluno. Nesses casos observamos o uso considerável de alguns *marcadores conversacionais*.

Especialmente ao iniciar a formulação da instrução e quando ocorrem contribuições desordenadas, frustrando a estrutura interacional almejada pela professora, indicamos nos quadros de análise a utilização de algumas formas verbais que cumprem funções importantes na organização das atividades em sala de aula (MEHAN, 1979, p. 66). Nos dados analisados encontramos a ocorrência das formas “olha”, “oh”, “pera!”, “tudo bem”, “tá bom”, entre outras. Estes marcadores verbais, conhecidos na literatura da Análise Conversacional sob a denominação de marcadores conversacionais são definidos como vocábulos que têm seu conteúdo semântico original esvaziado e são utilizados como estratégias para o falante testar o grau de atenção e participação do seu interlocutor (URBANO, 2003, p. 100).

A título de exemplo, analisaremos duas ocorrências que descrevem bem a função de dois marcadores utilizados com frequência pela professora. No quadro 5.21 que corresponde à transcrição do momento de abertura da atividade “Texto lacunado ‘se essa rua fosse minha’” observamos logo no primeiro turno: “01-P.: olha só:: ho::je... a gente vai cantar uma musiqui::nha no::va que tem uma ativida::de...”.

A função discursiva da forma “olha” corresponde à definição dos autores por não preservar o sentido do verbo olhar, ação de ver, no sentido estreito do termo. O uso como marcador tem exatamente a função de solicitar a atenção dos interlocutores, anunciando que algo importante será considerado. Esse uso se repete em todas as atividades, por vezes assumindo a forma “oh”, e desempenhando a mesma função.

As formas “tá bom” e “tudo bem” foram utilizadas geralmente após a definição de algum aspecto teórico, como no quadro 5.27 turno “34-P.: isso que é segmentação... tudo bem?” ou após a descrição de procedimentos a serem executados como ao encerrar o turno em que delimita o posicionamento que deve ser assumido no trabalho em dupla no quadro 5.15 turno “1-P.: (...) se ele ainda não consegue ler direitinho... você pode ajudar... mas você tem que deixar ele tentar... tudo bem?”. Marcuschi<sup>94</sup> (1989, p. 300, apud URBANO) afirma que as funções dos marcadores conversacionais são derivadas de outras mais altas, ou seja, das interacionais. Assim, os marcadores que salientamos nos quadros como recursos utilizados pela professora assumiram papel importante na organização da interação com vistas a cumprir o plano interacional inicialmente planejado pela professora.

### 5.3.3 O texto no contexto alfabetizador

Conforme já mencionamos, o texto assume papel central na organização de uma SD. Além dessa opção metodológica, a partir da breve análise realizada dos documentos prescritivos que indicamos no capítulo 3, observamos a presença de *textos* em praticamente todos os itens elencados, tanto nas “Expectativas de aprendizagem” quanto no “Plano de ensino”. Nas “Expectativas de aprendizagem” para o segundo ano do Ciclo de Alfabetização, é possível constatar que os diferentes gêneros textuais são mencionados como *suporte* para o desenvolvimento de diversas habilidades procedimentais, como “recontar, ler, escrever, reescrever<sup>95</sup>”. Já no documento elaborado pelas professoras, observamos apenas uma listagem de “conteúdos”, compreendendo: nome, alfabeto, leitura de contos de fadas, poemas,

<sup>94</sup> MARCUSCHI, L. A. Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas, posições e funções. In: CASTILHO, A. T. (org.). **Português culto falado no Brasil**. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1989.

<sup>95</sup> ANEXO B

canções, quadrinhos, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, embalagens, rótulos, calendários<sup>96</sup>. Assim podemos afirmar que textos de diferentes gêneros têm uma presença significativa na listagem de conteúdos, ou seja, são elencados como *objeto de ensino*. Dessa forma, o *texto* no primeiro documento abordado se configura como importante *instrumento* didático, já no segundo documento, aparece na listagem de objetos de ensino a serem trabalhados em sala de aula, sem outras considerações. De maneira geral, o norteamento dado pelos documentos que prescrevem o trabalho de alfabetizar orienta que diferentes textos sejam utilizados nas atividades e tarefas desenvolvidas nas turmas do Ciclo da Alfabetização.

A partir da análise dos dispositivos implementados podemos observar como o texto assume diferentes funções nas atividades desenvolvidas e refletir acerca de quais *objetos de ensino* as atividades realmente enfocaram.

Na atividade “Declamando parlendas”, observamos a intenção da professora em utilizar textos que circulam nas casas dos alunos, ou seja, ela opta por trabalhar com textos não escolarizados (MACEDO, 2005, p. 110). Embora tenha delimitado o gênero, a maneira como as tarefas foram desenvolvidas nessa atividade mostra uma preocupação por privilegiar o trabalho com textos do meio social dos alunos. A realização oral do texto também reforça uma abordagem voltada para os usos sociais desse gênero textual: ao socializarem, os alunos cantaram e bateram palmas, de certa forma, o meio didático pôde resgatar o caráter lúdico desse gênero. Já na atividade “Jogral” observamos aspectos interessantes do fazer docente como a estratégia de pintar linhas e o uso de diversos instrumentos (cartaz, lousa e folha) dando suporte ao mesmo conteúdo para orientar leitores menos experientes. O passo a passo direcionado pelas *instruções* e *tarefas* enfocaram sempre questões relacionadas ao sistema alfabético de escrita. Nesse caso o texto atuou como mais um instrumento didático no dispositivo empregado.

Nas atividades de produção escrita, o tratamento dado ao texto é muito semelhante nos dois dispositivos: ambos trabalharam com a unidade textual e enfocam os textos que já são conhecidos *de memória* pelos alunos, preterindo questões voltadas à composição e ao conteúdo, de modo a dirigir a atenção dos alunos para as questões próprias do sistema de escrita alfabética. O maior diferencial reside no objetivo principal da professora em cada atividade. Conforme

---

<sup>96</sup> ANEXO C

salientamos na descrição do dispositivo, a *escrita individual* assume a função de registro do desenvolvimento da escrita do aluno. Ao solicitar e recolher essas produções a professora pode reunir dados tanto para acompanhar o processo de aquisição do sistema de escrita pelo aluno quanto para preencher fichas e relatórios solicitados pela coordenação pedagógica da unidade escolar. Já na *escrita em duplas*, o objetivo principal é propiciar aos alunos, junto com outro colega, um momento de reflexão acerca do sistema de escrita de um determinado texto que já conhecem e costumam realizar oralmente, como podemos observar no quadro 5.15 turno “05: P.: tenta ajudar ele... se ele não ta sabendo cê vai falando a letrinha óh... ‘o /c/ e /o/ faz o quê?’”.

Em relação às atividades com abordagem grafofônica / lexical, o texto foi apresentado aos alunos exclusivamente como pretexto, tanto na atividade “texto lacunado” quanto na tarefa *escrita coletiva*, bem como na segunda atividade “segmentação de palavras”. As modificações realizadas nos textos apresentados aos alunos (as folhas fotocopiadas) não foram formatadas de modo a salientar aspectos direcionados a especificidades deste gênero, as modificações verificadas remetem a questões relacionadas ao desenvolvimento da aquisição da escrita alfabética e das convenções ortográficas. Nesse cenário, embora os dois objetos tratados sejam indiscutivelmente relevantes em uma turma de alfabetização, a saber, o conceito de palavra e a importância da segmentação, o texto assume lugar secundário, sendo utilizado mais como instrumento do que como objeto de ensino.

Nos dois conjuntos de atividades que perfizeram a SD analisados os textos assumiram diferentes papéis no ambiente didático criado pela professora. Conforme mencionamos brevemente ao início do capítulo, as parlendas são frequentemente utilizadas em salas de alfabetização, tanto pela sua estrutura e composição semiótica, quanto pelo fato dos alunos possuírem amplo repertório desses textos de cor, ou como as professoras costumam se referir, são “textos conhecidos de memória”, o que permite uma espécie de suspensão de seu conteúdo e se torna um suporte para focar questões de natureza ortográfica notacional.

Dessa forma observamos nesse conjunto de atividades uma centração primordial no ensino do sistema de escrita alfabética, só que, para que a abordagem dessa questão não se torne insípida, como pelo ensino de palavras soltas e descontextualizadas, temos um texto emoldurando as atividades (GOMES-SANTOS,



2014)<sup>97</sup>. Cabe nos perguntarmos se a forma como o texto foi utilizado, um instrumento de base para as atividades de alfabetização, auxilia os alunos a conquistarem, para além do domínio da relação grafema/fonema, o uso competente da leitura e da escrita. Nas palavras de Santos e Albuquerque é necessário:

oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético. (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 98)

Apesar de o texto ter assumido majoritariamente a função de instrumento para o ensino do sistema de escrita, podemos apontar alguns aspectos que poderiam caracterizar esse uso como, de certa forma, profícuo. A maneira como os dispositivos didáticos foram empregados oportunizou uma série de momentos de reflexão sobre o sistema de escrita por meio do texto, revelados no desenvolvimento de diversas tarefas, como a *escrita coletiva* na lousa, a *produção de texto em duplas*, entre outras. Certamente o tratamento acerca dos usos sociais desse gênero textual poderia ter sido realizada de maneira mais incrementada, de modo que o *gênero parlenda* em si assumisse efetivamente o estatuto de objeto de ensino nas atividades de alfabetização. No entanto, a análise nos permite afirmar que, embora não tenha sido adequadamente contemplada, houve a preocupação com tal dimensão, especialmente pela maneira com que os textos a serem considerados em sala de aula foram escolhidos (pesquisa com os pais) e a tarefa realizada repetidamente, o *declamar coletivo*, que de certa forma preserva as características do gênero.

O desenvolvimento da SD nessa pesquisa escapou da premissa original apontada no procedimento de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pois não houve uma prática que enfocasse propostas de produção textual em um efetivo contexto comunicativo. Batista tece algumas considerações

Meu ponto de vista é de que, por um lado, nem sempre é possível criar efetivas situações de uso da língua, o que abre o espaço para a simulação de contextos comunicativos (“imagine que você é um jornalista...”). E também de que, por outro lado, nem sempre é necessário criar esses contextos e desenvolver todas as etapas do processo de produção. Isto dependerá do objetivo do professor. Quando se deseja explorar, por

---

<sup>97</sup> A referida citação se trata de comunicação pessoal do professor Sandoval Nonato Gomes Santos oriunda de reunião de orientação para o desenvolvimento desse estudo.

exemplo, aspectos relacionados à ortografia ou à estrutura de frases ou palavras, pode ser mais produtivo realizar essa exploração por meio de “atividades focais”, quer dizer, que buscam focalizar habilidades e conhecimentos específicos e independentemente de situações comunicativas. (BATISTA, 2011, p. 20)

De encontro às considerações do autor, observamos que embora a SD tenha sido construída a partir de um gênero textual, ele foi usado de maneira “focalizada” para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao domínio do sistema de escrita alfabético.

## Considerações finais

Nessa pesquisa privilegiamos o trabalho do professor como ponto de vista para analisar e compreender como se efetua o emprego de dispositivos didáticos para enquadrar as atividades escolares de modo que a maior parte dos alunos esteja engajada em seu desenvolvimento. Grosso modo, nosso intuito foi tentar compreender uma questão abstrata e complexa que estamos longe de responder: como criar um ambiente em sala de aula que consiga abarcar o maior número possível de alunos na realização de uma atividade, em salas de aula numerosas e recursos escassos?

Conforme apontamos no capítulo 1 e descrevemos de maneira detalhada no capítulo 3, a opção metodológica assumida no processo de geração dos dados buscou, antes de tudo, descrever e interpretar uma prática de ensino singular, preocupando-se com o fazer cotidiano da docência, para desvelar suas tensões, as relações que a configuram e os significados que ela assume para o pesquisador, para os alunos e para o próprio professor no desenrolar de suas ações, no intuito de afastar a possibilidade de criar categorias fixas ou reduzir as práticas dos sujeitos envolvidos a números de ocorrências (CAVALCANTI; MOITA-LOPES, 1991). O contato anterior da pesquisadora com a escola e os participantes contribuiu para uma dimensão colaborativa de pesquisa, favorecendo uma relação de reciprocidade entre a prática cotidiana de sala de aula e a contribuição teórica que a pesquisadora pode apresentar (HORIKAWA, 2008). A proposta do uso do procedimento *sequência didática* foi feita a partir do conhecimento prévio que a pesquisadora já dispunha do contexto escolar, no sentido de somar ideias, não impor novos métodos de trabalho à professora-colaboradora.

Por partirmos da concepção teórica de Schneuwly e colaboradores (2006; 2007; 2009), centrada na descrição dos instrumentos didáticos e dos objetos de ensino, optamos por realizar a análise efetiva os dispositivos didáticos empregados apenas nas atividades desenvolvidas na sequência didática desenvolvida sobre o gênero parlendas. Apesar desse recorte, o acompanhamento de um longo período de aulas nos permitiu observar, dentro do grande volume de material gerado, questões relacionadas à organização do trabalho docente sobre diversas perspectivas, desde um olhar mais abrangente, como a maneira em que se

organizam as sequências de ensino, quais objetos de ensino elas pretendem enfocar, as influências que as determinações da Secretaria da Educação e dos cursos de formação exercem nos objetos de ensino trabalhados e em diversas opções metodológicas adotadas. Em uma perspectiva mais pontual, a título de exemplo, é possível observar a forma como a professora organiza o dia de aula, a interdependência das atividades escolares propostas, dos objetos de ensino visados e dos instrumentos didáticos usados influenciando diretamente no formato da interação entre professora e alunos (GOMES-SANTOS; JORDÃO, 2014). Dessa forma, o corpus gerado pode representar uma interessante fonte para contribuir com pesquisas futuras envolvendo aspectos diversos das complexas questões de ensino e aprendizagem.

Tomando a análise efetiva dos dados, acreditamos ter sido profícua a análise de cada recurso utilizado na composição do dispositivo didático a partir de sua função didático-discursiva nas sequências interacionais. Embora tenhamos nos inspirado grandemente na análise da interação de sala de aula a partir do estudo desenvolvido por Mehan (1979), não nos limitamos a analisar a estrutura das trocas, contentando-nos simplesmente em estabelecer ou identificar padrões de interação.

Na análise de uma sequência, a troca não é, realmente, uma unidade que dê conta de explicitar satisfatoriamente as dimensões didática e discursiva. [...] essas trocas, quando analisadas independentemente, são pouco informativas do movimento didático-discursivo global do evento e de suas dimensões sociocognitivas (MATENCIO, 2001, p.119)

Ao nos debruçarmos sobre a função didático-discursiva de cada recurso, de ordem mais material ou mais discursiva, pudemos descrevê-los de forma mais complexa, de modo a tornar mais explícita as sofisticadas articulações feitas no bojo da interação professor / alunos / objeto de ensino no momento em que essa relação é instaurada. Identificar esses instrumentos, suas possíveis articulações e as funções didáticas que cada um ou o conjunto deles desempenha contribuir no adensamento dos estudos que trabalham com a descrição detalhada e sistemática dos instrumentos próprios de cada disciplina e as funções dessas nos gestos fundamentais do fazer docente: tornar presente o objeto de ensino e decompô-lo em elementos a serem estudados.

A partir das considerações realizadas, observamos que a principal característica do contexto alfabetizador, ou seja, o não domínio da escrita e da leitura por parte dos alunos, exige que o professor selecione e articule de maneira cuidadosa os tipos de instrumento que irá lançar mão ao implementar seu *dispositivo didático*. Nossa análise permite afirmar que não houve atividade pautada somente no uso de monólogos, solilóquios ou outras formas de exposição oral de conteúdos. As instruções foram sempre formuladas de modo a organizar e sistematizar procedimentos. A escolha de instrumentos de ordem mais material foi feita de maneira bastante criteriosa, apesar dos recursos limitados. Todo e qualquer instrumento didático que tenha como base a “escrita”, poderia se tornar completamente estéril no contexto alfabetizador caso a professora não conseguisse articulá-lo a outros instrumentos de forma a contemplar os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos. Por exemplo, em turmas de alfabetização, uma instrução escrita, ou a definição de um conteúdo em algumas linhas escritas na lousa ou em uma folha avulsa pode não surtir o efeito desejado pela professora: se os alunos não leem convencionalmente, uma instrução escrita não desencadeará o início de uma atividade ou não conseguirá especificar informações importantes para seu desenvolvimento. Alguns instrumentos desse tipo utilizados em outros anos do Ensino Fundamental, nas turmas de alfabetização, não seriam suficientes: é necessário um constante direcionamento das atividades e tarefas por parte da professora, através do uso de diferentes instrumentos, tanto para engajar os alunos a iniciarem uma atividade quanto para garantir a efetiva realização desta pela maior parte do grupo de alunos.

Assim, se já observávamos o trabalho docente como uma modalidade especial de trabalho pela natureza intangível do objeto sobre o qual recai sua ação<sup>98</sup> e as particularidades decorrentes dos instrumentos necessários para sua realização, chegamos a uma modalidade especial dentro da já tão complexa categoria do *trabalho docente*: o trabalho do alfabetizador.

---

<sup>98</sup> Os já exaustivamente mencionados: modos de pensar, agir e falar dos alunos.

## Referências bibliográficas

AEBY DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, D.; CHABANNE, J. C. (Eds.), **Les gestes professionnels de l'enseignant de français**. Paris: PUF. 2008, p.83-105.

ALBUQUERQUE, E. B. C.. Conceituando alfabetização e letramento. In: **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (org.) Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11 – 22.

ALVES, G.L. Organização do trabalho didático: a questão conceitual. In: **Acta Scientiarum Education**. Maringá: Eduem, v.34, nº2, 2012. p.169-178.

ANDRE, M. E. D. A. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n.º53 jan/mar, p. 28 -39. 1992.

AZEVEDO, M.C. **A organização da interação em uma aula de leitura: a negociação de sentidos na correção de um exercício**. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2012 (mimeo)

BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, nº 12 – agosto/dezembro, 2011. P. 9 – 35.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa de formação de professores alfabetizadores**. Guia do Formador. Brasília, DF, 2001, 233 p.

BRONCKART, J. P. Funciones sintácticas y enunciativas en la comunicacion. In: MONFORT, M. (Ed.), **Los trastornos de la comunicacion en el niño**. Madrid, CEPE, 1982. p. 41 – 48.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, N.º23, Jan/Jun; 1994. p. 55 – 69.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA-LOPES, L.P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, N.º17; p. 133 – 147 jan/jun, 1991.

COLELLO, S. Alfabetização: do conceito à prática pedagógica. **Videtur Letras**, Habana-São Paulo, Mandruvá, vol. 4. 2001.

CORDEIRO, G. S.; SCHNEUWLY, B. La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant. **Recherche et formation**, nº56, 2007. p.67-79.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY; DOLZ (org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FRADE, I. C. S. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v.9 n.50 mar./abr. 2003. p.17-29.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

GOMES-SANTOS, S. N; JORDÃO, H.G. Aspectos interacionais e didáticos de uma aula de alfabetização: o foco no trabalho docente. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Nº 53, Campinas jan/jun. 2014. No prelo.

\_\_\_\_\_. **Sobre o diálogo oral na escola: notas iniciais**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2013 (mimeo.)

\_\_\_\_\_. ; ALMEIDA, P.S. Pergunta-resposta: como o par dialógico constrói uma aula de alfabetização. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 9, nº 1. 2009. p. 133-149.

GRAÇA, L. M. A. **O papel das ferramentas didáticas nas práticas docentes de escrita**: A análise do objecto ensinado numa sequência didáctica do texto de opinião no Ensino Básico. 2010. 648 f. Tese. Universidade de Aveiro, 2010.

HORIKAWA. A. Pesquisa colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUC-SP. nº23, 2008. p. 22-42.

JORDÃO, H. G. . Grupos heterogêneos em período de alfabetização no 3º ano do Ensino Fundamental - percalços e soluções. **Revista de Metodologia de Ensino de**

**Língua Portuguesa.** São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, nº6, 2011.

KLEIMAN, A. B. Introdução. E um início: A pesquisa sobre interação e aprendizagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Nº 18, Campinas, Jul/dez.1991.

MACEDO, M. Do S. **Interações nas práticas de letramento – o uso do livro didático e da metodologia de projetos.** São Paulo, SP: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. ; MORTIMER, E. F.; GREEN, J. **A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo.** Revista brasileira de educação – Nº25, Jan /Fev /Mar /Abr 2004.

\_\_\_\_\_. **A dinâmica discursiva na sala de aula e a apropriação da escrita.** Dissertação de mestrado. Faculdade de educação, UFMG. Belo Horizonte, 1998.

MAGALHÃES, M. C.C. Pesquisa em formação de educadores: a pragmática como negociação de sentidos. **Cadernos de estudos linguísticos.**, Campinas, nº30, p.57-70, Jan./Jun. 1996.

MATÊNCIO, M. de L. M. **Estudo da língua falada e Aula de Língua Materna.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MEHAN, H. **Learning Lessons: Social organization in the classroom.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

MENDONÇA, M. Gêneros: por onde anda o letramento? In: **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (org.) Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 37 – 56.

MOITA-LOPES, L. P. **Oficina de linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas, SP. Mercado de Letras, 1996.

PLANE, S.; SCHNEUWLY, B. Regards sur les outils de l'enseignement du français: um premier repérage. **Reperés** nº22, 2000. p.3-18.



ROJO, R. H. R. Práticas de ensino em língua materna: Interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? In KLEIMAN, A.; CAVALCANTE, A. (orgs.) **Linguística aplicada: duas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. Letramento Escolar: Construção de saberes ou de maneiras de impor o saber. In: **3rd Conference for Socio-Cultural Research**, 2000, Campinas, SP, Brasil. p. 80-80.

SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. In: \_\_\_\_\_.; DOLZ, J. (orgs). **Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative**. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 17-28. Tradução Sandoval Nonato Gomes Santos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011 [Uso restrito].

\_\_\_\_\_. Le travail enseignant. In: \_\_\_\_\_. ; DOLZ, J. (orgs). **Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative**. Rennes, FR : Presses Universitaires de Rennes, 2009, p.29- 43. Tradução Sandoval Nonato Gomes Santos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011 [Uso restrito].

\_\_\_\_\_. ; CORDEIRO G. S. ; DOLZ, J. A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. **Les dossiers des sciences de l'éducation**, nº14, 2006. p. 77 – 93.

\_\_\_\_\_. La tâche: outil de l'enseignant, Metaphore ou concept? In DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. et al (dir). **Les tâches et leurs entours en classe de français**. Actes du 8e Colloque International de la DFLM – Neuchâtel 26 – 28 septembre. 2001

\_\_\_\_\_. Les outils de l'enseignant – un essai didactique. **Réperes**, nº22, 2000. p.19-38 .

SILVA, A. Letramento e identidade: o que revelam os textos de alunos egressos do ensino fundamental e médio? **Linha D'água**, N. 25 (1), 2012. p. 165-182.

SIGNORINI, I. “A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea”. In: MOITA-LOPES, L. M. **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

SMOLKA, A.L.B. Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola. In: **Trabalhos em linguística aplicada**. Nº 18, Campinas, Jul/dez.1991.

. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como um processo discursivo.** São Paulo: Cortez, 1988.

TORINI, N. A. B. **O gesto didático de regulação da aprendizagem:** a sondagem em uma turma de alfabetização. 2012. 126f. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (2012).

TOULOU, S. SCHNEUWLY, B. Des dispositifs au service de la représentation de la pensée. In: SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. (orgs). **Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l’enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative.** Rennes, FR : Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 137-158.

\_\_\_\_\_. Deux visées complémentaires: les dispositifs didactiques. SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. (orgs). **Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l’enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative.** Rennes, FR : Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 309-327.


TOZONI-REIS, M. F. de C. **Metodologia da Pesquisa.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

URBANO, H. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. (org.) **Análise de textos orais.** São Paulo: Humanitas, 6ª Ed. 2003. p.93-116.

## ANEXOS

## ANEXO A

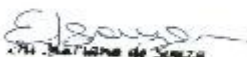
Termo de consentimento livre e esclarecido assinado pela diretora da unidade escolar



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu ENI MARIANA DE SOUZA compreendo os direitos dos participantes desta pesquisa intitulada "O desenvolvimento do trabalho docente e das interações em aulas de Língua Portuguesa", orientada por Sandoval Nonato Gomes Santos e que tem como pesquisador responsável Heloisa Gonçalves Jordão da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que podem ser contatados pelos e-mails [sandovalnonato@usp.br](mailto:sandovalnonato@usp.br) [heloisa.jordao@usp.br](mailto:heloisa.jordao@usp.br) ou telefone (11) 982253201. Autorizo a participação destes pesquisadores na qualidade de responsável por esta instituição. Compreendo como e porquê este estudo está sendo feito. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Taboão da Serra, MARÇO DE 2011

  
 Eni Mariana de Souza  
 Diretora da Escola  
 RG 18434.116-3

---

Diretora da EMEF Heitor Villa Lobos

## ANEXO B

Documento expedido pela secretaria de educação:

### EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 2ºANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I:

#### LINGUA PORTUGUESA:

Espera-se que ao final do 2ºano letivo o aluno seja capaz de:

- Participar de situações de intercâmbio oral, ouvindo com atenção e formulando perguntas sobre o tema tratado.
- Planejar sua fala, adequando-a a diferentes interlocutores em situações comunicativas do cotidiano.
- Apreciar textos literários.
- Recontar histórias conhecidas, recuperando algumas características da linguagem do texto lido pelo professor.
- Ler, com a ajuda do professor, diferentes gêneros: narrativos literários, divulgação científica e notícias, apoiando-se em conhecimento sobre o tema do texto, as características de seu portador, gênero e do sistema de escrita.
- Ler, por si mesmo, textos conhecidos, tais como parlendas, adivinhas, poesias, poemas, canções, trava-línguas, manchetes de jornais, histórias em quadrinhos, rótulos entre outros.
- Escrever alfabeticamente textos que conhece de memória, tais como parlendas, adivinhas, poemas, canções trava-línguas entre outros.
- Reescrever histórias conhecidas, considerando as ideias principais do texto fonte e algumas características da linguagem escrita.
- Produzir textos de autoria: bilhetes, cartas, textos instrucionais, listagens, entre outros.
- Revisar textos coletivamente com a ajuda do professor.

## ANEXO C

Plano de ensino elaborado pelas professoras da unidade escolar

PLANO DE ENSINO 2011:

2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:

LÍNGUA PORTUGUESA:

CONTEÚDOS:

1º BIMESTRE:

- ✓ Nome;
- ✓ Alfabeto;
- ✓ Leitura de contos de fadas;
- ✓ Poemas, canções, quadrinhos, parlendas, adivinhas, trava-linguas, piadas;
- ✓ Textos impressos de embalagens, rótulos e calendários.

2º BIMESTRE:

- ✓ Símbolos;
- ✓ Palavras chave;
- ✓ Frase;
- ✓ Leitura de contos de fadas
- ✓ Poemas, canções, quadrinhos, parlendas, adivinhas, trava-linguas, piadas;
- ✓ Textos impressos de embalagens, rótulos e calendários;
- ✓ Textos jornalísticos, revistas e quadrinhos;
- ✓ Produção escrita.

## ANEXO D

## Relação total de dados gerados

Total: 37 dias

Data	Aparelho	Descrição da atividade	Status da mídia	Duração
10/03	-	Reunião com diretoria da secretaria de ensino – solicitação de autorização das atividades de geração de dados.		
15/03	Caderno de bordo	Apresentação à turma. Avaliação de produções escritas e aproximação dos documentos da U.E.	Estado original	
16/03	Gravador de áudio - Panasonic (pasta B1), caderno de bordo	0' - Aula de geografia. 40' - Aula de língua portuguesa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rotina (escrita de cabeçalho);</li> <li>• Revisão coletiva de texto produzido pela classe.</li> <li>• Ditado de lista (nomes de doces).</li> </ul>	CD - 01  - Mídia de áudio no computador;	
17/03	Gravador de áudio - Panasonic (pasta C1), caderno de bordo	0' – Aula de língua portuguesa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita coletiva de cabeçalho;</li> <li>• Música do alfabeto;</li> <li>• Vogais - complete;</li> <li>• Lista (nomes de animais);</li> <li>• Ordem alfabética;</li> <li>• Escrita de música (“texto de memória”) – Lá vem o pato.</li> </ul>	CD - 01  - Mídia de áudio no computador;	
22/03	Gravador de áudio - Panasonic (pasta C2), caderno de bordo	0' – Aula de língua portuguesa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita coletiva do alfabeto;</li> <li>• Leitura de HQ no livro didático – atividades que focalizam elementos do gênero;</li> <li>• Vogais – ligue os pontos.</li> </ul>	- Mídia de áudio no computador;	
23/03	Gravador de áudio - Panasonic (pasta C3), caderno de bordo	0' – Aula de língua portuguesa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita coletiva do cabeçalho;</li> <li>• Leitura e interpretação de “Adivinhas”;</li> <li>• Música: “Lá vem o pato”- a professora entrega o “texto embaralhado” os versos estão fora do lugar e os alunos deverão organizá-los.</li> </ul>	- Mídia de áudio no computador;	
25/03	Caderno de bordo	Aula de língua portuguesa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita de sequência descritiva a partir de figura (personagens de HQs).</li> </ul>	Estado original	
28/03	Gravador de áudio - Panasonic (pasta C6), caderno de bordo	Aula de língua portuguesa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita coletiva de cabeçalho em letra cursiva;</li> <li>• Música – Lá vem o pato (texto com lacunas a serem preenchidas pelos alunos).</li> <li>• Cruzadinha</li> </ul>	- Mídia de áudio no computador;	
29/03	Gravador de áudio - Panasonic (pasta C7), caderno de bordo	Aula de língua portuguesa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita coletiva de cabeçalho em letra cursiva;</li> <li>• Correção coletiva de cruzadinha</li> <li>• Leitura e interpretação coletiva do conto “Um elefante em busca de amigos” (no livro didático).</li> </ul>	- Mídia de áudio no computador;	
31/03	Caderno de bordo	Aula de língua portuguesa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita coletiva de cabeçalho em letra cursiva;</li> <li>• Escrita de nome dos personagens;</li> <li>• Ordem alfabética;</li> <li>• Vogais;</li> <li>• Texto de memória “Borboletinha”</li> </ul>	- Mídia de áudio no computador;	
04/04	Gravador de áudio - Panasonic (pasta A4),	Visita 1 : Entrevista com mãe de aluna	- Mídia de áudio no computador; - Mídia de áudio CD.	

06/04	Caderno de bordo	Reunião de professores – temas gerais do cotidiano; Reunião com a professora acompanhada – definição do gênero a ser didatizado.	Estado original	
11/04	Caderno de bordo	Agendamento de visitas	Estado original	
12/04	Caderno de bordo	Agendamento de visitas	Estado original	
13/04	Gravador de áudio - Panasonic (pasta A3),	Visita 2: Entrevista com mãe de aluno	- Mídia de áudio no computador;	
18/04	Caderno de bordo	Agendamento de visitas	Estado original	
19/04	Caderno de bordo	Agendamento de visitas	Estado original	
25/04	Gravador de áudio – Coby (pasta B)	Visita 3: Entrevista com mãe de aluno	- Mídia de áudio no computador;	
29/04	Gravador de áudio – Coby (pasta C)	Visita 4: Entrevista com mãe de aluno	- Mídia de áudio no computador;	
02/05	Gravador de áudio e vídeo – (Sony 1) Caderno de bordo.	Aula de língua portuguesa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita individual de lista;</li> <li>• Escrita individual de pequeno texto descritivo.</li> </ul> Início da Sequencia didática: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da situação comunicativa;</li> <li>• Para casa: Pesquisa de cantigas e parlendas com familiares.</li> </ul>	- Mídia de áudio e vídeo no computador,	00.46.38
04/05	Gravador de áudio e vídeo – (Sony 1) Caderno de bordo.	Sequencia didática: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialização da pesquisa feita em casa.</li> <li>• Escrita de lista das parlendas e cantigas pesquisadas;</li> </ul> Aula de língua portuguesa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto embaralhado;</li> </ul>	- Mídia de áudio e vídeo no computador,	00.55.17
09/05	Caderno de bordo.	- Montagem de painel (listagem das cantigas e parlendas pesquisadas); - Planejamento com a professora acompanhada.	Estado original	
10/05	Gravador de áudio e vídeo – (Sony 1) Caderno de bordo.	Aula de Língua Portuguesa (sem gravação): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecimento de normatização: Escrita de nomes próprios sempre com nome maiúsculo.</li> </ul> Sequencia didática: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura coletiva do cartaz com a lista pesquisada;</li> <li>• Solicitada a escrita individual da parlenda/cantiga que a criança saiba de memória.</li> <li>• Texto lacunado com parlenda trabalhada “A casinha da vovó”.</li> </ul>	- Mídia de áudio e vídeo no computador,	01.26.10
11/05	Gravador de áudio e vídeo – (Sony 1) Caderno de bordo.	Sequencia didática: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico oral sobre a função social das cantigas e parlendas: pra que elas servem? Como e em que situação elas são realizadas?</li> <li>• Listagem na lousa das hipóteses levantadas pelos alunos.</li> </ul> Aula de língua portuguesa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação de poema no Livro Didático “Uma turma inesquecível”. Trabalho com aspectos do gênero poesia.</li> <li>• Ditado.</li> </ul>	- Mídia de áudio e vídeo no computador,	00.49.00
12/05	Caderno de bordo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Montagem de painel;</li> <li>• Planejamento com a professora;</li> </ul>	Estado original	
16/05	Gravador de áudio e vídeo – (Sony 1) Caderno de bordo.	Sequencia didática: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classe agrupada em duplas ou trios – os alunos sortearam um número correspondente a uma das parlendas/cantigas alistadas: leitura da lista, rememoração da parlenda/cantiga, exposição oral para a sala, escrita em dupla do texto. Para casa: colocar a lista em ordem alfabética.</li> </ul>		00.51.06

18/05	Gravadores de áudio e vídeo – (Sony 1 e 2) Caderno de bordo.	<p>Aula de língua portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Rotina: Chamada e Leitura de livros diversos (realizada pela professora).</li> </ul> <p>Sequencia didática:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Parlendas: “um homem bateu em minha porta” e “chove, chuva, chuveiro”. Atividade: leitura focalizada – observar o uso da letra /H/.</li> <li>Cruzadinha interativa: palavras com /NH/</li> </ul>	- Mídia de áudio e vídeo no computador,	01.19.30
23/05	Gravadores de áudio e vídeo – (Sony 1 e 2) Caderno de bordo.	<p>Aula de língua portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Rotina: Chamada e Leitura de livros diversos (realizada pela professora).</li> <li>Leitura e interpretação de frases simples – a partir de desenhos.</li> <li>Leitura de lista de animais – ordem alfabética.</li> </ul> <p>Sequencia didática:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ditado interativo da parlenda: “Se eu fosse muito grande E mamãe pequenininha Eu seria a mamãe dela E ela minha filhinha”</li> </ul>	- Mídia de áudio e vídeo no computador,	00.58.33
25/05	Gravadores de áudio e vídeo – (Sony 1 e 2) Caderno de bordo.	<p>Aula de geografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Passeio pela escola,</li> <li>Passeio pelo quarteirão da escola (registro através de desenhos).</li> </ul> <p>Sequencia didática:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Cópia e leitura coletiva da parlenda: “Meio dia Macaca Sofia Panela no fogo Barriga vazia”</li> <li>Leitura e cópia de silabário;</li> <li>Escrita a partir de figuras e separação de sílabas</li> <li>Produção de pequeno texto: narrativo para alfabetizados e lista para não alfabetizados.</li> </ul> <p>Aplicação de sondagem com três alunos que ainda não dominam o código escrito.</p>	- Mídia de áudio e vídeo no computador,	03.21.40
30/05	Gravador de áudio e vídeo – (Sony 1) Caderno de bordo.	<p>Sequencia didática:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Atividades de segmentação. Texto: “Hoje é domingo” – parlenda. - Comanda explicada na lousa. Realização em duplas heterogêneas. - Correção na lousa (coletiva)</li> </ul> <p>Aula de língua portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Escrita de lista, ordem alfabética e escrita de frases</li> </ul>	- Mídia de áudio e vídeo no computador,	01.20.13
02/06	Gravador de áudio e vídeo – (Sony 1) Caderno de bordo.	<p>Sequencia didática:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Uso de letra maiúscula – texto: Quadrilha, Carlos Drummond de Andrade</li> </ul>	- Mídia de áudio e vídeo no computador,	00.42.27
03/06	Gravador de áudio e vídeo – (Sony 1) Caderno de bordo.	<p>Sequencia didática:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Texto: Se essa rua fosse minha - escrita de palavras, -escrita coletiva da cantiga na lousa, - Ortografia: caça-palavras /LH/</li> </ul>	- Mídia de áudio e vídeo no computador,	01.28.59
07/06	Gravador de áudio e vídeo – (Sony 1) Caderno de bordo.	<p>Sequencia didática:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Texto embaralhado “se esta rua fosse minha”</li> <li>Jogral com a cantiga.</li> </ul> <p>Início do trabalho com o gênero bilhete</p>	Mídia de áudio e vídeo no computador,	00.44.31
08/06	Gravador de áudio e vídeo – (Sony 1) Caderno de bordo.	Escrita de bilhete	Mídia de áudio e vídeo no computador,	00.38.22



09/06	Gravador de áudio e vídeo – (Sony 1 ) Caderno de bordo.	<p>Ortografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ditado interativo: /LH/</li> <li>- Cruzadinha /LH/</li> </ul> <p>Sequencia didática:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão coletiva de bilhete,</li> <li>• Elaboração de quadro com os elementos do gênero.</li> </ul>	Mídia de áudio e vídeo no computador,	01.35.33
13/06	Gravador de áudio e vídeo – (Sony 1 ) Caderno de bordo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de fábula</li> <li>• Leitura individual de adivinhas</li> <li>• Encontre os erros ortográficos na cantiga: Teresinha de Jesus.</li> <li>• PRODUÇÃO FINAL <ul style="list-style-type: none"> <li>- Re-escrita da primeira parlenda ou ciranda produzida na produção inicial.</li> </ul> </li> </ul>	Mídia de áudio e vídeo no computador,	01.41.18