UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELAINE CRISTINA RODRIGUES GOMES VIDAL

Projetos didáticos em salas de alfabetização: desafios da transposição didática

São Paulo

2016

ELAINE CRISTINA RODRIGUES GOMES VIDAL

Projetos didáticos em salas de alfabetização: desafios da transposição didática

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

Área de concentração: Linguagem e Educação.

Orientadora: Profª Drª. Silvia de Mattos Gasparian Colello.

São Paulo

2016

VIDAL, Elaine Cristina Rodrigues Gomes.

Projetos didáticos em salas de alfabetização: desafios da transposição didática.

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

Área de concentração: Linguagem e Educação.

Orientadora: Profª Drª. Silvia de Mattos Gasparian Colello.

Aprovada em: / /

Banca Examinadora

Profª. Drª. Silvia de Mattos Gasparian Colello Instituição: FEUSP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos Instituição: FEUSP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profª. Drª. Telma Weisz Instituição: ISE Vera Cruz

Julgamento: _____

Assinatura: _____

São Paulo

2016

Aos meus pais, que generosamente ofertaram
as raízes da minha vida.

À minha irmã, que tornou mais doce minha infância,
oferecendo-me o caule que sustentaria os meus dias.

Ao meu marido, que me trouxe o amor,
e com isso permitiu que eu florescesse.

Às minhas filhas, frutos dessa história de amor,
que me permitiram viver uma experiência inesquecível
e minha realização mais plena.

AGRADECIMENTOS

Minha eterna gratidão a todos aqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram para que a realização deste trabalho fosse possível.

À minha orientadora, Profª. Drª. Silvia de Mattos Gasparian Colello, por aliar, de modo brilhante e singular, extrema competência profissional e raras qualidades pessoais. Sua orientação atenta, suas revisões argutas, as críticas e os elogios, junto com sua generosa disponibilidade e seu coração imenso foram de fundamental importância no decorrer desses três anos.

À Leonora Pilon Quintas, que abriu todas as portas de que eu precisava: das escolas, de uma rede municipal, de seu coração sempre generoso. Sua dedicação ao que faz e a seriedade com que concebe a Educação a tornam a pessoa especial que ela é. Mais que uma amiga e colaboradora, ela constitui, para mim, fonte de inspiração e exemplo a ser seguido.

À querida Sueli de Oliveira Rocha, que se tornou, durante os anos de nossa convivência, mais que uma parceira de trabalho, uma amiga. Mais que uma amiga, minha comadre. Mais que comadre, uma pessoa da família, detentora de toda minha estima, consideração e gratidão. E continua sendo a melhor revisora que conheço, encontrando soluções mesmo (e principalmente) quando as palavras parecem faltar.

À eterna amiga Karina Tavares Ferreira Bojczuk, que tem o dom não apenas de traduzir os textos do português para o inglês, mas também de materializar o amor, afeto e amizade que nos une há tantos anos.

Aos amigos Ana Lucia Caetano, Davi Fernandes Martins, Kelly Machado e Renata Santiago, que, de perto ou de longe, acompanharam esses três anos de mestrado. Torceram e vibraram comigo em meu ingresso, comemoraram minhas conquistas a cada etapa, ampararam-me a cada dificuldade encontrada, ouviram minhas alegrias e tristezas e sempre me ofereceram o abraço e as palavras de que eu mais necessitava, a cada momento. Foram peças fundamentais a me sustentar neste período.

Às amigas de GEAL, Vera Fellipin, Catarina Kim, Marina Gozzi e Renata Rossi, por todas as partilhas e apoios mútuos.

À Prefeitura Municipal de Cubatão, pela acolhida e disponibilidade. Às crianças que lá encontrei, e às três professoras que, com coragem e determinação, propuseram-se a viver comigo esta aventura.

Ao Colégio Átrio e sua maravilhosa equipe, por me acolher, me fortalecer, me fazer sonhar e me dar asas para voar, sempre!

Aos meus pais, por acreditarem incondicionalmente em mim, e não medirem esforços para possibilitar a realização de todos os meus sonhos. Também por constituírem exemplo de amor, dignidade, ética e perseverança.

À minha irmã, por ser minha melhor amiga, grande confidente e incentivadora dos meus projetos mais sérios e devaneios mais abstratos.

Ao meu sobrinho, pelo amor disfarçado sob a forma de risos e provocações e por me apresentar a beleza do universo masculino na infância.

A todos os meus tios, primos e demais membros dessa família linda, à qual tenho orgulho de pertencer, que me motiva e me impulsiona a cada nova fase da vida.

Ao meu marido, por todo o amor, cumplicidade, parceria e amizade. Por me incentivar permanentemente, por estar ao meu lado incondicionalmente, e por todas as vezes que inventou programas e passeios com as meninas, a fim de me propiciar períodos de silêncio e concentração.

À Beatriz, por ser tão parecida comigo, por ter me permitido ser sua mãe, e por dividir conosco as purezas de seu belo coração, inspirando-nos a ser cada vez melhores.

À Isabella, por ser essa explosão de alegria que ilumina nosso lar diariamente, por ter realizado meus sonhos mais doces e por me mostrar que o amor de mãe, quando dividido, se multiplica.

A todas as crianças que já passaram por minha vida, e que, com suas indagações e realizações durante o período de alfabetização, me instigaram a querer entendê-las e a buscar sempre mais. Às crianças que ainda virão, espero-as de coração aberto.

A todas essas pessoas, minha gratidão, respeito, admiração e todo o meu amor!

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

Emilia Ferreiro

RESUMO

VIDAL, E. C. R. G. **Projetos didáticos em salas de alfabetização: desafios da transposição didática.** 2016. 313f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Considerando-se os projetos didáticos propostos por Lerner como um recurso para se conciliarem propósitos didáticos e comunicativos em classes de alfabetização, a presente pesquisa teve por objetivo compreender como o trânsito entre conceber, planejar e executar subsidia os professores na construção de sua prática pedagógica de projetos didáticos. Partindo de uma concepção interacionista de aprendizagem, e dialógica de língua, sustentadas por referenciais teóricos como Piaget, Vygotsky, Bakhtin, Ferreiro e Lerner, e apoiando-se também na triangulação didática proposta por Chevallard, o estudo pautou-se em três eixos de investigação: o aluno e seus processos de aprendizagem, a língua como objeto de ensino e a didática dos professores. Cada um deles foi analisado em três instâncias: concepções, intencionalidades e práticas. Trata-se de um estudo de três casos, visando acompanhar o trabalho de professoras de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Suas concepções, nos três eixos, foram aferidas através de entrevistas semiestruturadas. As intencionalidades foram inferidas a partir da análise documental dos planejamentos cedidos pelas docentes. A análise das práticas deu-se através de observações não participantes em sala de aula. Os dados foram analisados sob a óptica do paradigma do indiciário proposto por Ginzburg. Concluiu-se neste trabalho que o processo de construção de concepções docentes é híbrido e marcado por diferentes referências que circulam na esfera educacional, com diversos níveis de apropriação. Os dados coletados demonstraram que, além da concepção em que se fundam, diferentes elementos do contexto escolar interferem nas intencionalidades e planejamentos dos professores. A prática pedagógica, por sua vez, embora receba a influência das concepções e intencionalidades docentes, oscila em função de uma multiplicidade de fatores internos e externos. Com isso, a pesquisa demonstrou o processo de construção didática docente e trouxe novos elementos à reflexão sobre as abordagens de formação inicial e continuada dos professores. Além disso, evidenciou a necessidade de iniciativas que possam ampliar a produção de conhecimento didático e, ainda, promover a reflexão dos docentes sobre o próprio trabalho, em especial sobre as práticas de alfabetização e os projetos didáticos.

Palavras-chave: Alfabetização. Projetos didáticos. Triangulação didática. Didática da língua escrita.

ABSTRACT

VIDAL, E. C. R. G. **Project based teaching in literacy grades: challenges for the didactic transposition.** 2016. 313f. Dissertation (Master's degree) – Institute of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2016.

Considering Lerner's concept of project-based teaching as a resource to conciliate didactic and communicative purposes in literacy grades, this research aims to understand how the transition between conceiving, planning and executing scaffolds project-based teaching and supports teachers' practice. Taking a dialogic and interactionist perspective of the language, sustained by theoretical references as Piaget, Vygotsky, Bakhtin, Ferreiro and Lerner, as well as Chevallard's didactic triangulation, this study explores three main paths: the student and his/her learning processes, the language as a teaching object and the teachers' didactics. Each path was analysed in the following aspects: conceptualization, intentionality and praxis, aiming to consider the daily work of first, second and third grade teachers in Elementary School. Semi-structured interviews were used to look into the teacher's concepts. Intentionality was observed through the document analysis of the teachers' planners. Non-participant class observation methods were used to analyse the teachers' daily practice. All collected data was considered under the perspective of the evidential paradigm proposed by Ginzburg. This dissertation came to the conclusion that the process of building concepts performed by teachers is multiple, including various references regarding the educational environment as a whole. The material analysed has proved that different school contexts impact not only teachers' planners, but also their intentionality. Hence, the pedagogical practice oscillates according to countless internal and external factors. This dissertation contributes to the reflection about these variables and brings new elements to approach initial and continuing training for teachers. Besides that, it hightlights the need for initiatives that may broaden the production of didactic knowledge and enhance the reflection on one's pedagogical practice, especially regarding literacy routines and project-based teaching.

Key-words: Literacy. Project-based teaching. Didactic triangulation. Written language teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Triangulação didática..... 27
Figura 2 – Esquema da sequência didática..... 118
Figura 3 – Parte do planejamento original da professora Cecília..... 152
Figura 4 – Parte do planejamento original da professora Giovana..... 158
Figura 5 – Modelo padronizado de capa do “Álbum do bebê”..... 204

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Centros de Interesse e Projetos de Trabalho.....110
Quadro 2 – Sinopse entre os projetos em uma perspectiva sincrônica.....131
Quadro 3 – Campo de investigação..... 139
Quadro 4 – Matriz de análise documental dos propósitos comunicativos nos planejamentos dos projetos didáticos..... 142
Quadro 5 – Matriz das modalidades de língua expostas nos planejamentos dos projetos didáticos..... 143
Quadro 6 – Matriz dos objetivos expressos no planejamento dos projetos didáticos...144
Quadro 7 – Concepções de aprendizagem..... 173
Quadro 8 – Propósitos comunicativos no planejamento da professora Cecília..... 180
Quadro 9 – Propósitos comunicativos no planejamento da professora Giovana..... 184
Quadro 10 - Propósitos comunicativos no planejamento da professora Laura..... 189
Quadro 11 – Concepções de escrita..... 213
Quadro 12 – Modalidades de língua e intencionalidades presentes no planejamento da professora Cecília..... 219
Quadro 13 – Modalidades de língua e intencionalidades presentes no planejamento da professora Giovana..... 225
Quadro 14 – Modalidades de língua e intencionalidades presentes no planejamento da professora Laura.....229
Quadro 15 – Concepções acerca dos projetos didáticos..... 263
Quadro 16 – Objetivos do projeto didático da professora Cecília..... 269
Quadro 17 – Objetivos do projeto didático da professora Cecília..... 271

LISTA DE SIGLAS

CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
FEUSP	Faculdade de Educação
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Indicador de Analfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PACTE	Projetos de Atividades Educativas e Culturais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
TP	Turma de Progressão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 15

1 A TRIANGULAÇÃO DIDÁTICA..... 22

1.1 Trajetória da didática..... 23

1.2 Referencial teórico: das concepções didáticas à triangulação..... 25

2 O ALUNO E SEUS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM..... 30

2.1 Concepções de aprendizagem..... 30

2.2 Piaget e Vygotsky: contribuições à educação..... 39

3 O OBJETO DE ENSINO..... 53

3.1 Concepções de linguagem e de língua escrita..... 53

3.2 Bakhtin e a língua como prática social..... 59

3.3 A criação de contextos relevantes..... 70

4 A DIDÁTICA DA LÍNGUA ESCRITA..... 74

4.1 Aportes teóricos que modificaram a concepção e a didática da alfabetização..... 74

4.2 A língua enquanto objeto sociocultural e a língua ensinada na escola..... 85

5 PROJETOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO..... 90

5.1 Perspectiva diacrônica..... 90

5.2 Perspectiva sincrônica..... 102

6 A PESQUISA..... 135

6.1 Objetivos, hipótese e métodos..... 135

6.2 Eixos de investigação..... 138

6.3 Instrumentos de coleta e perspectivas de análise 139

6.4 A rede municipal de educação de Cubatão..... 145

7 TRÊS PROJETOS DIDÁTICOS..... 151

7.1 O projeto do primeiro ano..... 151

7.2 O projeto do segundo ano..... 157
7.3 O projeto do terceiro ano..... 163

8 SUJEITO E APRENDIZAGEM..... 170
8.1 Concepções..... 170
8.1.1 Considerações..... 178
8.2 Intencionalidades..... 179
8.2.1 Considerações..... 193
8.3 Práticas..... 194
8.3.1 O caso da professora Cecília..... 195
8.3.2 O caso da professora Giovana..... 201
8.3.3 O caso da professora Laura..... 206
8.3.4 Considerações..... 209

9 A ESCRITA COMO OBJETO DE ENSINO 211
9.1 Concepções..... 211
9.1.1 Considerações..... 217
9.2 Intencionalidades..... 219
9.2.1 Considerações..... 236
9.3 Práticas..... 237
9.3.1 O caso da professora Cecília..... 237
9.3.2 O caso da professora Giovana..... 242
9.3.3 O caso da professora Laura..... 249
9.3.4 Considerações..... 254

10 A DIDÁTICA DOS PROJETOS..... 256
10.1 Concepções..... 256
10.1.1 Considerações..... 266
10.2 Intencionalidades..... 268
10.2.1 Considerações..... 272
10.3 Práticas..... 273
10.3.1 O caso da professora Cecília..... 274
10.3.2 O caso da professora Giovana..... 276
10.3.3 O caso da professora Laura..... 280

10.3.4 Considerações..... 282

CONCLUSÕES E POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS..... 284

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 297

INTRODUÇÃO

Uma das funções primordiais da escola, desde sua criação enquanto instituição, é ensinar os alunos a ler e a escrever. No Brasil, o ensino da leitura e da escrita enfrenta, porém, grandes desafios. Os resultados expressos por avaliações realizadas nos últimos anos demonstram que a escola nem sempre cumpre sua função de formar leitores e escritores.

Segundo documento publicado em 2011 pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, partindo da concepção proposta pela Unesco, que recomenda a adoção dos conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional, o Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional) classifica os resultados de suas pesquisas em quatro níveis de alfabetismo, a saber:

Analfabetismo: condição dos indivíduos que não são capazes de ler palavras ou frases simples.

Alfabetismo rudimentar: condição dos indivíduos capazes apenas de localizar informações explícitas em textos curtos e familiares.

Alfabetismo básico: condição das pessoas capazes de ler e escrever textos com extensão média e de localizar informações – mesmo as que dependam de pequenas inferências.

Alfabetismo pleno: condição das pessoas capazes de ler e estabelecer relações (internas e externas) entre textos longos, comparar e avaliar informações, distinguir fatos de opiniões e realizar inferências e sínteses, ou seja, indivíduos cujas habilidades não impõem restrições à leitura e à escrita no cotidiano.

Em que pese a dificuldade de classificar as habilidades de leitura e as possíveis limitações do sistema de avaliação do Inaf, essas categorias favorecem a compreensão da condição de alfabetismo da população brasileira. Os dados apresentados pelo último Inaf[1], em 2012, apontam para o fato de que o Brasil, apesar de ter diminuído o número de analfabetos absolutos, ainda conta com 27% de sua população de 15 a 64 anos na condição de analfabetos funcionais (incluídos aqui os índices de analfabetismo e alfabetismo rudimentar). Por outro lado, apenas 26% dessa população encontram-se em um nível de alfabetismo pleno.

---

[1] Disponíveis em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por>. Acesso em 06/08/2014.

Paralelamente a esses dados, os últimos resultados aferidos e divulgados pela Prova Brasil[2], em 2012, apontam que 6,99% dos alunos que terminam o 5º ano do Ensino Fundamental não chegam às habilidades de leitura e escrita mais elementares, como localizar informações explícitas em um texto, perceber o efeito de sentido decorrente da utilização de recursos gráficos e identificar o tema de um texto simples e curto, o que corresponde ao nível 0 de proficiência, segundo a escala definida pelo Inep. 14,49% dos alunos são classificados no nível 1, ou seja, apresentam apenas essas habilidades elementares, o que configura uma proficiência leitora e escritora aquém do esperado para esse nível de escolaridade. Além dessas habilidades de referência, os níveis de proficiência em que se situa a maior parte dos alunos concluintes do Ensino Fundamental I (níveis 2 e 3, com 19,04% e 19,46% dos alunos, respectivamente) compreendem: a inferência de informação em texto verbal e não verbal; interpretação de pequenas matérias de jornal, trechos de enciclopédia, poemas longos e prosas poéticas; a identificação do conflito gerador e finalidade de um texto; e o reconhecimento de elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos. Quase 60% dos alunos encontram-se concentrados, portanto, entre os níveis de proficiência 0, 1, 2 e 3, considerados ainda insuficientes para um aluno concluinte do 5º ano do Ensino Fundamental.

Ainda que a cultura escrita não se faça presente da mesma forma em todos os lares e contextos sociais, vive-se em um mundo que valoriza sobremaneira as habilidades de ler e escrever e, assim, na escola são socialmente depositadas as esperanças de construção dessas habilidades nos alunos. Eles próprios, de modo geral, ao ingressarem no Ensino Fundamental, trazem consigo o anseio de se tornarem leitores e escritores. Essa expectativa justifica-se porque a língua escrita é, a um só tempo, objeto de ensino e instrumento de aprendizagem. Além disso, a alfabetização é uma meta decisiva para a inserção social e a conquista da cidadania.

Assim, se a língua escrita é tão valorizada socialmente, e se à escola cabe seu ensino, os dados dessa avaliação merecem análise detalhada, focada a partir das propostas pedagógicas e práticas escolares. Por isso, importa perguntar: o que levaria a estes resultados preocupantes? Onde, como ou em que a escola brasileira, sobretudo no que concerne à alfabetização, está falhando?

---

[2] Disponíveis em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/Saeb_2011_primeiros_resultados_site_Inep.pdf >. Acesso em 06/08/2014.

Em se tratando de um problema complexo e multifacetado, mais que arrolar causas específicas, importa enfocar aspectos dessa realidade a fim de compreendê-la mais profundamente.

Muitos são os autores (CAGLIARI & CAGLIARI, 1999; COLELLO, 2007; GERALDI, 1984 e 1993; GERALDI & CITELLI, 1998; KLEIMAN, 1995; e MATÊNCIO, 1994, entre outros) que abordam o distanciamento entre a escrita escolar e a escrita social, e o prejuízo causado aos aprendizes por esse distanciamento. As práticas tipicamente escolares de leitura e produção escrita – a imensa gama de propostas de leitura e produção textual artificiais, em que os alunos, de modo artificial e descontextualizado, leem apenas para aprender a ler e escrevem com o único objetivo de aprenderem a escrever - acabam por solapar a dimensão interativa da língua, isto é, a produção de enunciados enquanto prática comunicativa. Assim, se na escola a escrita é tomada de modo instrumental para fixação da gramática ou assimilação das regras ortográficas, no meio social, as pessoas usam a língua para compartilhar sentidos e trocar ideias em contextos específicos.

Quem escreve o faz com um objetivo, uma intencionalidade, a partir de um lugar social determinado, em um determinado portador, que prevê tanto um local de circulação para o texto, como um grau de interação com um ou mais leitores potenciais. Qualquer produção escrita está atrelada a um contexto de produção, mesmo nas práticas tipicamente escolares.

O problema é que, nas situações pedagógicas concernentes à escrita, a motivação do aluno limita-se a atender às expectativas do professor, que se configura como leitor exclusivo da produção. Nessas situações, o aluno não se coloca como um escritor – ainda que um escritor iniciante, em processo de constituição. O lugar social ocupado pelo aprendiz, nesses contextos, é o de aluno que ainda não sabe escrever, e o faz para aprender. O portador de seu texto é o caderno ou a folha de atividade; e o lugar de circulação de sua escrita fica restrito aos limites estreitos da sala de aula. Esses fatores afetam, e muito, a qualidade do texto produzido. Escrever para aprender a escrever é muito diferente de escrever para comunicar algo a alguém.

Já no que concerne às práticas de leitura, observam-se posturas igualmente mecanicistas. Muitas vezes, as propostas escolares não colocam o aluno na posição de leitor que busca o texto com um objetivo concreto (entretenimento, busca de informações, estudo etc.), o que, por si só, já justificaria determinados procedimentos de interpretação. Ao contrário, o aluno se depara com textos artificiais, constituídos pela

justaposição de frases simples, e que, não raro, apresentam claros problemas de coesão e coerência. Nesse contexto, a demanda sobre o aluno fica restrita ao papel de decifrador de sílabas, palavras e frases justapostas, o que dista significativamente do papel de um leitor que interage com aquilo que está lendo. As atividades propostas de interpretação de texto, muitas vezes, quando não se limitam à localização de informações, buscam uma resposta que recupere a mensagem supostamente fixada pelo autor, como se o processo de interpretação fosse inflexível. Dessa forma, essas atividades não consideram a posição ativa de atribuição de sentidos que é inerente a qualquer leitor.

O distanciamento entre o uso que se faz da língua escrita na escola e fora dela tende a trazer prejuízos às habilidades leitoras e escritoras dos alunos. Por essa razão, o ensino da escrita e, também, o da leitura não podem desconsiderar a dimensão social da língua, ou seja, não podem ser reducionistas a ponto de focarem-se exclusivamente no processo mecanicista de aprendizagem dos alunos. Afinal, como afirmam Teberosky e Tolchinsky (2000, p. 7), alfabetizar os alunos significa torná-los capazes de ler:

> (...) literal e criticamente textos alheios, de reproduzir, variar e chegar a criar os textos, adaptando-os aos diversos propósitos comunicativos. Gostaríamos que os alunos chegassem a dominar a escrita para resolver questões práticas, ter acesso à informação e às formas superiores de pensamento e desfrutar a literatura.

Não se afirma aqui, ao mencionar essas práticas sociais, que a escola deva se eximir de sua função de ensinar. Muito pelo contrário, a instituição escolar é responsável por essa tarefa e não deve abrir mão dela. Se, por um lado, a escola não pode prescindir do ensino, por outro, não pode descaracterizar a escrita enquanto objeto sociocultural. O ensino pressupõe, certamente, algum nível de controle; porém, um uso da língua mais próximo ao que ocorre fora dos muros da escola exige que o professor abra mão de parte desse controle em alguns momentos, conferindo maior autonomia de leitura e escrita à sua turma. Apesar da aprendizagem dos alunos ser um objetivo constante, em algumas situações, o professor deve superar os propósitos estritamente didáticos nas situações de leitura e escrita, para alcançar metas igualmente legítimas, como fruição, comunicação espontânea e construções lúdicas. E, assim, a escola se vê diante de um paradoxo: ao transformar a língua de “objeto de uso” em “objeto de conhecimento”, como ensinar sem descaracterizar a escrita? Em outras palavras: como garantir o uso social da língua escrita na escola, sem que a mesma abra mão de sua “função ensinante”?

A resposta a esse paradoxo demanda, por parte dos professores, uma boa assimilação dos pressupostos teóricos da alfabetização, o que nem sempre ocorre.

Segundo Colello (2007), a partir da década de 60, muitos têm sido os aportes teóricos que chegaram ao Brasil e vêm promovendo uma mudança de óptica nas questões relacionadas ao ensino da língua escrita na escola. Desde Paulo Freire, que defendia a dimensão política do ensino da leitura e da escrita, a articulação do ensino com a realidade social e a participação do aluno na sociedade em que vive, a alfabetização e o modo como ela se dá dentro das escolas vêm sendo questionados. Na década de 80, como contribuição das ciências linguísticas - psicolinguística e sociolinguística – surgiram novas reflexões acerca das relações entre língua oral e língua escrita. Na esteira desses estudos, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), ao estudar a psicogênese da língua escrita, evidenciaram a aprendizagem como processo cognitivo, revolucionando o cenário das práticas alfabetizadoras. A partir desse referencial, o foco das investigações sobre o ensino da língua deslocou-se dos processos de *como se ensina* para a investigação sobre o *como se aprende*.

Os autores soviéticos, por sua vez, colocaram em foco a dimensão social da língua escrita:

> Por um lado, Vygotsky e Luria chamando a atenção para a relação dialética entre o homem e seu mundo, situando o contexto sociocultural como importante referencial para a aprendizagem e valoração da escrita; por outro, Bakhtin enfatizando o caráter dialógico do ler e escrever.
>
> (COLELLO, 2007, p.107)

Ao postular a natureza dialógica e plural da língua, os estudos de Bakhtin evidenciaram a necessidade de se trazer para a escola os gêneros textuais como objetos de ensino. Assim, fica clara também a importância de se trabalhar a língua de modo contextualizado, em toda sua diversidade, a fim de formar leitores e escritores mais proficientes.

Em algumas situações, os marcos teóricos que pautaram as reflexões sobre alfabetização nas últimas décadas se fazem presentes em cursos de formação inicial e continuada de educadores; em outras, ainda não, apesar do longo tempo decorrido da publicação original de cada um deles. Mesmo quando os professores têm acesso a esses marcos, nem sempre conseguem realizar sua transposição didática. Pelo contrário, não obstante o esforço empreendido pelos docentes para modificar suas práticas

pedagógicas, a fim de buscar de forma cada vez mais consistente a aprendizagem de seus alunos, são muitos os fatores que interferem no processo de construção de concepções, intenções e transposição dos referenciais teóricos para a sala de aula.

Assim sendo, com uma profusão de aportes teóricos nem sempre bem assimilados pelos professores por um lado, e resultados insatisfatórios nos níveis de proficiência leitora e escritora por outro, vive-se um momento oportuno para a revisão das práticas alfabetizadoras. É preciso resolver, com urgência, o paradoxo vivenciado pela escola de conciliar o ensino da língua escrita ao seu uso social. Afinal, como afirma Ferreiro (2002, p. 17), "estar alfabetizado para continuar no circuito escolar não garante estar alfabetizado para a vida cidadã".

Uma das principais diretrizes para a solução desse conflito é articular os propósitos didáticos (objetivos de ensino) aos propósitos comunicativos (objetivos reais e concretos de estabelecer a comunicação de algo a alguém). Em outras palavras, é preciso criar, na escola, contextos de produção que permitam aos alunos interagir com a língua escrita de forma dialógica; é preciso que o ensino tenha como meta a construção de comportamentos leitores e escritores, que são normalmente assumidos por aqueles que leem e escrevem no cotidiano extraescolar. A intenção e a vontade de ler e escrever devem se sobrepor ao atendimento formal de aprendizagem, muito frequentemente marcada pelo mero ativismo escolar.

É evidente que, no contexto escolar, os alunos sabem que estão envolvidos em situações de aprendizagem, nas quais as ações dos adultos estão imbuídas de intencionalidades. Não se pode incorrer na ingenuidade de achar que essa realidade possa ser desconsiderada. Isso não impede, porém, que a proposta de produção textual, por exemplo, seja envolvente a ponto de fazer com que os alunos conciliem a sua intenção de se comunicar com a vontade de aprender.

Se a solução ao paradoxo enfrentado pela escola é a articulação dos propósitos didáticos aos propósitos comunicativos, como chegar a ela?

Ao se deparar com esse problema, Lerner (2002) propõe como estratégia a realização dos chamados "projetos didáticos". Ao privilegiar simultaneamente os propósitos comunicativos e didáticos da aprendizagem da língua escrita, eles podem se configurar uma boa alternativa para o ensino da língua escrita na escola.

Embora essa proposta já esteja relativamente incorporada às estratégias docentes, parece certo que a implementação dos projetos didáticos pode sofrer diferentes interferências. Em pesquisa anterior (VIDAL, 2014), que constituiu o ponto

de partida para este trabalho, verificou-se que a concepção de projetos didáticos de professores alfabetizadores apoia-se em uma profusão de aportes teóricos, muitas vezes contraditórios entre si, com diferentes níveis de apropriação de cada um deles. Essa concepção difusa, muitas vezes, compromete a coerência do discurso desses professores e, possivelmente, também a prática pedagógica dos mesmos.

Partindo da constatação desse problema, o trabalho que aqui se propõe visa aprofundar os resultados anteriormente obtidos, através da coleta e análise de novo *corpus*, que complementa o anterior. Dessa forma, o objetivo geral da presente pesquisa é compreender como o trânsito entre conceber, planejar e executar a prática pedagógica subsidia a construção de projetos didáticos.

Os estudos de Chevallard (1991) constituíram o ponto de partida para a fundamentação do trabalho. Em sua concepção sobre a triangulação didática, o autor situa três polos - professor, aluno e objeto de ensino – que favorecem a análise pretendida, tanto no que concerne à revisão da literatura sobre o assunto, quanto à coleta e análise de dados. Assim, no primeiro capítulo, serão analisadas a origem e a definição do conceito de triangulação didática.

Na sequência, cada um dos pontos definidos por essa triangulação será analisado.

No segundo capítulo, serão estudados o aluno e seus processos de aprendizagem.

No terceiro, será empreendida uma análise acerca do objeto de ensino.

Finalmente, o quarto capitulo será dedicado à didática proposta pelo professor.

A análise da proposta de “projetos” na área da educação, nas perspectivas diacrônica e sincrônica, será objeto do capítulo 5.

No capítulo 6, será explicitada a metodologia de pesquisa utilizada, assim como a caracterização dos sujeitos envolvidos.

No capítulo 7, serão descritos os três projetos que compuseram o *corpus*, em seu contexto geral.

Finalmente, nos capítulos 8, 9 e 10, será efetuada a análise qualitativa dos dados obtidos, focando, respectivamente, cada um dos eixos de investigação: sujeito e aprendizagem, a escrita como objeto de ensino e a didática dos projetos.

Ao se procurar demonstrar o modo como os projetos didáticos ocorrem nas salas de aula, espera-se poder contribuir para uma melhor compreensão da relação entre a teoria e as práticas de ensino, dos mecanismos de transposição didática e dos desafios de transformação da escola.

1 A TRIANGULAÇÃO DIDÁTICA

Desde o movimento da Escola Nova, o termo *projeto* carrega grande tradição na história da educação. Atualmente, sob nomenclaturas diferentes ("projetos didáticos", "projetos de ensino", "projetos de trabalho", "projetos pedagógicos", "pedagogia de projetos", entre outras), a realização e o desenvolvimento de projetos são uma prática relativamente incorporada aos professores brasileiros, sobretudo no que concerne ao ensino da língua. Essa diversidade de nomenclaturas não é casual; ela reflete a diversidade de concepções que orientam tais práticas. Nessa perspectiva, compreender os referenciais teóricos que subjazem à prática do professor e o modo como os mesmos influenciam tanto o planejamento docente como os mecanismos de transposição didática na execução dos projetos pode trazer contribuições relevantes à escola e ao ensino da leitura e da escrita.

Por acreditar na relevância de se compreender melhor as relações entre teoria e prática e, mais especificamente, suas implicações para o ensino da escrita, a presente pesquisa toma como objeto de estudo os projetos didáticos como recursos para se trabalhar a língua nas classes de alfabetização. Desse modo, pretende-se contribuir com o campo da construção do *conhecimento didático*, ou seja, o conhecimento que privilegia a compreensão das situações de interação entre professor, alunos e objeto de ensino.

Como referencial teórico, optou-se por utilizar a teoria das situações didáticas, proposta por estudiosos como Chevallard (1991) e Brousseau (2011), originariamente no campo da didática da matemática francesa. Acredita-se que, uma vez transpostos para a situação do ensino da língua escrita, seus estudos podem também contribuir para fundamentar o percurso de análise desta pesquisa.

A escolha de pressupostos teóricos oriundos da didática da matemática para fundamentar um estudo sobre a didática da língua escrita justifica-se pelo fato de essa teoria privilegiar o estudo da didática como uma ciência autônoma, colocando sempre o conhecimento didático em primeiro plano. Assim, ao se eleger essa opção, cumpre definir os principais pontos dessa teoria, e explicitar, em particular, o conceito de triangulação didática (CHEVALLARD, 1991). A partir dele, será desenvolvida tanto a revisão da literatura sobre o objeto de estudo desta investigação (os projetos didáticos) como a análise dos dados obtidos com a pesquisa de campo.

A eleição desse referencial teórico busca uma nova lente, sob a qual se pretende analisar os projetos didáticos e sua aplicação no ensino da língua, conferindo-lhes um novo enfoque.

Nas palavras de Ferreiro (2001, p. 59):

> Geralmente se pensa que uma teoria é um conjunto organizado de respostas que nos permite entender um setor da realidade. No entanto, em ciência empírica, qualquer resposta é apenas uma hipótese plausível, o que quer dizer sujeita continuamente a novas verificações. A ciência não conhece verdades imutáveis, mas verdades provisórias. Por isso, em minha opinião, a contribuição mais profunda de uma teoria não consiste nas verdades que estabelece, mas em sua capacidade para gerar novas perguntas.

Considerando-se essa permanente possibilidade de mudança inerente às descobertas científicas, pretende-se, a partir da teoria das situações didáticas, desenvolver novas reflexões acerca dos projetos didáticos, buscando não verdades absolutas, mas a proposição de novas perguntas, que contribuam para um avanço na compreensão dos mesmos.

1.1 Trajetória da didática

Para se chegar à compreensão das situações didáticas tal como são entendidas atualmente, faz-se necessário recuperar alguns aspectos que marcaram a trajetória desse conceito.

Tradicionalmente, os conhecimentos oriundos da didática ocupam um papel central nos estudos sobre educação. Segundo o dicionário etimológico *online* "Origem da palavra"[3], o vocábulo *didática*, originário do grego Τεχνή διδακτική (techné didaktiké), é livremente traduzido por alguns autores como a "arte" ou "técnica de ensinar". Assim, a didática seria o ramo da pedagogia responsável por definir e colocar em prática diretrizes pedagógicas que orientam os processos de ensino. Segundo Libâneo (1992, p. 25):

> A didática é o principal ramo de estudo da pedagogia. Ela investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos.

[3] Disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/site/?s=did%C3%A1tica>. Acesso em 13/08/2014.

Desde a publicação da *Didática Magna* (1621-1657), principal obra de Jan Amos Komensky, ou Comenius, considerado o pai da didática moderna, estabeleceu-se uma tradição de conceber a didática como uma ciência abrangente, que estudaria os processos de ensino (e, em alguns casos, também os de aprendizagem) de quaisquer ramos do conhecimento. O cerne dos ideais de Comenius, presente no conjunto de sua obra, era "ensinar tudo a todos". Partia-se da premissa de que, tendo um conhecimento sólido em didática geral, o professor tenderia ao sucesso no ensino de qualquer conteúdo a qualquer grupo.

Essa visão generalista da didática, amplamente difundida e aceita entre educadores, começou a ser questionada na segunda metade do século XX. Autores como Jean Brun (1980) e Guy Brousseau (2011), ao desenvolverem estudos sobre o ensino da matemática, começaram a defender a ideia de que generalizar indistintamente os conhecimentos acerca dos processos de aprendizagem, aplicando-os a toda e qualquer área do conhecimento, descaracterizaria sua especificidade. Defendiam que, para o professor ou o pesquisador compreenderem a construção do conhecimento matemático feita pelo aluno, somente o estudo da didática geral não bastava; era necessária a criação de uma didática específica, que levasse em consideração a epistemologia dos saberes matemáticos. Surgia assim, a partir desses estudos, um novo campo do conhecimento: a "didática da matemática".

Gálvez (1996, p.26), ao mencionar a didática da matemática e sua origem, expressa-se nos seguintes termos:

> Nosso trabalho se insere em uma perspectiva teórica que propõe o desenvolvimento de uma área do conhecimento relativamente autônoma, designada como didática da matemática. Esta proposta teve sua origem a partir da atividade desenvolvida basicamente por matemáticos, nos Institutos de Investigação acerca do Ensino das Matemáticas (IREM), criados na França logo após a Reforma Educativa do final dos anos 60, com a qual se deu impulso ao ensino da "matemática moderna".

Para o autor, a didática da matemática, apesar de ter como objeto de estudo as situações didáticas, não pode se pautar apenas na observação e análise das práticas que ocorrem espontaneamente nas salas de aula. O caráter científico dessa teoria exige a busca constante por melhores condições de aprendizagem, de modos de ensino e de organização da sala de aula. Assim, os pesquisadores desse campo precisam não apenas observar situações didáticas e analisá-las, mas também projetá-las, construir

antecipadamente modelos para fins de estudo. Desde sua gênese, a didática da matemática pauta-se por esse princípio, como explica Brousseau (2011, p.20), ao mencionar a origem desse campo do conhecimento:

> Em 1970, na Universidade de Bordeaux, estavam presentes as condições institucionais necessárias para propor o projeto científico de construção de modelos das situações usadas no ensino – a fim de analisá-las e, eventualmente, criticá-las – e sugerir outras mais adequadas.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, talvez pela presença do professor polivalente, responsável pelo ensino de todas as áreas, a noção de disciplinas escolares e os saberes específicos de cada uma é ainda mais diluída.

Sobre a importância do estudo das didáticas específicas, que levem em consideração a epistemologia de cada uma das áreas do conhecimento, Lerner (2002, p.105) afirma:

> A questão da especificidade do conhecimento didático se constituiu em um tema prioritário de discussão, graças ao encontro com a rigorosa produção realizada no marco da Didática da Matemática francesa. Realmente, nesses trabalhos – e em particular nos de G. Brousseau – rejeita-se explicitamente a simples "importação" de saberes de outras ciências e concebe-se a didática de cada ramo do saber como uma ciência autônoma, cujo objeto de estudo é a comunicação do conhecimento.

A despeito da especificidade didática que motivou Brousseau, alguns princípios gerais de sua obra podem ser recuperados como referencial básico que sustenta o presente trabalho: i) a definição das situações didáticas; ii) o objetivo da didática enquanto ciência; iii) a compreensão sobre transposição didática.

1.2 Referencial teórico: das concepções didáticas à triangulação

Quanto ao primeiro dos três pontos citados, a definição das situações didáticas, Brousseau (2011, p.20) afirma:

> A palavra *situação* serve, em sua acepção comum, para descrever tanto o conjunto (não necessariamente determinado) de condições que delimitam uma ação como um dos modelos (eventualmente formais) usados para estudá-la.

Ainda na mesma obra, Brousseau (2011, p.53) complementa essa definição, tornando-a mais específica, ao abordar não uma situação qualquer, mas uma situação didática:

> A modelagem dessa transmissão leva a utilizar o termo "situação didática" no sentido de "entorno do aluno, que inclui tudo o que especificamente colabora no componente matemático de sua formação". (...) Uma interação torna-se didática se, e somente se, um dos sujeitos demonstra a intenção de modificar o sistema de conhecimentos do outro (os meios de decisão, o vocabulário, as formas de argumentação, as referências culturais).

Com base nesse referencial, serão considerados, para os limites deste trabalho, os projetos didáticos como uma "situação didática". Essa concepção foi adotada neste estudo, entendendo-se os projetos didáticos como situações de interação, por meio das quais o professor procura, intencionalmente, modificar o sistema de conhecimentos do aluno com relação à língua escrita, sobretudo no que se refere aos comportamentos leitores e escritores.

Com relação ao segundo item - o objetivo da didática enquanto ciência -, vale lembrar o modo como Gálvez (1996, p.29) explica o objetivo da didática:

> (...) averiguar como funcionam as situações didáticas, quer dizer, quais das características de cada situação são determinantes para a evolução do comportamento dos alunos e, consequentemente, de seus conhecimentos. Isto não significa que só seja de interesse analisar as situações didáticas exitosas. Inclusive, se uma situação didática fracassa em seu propósito de ensinar alguma coisa, sua análise pode constituir um aporte à didática, se permitir identificar os aspectos da situação que se tornaram determinantes de seu fracasso.

A citação de Gálvez explicita a relação entre o primeiro e o segundo ponto aqui abordados: as situações didáticas são o objeto de que se ocupa o estudo da didática enquanto ciência. É nessa perspectiva que se situa a presente pesquisa. Ao tomar os projetos didáticos de leitura e escrita como situações didáticas, e fazer deles seu objeto de estudo, este trabalho procura investigar que fatores interferem na implementação dessa estratégia, tomando como base as concepções docentes, os planejamentos pedagógicos e o modo como a proposta é conduzida em sala de aula.

Finalmente, passando ao terceiro item mencionado - a compreensão sobre transposição didática -, pode-se citar como referencial teórico o francês Chevallard

(1991), que dedica parte considerável de sua obra ao estudo da “transposição didática”, entendida como a passagem dos saberes da condição de objetos de conhecimento para a de objetos de ensino. Ao criticar os cursos de formação de professores que, tradicionalmente, enfatizam os objetos de conhecimento sem se preocupar com a transformação que eles sofrem no processo de ensino, o autor defende a produção também de um “conhecimento didático” como um saber específico e necessário aos futuros mestres. Para ele, privilegiar o conteúdo das ciências em detrimento do modo de ensiná-las seria um dos grandes equívocos da formação docente.

Na mesma linha de argumentação, Lerner (2002, p. 105) também defende a importância do estudo do conhecimento didático em si:

> (...) o saber didático, ainda que se apoie em saberes produzidos por outras ciências, não pode ser deduzido simplesmente deles; o saber didático é construído para resolver problemas próprios da comunicação do conhecimento, é o resultado do estudo sistemático das interações que se produzem entre o professor, os alunos e o objeto de ensino.

Ao mencionar estes três pontos – professor, alunos e objeto de ensino – Lerner (2002) alude ao que Chevallard (1991) definiu como “triangulação didática”. Para esse autor, o sistema didático pode ser representado de forma triangular (figura 1), demonstrando as relações entre os três vértices desse sistema: o saber (S), ou seja, o objeto de ensino; o professor (P) e seu conhecimento didático; e o aluno (A) e seus processos de aprendizagem.

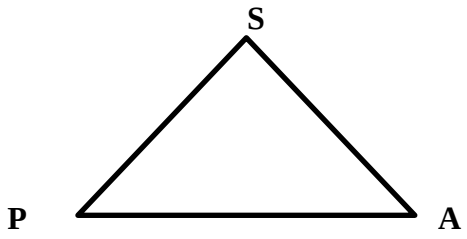

Figura 1 – Triangulação didática
Fonte: CHEVALLARD, 1991, p.23.

É válido ressaltar que a figura representa, de maneira simples e esquemática, uma relação que é, em sua essência, altamente complexa. Afinal, as relações presentes nesse triângulo são dialéticas e podem ser analisadas em mais de uma direção.

Para Chevallard (1991), o professor é o agente do sistema didático, aquele a quem cabe criar as situações didáticas, já que faz parte de seu ofício a intencionalidade de promover a aprendizagem do aluno.

No outro vértice da triangulação didática está o aluno, aquele que, segundo o mesmo autor, é o sujeito cujo sistema de conhecimentos o professor pretende alterar, por meio da situação didática.

Finalmente, o terceiro agente é o saber, que, no ato da transposição didática, passa da condição de "saber sabido" à de "saber ensinado".

A triangulação didática se explica não apenas pela definição dos três vértices, mas também pela relação que se estabelece entre eles.

Entre o aluno e o saber, espera-se que haja, para o sucesso da situação didática, uma apropriação ativa e significativa, constituída a partir da interação com seus pares. Apropriando-se do referencial piagetiano, Brousseau (2011, p.34) situa a relação entre o aluno e o saber a partir dos focos de contradição:

> À semelhança do que acontece na sociedade humana, o aluno aprende adaptando-se a um meio que é fator de contradições, dificuldades, desequilíbrios. Esse saber, fruto de sua adaptação, manifesta-se por intermédio de novas respostas, que são a marca da aprendizagem.

Já entre o professor e o saber, está o mecanismo de transposição didática, que Lerner (2002, p.51), pautada em Chevallard (1991), define como "a passagem dos saberes cientificamente produzidos ou das práticas socialmente realizadas para os objetos ou práticas a ensinar".

Finalmente, o que articula esse espaço de relações entre o professor e o aluno é o contrato didático, definido como:

> um conjunto de comportamentos (específicos) do professor que são esperados pelos alunos, e um conjunto de comportamentos do aluno que são esperados pelo professor, que regulam o funcionamento da aula e as relações professor-aluno-saber, definindo assim os papeis de cada um e a repartição das tarefas: quem pode fazer o quê? Quem deve fazer o quê? Quais são as finalidades e os objetivos?
>
> (BROUSSEAU *apud* CHARNAY, 1996, p.38)

Apesar de o autor relacionar o conceito de contrato didático aos três pontos da triangulação didática, sua própria natureza vincula o contrato didático, em particular, aos alunos e professor, já que sua existência regula e determina os papeis a serem

exercidos por cada um e os comportamentos esperados dos mesmos nas situações didáticas.

Na análise da triangulação didática, portanto, além dos três vértices – aluno, professor e saber –, existem três arestas que simbolizam a relação entre eles. Entre o aluno e o saber, está a apropriação do conhecimento; entre o professor e o saber, a transposição didática; e entre o professor e o aluno, o contrato didático.

Sem a pretensão de explorar a teoria de Chevallard, seus conceitos e desdobramentos no campo mais amplo da didática, nesta pesquisa tomou-se a concepção de triangulação didática como base norteadora dos eixos de investigação utilizados.

O mérito desse referencial merece ser reconhecido tanto pela valorização que atribui ao conhecimento didático, como pela visibilidade que confere à dimensão relacional da escola. Foi, portanto, nessa perspectiva de triangulação que as situações didáticas estudadas foram abordadas nesta pesquisa: seus integrantes, as relações que se estabelecem entre eles, e o modo como essas articulações afetam a constituição e realização dos projetos didáticos.

2 O ALUNO E SEUS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Garantir a aprendizagem do aluno é o objetivo primeiro da instituição escolar. É para atingir essa finalidade que os docentes orientam a maior parte de seus esforços, práticas e reflexões. Sendo o aluno o centro da ação educativa, é essencial que o professor o conheça nos âmbitos pessoal e social, bem como os processos que caracterizam seu desenvolvimento e o modo como ocorre sua aprendizagem.

Partindo do referencial teórico apresentado e considerando os projetos didáticos como uma situação didática, este capítulo será dedicado ao estudo do primeiro vértice da triangulação didática: o aluno e seus processos de aprendizagem.

2.1 Concepções de aprendizagem

Desde a Antiguidade, diversas áreas da ciência buscam compreender o modo como o ser humano aprende. Com base nos trabalhos de Matuí (1996) e Macedo (2002), neste item são apresentadas três concepções de aprendizagem que aparecem no cenário da Educação: inatismo, empirismo e construtivismo.

As duas primeiras concepções têm seus registros mais longínquos na Grécia Antiga, quando o pensamento racional passou a substituir a visão mítica do mundo. Platão (427-347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.) - ambos discípulos de Sócrates - defendiam teorias diferentes para explicar o modo como o ser humano aprende.

Platão, ao se referir ao desenvolvimento humano, defendia ideias que sustentaram o que se convencionou chamar de concepção inatista de aprendizagem, ou simplesmente *inatismo*. Segundo essa doutrina filosófica, o ser humano já nasceria com predisposições a conteúdos mentais, ou seja, eles não seriam adquiridos ou aprendidos, apenas desenvolvidos a partir de um potencial inerente ao sujeito. Um exemplo dessas ideias pode ser encontrado em trecho de seu diálogo *A República* (PLATÃO, s/d, p. 110):

> Na cidade sois todos irmãos [...] mas o deus que vos formou misturou ouro na composição daqueles de entre vós que são capazes de comandar: por isso são os mais preciosos. Misturou prata na composição dos auxiliares; ferro e bronze na dos lavradores e na dos outros artesãos. Em geral, procriareis filhos semelhantes a vós; mas, visto que sois todos parentes, pode suceder que do ouro nasça um rebento de prata; da prata um rebento de ouro, e que as mesmas transmutações se produzam entre os outros metais. Por isso, acima de tudo e principalmente, o deus ordena aos magistrados que zelem atentamente pelas crianças, que atentem no metal que se encontra misturado à sua alma.

Na citação, fica explícita a ideia de uma predeterminação que acompanharia o indivíduo desde o seu nascimento. Se o metal é “misturado à alma” da criança por Deus, pode-se concluir que essa “composição” é determinada antes de seu nascimento. Ideia semelhante se depreende do trecho referente à “reprodução de filhos semelhantes aos pais”; o alto valor dado à hereditariedade é explícito nessa concepção.

Matuí (1996) apresenta a concepção inatista de aprendizagem como uma versão do racionalismo moderno, demonstrando que os chamados racionalistas dos séculos XVII e XVIII, como Descartes, Espinoza e Leibniz, também assumiam princípios inatistas em suas obras. Segundo o autor, essa teoria, ao pressupor a existência de ideias inatas nos indivíduos, atribui um valor exagerado à razão e à “bagagem hereditária” do sujeito aprendiz.

Macedo (2002, p. 119), ao abordar essa concepção de aprendizagem, afirma que:

> Na visão inatista, o que somos, ou seja, o essencial de nossa constituição ou inteligência se expressa como revelação de nossas capacidades. Sendo uma revelação, cabe-nos descobrir, desvendar as qualidades inerentes e que guardam um segredo que vale a pena ser descoberto e respeitado como uma limitação, ainda que no melhor de seus sentidos.

A ideia de revelação coincide com a crença de que a inteligência do ser humano e sua capacidade de aprender são independentes dele e de suas experiências, pois constituem características inerentes à sua natureza. A concepção inatista atribui, assim, uma postura heterônoma ao indivíduo, pois seu desenvolvimento mental está atrelado aos seus limites genéticos que, apesar de serem internos, funcionam como se fossem externos, já que impedem que o sujeito vá além, a despeito de seus esforços ou vontade. Por estarem todas as possibilidades de desenvolvimento já predeterminadas no indivíduo e dissociadas do ambiente em que ele se insere, resta ao mesmo e aos que com ele convivem a possibilidade de “descobrirem” essas ideias e aptidões, na medida em que as mesmas vão se revelando. Não havendo possibilidade de se criarem novas habilidades, deve-se apenas aceitar as limitações impostas pela bagagem hereditária ou, no máximo, buscar uma compensação, investindo nas aptidões inatas para compensar as inaptidões irrefutáveis.

As ideias inatistas, embora aqui estejam apresentadas em sua essência filosófica, quando incorporadas por professores, têm um impacto direto em sua prática pedagógica, e no modo como veem seus alunos, conforme já exposto em trabalho anterior desta pesquisadora:

> Esta concepção de aprendizagem apoia-se na crença de que o conhecimento já está presente em todas as crianças, mas em estado latente, e que caberia ao professor apenas desenvolvê-lo. Uma decorrência desta concepção é que os alunos já estariam biologicamente destinados ao sucesso ou ao fracasso escolar: os que já nasceram mais inteligentes (ou que, no dizer de Platão, teriam ouro misturado à sua alma) caminharão inexoravelmente ao sucesso, independente do maior ou menor estímulo que recebam da escola ou de seus professores. Por outro lado, aqueles que nasceram desprovidos de tais dons (ou que teriam apenas o bronze misturado à sua alma) estão, inevitavelmente, fadados ao fracasso, não obstante todo e qualquer esforço que escolas e professores façam para auxiliá-los. (VIDAL, 2014, p. 19)

A teoria inatista exerceu, durante longo tempo, grande influência sobre a concepção de aprendizagem dos educadores. Em alguns casos, pode-se afirmar que ela ainda está presente, de modo difuso, nas salas de aula. Nessas situações, tem-se como resultado a crença de que os limites dos alunos são as próprias limitações impostas por sua hereditariedade. Assim, afirmações como “este aluno tem o dom da escrita”, “este herdou a inteligência dos pais” ou “aquele não nasceu para estudar”, por exemplo, seriam justificadas. Nessa concepção, a avaliação dos estudantes se dá a partir de um diagnóstico (testes que medem a inteligência, que avaliam o potencial de aprendizagem da criança, entre outros).

Em oposição ao inatismo platônico, Aristóteles lançou as bases de outra concepção de aprendizagem, que viria a ser chamada de *empirismo, ambientalismo* ou *associacionismo.*

Segundo essa postura, a fonte do conhecimento não é a alma ou o cérebro do ser humano, mas o ambiente em que o mesmo se insere, os estímulos que recebe e as experiências que vivencia. O empirismo expressa, tal como o inatismo, uma visão heterônoma da inteligência. Mas enquanto para os empiristas o desenvolvimento da mesma dependeria completamente das ações externas, das experiências que o ambiente propicia ao sujeito, para os inatistas esse desenvolvimento estaria atrelado ao determinismo biológico da carga genética do indivíduo.

Como exemplo, o exame de um excerto da obra aristoteliana *Ética a Nicômaco* (ARISTÓTELES, s/d, p.1493) permite a constatação de alguns princípios desse precursor do empirismo:

> Sendo, pois, de duas espécies a virtude, intelectual e moral, a primeira, por via de regra, gera-se e cresce graças ao ensino – por isso requer experiência e tempo; enquanto a virtude moral é adquirida em resultado do hábito, donde ter-se formado o seu nome por uma pequena modificação da palavra (hábito)[4]. Por tudo isso, evidencia-se também que nenhuma das virtudes surge em nós por natureza.

Ao relacionar o surgimento das virtudes intelectuais e morais do ser humano ao ensino e ao hábito, Aristóteles deposita exclusivamente sobre o ambiente e as experiências que o mesmo proporciona a possibilidade de geração de aprendizagem. Se, no inatismo, a inteligência do ser humano era algo predeterminado e independente, no empirismo a ideia de dependência se faz presente: todos os seres humanos nascem como uma *tabula rasa* e dependem total e exclusivamente das experiências que lhes forem proporcionadas para que possam se desenvolver.

Macedo (2002, p.21), ao caracterizar a concepção empirista, reforça as ideias de desenvolvimento das capacidades por meio da construção de hábitos e da necessidade da criação de estímulos no ambiente:

> Na visão empirista de inteligência a ênfase está na conversão, ou seja, na transformação, pelos benefícios da experiência, de nossa forma de aprender ou resolver problemas. Trata-se, portanto, de criar hábitos, rotinas e procedimentos favoráveis à aprendizagem. Trata-se de criar um contexto ou ambiente favorável que estimula o que é positivo, que afasta ou pune o que é negativo.

Como consequência da premissa de que o ser humano aprende pela experiência, à escola caberia a função de transmitir o conhecimento a alunos que, supostamente, nada sabem; o aprendiz teria como tarefa, por sua vez, bem receber o conteúdo previsto. Carraher (1986, p.12) utiliza uma metáfora significativa para demonstrar as consequências da concepção empirista na sala de aula:

---

[4] No grego, a palavra éthos significa costume, uso, maneira (exterior) de proceder. Já êthos corresponde a morada habitual, toca, maneira (interna) de ser, caráter. Provavelmente é sobre essa distinção sutil que Aristóteles fala, entendendo hábito como uma derivação de éthos, e virtude como uma derivação de êthos.

> Uma outra maneira de conceber esta visão tradicional da educação é como o "modelo cafezinho" de aprendizagem: o conteúdo de um recipiente (café na xícara ou informações) é supostamente ingerido de modo direto pelo aluno. A aquisição é direta e o café "entra" no aluno na mesma forma em que estava antes de ser ingerida. Neste caso, o papel da professora primária é o de garçonete: ela arruma a mesa, dá o açúcar, isto é, faz a lição interessante, e despeja o café na xícara – apresenta as informações contidas nos livros em uma linguagem mais acessível.

Na metáfora do autor, fica evidente o protagonismo que o professor adquire em uma concepção empirista de aprendizagem: assim como a garçonete é quem detém as xícaras, prepara, traz e serve o café ao cliente, o professor representa o detentor do saber, responsável por adaptá-lo e "servi-lo" ao aluno, que o recebe de forma passiva. Na visão empirista, os limites devem ser impostos pelos adultos, são as delimitações e os procedimentos de sanção e recompensa que farão com que a criança se desenvolva na direção certa. Por apoiar-se no esquema estímulo-resposta, uma proposta pedagógica empirista busca regular a inteligência por meio de reforços exteriores oferecidos ao sujeito, sejam eles reforços positivos (confirmações) ou negativos (correções). A ênfase da avaliação, nessa perspectiva, recai sobre os resultados obtidos, e a forma de se avaliar é sempre somativa ou certificativa.

A concepção empirista de aprendizagem está profundamente arraigada na cultura escolar. Não raro, ainda hoje são encontrados currículos que partem de conteúdos "simples" para outros mais "complexos" e um sistema de avaliação pautado em notas e provas, que funcionam como verdadeiros reforços positivos e negativos, privilegiando a memorização e o acúmulo de informações.

Cumpre ressaltar que, segundo Matuí (1996), apesar de aparentemente contraditórias entre si, as concepções inatista e empirista de aprendizagem partem de uma base comum: a visão fixista do mundo, segundo a qual tudo é imutável. Com base nessa visão, tanto inatistas quanto empiristas concebem que o ser humano já nasce com sua essência predeterminada. No caso dos primeiros, essa essência é repleta de possibilidades, e determina, por si só, o desenvolvimento. Já para os segundos, essa essência é nula, e somente o ambiente e seus estímulos é que podem determinar a aprendizagem.

O construtivismo, como uma terceira concepção de aprendizagem, surge no Século XX, com Piaget e a Psicologia Genética. Podendo ser definida como uma síntese dialética entre inatismo e empirismo, a concepção construtivista estabelece que o

conhecimento não está, a priori, nem no sujeito, nem tampouco no objeto, mas resulta da interação entre ambos, promovida a partir da ação do sujeito.

A denominação *construtivismo* surge da ênfase que é atribuída, nessa concepção, à atividade mental do indivíduo em seu processo de construção do conhecimento. Esse processo não é cumulativo nem linear, mas ativo, dinâmico e promovido a partir da interação entre um sujeito histórico e um objeto cultural. Os sucessivos processos de equilibração e desequilíbrio fazem com que o sujeito modifique continuamente suas estruturas, incitando-o à progressão dos conhecimentos. O que caracteriza a aprendizagem, nessa concepção, são os processos de *assimilação* e *acomodação* já que

> (...) o trabalho da inteligência é assimilar, ou seja, compreender ou interpretar o que passa a fazer parte do sujeito e ao mesmo tempo acomodar suas estruturas ou esquemas às características das coisas assimiladas. (MACEDO, 2002, p.123).

Os processos de assimilação e acomodação promovem, portanto, as regulações da inteligência. Essas, por sua vez, ocorrem no contexto das interações e vão se ampliando a partir da ação do sujeito. À medida que avança, o indivíduo passa, pouco a pouco, a ser capaz de antecipar ou pré-corrigir suas ações, antes mesmo de sua realização.

Enquanto inatismo e empirismo pressupõem a heteronomia do sujeito, o construtivismo pressupõe a perspectiva de autonomia, pois na medida em que o indivíduo se desenvolve, vai construindo e coordenando esquemas de ação, e esse processo contínuo de construção abre-lhe possibilidades cada vez maiores de realização e compreensão do mundo à sua volta. Em todo esse percurso, o sujeito é ativo no processo de aprendizagem, lidando, em cada momento e com cada objeto, com seu repertório de possibilidades, que tende sempre a se ampliar.

Para Macedo (2002, p. 123), se o inatismo se caracteriza pela independência, e o empirismo pela dependência, o construtivismo é marcado pela interdependência:

> [...] nas perspectivas anteriores, inteligência era vista de modo independente ou dependente. Interdependência é uma forma de relação em que os elementos interagem em um contexto sistêmico, sendo partes e todo ao mesmo tempo. Assim, nessa perspectiva, inteligência é um todo, composto de estruturas ou esquemas que possibilitam nossos modos de compreensão ou realização conforme as características determinadas por seu nível ou estágio.

Enquanto no inatismo a fonte do conhecimento está no próprio sujeito e em suas estruturas, no empirismo ela se localiza no objeto e, a partir dele, há a gênese de novos conhecimentos. Já no construtivismo, a construção do conhecimento não está nem no sujeito, nem no objeto, mas na relação entre ambos, e, portanto, abarca simultaneamente, estrutura e gênese. Macedo (2002, p. 123-124) exemplifica bem o funcionamento da inteligência em uma visão construtivista, no que concerne a esse aspecto:

> No primeiro ano de vida, uma estrutura sensório-motora de inteligência é suficiente, ao menos na perspectiva da criança, para abarcar tudo aquilo que ela faz: mamar, sugar, bater, olhar, virar etc. Pouco a pouco, os esquemas de ação vão se coordenando, os movimentos e recursos sensoriais vão se tornando mais complexos; a criança começa a imitar, falar, andar, e aquela estrutura antes suficiente não dá mais conta do que ela mesma possibilitou. A inteligência simbólica, estruturalmente mais potente, possibilita os progressos da criança inclusive no plano sensorial-motor, pois agora ela salta, pula, faz gestos cada vez mais sofisticados e atribui sentido a essas realizações. É por isso que, em uma visão construtivista, estrutura e gênese são indissociáveis.

Piaget (1998, p.11), ao comparar, em uma perspectiva dialética, a teoria construtivista às concepções empirista e inatista, afirma que:

> A *terceira direção*, que é decididamente a nossa (e que nos leva a atribuir os começos da linguagem às estruturas construídas pela inteligência sensorial preexistente), é de *natureza construtivista*, isto é, sem pré-formação exógena (empirismo) ou endógena (inatismo) por contínuas ultrapassagens das elaborações sucessivas, o que do ponto de vista pedagógico, leva incontestavelmente a dar toda ênfase às atividades que favoreçam a espontaneidade da criança.

Ao lado do construtivismo piagetiano, outros autores acabaram por aderir à postura interacionista, assumindo diferentes ênfases e perspectivas de abordagem, o que levou à criação de diferentes terminologias, tais como *socioconstrutivismo*:

> [...] a teoria piagetiana é apontada por muitos como tendo deixado de lado uma questão considerada primordial, e que seria salientada por outras correntes teóricas como a de Vygostsky, por exemplo. Daí ser o termo socioconstrutivista utilizado, pelo menos em nosso meio, em referência aos trabalhos que se inspiram, por exemplo, na corrente da psicologia soviética, e reservar-se com mais frequência o termo construtivismo para Piaget e seus colaboradores. (LEITE, 1994, p. 41)

Em que pese a relevante contribuição da obra de Piaget para a formulação do referencial construtivista, outros autores interacionistas, como Vygotsky, possuem significativas contribuições a oferecer. Nesse aspecto, nesta pesquisa concorda-se com a afirmação de Davis (2005, p. 40):

> A despeito de terem chegado a visões distintas, Piaget e Vygotsky podem dialogar porque partem do mesmo pressuposto: o desenvolvimento humano se dá em razão de sujeito e objeto (meios físico e social) manterem entre si relações recíprocas e contínuas, de modo que um constitui o outro continuamente. São, portanto, autores que se vinculam à corrente interacionista em psicologia.

Nessa perspectiva, para efeitos deste trabalho, a concepção construtivista será abordada sob o ponto de vista do interacionismo. Afinal, como afirma Leite (1994, p. 46):

> [...] me parece difícil (para não dizer impossível) ser construtivista sem pensar nos aspectos sociais envolvidos na construção de conhecimentos. Na medida em que o construtivismo está intimamente ligado ao interacionismo, e que os mecanismos de equilibração têm um caráter não apenas individual, mas também social, não pode haver um "construtivismo" puro, pois este é intrinsecamente social.

Por centrar-se justamente no caráter interacionista da relação sujeito-objeto a partir da atividade do sujeito, o construtivismo não privilegia o "ser", como ocorre no inatismo, nem o "dever", como ocorre no empirismo, mas abre um leque de possibilidades, o que põe em foco o "poder", isto é, a aprendizagem como uma conquista possível a todos (MACEDO, 2001).

Em uma perspectiva escolar, a concepção interacionista preconiza que os limites se configurem como desafios a serem superados. Quanto mais o professor desafiar seu aluno, mais o fará avançar, e, por essa razão, a avaliação deve ser formativa, ou seja, pautada na observação e na regulação de tudo aquilo que é favorável à aprendizagem.

Para uma melhor compreensão dessa ação didática do professor - a de desafiar constantemente o aluno - e do papel da escola no desenvolvimento do indivíduo, dois conceitos expressos por Vygotsky são imprescindíveis: o conceito de mediação e o de zona de desenvolvimento proximal.

Em termos mais amplos, mediação é a intervenção de qualquer elemento intermediário em uma relação. A partir do momento em que ocorre tal intervenção, a

relação deixa de ser direta e passa a ser mediada. Com base nesta visão mais genérica, Vygotsky

> [...] trabalha, então, com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana (OLIVEIRA, 1993, p. 27).

Ao explicar a relação do homem com o mundo como uma relação mediada, Vygotsky distingue dois tipos de elementos que realizam essa mediação: os instrumentos e os signos.

A importância dos instrumentos - elementos mais concretos - advém da base marxista em que se fundamenta a obra de Vygotsky, a partir da qual se acredita que o modo de vida material condiciona a vida social do homem.

> O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. O machado, por exemplo, corta mais e melhor que a mão humana; a vasilha permite armazenamento de água. O instrumento é feito ou buscado especialmente para um certo objetivo. Ele carrega consigo, portanto, a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É, pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo. (OLIVEIRA, 1993, p. 29).

Já os signos são chamados por Vygotsky de “instrumentos psicológicos”. Enquanto os instrumentos são externos ao ser humano e têm por objetivo controlar ou modificar objetos e elementos da natureza, os signos são orientados para o próprio indivíduo.

> A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (VYGOTSKY, 1984, p. 59-60).

Nesse sentido, a escola, instituição que ocupa um lugar historicamente definido e ideologicamente marcado, e particularmente o professor, ao propor intervenções sistemáticas e objetivas, assumem uma função mediadora perante o aluno. Decorre da obra de Vygotsky a expressão “professor mediador”, tão utilizada atualmente em algumas discussões pedagógicas.

O segundo conceito aqui mencionado é o de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). Ao analisar o desenvolvimento humano, Vygotsky distingue dois níveis:

> [...] um se refere às conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento real ou efetivo, e o outro, o nível de desenvolvimento potencial ou proximal, que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas. Para que estas capacidades se transformem em conquistas consolidadas, é fundamental a ajuda de outras pessoas (adultos ou crianças mais experientes). (REGO, 2005, p. 61).

Por ser um espaço que promove intensa experiência de socialização da criança com seus pares, e no qual as intervenções do professor são intencionais e direcionadas a modificar o sistema de conhecimentos dos alunos, a escola constitui-se como um ambiente propício para atuar na zona de desenvolvimento proximal dos alunos. Na medida em que o professor se configura como mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento e promove agrupamentos entre os estudantes, de forma que também os parceiros mais experientes possam colaborar com a aprendizagem dos colegas, ele age sobre a ZDP, potencializando a aprendizagem de seus educandos.

2.2 Piaget e Vygotsky: contribuições à educação

Quando se analisam os alunos e seus processos de aprendizagem a partir de um foco interacionista, não é possível furtar-se ao estudo de dois importantes teóricos, que lideraram significativos estudos no campo da psicologia, para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem: Piaget e Vygotsky. Seus estudos, apesar de centrarem-se na psicologia, trazem importantes implicações para o campo educacional. Segundo Andrade (2010, p.6):

> [...] tanto a teoria psicogenética de Piaget, quanto a teoria sócio-histórica de Vygotsky repercutem no contexto educacional, tendo como elemento cêntrico a atitude interacionista dos indivíduos com o meio sócio-ambiental.

Existe uma tendência a se conceberem as teorias de Piaget e Vygotsky como antagônicas, o que se reflete no cenário educacional, como bem pontua Lerner (1995, p. 89):

> Uma moda está percorrendo alguns âmbitos educativos: opor – considerando-os antagônicos – o enfoque didático "piagetiano" e o enfoque didático "vygotskyano". A oposição é colocada aproximadamente nos seguintes termos: os "piagetianos" colocam em primeiro plano o desenvolvimento operatório ou o funcionamento cognitivo geral, enquanto os "vygotskyanos" centram-se na transmissão dos conteúdos escolares, isto é, dos saberes culturais; enquanto os primeiros enfatizam a produção individual do conhecimento, os segundos atribuem grande importância à construção social; os primeiros minimizam a intervenção docente, enquanto os segundos consideram que essa intervenção é fundamental para a aprendizagem".

Nesta pesquisa, embora se reconheçam os vários pontos de divergência entre Piaget e Vygotsky – em parte explicados pelos diferentes pontos de partida e enfoques utilizados por ambos em suas investigações -, entende-se que, no plano didático (no qual se situa o presente o trabalho), é possível encontrar entre ambos alguns elementos de convergência. Este estudo está, pois, de acordo com Lerner (1995, p. 89), quando essa autora afirma que:

> (...) no plano didático, é possível ser "piagetiano" e ao mesmo tempo tomar como eixo a comunicação dos saberes culturais, colocar em primeiro plano a construção social do conhecimento e atribuir um papel fundamental à intervenção do professor nessa construção.

Para além das divergências entre seus postulados, ou do reducionismo que se verifica quando há a tentativa de se fazer a transposição imediata e simplista de seus estudos psicológicos para as práticas pedagógicas, nesta pesquisa o esforço será, aqui, o de extrair dos estudos piagetianos e vygotskyanos aportes teóricos que contribuam para a compreensão do sujeito aprendiz. Não se pretende, neste trabalho, confrontar ambas as teorias, nem tampouco eleger um ou outro como referência teórica exclusiva, mas localizar, em ambos, aspectos que tragam, no plano didático, uma melhor compreensão do aluno e seus processos de aprendizagem. É evidente que, considerando-se a relação indissociável estabelecida pela triangulação didática, ao se analisar a contribuição de Piaget e Vygotsky no que concerne ao sujeito aprendiz, também se abordará, inevitavelmente, a influência da obra de ambos sobre a compreensão acerca do objeto de ensino e do professor e sua didática. Afinal, como bem sinaliza Lerner (1995, p. 95), "a análise didática não pode se limitar a considerar separadamente o aluno, o professor e o saber, devendo abranger o conjunto das interações entre eles".

Iniciando por Piaget, aqui se destaca, entre suas principais contribuições, a valorização do sujeito cognitivo e o respeito intelectual que permeava suas relações com as crianças, aspectos que redimensionaram a intervenção educativa. A noção de inteligência infantil proposta por Piaget alterou radicalmente a própria representação de infância. A partir de sua obra, as crianças passaram a ser vistas como indivíduos capazes de pensar e que atribuem uma lógica específica para a compreensão do mundo à sua volta. Sobre essa alteração na percepção que se tem a respeito da criança, Ferreiro (2001, p. 21-22) expressa-se nos seguintes termos:

> A visão ocidental da infância era ao mesmo tempo edulcorada e depreciativa. Edulcorada porque havia se tornado um lugar comum dizer que as crianças são espontâneas, ingênuas, sinceras, ternas... Contudo, do ponto de vista intelectual, era o desprezo: as crianças são subdesenvolvidas, incoerentes, incapazes de compreender os raciocínios mais elementares e de se expressar com propriedade. (...) Dois grandes pensadores do século XX sacudiram essa representação desde os alicerces. A pureza angelical foi destruída por Sigmund Freud com a noção estritamente escandalosa de "sexualidade infantil". O menosprezo intelectual foi aniquilado por Jean Piaget.

Ao dedicar-se ao estudo sobre o modo como o ser humano constrói conhecimento, esse respeito intelectual de Piaget traduz-se por suas análises da lógica infantil, o que sustenta a consideração da criança como sujeito cognoscente, também chamado de sujeito epistêmico, ou seja, sujeito do conhecimento. Ao contrário de autores clássicos da filosofia – como Aristóteles, Platão e Kant - que desenvolveram teorias sobre o ato de conhecer, dedicando-se ao campo da gnosiologia, Piaget nomeia sua teoria como epistemologia, palavra que, tradicionalmente, é compreendida como o estudo crítico do conhecimento científico. A opção por essa nomenclatura não é aleatória, já que ele atribui ao processo de construção do conhecimento infantil o mesmo tratamento dado ao processo de construção do conhecimento científico. Assim, Piaget confere à criança um novo status:

> A ideia básica de que conhecer significa inserir o objeto do conhecimento em um sistema de relações, partindo de uma ação executada sobre esse objeto, é válida tanto para a criança que organiza seu mundo quanto para o cientista que descobre e explica o campo magnético. Piaget entende que há uma analogia entre a forma pela qual a criança constrói sua realidade, estruturando sua experiência vivida, e a forma pela qual o cientista constrói a Física. As diferenças entre um tipo de conhecimento e outro expressariam níveis diferentes da capacidade humana de conhecer. (CHIAROTTINO, 1988, p. 5)

Partindo da acepção da criança como um sujeito cognoscente, Piaget também redimensiona a questão do "déficit" na aprendizagem. Opondo-se aos inatistas, que consideram predeterminadas ao fracasso crianças que possuam déficits em sua bagagem hereditária ou em suas aptidões inatas; e também aos empiristas, que consideram irreversíveis os déficits de nutrição, estímulos e vivências, a teoria piagetiana considera que

> [...] qualquer criança cujas trocas com o meio tenham sido prejudicadas, não importa por que fator, podem apresentar "déficits". O que não quer dizer que este não seja passível de ser superado. (Isto significa que a criança não *é* inferior, mas *está* inferior). (CHIAROTTINO, 1988, p. 6)

Essa transitoriedade no estado de conhecimento da criança é fundamental quando é analisada do ponto de vista do educador. Sabendo que essas classificações de "superior" e "inferior" (inerentes à noção de déficit) não possuem, sob a óptica piagetiana, o matiz social e cultural que habitualmente lhes é atribuído, mas que, em perspectiva inversa, correspondem a etapas da construção da capacidade de conhecer do ser humano, o professor pode passar a enxergar seus alunos sob outro enfoque: o sujeito em constante processo de aprendizagem. Afinal, percebe que, a partir das interações com o meio e com as experiências a eles proporcionadas, poderá levá-los à construção de conhecimentos cada vez mais complexos, alterando suas próprias possibilidades.

Ideologicamente, essa noção traz implicações relevantes. As crianças oriundas das classes sociais menos favorecidas deixam de ser vistas, na escola, como fadadas ao fracasso (seja em função de sua condição biológica, seja por conta dos estímulos que deixaram de receber antes de seu ingresso na escola). Nas palavras de Chiarottino (1988, p. 7):

> [...] se uma criança de baixa renda não é capaz de contar histórias de sua própria vida tão bem quanto uma criança de classe média ou alta, nós dizemos que, no que diz respeito à capacidade de estruturar o discurso, a primeira *está* inferiorizada em relação à segunda. Da mesma forma, quando uma criança da classe média ou alta não sabe cozinhar e nem tomar conta do irmãozinho como uma criança de baixa renda, dizemos que, no que diz respeito à solução dos problemas da vida cotidiana, a primeira *está* inferiorizada em relação à segunda. Então, uma criança sem lesão orgânica nunca *é* inferior à outra, mas sim *está* inferior, pois pode aprender o que a outra já aprendeu se for solicitada pelo meio.

Considerando esse pressuposto, torna-se mais compreensível a relação entre o fracasso escolar e as condições socioeconômicas do aluno. Segundo Weisz (2001), as crianças das classes média e alta, de modo geral, tendem a apresentar na escola um desempenho melhor do que as crianças das camadas populares, simplesmente porque as demandas do ambiente escolar estão em maior consonância com sua cultura familiar e do ambiente em que vivem. À escola cabe oferecer, portanto, experiências diversificadas e oportunidades de interação com o meio que permitam às crianças das classes menos privilegiadas (provenientes de ambientes onde são mais valorizadas aprendizagens de outra natureza) superarem o seu distanciamento do universo escolar (condição que costuma ser considerada como "déficit").

Ainda que Piaget não tenha propriamente se ocupado da intervenção pedagógica, as lentes de seu referencial delineiam essa "criança piagetiana", a qual, vista como um sujeito cognoscente - que se configura como um legítimo interlocutor intelectual do adulto, cujo estado de conhecimento é sempre provisório -, altera, necessariamente, a percepção que educadores têm de seus educandos.

Como uma pesquisa básica, o trabalho de Piaget não se ocupou de muitas especificidades de campos que hoje se apropriam de seu referencial em questões específicas. Seu trabalho funciona, no cenário educacional, como um paradigma a partir do qual muitos estudos foram desenvolvidos (ensino da matemática e das ciências, desenvolvimento moral etc.) e, entre eles, o estudo de Emília Ferreiro, que foi sua orientanda. Os estudos psicogenéticos sobre a escrita liderados por Ferreiro e Teberosky (1999) estão fortemente calcados sobre a teoria piagetiana, ainda que o próprio Piaget não tenha estudado esse tema. Essa aparente contradição só reforça a validade da teoria de Piaget. Afinal,

> A "potência" de uma teoria, sua riqueza explicativa, torna-se aparente quando é possível aplicá-la a domínios não considerados pelo próprio autor da teoria. Isto está ligado a um problema importante de construção de teorias científicas: uma teoria não explica situações específicas ("fatos"), e sim processos. Como ocorre em física, química ou biologia, não tem sentido falar de explicações *ad hoc* para cada fenômeno, mas de teorias aplicáveis a processos comuns a uma grande variedade de fenômenos. (FERREIRO, 2001, p.18)

Quando Ferreiro e Teberosky (1999) utilizam a teoria piagetiana como referencial para seus estudos sobre a escrita, além de apresentar suas próprias descobertas, elas também comprovam a importância da teoria de Piaget, já que utilizam

o seu referencial para estudar um objeto não analisado por esse autor. Como afirma Ferreiro (2001), foi essa teoria que lhe forneceu as “lentes” necessárias para a construção de um novo olhar. Valendo-se de um conceito piagetiano, segundo o qual um elemento só se torna observável quando o indivíduo possui estruturas cognitivas para “enxergá-lo”, pode-se afirmar que foi a teoria de Piaget que tornou observáveis às pesquisadoras – e posteriormente a tantos educadores – escritas infantis que, até então, não tinham espaço na escola, e que, quando surgiam espontaneamente, eram desconsideradas.

Nessa perspectiva, tomando os estudos liderados por Ferreiro e Teberosky como ponto de convergência entre teoria piagetiana e estudos sobre alfabetização, pode-se analisar como Piaget, também nesse campo, contribui com cada um dos outros vértices da triangulação didática – o objeto de ensino (no caso da alfabetização, a língua escrita) e o professor e sua didática.

Considerando-se a língua escrita não como uma técnica a ser aprendida, mas como um objeto cultural que desde muito cedo perpassa o universo infantil, pode-se encontrar na teoria de Piaget um suporte para lidar com a escrita enquanto objeto de conhecimento, tal como tantos outros aspectos analisados pelo autor:

> Quando nos atrevemos a pensar que a escrita talvez se constituísse espontaneamente como objeto de conhecimento para as crianças (uma pergunta impossível de ser feita fora de um referencial piagetiano), descobrimos que as preocupações epistemológicas das crianças iam além do que nos atrevíamos a imaginar. Interessavam-se sim pelas marcas singulares e por suas combinações, mas tal interesse estava longe de esgotar suas preocupações. As perguntas fundamentais, mas pouco formuladas explicitamente, correspondiam a problemas epistemológicos de primeira ordem: o que essas marcas representam? De que maneira o representam? Em outras palavras, como é que, sendo o que são, são o que não são? (FERREIRO, 2001, p. 51)

Tendo alterado a concepção que se tinha do sujeito aprendiz e do objeto de ensino, era inevitável que a teoria de Piaget influenciasse também o professor e sua didática. De fato, essa nova visão sobre a criança e sobre a escrita, oriunda do referencial piagetiano, acarretou novas discussões sobre o processo de alfabetização na escola.

Historicamente, os estudos sobre alfabetização centravam-se nos estudos dos métodos a serem utilizados em sala de aula ou, em outras palavras, nos modos como se ensina a ler e escrever. Tendo Piaget apresentado a criança como um legítimo

interlocutor intelectual do adulto e, nesse sentido, também como alguém capaz de construir conhecimento; e tendo a psicologia genética trazido a ideia de que, para compreender um comportamento, é necessário remontar à sua gênese, o cerne das discussões sobre alfabetização foi deslocado. Somente a partir de uma perspectiva piagetiana faz sentido considerar as marcas produzidas pelas crianças antes de saberem escrever, para poder compreender o processo de aprendizagem da escrita. As perguntas que Ferreiro e Teberosky (1999) propõem não são mais concernentes aos *métodos* de alfabetização, mas sim à *aprendizagem* da leitura e da escrita. Ao invés de discutir a metodologia do ensino, o referencial piagetiano subsidiou a abordagem da alfabetização pela perspectiva do processo de aprendizagem. Nesse sentido, o maior desafio dos educadores passa a ser o ajustamento dos processos de ensino aos de aprendizagem.

Essa visão do aprendiz como sujeito cognoscente, capaz de pensar, contrapor, argumentar e elaborar hipóteses, aliada a uma postura investigativa por parte do docente – capaz de compreender e acompanhar os processos cognitivos de seus alunos -, faz com que o professor passe a considerar as respostas dos educandos não como “certas” ou “erradas”, mas como tentativas sucessivas de compreender o objeto de conhecimento que lhe é apresentado. Essa atitude reflete-se na escolha metodológica, que também foi um ponto da didática influenciado pelo referencial piagetiano. Quando se pensa nas pesquisas desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky, deve-se levar em conta que a teoria psicogenética pauta-se em uma leitura da experiência e considera em sua análise todas as respostas dadas pelo sujeito ao pesquisador, estejam elas “certas” ou “erradas” com relação ao saber convencional. Mais do que o resultado final, é importante analisar as tentativas sucessivas de resposta e a progressão existente entre elas, com a aproximação paulatina do saber convencional. Foi essa opção metodológica que permitiu analisar as escritas anteriores à aquisição do sistema alfabético por parte do aprendiz e permitiu a construção de uma teoria que explicasse as hipóteses subjacentes a cada uma delas. Essa opção metodológica, embora seja, em primeira instância, concernente a procedimentos de pesquisa, traz, como se vê, implicações às práticas pedagógicas.

Considerar as tentativas dos alunos permite uma compreensão sobre a progressão do processo de conhecimento. Piaget não investigava como o sujeito passa da condição de não saber para a condição daquele sabe, mas sim, preocupava-se em compreender o longo processo através do qual o sujeito passa de um estado de menor conhecimento para um estado de conhecimento maior. A diferença pode parecer sutil, mas é fundamental, na medida em que desvela os processos específicos de construção

do conhecimento, porque tem implicações para a didática e, particularmente, para as práticas de alfabetização. O pesquisador já não se centra no modo como uma criança passa da condição de analfabeta para a de alfabetizada; o que se busca é a análise do processo por meio do qual ela se aproxima do conhecimento sobre a escrita e os meios como os novos conhecimentos são assimilados e acomodados em suas estruturas anteriores. Essa mudança de óptica não fica circunscrita aos estudos acadêmicos, reflete-se também nas discussões pedagógicas. Lerner (1995, p. 90) aponta essa influência de forma direta e objetiva:

> Como se passa de um estado de menor conhecimento a um estado de maior conhecimento? Pergunta epistemológica fundamental, que deu origem à Psicologia Genética. Como fazer com que os alunos passem de um estado de menor conhecimento a um estado de maior conhecimento com relação a cada um dos conteúdos ensinados na escola? Pergunta-chave, situada no centro das preocupações da didática construtivista.

Apesar de se constatarem essas contribuições de Piaget à educação, é válido ressaltar o cuidado que se deve ter ao analisar as implicações pedagógicas dessa teoria. Infelizmente, muitos têm sido os casos em que uma assimilação reducionista ou até deturpada dos aportes psicogenéticos (COLELLO e LUIZE, 2005) faz com que a teoria de Piaget seja "aplicada" de forma direta e inadequada aos propósitos da sala de aula. Ferreiro (2001, p. 92-93) aborda essa deturpação, afirmando:

> Se a teoria de Piaget é, em geral, mal compreendida, é em educação que a má compreensão resulta mais dramática, em virtude de suas consequências. A aplicação de Piaget à educação passa, geralmente, por certas versões de "divulgação" da teoria que reduzem a psicogênese a uma sequência cronológica, e a noção de "estágio" a um catálogo de noções.

Assim como a teoria piagetiana, também a obra de Vygotsky é, muitas vezes, mal compreendida, sofrendo deturpações quando transposta inadequadamente para a sala de aula. Sem a tentativa de se fazer essa transposição direta, é preciso ressaltar aqui que o paradigma sócio-histórico de Vygotsky contribui, e muito, para ampliar a compreensão acerca do processo de aprendizagem de modo geral e da aprendizagem da língua escrita em particular.

Para se compreender a postura de Vygotsky acerca do sujeito e de seus processos de aprendizagem, pode-se partir de três premissas básicas de sua obra: i) a

dimensão sociocultural constitui elemento fundamental dos processos de desenvolvimento e aprendizagem; ii) desenvolvimento e aprendizagem são processos distintos, cuja relação é altamente complexa; iii) a linguagem é constitutiva da pessoa.

Tal como Piaget, Vygotsky dedicou-se ao estudo do processo de desenvolvimento humano, buscando compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos, tanto na história da humanidade quanto na história individual. Dedicou especial atenção ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores, ou seja, os

> mecanismos psicológicos mais sofisticados, mais complexos, que são típicos do ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes (OLIVEIRA, 1993, p. 26).

Ao enfatizar o processo de desenvolvimento humano, ele realizou, assim como Piaget, o que se denomina uma *abordagem genética*, ou seja, aquela que remonta à gênese – origem, constituição e desenvolvimento de um ser ou de um fenômeno.

Assim, no que diz respeito à primeira premissa, cumpre ressaltar que, pelo viés das origens genéticas das funções psicológicas superiores, o indivíduo jamais é considerado somente do ponto de vista biológico, em uma dimensão universal, abstrata ou descontextualizada. Pelo contrário, para Vygotsky, cada ser humano só pode ser compreendido a partir do contexto sociocultural no qual se insere.

> Para Vygotsky, o fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é cultural e, portanto, histórico. Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo – instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural – são construídos nas relações entre os homens. (OLIVEIRA, 2005, p. 9)

Dessa forma, Vygotsky apresenta-nos uma visão do indivíduo como essencialmente histórico, razão pela qual seu desenvolvimento está sujeito às especificidades de seu contexto cultural. Em outras palavras,

> [...] os trabalhos liderados por Vygotsky, fundados no referencial sócio-histórico, dão especial ênfase para a relação do sujeito com o seu mundo, evidenciando o desenvolvimento das formas intelectuais do comportamento humano, progressivamente configurados como sistemas funcionais em um contexto dinâmico e historicamente situado. (COLELLO, 2013a, p. 33)

O entendimento sobre os processos de aprendizagem da criança pressupõe compreendê-la como um sujeito histórico, que internaliza formas culturais de comportamento. O contexto em que ela vive é determinante para seu desenvolvimento, pois, como afirma Oliveira (2005, p. 11),

> O sujeito humano é constituído por aquilo que é herdado fisicamente e pela experiência individual, mas sua vida, seu trabalho, seu comportamento também se baseiam claramente na experiência histórica e social, isto é, aquilo que não foi vivenciado pessoalmente pelo sujeito, mas está na experiência dos outros e nas conquistas acumuladas pelas gerações que o precederam.

Tal postura evidencia a relevância que a dimensão social adquire na perspectiva vygotskyana. Pode-se afirmar que, sob sua óptica, as relações sociais constituem um dos fundamentos do desenvolvimento humano, assumindo um papel preponderante sobre o desenvolvimento biológico. Nas palavras de Smolka e Laplane (2005, p. 76),

> [...] Vygotsky deslocou a questão da realidade biológica para a questão da realidade cultural e entendeu esta como espaço de desenvolvimento da mente humana. Desse modo, podemos imaginar que – em vez de perguntar como Damásio: "Como o cérebro cria a mente?" – Vygotsky perguntaria: "Como a cultura cria a mente?"

A partir da relevância que a dimensão sociocultural adquire na obra de Vygotsky, evidencia-se a segunda premissa: desenvolvimento e aprendizagem como processos distintos, convivendo em uma relação altamente complexa. Essa relação que Vygotsky estabelece entre desenvolvimento e aprendizagem é expressa por Oliveira (1995, p. 55-56) nos seguintes termos:

> O percurso de desenvolvimento do ser humano é, em parte, definido pelos processos de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é a aprendizagem que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, se não fosse o contato do indivíduo com um determinado ambiente cultural, não ocorreriam.

Isso significa que, em uma perspectiva vygotskyana, é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento, e não o contrário, já que "[...] o desenvolvimento humano é um processo e um produto social, e a aprendizagem é a novidade que o antecede e provoca" (SMOLKA e LAPLANE, 2005, p. 76).

Como consequência desse princípio, a escola – instituição de ensino formal, sistemático e planejado – assume uma importância fundamental, tendo em vista o seu papel na promoção do desenvolvimento.

Finalmente, chega-se à terceira premissa antes mencionada. Afirmar que a linguagem é constitutiva da pessoa significa dizer que sua apropriação confere outra condição social e cognitiva ao ser humano. Essa postura sustenta-se a partir de duas funções básicas que Vygotsky atribui à linguagem: i) a de intercâmbio social, que faz com que o ser humano crie e utilize sistemas de linguagem a partir de sua necessidade de se comunicar com outros seres humanos; ii) a de pensamento generalizante, que permite que cada indivíduo, apesar de possuir suas vivências concretas e específicas, traduza, em palavras, conceitos cujos significados podem ser compreendidos por outros indivíduos, independentemente das diferenças entre suas experiências singulares.

Dentro do amplo espectro da linguagem, a escrita ocupa um papel relevante: sua aprendizagem traz consigo desafios específicos, entre eles, a necessidade, por parte do indivíduo, da tomada de consciência com relação à sua própria fala, a abstração da presença do outro e a diferenciação entre os tempos de alguém emitir uma mensagem e do outro recebê-la (o que, na oralidade, ocorre quase simultaneamente). Segundo o referencial vygotskyano, a escrita não pode ser concebida como um código, ou um elemento "neutro", cuja aprendizagem demandaria apenas associações simples, percepções viso-motoras e memorizações (concepção que por tanto tempo permeou diferentes escolas e métodos de alfabetização). Pelo contrário, a escrita é um objeto histórico-cultural, ou seja, foi elaborada em um longo processo histórico – e continua a sê-lo, no presente – e configura-se como uma necessidade dos indivíduos da sociedade contemporânea. O sujeito (aluno), ao interagir com ela, vale-se do outro para conferir-lhe um significado pessoal. Como o signo linguístico é fruto de uma convenção, são as práticas sociais, entre elas as de leitura e escrita, que permitirão à criança apropriar-se dela. O caráter social que Vygotsky confere a todo processo de aprendizagem explica a passagem do plano interpessoal para o intrapessoal. Nas palavras do próprio autor,

> Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da pessoa (intrapsicológica). [...] A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1984, p. 62)

Apoiando-se em ideias segundo as quais o contexto social (âmbito interpessoal) adquire tamanha relevância para o desenvolvimento intrapessoal, a obra vygotskyana atribui, por decorrência, expressiva relevância ao papel da instituição escolar. Segundo esse referencial, a escola carrega consigo a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento social e cognitivo de seus alunos, colaborando inclusive com a formação de algumas funções psíquicas superiores, já que lhes impõe desafios tão idiossincrásicos. Oliveira (2005, p. 68) descreve o papel explícito que a escola adquire ao promover, junto aos alunos, a transição entre conceitos concretos e abstratos:

> Ao trabalhar com conceitos abstratos, com corpos de conhecimento organizados em sistemas conceituais, com saberes não referidos ao mundo da experiência sensível nem ao campo das vivências concretas de cada sujeito, a escola promove o descolamento do indivíduo das situações práticas vivenciadas, da experiência pessoal e das informações perceptuais imediatas.

Durante o processo de alfabetização, essa possibilidade de interação oferecida pela escola pode e deve ser utilizada pelo professor a favor da aprendizagem. Se se considerar que a criança possui um nível de desenvolvimento real, e outro nível de desenvolvimento potencial, e que o "espaço" entre eles é uma zona privilegiada para a construção de novas aprendizagens, é impossível pensar-se em um processo de aprendizagem, qualquer que seja ele, unicamente individual. Ao se considerar especificamente o processo de alfabetização, caem por terra os exercícios repetitivos e mecânicos que visam apenas levar à criança à "prontidão" para ler e escrever. Ganham papel relevante, primeiro, as situações colaborativas, de interação, em que os alunos possam dialogar com seus pares e confrontar hipóteses; segundo, as construções de textos coletivos, que são, a um só tempo, fruto do esforço individual e da interação social dos alunos que compõem aquele grupo; terceiro, a necessidade de propósitos comunicativos claros para as crianças, já que a interação social é, a um só tempo, um objetivo e uma necessidade básica do ser humano; e quarto, as mediações realizadas pelo professor, que enxerga as possibilidades dos alunos e empreende esforços para que esse desenvolvimento potencial se torne real, mediando também o desenvolvimento individual e social de seus alunos.

Essa compreensão do professor como mediador também altera o processo como se dá a aquisição da leitura e da escrita. Na medida em que vê a si mesmo como um

elemento intermediário na relação que seu aluno estabelece com o objeto de ensino (no caso, a língua escrita), o professor não afasta o aluno do objeto, pelo contrário, faz com que o educando tenha contato com a escrita em suas mais variadas formas, e realiza intervenções planejadas, que terão por objetivo promover a aprendizagem e, consequentemente, avanços no desenvolvimento do mesmo.

A compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita a partir do paradigma histórico-cultural ganha ainda maior relevância se se pensar na realidade de crianças de diferentes classes sociais. Para os alunos oriundos das camadas populares, em cujo cotidiano a escrita não se faz tão presente, a necessidade da escola se apresentar como uma "comunidade de leitores e escritores" (necessidade essa comum a todas as crianças, mas que adquire maior relevância para aquelas cujos ambientes de origem não privilegiam tanto as experiências de leitura e escrita) é que lhes permitirá o acesso pleno a esse objeto cultural, que é a escrita. É na escola que essa transmissão cultural ocorrerá; o professor que se apresenta como leitor, abrindo as portas de um universo "mágico" e pouco familiar, funciona – por analogia – como a mãe cujas expressões faciais funcionam como um espelho para o bebê compreender suas próprias emoções e intenções. Afinal, é a relação que esse professor – que funciona como modelo, por vezes único, de leitor – estabelece com a escrita que influenciará o significado que o aluno conferirá a essa mesma escrita.

Oliveira (1995, p. 64-65) apresenta as contribuições de Vygotsky aos estudos sobre alfabetização, no que diz respeito à concepção da linguagem escrita, estabelecendo uma comparação entre a obra desse autor e a de Ferreiro, apesar dos aproximadamente cinquenta anos que as separam:

> A similaridade mais evidente que pode ser apontada refere-se à ideia de que a escrita não é um código de transcrição da língua oral, mas um sistema de representação da realidade e de que o processo de alfabetização é o domínio progressivo desse sistema, que começa muito antes de a criança se escolarizar. Por ser membro de uma sociedade letrada, a criança adquire noções sobre a língua escrita antes de entrar na escola; essas noções depois são sistematizadas nas situações mais formais de aprendizagem. Do mesmo modo que Ferreiro, Vygotsky postula, assim, que a criança imersa na sociedade letrada está exposta às características, funções e modalidades de utilização da língua escrita, que vão lhe permitir desenvolver concepções sobre esse objeto cultural.

Pode-se finalizar afirmando que Vygotsky permite olhar para a criança que se alfabetiza não apenas como um sujeito aprendiz, mas principalmente, como um sujeito histórico que interage com um objeto cultural e que, na medida em que essa interação avança, o sujeito modifica esse objeto, e é, ao mesmo tempo, modificado por ele.

Assim, retomando a triangulação didática, constata-se que a contribuição que Vygotsky oferece à compreensão do sujeito aprendiz, que passa a ser visto como um sujeito histórico, resultado do contexto sociocultural em que vive, e que se constitui também a partir da linguagem, leva, inevitavelmente, a um redimensionamento do objeto de ensino. Tal como ocorre com o referencial piagetiano, ao redimensionar a concepção do aluno e do objeto de ensino, as ideias de Vygotsky também influenciam o professor e sua ação didática.

3 O OBJETO DE ENSINO

No contexto da sociedade, e até mesmo nos meios acadêmicos, existe uma tendência que costuma separar teoria e prática. No entanto, no tocante à educação, sabe-se que toda prática pedagógica sustenta-se em uma concepção teórica, ainda que o professor não se dê conta dela (WEISZ, 2001). As opções que o docente realiza em seu cotidiano profissional (seleção de atividades, conteúdos, formas de avaliação, agrupamento dos alunos, intervenções etc.) revelam, em boa parte, a teoria que subjaz à sua prática.

Entre os pressupostos teóricos que respaldam a ação docente, está a concepção sobre o objeto de ensino. O modo como o professor entende aquilo que ensina, bem como a finalidade que vê para o próprio ato de ensinar são definidores de suas ações. Como afirma Colello (2011, p. 72), "Compreender o que se ensina e por que se ensina é vital para delinear o como se ensina".

"Compreender o que se ensina" diz respeito ao objeto de ensino. No caso da alfabetização, esse objeto é a língua escrita. Vem daí o interesse em compreender as concepções sobre a língua que influenciam a prática pedagógica alfabetizadora.

Ao analisar o segundo vértice da triangulação didática - o objeto de ensino – o objetivo deste capítulo é apresentar algumas ideias sobre a escrita, em especial, a concepção do círculo de Bakhtin.

3.1 Concepções de linguagem e de língua escrita

Analisando as principais concepções de linguagem que permearam diversos tempos e espaços da história da humanidade, Koch (1992) apresenta os três modos mais recorrentes de se concebê-la. Geraldi (1985), Travaglia (1996), Bräkling (2002) e Colello (2013b), entre outros autores, apresentam classificação semelhante, ao abordarem as três concepções de linguagem mais comuns entre os professores que se dedicam ao ensino da língua materna. Essas três concepções podem ser sintetizadas em: i) linguagem como expressão do mundo e do pensamento; ii) linguagem como instrumento de comunicação; iii) linguagem como forma de interação entre sujeitos.

Cada uma dessas concepções gerais de linguagem reflete-se de modo específico no entendimento da escrita. Ao se tratar desse assunto, é fundamental estabelecer a distinção entre a *escrita* e o *escrito* (BARTHES, 1981). Enquanto a primeira refere-se à produção de textos propriamente dita, a segunda refere-se ao traço, à grafia.

Historicamente, escrita e escrito nem sempre andaram juntos. Na Idade Média, por exemplo,

> [...] muitas vezes, o escriba do manuscrito não coincide com o autor que lhe dita o texto. Aí, texto e grafia (a escrita e o escrito) estão bastante separados. [...] Pode-se dizer que é com o advento da imprensa e da escrita mecânica que esta ganha autonomia em relação à palavra falada, deslocando-se do território do som e do tempo pra o do olho e do espaço. O texto ganha autonomia em relação à palavra e a escrita passa a significar mais do que simplesmente o escrito. (ROJO, 2000, p. 1)

Evidentemente, apesar de se constituírem instâncias diferentes, escrita e escrito encontram-se intrinsecamente relacionados, com a primeira controlando o segundo, como explica Ferreiro (2013, p. 27-28):

> [...] a escrita não é simplesmente um conjunto (idealmente finito) de formas gráficas. Essas formas combinam entre si através de regras precisas e se distribuem na superfície escolhida de forma bem determinada. Nenhuma escrita deixa ao acaso a disposição das marcas na superfície escrita. Sucessão, ordem, regras de composição, espaços cheios e espaços vazios. Os sistemas de escrita mantêm as marcas sob controle rigoroso.

Estabelecida a distinção, cumpre ressaltar que, ao se propor a reflexão acerca desse objeto, esta pesquisa refere-se aqui à escrita propriamente dita, e não – apenas - à grafia (que corresponderia ao escrito).

A primeira concepção mencionada, de linguagem como expressão do mundo e do pensamento, é a mais antiga entre as três. Segundo Perfeito (2005), é uma concepção fundada na tradição gramatical grega, que perdurou durante as Idades Média e Moderna, sendo questionada pela primeira vez somente por Saussure, no início do século XX.

Nessa concepção, a função da linguagem é representar o pensamento humano e o modo como o homem enxerga o mundo. Para explicar essa postura, Koch (1992) faz analogia a um espelho que, sob uma aparente neutralidade, reflete aquilo que o cerca. Concebida dessa maneira, a linguagem limita-se a um conjunto de signos que, combinados, permitem ao homem materializar aquilo que pensa. Geraldi (1985) alerta para uma implicação perversa dessa ideia: se a linguagem é um reflexo do pensamento, aquele que se expressa mal verbalmente denota um pensamento comprometido. Num limite extremo, quem não consegue se expressar, não consegue pensar. Travaglia (1996, p. 21) corrobora essa crítica nos seguintes termos:

> [...] as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece.

Considerando-se a origem da enunciação na mente do indivíduo, para só depois materializar-se em linguagem, o interlocutor fica relegado a um papel de pouca ou nenhuma importância. Da mesma forma, ao se considerar a língua uma unidade imutável, ficam reduzidas as possibilidades de variação linguística, o que leva à crença de que existiria uma forma "correta" de linguagem, correspondente à forma "correta" de se pensar (BRITTO, 1991). Os estudos tradicionais da Gramática Normativa, pautados nas normas impostas pela variante padrão da língua, coadunam-se a essa visão.

No plano específico da escrita, essa concepção sustenta, mais uma vez, a figura do espelho: o ato original seria o pensamento, constituindo-se a fala e a escrita, apenas espelhos do mesmo. Assim como a linguagem oral seria a materialização do pensamento através da fala, a escrita não passaria de um modo de materializar esse mesmo pensamento no papel. Traduzindo-se em um esquema simplificado, essa concepção afirma que a língua oral é reflexo do pensamento, enquanto a escrita é a transposição desse reflexo para o papel.

Apoiar-se nessa concepção significa desconsiderar as características que distinguem o oral e o escrito. A língua que se usa para escrever diverge daquela que se usa para falar, não apenas por materializar-se de modo diferente, mas porque suas características internas são diversas. Marcuschi (1986, p. 42-43) sintetiza as principais diferenças entre ambas nos seguintes termos:

> a) a fala tende a ser plurissêmica, com fatores organizacionais verbais e não verbais tais como a prosódia e a gestualidade, ao passo que a escrita depende mais essencialmente do canal verbal;
> b) a fala, sobretudo a conversação, envolve uma interação mais direta, face a face, ao mesmo tempo social em contextos comuns imediatos, com troca de falantes, pouca fixidez temática, maior espontaneidade, enquanto que a escrita tende ao monólogo, sem troca de falantes, o tempo de produção não costuma coincidir com o de recepção, apresenta um caráter mais público, menos envolvente, maior fixidez temática, compacidade, integração e elaboração.
> c) a organização textual da fala exibe maior frequência de redundâncias, repetições, elipses, anacolutos, autocorreções,

> marcadores ilocutórios e elementos metacomunicativos do que a escrita, pois esta desenvolve outros mecanismos que resultam diferenças de organização sintática, semântica e pragmática.

Com base nesses aspectos, fica claro que a escrita não pode ser considerada um espelho da fala (sendo ambas modos de transposição do pensamento), já que não se trata de um simples reflexo, mas de uma modalidade diferente, com traços peculiares que a tornam singular.

A segunda concepção - a linguagem como instrumento de comunicação - ligada ao Estruturalismo e à Teoria da Comunicação (GERALDI, 1985), considera a existência de um emissor, um receptor e uma mensagem a ser transmitida. O emissor coloca a linguagem em

> [...] código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação. (TRAVAGLIA, 1996, p. 22-23)

Nessa abordagem, por se constituir a linguagem somente como um mero instrumento, sua suposta neutralidade permanece: por meio da combinação de letras, palavras e frases, o emissor consegue materializar em um código a sua mensagem, e a função do receptor é simplesmente decodificar a informação veiculada, captando da forma mais exata possível os sentidos que o emissor lhe atribuiu – sentidos esses que são os únicos possíveis, já que, assim como na concepção anterior, somente ao emissor é reservado um papel ativo na comunicação.

No que concerne ao modo de se compreender a escrita, essa segunda concepção mantém a ideia de código. A partir dela, a linguagem escrita é vista como um código de transcrição da oralidade.

Considerar a escrita dessa forma traz algumas implicações: a primeira é estabelecer a relação biunívoca que caracteriza qualquer código. Nesse caso, seria a relação um a um entre grafemas e fonemas, fato que sabidamente não ocorre. Cagliari (2010, p. 101-102) refuta essa ideia de relação biunívoca com exemplos concretos:

> As letras podem perder a relação um a um entre símbolo e som, deixando de ter um uso propriamente alfabético, no sentido segmental, e adquirindo às vezes um valor silábico. Ocorre, então, uma relação entre letra e sílaba. [...] Usamos às vezes recursos especiais da escrita para representar alguns sons da fala, como o caso da utilização de duas letras para representar um som (dígrafos) [...] Usamos também letras que não têm nenhum som na fala, mas que estão presentes na

> escrita [...] Uma letra pode estar relacionada com diferentes segmentos fonéticos [...] Um mesmo segmento fonético pode ser representado por diferentes letras.

A segunda implicação é decorrente da primeira: sendo a relação entre letras e sons uma relação biunívoca, qualquer usuário da língua que houvesse memorizado a correspondência entre eles seria capaz de escrever qualquer palavra, sem dúvidas de ordem ortográfica. Afinal, se cada letra representasse um único som e se cada som fosse representado por uma única letra, não haveria margem para dúvidas tais como algumas que comumente encontramos entre falantes do português, ao fazerem uso da língua escrita: "É com x ou ch?"; "Escreve-se com g ou j?", entre outras. A mesma certeza valeria para o processo inverso: ao se deparar com a escrita de qualquer vocábulo, ainda que desconhecido, qualquer pessoa alfabetizada seria capaz de lê-lo corretamente, sem a possibilidade de questionar: "Como se lê esta palavra?".

Além dessas duas decorrências da crença de que a escrita seria um código não se sustentarem na prática, há ainda outros fatores que rechaçam essa ideia. A escrita, como complexo sistema que é, dispõe de múltiplos recursos que não possuem correspondência na língua oral para representar diferenças de significado (COLELLO, 2011). Entre eles, pode-se citar a alternância de grafemas (como em *concerto* e *conserto*, por exemplo); a alternância entre maiúsculas e minúsculas (como em *Terra* e *terra*); o uso de espaços em branco (por exemplo, *a fim* e *afim*); e os acentos (*têm* e *tem*), entre outros.

Nessa mesma linha de argumentação, é possível afirmar que o inverso também ocorre, pois

> Existem fatos fonéticos da fala que o nosso sistema de escrita não dispõe de recursos para representar. Esses aspectos precisam ser recuperados pelo leitor. [...] Nosso sistema de escrita não dá indicação para sílabas [...]; duração relativa de cada sílaba [...]; acento tônico [...]; Não temos nenhuma indicação a respeito do ritmo da fala. Há pouquíssimas indicações a respeito da entonação e da nasalidade. Também não há indicação a respeito da velocidade da fala ou da qualidade da voz [...] Quando falamos, vemos pessoas, coisas, gesticulamos, rimos, e isso tudo não se traduz em letras ou sinais de pontuação. (CAGLIARI, 2010, p. 103)

Por essas razões, considera-se também essa concepção um equívoco, não obstante a aceitação de que ela ainda desfruta entre alguns professores e pesquisadores.

Já a terceira concepção mencionada, desenvolvida no Círculo de Bakhtin, considera a linguagem como um lugar de interação humana. Mais do que um

instrumento de comunicação, a linguagem configura-se como um espaço através do qual dois ou mais interlocutores praticam ações que não poderiam praticar se não fosse através dela. Nas palavras de Koch (1992, p. 7-8), a linguagem é vista como

> [...] atividade, como forma de ação, como ação finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes.

Nessa concepção, há uma clara ruptura com as duas outras posturas. A função ativa dos interlocutores no processo de construção de sentidos é a marca que mais distingue essa concepção, ligada à Teoria da Enunciação, das anteriores.

A linguagem já não é vista como representação do pensamento, nem tampouco como instrumento de transmissão comunicativa, mas como processo de significação do mundo. Por apoiar-se na ideia de interação, todos os interlocutores de um evento linguístico são considerados ativos, independentemente de estarem na posição de "emissores" ou "receptores". Os sentidos da linguagem são fruto de uma negociação entre falante e ouvinte, ou entre autor e leitor.

A concepção interacionista de linguagem implica uma visão de escrita como um sistema de representação da mesma. Ferreiro (1985, p. 8) afirma que são, esta e a anterior, as duas concepções de escrita mais comuns: "a escrita pode ser considerada como uma *representação* da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras".

Numa concepção de escrita como sistema de representação, já não basta a identificação das unidades do que vai ser representado para efetuar uma mera substituição, tal como se pressupõe ao considerá-la um código; é preciso decidir o que será representado e como o será.

Quando se pensa em qualquer sistema de representação, tem-se, necessariamente, um elemento "real", e outro "simbólico", que o representa. A natureza da relação entre ambos pode ser analógica – quando o elemento representativo conserva algumas características do elemento original e despreza outras –, ou arbitrária – quando o elemento representativo é definido por uma convenção, não guardando qualquer semelhança com o elemento representado (FERREIRO, 1985). Em ambos os casos,

porém, trata-se de um sistema de representação, e não de codificação, o que é bastante diferente. Nas palavras de FERREIRO (1985, p. 8):

> A diferença essencial é a seguinte: *no caso da codificação tanto os elementos como as relações já estão pré-determinados;* o novo código não faz senão encontrar uma representação diferente para os mesmos elementos e as mesmas relações. *No caso da criação de uma representação nem os elementos nem as relações estão pré-determinadas.* Por exemplo, na transcrição da escrita em código Morse todas as configurações gráficas que caracterizam as letras se convertem em sequências de pontos e traços, mas a cada letra do primeiro sistema corresponde uma configuração diferente de pontos e traços, em correspondência biunívoca. Não aparecem "letras novas" nem se omitem distinções anteriores. Ao contrário, a construção de uma primeira forma de representação adequada costuma ser um longo processo histórico, até se obter uma forma final de uso coletivo.

Historicamente, o processo de construção da escrita deu-se como a construção de um sistema de representação, e não de codificação (FERREIRO, 1985), o que constitui mais um indício de sua natureza.

A partir dos argumentos ora explicitados, neste trabalho são assumidas as concepções de linguagem como interação, e de escrita como sistema de representação da linguagem.

3.2 Bakhtin e a língua como prática social

Assim como os aportes teóricos de Piaget e Vygotsky contribuem para a sustentação da concepção de aprendizagem aqui assumida, o trabalho desenvolvido pelo Círculo de Bakhtin ajuda a compreender a língua enquanto objeto de conhecimento. As investigações por ele lideradas transitam por várias áreas das ciências humanas, sempre vinculadas a uma abordagem marxista da filosofia da linguagem, que transformou a concepção de língua. Em decorrência disso, o debate conceitual sobre a produção discursiva, promovido pelo seu grupo, traz, também, implicações para a didática do ensino da língua.

No contexto do presente trabalho, a consideração sobre os postulados de Bakhtin - concepções, propostas e desdobramentos pedagógicos - justifica-se pelo modo como eles afetam a triangulação didática, especialmente no que se refere à alfabetização. Para

esta análise, foi selecionada a apresentação de cinco conceitos interdependentes: dialogismo, enunciação, responsividade, polifonia e gêneros do discurso.

A noção de dialogismo, um dos principais fundamentos da obra de Bakhtin, explica a sua concepção de língua. Essa noção baseia-se na ideia da existência de uma grande corrente de comunicação sociocultural, que abarca os eventos de linguagem em diferentes tempos e espaços. Assim, os eventos linguísticos, apesar de singulares, não são isolados de outros. Todos os enunciados estão, total ou parcialmente, vinculados ao "grande simpósio universal" e caracterizam–se pela dimensão axiológico-social – ou seja, expressam um posicionamento social valorativo - em sua significação.

> Segundo Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. (FIORIN, 2011, p. 17)

É importante ressaltar que, ao contrário de alguns contextos, nos quais o vocábulo *diálogo* é compreendido como uma forma de conciliação, de apaziguamento, na obra bakhtiniana, esse sentido não está posto. Ao contrário, o dialogismo é formulado como uma situação de interação sócio-histórica, que pode se traduzir em movimentos de convergência ou divergência – forças centrífugas ou centrípetas. Com base no referencial marxista, Bakhtin leva em consideração a divisão da sociedade em grupos sociais; e a contradição, a luta social e a oposição são conceitos muito presentes em sua obra, o que justifica a tensão inerente aos eventos linguísticos.

À noção de dialogia, ancora-se outro axioma bakhtiniano: a recepção ativa do interlocutor. Segundo Bakhtin (2002), o processo de interação verbal entre dois ou mais sujeitos, sempre em um contexto específico, pressupõe e ao mesmo tempo implica recepção ativa do discurso de outrem. Em outras palavras, todo ato enunciativo interliga dois ou mais seres humanos, e todos os que dele participam possuem um papel ativo, não apenas o autor do enunciado. Na obra bakhtiniana, não existem os papéis de *emissor* e *receptor*, mas de interlocutores. Se todo diálogo se dá dentro um simpósio de

comunicação universal, no qual os enunciados se complementam (pela convergência ou pela divergência), não há espaço para um interlocutor passivo. Dê-se a interação verbal pela linguagem oral ou escrita, ao interlocutor cabe sempre o papel de construir sentidos, estabelecer relações e ressignificar, a partir da própria experiência (saberes, expectativas, valores e vivências), aquilo que é dito ou escrito. Para Bakhtin (2005, p. 348), o diálogo, no qual todos os interlocutores possuem papel ativo, é definidor da consciência e da própria vida humana:

> Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.
> As imagens reificadas (coisificadas, objetificadas) para a vida e para a palavra são profundamente inadequadas. O modelo reificado de mundo é substituído pelo modelo dialógico. Cada pensamento e cada vida se fundem no diálogo inconclusível. É igualmente inadmissível a reificação da palavra: sua natureza é também dialógica

Considerando-se a realidade escolar a partir da noção de dialogia, a sala de aula passa a ser vista como um contexto espaço-temporal concreto, onde circulam simultaneamente diferentes discursos orais e escritos, por meio dos quais interagem diferentes sujeitos, sempre em uma postura ativa.

Apoiado nessa visão, o professor passa a compreender seu aluno não como um receptor passivo de textos diversos, mas como um sujeito sócio-histórico, que tem participação ativa em todos os eventos linguísticos nos quais toma parte. Entrar em contato com os enunciados de outrem, seja por meio de linguagem oral (escuta) ou escrita (leitura) não é decodificar uma mensagem, mas atribuir um sentido àquilo que é dito/escrito. Assim, os exercícios de interpretação de texto ganham outra perspectiva, pois se sabe que a compreensão não é um processo passivo de recuperação direta e inflexível das ideias do autor; ela se constitui como um processo ativo, no qual o leitor ou ouvinte (no caso, o aluno) assume uma atitude responsiva perante os enunciados que ouve ou lê. O contexto de produção dos enunciados, assim como o contexto em que se insere aquele que os recebe, interfere decisivamente no modo como serão recebidos e interpretados, e nos sentidos que lhes serão atribuídos.

Na oralidade, o papel ativo do interlocutor no próprio ato da enunciação fica bastante evidente. A escrita, por sua vez, tem ainda maior possibilidade de estabelecer relações dialógicas, afinal, ela é fixada de modo mais explícito a partir do momento em que é produzida; possui um caráter mais permanente do que a fala. Assim sendo, ela não apenas carrega em seu bojo os sentidos que lhe pretende dar o seu autor, como também traz, em si, possibilidades de atribuição de novos sentidos, dependendo daquele que vai lê-la. Professores que trabalham sob essa perspectiva não estarão preocupados apenas em ensinar seus alunos a escrever de modo "claro e direto" (com um referencial de interpretação único e inflexível), mas procurarão fazer com que os mesmos operem com a linguagem escrita em outro nível: que a articulem de forma a estabelecer cada vez mais diálogos profícuos com seus interlocutores, abrindo novos espaços de interlocução e de atribuição de sentidos. Afinal, é preciso considerar que o leitor, ao se deparar com um texto, interage com aquele que o escreveu, interpretando e atribuindo sentidos à palavra de outrem e, ainda, relacionando a informação com outros saberes ou experiências. O autor pode não estar presente fisicamente, mas sua obra o torna presente naquela situação de interação com seu leitor. Da mesma forma, ainda que esteja sozinho na situação de produção, o autor está, de certa forma, sempre "acompanhado", pois, no momento em que escreve, tem em mente um leitor potencial. Em função da imagem que tem dele (grau de familiaridade, *status* social, conhecimentos compartilhados, previsão de suas reações etc.), orienta sua própria escrita. É a ideia que faz desse sujeito na posição de interlocutor e a intencionalidade dos efeitos que pretende produzir nele que determinam, no trabalho de autoria, boa parte de seus comportamentos escritores e dos rumos que dará a seu texto. Nas palavras do próprio Bakhtin (2002, p. 112):

> Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no sentido figurado. Se algumas vezes temos a pretensão de pensar e de exprimir-nos urbi et orbi, é claro que vemos "a cidade e o mundo" através do prisma do meio social concreto que nos engloba. Na maior parte dos casos, é preciso supor, além disso, um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um

> horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito.

Essa relação entre autor e leitor muda completamente a compreensão da escrita como atividade isolada e fechada em si mesma, conforme explica Colello (2013b, p. 172):

> Rompe-se aí a perspectiva da escrita como processo alienado, unilateral e solitário já que as experiências vinculadas à língua escrita pressupõem a relação entre um "eu" e "tu": a produção textual como uma proposta de compreensão voltada para um alguém (ainda que seja para si mesmo, como no caso de um diário pessoal), e a leitura como um convite à reconstrução de significados partilhada entre interlocutores.

Dessa forma, é possível assinalar como a alteração na percepção do objeto (a língua) acarreta também uma mudança na visão sobre o sujeito (no contexto escolar, o aluno), tanto quando o mesmo se encontra na posição de escritor, como quando atua como leitor.

Com essa concepção de língua e de sujeito ressignificada, as práticas didáticas que a elas estão vinculadas também se alteram. Ensinar a língua escrita passa a ganhar uma dimensão muito maior. Em primeiro lugar, como a linguagem está a serviço de um processo comunicativo necessariamente contextualizado, já não se justifica o ensino de palavras "soltas". Afinal, os signos não existem por si mesmos, mas estão imersos em um contexto social, cultural e histórico. Alfabetizar significa abrir novas portas ao aluno, permitindo-lhe a construção de novos caminhos interlocutivos, possibilidades enunciativas, criando-lhe novas alternativas de interação com outras pessoas ou vozes sociais.

Estreitamente vinculado ao conceito de dialogia, é possível situar a concepção de enunciado. Alguns campos de estudo da gramática tradicional, como a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica, ocupam-se das unidades linguísticas como objeto de estudo: sons, palavras ou orações. Bakhtin, em sua obra, alega que o estudo dessas unidades é insuficiente para compreender o efetivo funcionamento da linguagem. Ao invés desses âmbitos tradicionais, ele propõe a criação de uma área denominada *translinguística* (que, em algumas traduções, foi chamada de metalinguística), que teria como objeto de estudo os *enunciados* (FIORIN, 2011).

Definidos como “unidades reais de comunicação” (FIORIN, 2011, p. 18), os enunciados podem ser constituídos por uma única palavra, ou até uma obra literária ou, ainda, um tratado científico inteiro. Não é, portanto, a extensão que os diferencia das unidades linguísticas tradicionais. As diferenças entre ambos podem ser delineadas em vários âmbitos, dos quais esta pesquisa destaca três.

Em primeiro lugar, é preciso levar em conta que, enquanto os sons, palavras e orações são apenas entidades potenciais e, por decorrência, consideradas neutras pelos gramáticos tradicionais, os enunciados são entidades concretas, que se inserem em uma esfera de comunicação específica e, portanto, estão carregados de sentidos, emoções, juízos de valor etc. Em outras palavras, os enunciados não existem fora de uma relação dialógica; o dialogismo é um princípio constitutivo dos mesmos. Dado seu caráter dialógico, os enunciados são sempre históricos, e sua história revela-se a partir de sua relação com outros enunciados. Cada um deles revela, no mínimo, duas posições diferentes: a sua própria e aquela em oposição à qual ele é construído. O caráter de oposição, de contradição, é uma das marcas das reflexões bakhtinianas. Ao mesmo tempo em que se fundam com base em enunciados anteriores, eles possuem um acabamento específico, que permite a resposta de outros, isto é, manifestações posteriores.

Um segundo traço de distinção situa-se no fato de que, enquanto recursos disponíveis da língua não concretizados em uma dada situação (como por exemplo, as palavras do dicionário), as unidades linguísticas tradicionais não têm autor ou destinatário definidos *a priori*. Já os enunciados possuem ambas as instâncias: têm sempre uma autoria clara (que pode ser individual, representada pelos locutores imediatos de uma situação comunicativa, ou coletiva, representada por visões de mundo de determinados grupos sociais), e um destinatário específico, que também pode ser individual ou coletivo.

O terceiro ponto a ser destacado é concernente ao contexto. Enquanto os sons, palavras e orações têm sua significação depreendida a partir de sua relação com outras unidades da mesma língua, ou de outros idiomas, para inferir o sentido de um enunciado, não basta conhecer a significação de suas subunidades; é preciso identificar as relações dialógicas que ele mantém com outros enunciados, considerando o contexto específico e concreto em que ele se insere.

No tocante ao âmbito pedagógico, sob a perspectiva da enunciação, o professor deixa de ver os atos da fala ou da escrita que ocorrem em sala de aula como um evento

puramente didático. Eles passam a ser, sim, eventos linguísticos singulares construídos a partir de uma ampla gama de enunciados que circulam no tempo e no espaço.

Imbricada ao conceito de enunciado, emerge a noção de responsividade. Sendo cada enunciado concreto criado a partir de enunciados anteriores, toda enunciação é, em si, uma resposta. Cada evento linguístico é instaurado a partir de várias vozes, de diferentes tempos e espaços, sendo que cada uma delas é ecoada de maneira diferente ao mesmo tempo. O sujeito bakhtiniano é um sujeito responsivo por excelência:

> Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma "resposta" aos enunciados precedentes de determinado campo; ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera de comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados, de doutra esfera da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2003, p. 297)

No plano da didática, a ideia da responsividade corrobora a alteração na percepção do sujeito aprendiz sobre a qual já se discorreu neste trabalho: o professor passa a enxergar o papel ativo de seu aluno, a partir do momento em que o vê como um sujeito responsivo. Compreende que os discursos presentes em sala de aula são oriundos do entrelaçamento de várias vozes sociais, porém, ao mesmo tempo, são singulares, uma vez que em sua forma concreta e atual eles nunca existiram antes. Independentemente da posição interlocutiva ocupada pelo aluno (seja ele, naquele momento, falante ou ouvinte, escritor ou leitor), sua atitude responsiva é reconhecida e considerada, o que ratifica, mais uma vez, não só a visão dialógica da língua, como também, a importância das práticas de ensino interativas. Como afirma Colello (2013b, p. 172),

> Ao postular que o enunciador escreve necessariamente para alguém a partir de um certo propósito, e que, por esse motivo, espera do leitor uma atitude responsiva, Bakhtin (1977) defende a concepção dialógica da língua, isto é, a escrita como um encontro de pessoas que são convocadas de modo ativo no contexto da comunicação.

A partir dos conceitos de dialogismo, enunciação e responsividade, funda-se a quarta noção aqui abordada: a de polifonia, ou seja, a coexistência de diferentes vozes sociais. Ela é definida por Fiorin (2011, p. 62) nos seguintes termos:

> O conceito de "polifonia" não se confunde com o de dialogismo. Esse termo, tomado da linguagem musical, em que significa o conjunto harmônico de instrumentos ou vozes que soam simultaneamente, indica a presença de novos e múltiplos pontos de vista de vozes autônomas, que não são submetidas a um centro. As vozes são equipolentes, ou seja, elas coexistem, interagem em igualdade de posição. Nenhuma delas está submetida a um centro único, que dá a palavra final sobre os fatos.

Na visão de Bakhtin (2002), a polifonia é uma utopia, pois ela representa a igualdade absoluta entre as diversas vozes sociais. Essa equipolência não existe na realidade, o que impera é a disputa entre as chamadas forças *centrípetas* (forças centralizadoras, que buscam minar o plurilinguismo, e privilegiam o monologismo) e forças *centrífugas* (que tentam combater as forças centrípetas, especialmente através do riso). Em lugar da polifonia, vive-se em um mundo imerso pela heteroglossia dialogizada, ou seja, um ambiente onde diferentes vozes sociais convivem, mas não em situação de equivalência, e sim com diferentes cargas valorativas sociais. O conceito de heteroglossia indica a existência de jogos de poder entre as múltiplas vozes que circulam socialmente, jogos esses manifestados nas tendências centrípetas e correlacionados a condições sócio-históricas específicas.

Considerando-se a implicação do conceito de heteroglossia dialogizada no contexto escolar, a alfabetização e ensino da língua adquirem outro sentido, pois evidencia-se claramente uma relação de poder que muitas vezes foi descaracterizada pela escola. Nessa perspectiva, inserir um aluno na cultura escrita implica também atribuir maior peso à sua voz social, na medida em que a habilidade de lidar com textos escritos de outrem e produzir os seus próprios permite ao sujeito novas construções e possibilidades de diálogo. Assim sendo, a heteroglossia revela a dimensão política da alfabetização.

A quinta e última noção bakhtiniana que aqui será abordada é a de gêneros do discurso - possivelmente, a que mais encontrou eco entre os professores da educação básica no Brasil, desde sua disseminação através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

Na perspectiva de Bakhtin (2002), os gêneros textuais são fenômenos históricos, constituídos a partir da vida social e cultural dos indivíduos. Contribuem para a ordenação e estabilização das atividades comunicativas cotidianas (MARCUSCHI, 2005). Podem ser definidos como "tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo.

Falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atividade". (FIORIN, 2011, p. 49)

Nessa definição, o advérbio *relativamente* é de suma importância: a estabilidade dos gêneros é relativa porque eles possuem, simultaneamente, dimensões de estabilidade e instabilidade, características de permanência e de mudança.

As primeiras são marcadas pelas propriedades comuns em conjuntos de textos, propriedades essas que permitem identificá-los como pertencentes àquele conjunto, ou seja, àquele gênero. Como os gêneros textuais são sempre "textos materializados na vida cotidiana" (MARCUSCHI, 2005, p. 22-23), eles apresentam características sociocomunicativas estáveis que permitem categorizá-los. Essas características podem se basear no próprio conteúdo do texto em questão, em suas propriedades funcionais, no estilo ou na composição característica de cada gênero.

Já as segundas – instabilidade e mudança - são aquelas propriedades que se alteram continuamente em função da construção discursiva, da experiência linguística do autor, da sua competência para lidar com gêneros híbridos, da relação interlocutiva, do contexto de produção e recepção do texto etc. Sendo os gêneros textuais ações sociodiscursivas, eles permitem ao indivíduo "agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo" (MARCUSCHI, 2005, p.22). Assim sendo, embora possuam características de estabilidade, os gêneros permitem ao enunciador a atividade criativa, não limitando seu discurso. Sobre essas características de permanência e mudança dos gêneros do discurso, Hanks (2008, p. 95) assim se expressa:

> [...] nem o gênero nem o texto isolado podem ser vistos como um produto acabado em si, mas permanecem parciais e transicionais. [...] Porque são, ao menos em parte, criados durante sua enunciação, os gêneros são recursos esquemáticos e incompletos por meio dos quais os falantes necessariamente improvisam na prática.

Aproximar a teoria dos gêneros de Bakhtin da didática da língua escrita é uma tarefa a que alguns autores têm se dedicado recentemente. Fundamentando-se na noção bakhtiniana de gênero, estudiosos da Escola de Genebra também trazem contribuições à compreensão acerca desse assunto, especialmente no âmbito pedagógico. Com sua obra, Dolz e Schneuwly (2004) promovem uma aproximação entre a teoria de Bakhtin e a didática da língua escrita. Defendem a ideia de que comunicar-se oralmente e por escrito são habilidades que devem ser ensinadas de forma sistemática na escola. Por conceberem o gênero textual como um instrumento na perspectiva vygotskyana,

demonstram que seu uso no ensino da língua permite ao aluno exercer uma ação linguística sobre a realidade que o cerca.

Ao definir o conceito de gênero, Dolz e Schneuwly (2004, p. 51), além de mencionarem as características de estabilidade e instabilidade, apontam três dimensões essenciais:

> 1) Os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis através dele;
> 2) A estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero;
> 3) As configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

Nessa perspectiva, os autores reforçam a importância de a escola propiciar condições para que os alunos desenvolvam as chamadas "capacidades de linguagem" (Dolz, Pasquier e Bronckart, 1993). Baseando-se nas três dimensões apontadas, sugerem que o ensino da língua escrita paute-se nos gêneros textuais e que tenha por objetivo levar o aprendiz a três aptidões específicas, correspondentes a cada uma das dimensões. Essas aptidões são descritas iniciando-se pela mais geral, até chegar à mais particular.

A primeira das três aptidões situa-se na capacidade de "adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação)" (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 52). Essa aptidão relaciona-se à primeira dimensão definidora do gênero. Trata-se de uma habilidade bastante concreta: que o aluno seja capaz de selecionar o gênero textual a ser utilizado em determinado contexto, a partir daquilo que deseja comunicar. Para isso, ele precisa ter repertório suficiente para lhe permitir fazer a escolha acertada. Em outras palavras, deve conhecer variados tipos de gêneros textuais e os conteúdos próprios a cada um deles. Assim, ao elaborar seu próprio texto, de acordo com seu propósito comunicativo, escolherá o gênero mais adequado à ocasião, aquele mais propício ao conteúdo a ser dito. Estabelecerá, dessa forma, uma coerência entre o contexto exterior ao texto propriamente dito e o "conteúdo interno" do mesmo.

Já a segunda aptidão, relacionada à segunda dimensão citada, é a de "mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas)" (Ibidem). Aborda-se, neste ponto, a capacidade do aluno de textualizar, ou seja, de colocar em linguagem escrita o conteúdo que pretende comunicar. Para fazer isso, é preciso que ele tenha clareza das

características da linguagem escrita, sobretudo das estruturas próprias do gênero textual em que está se expressando.

Finalmente, a terceira e última aptidão apontada pelos autores – e que corresponde à terceira dimensão mencionada – é a de "dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas)". Por meio dela, o aluno deve ser capaz de operar o sistema alfabético de escrita (nos casos das línguas baseadas nesse sistema), de modo a formar palavras que lhe permitam escrever o que deseja. A escolha daquilo que será escrito bem como a combinação que o aluno promove entre essas unidades de linguagem são reveladores de sua posição enunciativa.

Ao abordar-se a teoria dos gêneros, é importante destacar que ela não surgiu com Bakhtin, pelo contrário, remonta à antiguidade clássica. O que confere originalidade ao conceito de Bakhtin é o fato de ele considerar tanto os gêneros mais simples, da vida cotidiana (os chamados gêneros primários), quanto os mais complexos (por ele denominados secundários), estabelecendo entre ambos uma relação dialética. Segundo o autor, os gêneros primários constituem-se por enunciados elaborados em situações de interação verbal mais espontâneas, menos elaboradas. Já os secundários surgem em situações de interação mais complexas. Por transitar por contextos com características e demandas diferentes, todo indivíduo alterna, ao longo de sua vida, os gêneros textuais de que se vale para se expressar. A cada vez que elabora enunciados que se enquadram nos gêneros secundários, o usuário da língua incorpora e reelabora as características dos gêneros primários, fazendo com que esses se constituam como base para a elaboração daqueles.

Muitas têm sido as tentativas de transpor a noção bakhtiniana de gêneros do discurso para a realidade escolar. Em uma assimilação deturpada dos educadores, surgem propostas em que os gêneros são colocados como conteúdos a serem ensinados e, a partir deles, criam-se exercícios não muito diversos da característica normativa tradicional do ensino de língua.

Ao invés disso, porém, uma das principais contribuições dessa ideia à didática da língua reside justamente no fato de, ao se considerarem os gêneros do discurso, o professor propor situações de escrita específicas, relacionadas às características concretas de cada gênero textual.

> Dito de outro modo, não se aprende globalmente a escrever: aprende-se a narrar, a explicar, a expor, a argumentar, a descrever, a redigir atas, a escrever diversos tipos de cartas etc. Cada texto apresenta problemas de escritura distintos que exigem a adoção de estratégias de ensino diferenciadas e adaptadas a eles. E, ainda que os conhecimentos da psicologia da linguagem sobre os procedimentos de aprendizagem sejam limitados, sabemos que muitas das dificuldades dos alunos são específicas de um tipo de discurso ou de um gênero textual. (PASQUIER e DOLZ, 1996, p. 32)

Ao assumir-se a concepção de linguagem como interação, é imprescindível considerar as possibilidades de contribuição de Bakhtin à prática pedagógica. Com esse breve apanhado de algumas noções da obra desse relevante pensador do século XX, procura-se, no presente estudo, situar as bases sobre as quais é analisado o objeto de ensino da alfabetização: a linguagem e, em particular, a língua escrita.

3.3 A criação de contextos relevantes

Como a linguagem é constituída na interação social, ela não pode ocorrer de modo artificial ou descontextualizado. Na elaboração de qualquer enunciado, seja ele falado ou escrito, a linguagem e o contexto articulam-se de modo indissociável. Sobre essa articulação, Koch (2002, p. 25) assim se expressa:

> Há um consenso relativo sobre o fato de que, sob a noção de contexto, se oculta a hipótese de que nenhuma análise linguística, de qualquer ordem que seja, pode ser feita sem levar em conta ou fazer intervir, em algum momento, elementos exteriores aos dados ou fatos linguísticos analisados. Isto é, de que é possível considerar as unidades linguísticas isoladamente, mas que tal análise é insuficiente e que é preciso levar em conta outra coisa do exterior, isto é, o contexto.

Com relação à descrição e análise dos contextos nos quais a linguagem ocorre, diferentes autores assumem diferentes posições. Afinal, no campo da linguística, contexto é um conceito teórico e, dependendo do ponto de vista de quem o define, essa definição ocorre de modo diferente. Segundo Koch (2002), enquanto algumas correntes consideram contexto apenas como o entorno verbal da enunciação (o chamado *co-texto*), outras levam em conta a situação social em que ocorre a interação. Há, ainda, o conceito de *contexto sociocognitivo*:

> Para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos cognitivos sejam, pelo menos,

> parcialmente semelhantes. Em outras palavras, seus conhecimentos – enciclopédico, sociointeracional, procedural etc. – devem ser, ao menos em parte, compartilhados (visto que é impossível duas pessoas partilharem exatamente os mesmos conhecimentos). Numa interação, cada um dos parceiros traz consigo sua bagagem cognitiva – ou seja, já é, por si mesmo, um contexto. A cada momento da interação, esse contexto é alterado, ampliado, obrigando, assim, os parceiros a se ajustarem aos novos contextos que se vão originando sucessivamente. (KOCH, 2002, p. 24)

Alguns autores da segunda metade do século XX (Hymes, 1964; Goodwin e Duranti, 1992; Goffman, 1974) consideram que a análise do contexto deve abarcar cinco pontos diferentes: o cenário; o entorno sociocultural; a própria linguagem como contexto; os conhecimentos prévios dos envolvidos na situação de interação; e a relação estabelecida entre o evento focal e o contexto, que funciona como uma relação de figura-fundo.

Neste estudo, ao tratar-se do conceito de contexto, toma-se por referência os trabalhos de Hanks (2008). Esse autor busca estabelecer, em sua obra, um equilíbrio entre as abordagens centradas em um ponto de vista micro – aquelas que consideram o contexto "um concomitante local da conversação e da interação, efêmero e centrado sobre o processo emergente de fala" (Hanks, 2008, p.171) - e aquelas que o veem como um contexto macro, ou seja, as abordagens para as quais "o contexto não é nem local nem efêmero, mas global e duradouro, com escopo social e histórico maior que qualquer ato localizado" (Hanks, 2008, p. 171). Em outras palavras, o autor estabelece duas dimensões abrangentes de contexto, que chama de emergência e incorporação/encaixamento. A primeira refere-se a aspectos discursivos que *emergem* dos próprios processos de produção e recepção do discurso. Já a segunda diz respeito aos aspectos contextuais mais amplos, nem sempre relacionados àquele ato de fala propriamente dito. O contexto local pela interação verbal *emerge* no tempo real de produção do enunciado. Simultaneamente, esse contexto local *encaixa-se*, *incorpora-se* a um contexto mais amplo.

Ao estudar o contexto em que se dão as interações pela linguagem, Hanks (2008, p. 179) afirma que apenas a situação em que o ato de fala (ou escrita) ocorre não é suficiente para compreendê-lo. Ele apresenta, então, a noção de relevância, explicitada pelo conceito de "cenário relevante":

> Introduzir o conceito de relevância é transformar fundamentalmente a ideia de contexto. Por um lado, julgamentos de relevância sempre

> implicam um tema ou um ponto de interesse a partir dos quais a relação de relevância é estabelecida. Por outro lado, esta relação está ancorada nas experiências prévias dos sujeitos, à luz das quais o interesse emerge (Schutz, 1970: 5). Um tema, assim como um ponto focal, implica um pano de fundo ou horizonte do qual se distingue e em relação ao qual ele funciona como um ponto central.

Transpondo esse conceito para a realidade escolar, pode-se afirmar que a sala de aula constitui um contexto onde diversas interações linguísticas, entre as pessoas que nela convivem, ocorrem diariamente, ora espontâneas, ora sistematizadas. Ao propor, porém, situações de leitura e escrita intencionais, com o objetivo de ampliar a competência linguística de seus alunos, o professor deve atentar à noção de relevância. Não basta considerar apenas o cenário da sala de aula, ou o entorno sociocultural da escola e da comunidade; nem somente a própria linguagem como contexto, ou os conhecimentos prévios dos alunos e a relação estabelecida entre o evento focal e o contexto escolar. É preciso criar contextos de situação mais amplos para os alunos se expressarem por escrito e lerem os textos de outrem; além deles, a busca por um "tema ou ponto de interesse", pautado ou não nas experiências prévias dos alunos – mas que as levem em consideração, em qualquer hipótese – são requisitos desejáveis para que sua interação com a língua escrita tenha maiores possibilidades de sucesso. Afinal, ainda que o conteúdo temático sugerido pelo professor para as atividades de leitura e escrita não seja familiar aos alunos, se eles conseguirem relacioná-lo aos seus conhecimentos e experiências prévias, e tiverem, simultaneamente, clareza da finalidade por que devem ler e escrever, certamente estarão em condições propícias para avançar em suas competências leitora e escritora.

Neste trabalho, a noção de relevância proposta por Hanks é de suma importância, pois os projetos didáticos, tema central deste estudo, serão tratados como sendo o cenário relevante de um contexto a partir do qual emergirão interações sociais estabelecidas através da produção textual dos alunos. Essa analogia é possível de se realizar justamente pelo fato de os projetos didáticos criarem um cenário mais amplo que a sala de aula, e por gerarem motivações e interesses por parte dos alunos, mobilizando-os para o ato de leitura e escrita. Ao propor um projeto didático, o professor está, de certa forma, criando um cenário relevante para a interação linguística de seus alunos. Por terem um produto final claro, com propósito comunicativo previamente estabelecido, os projetos didáticos permitem aos alunos operarem com a língua escrita levando em conta sua função social, em um contexto específico. Em

contrapartida, em algumas situações, determinados contextos são eleitos como matéria-prima para o desenvolvimento de projetos didáticos. Isso ocorre, por exemplo, quando o professor elege como conteúdo temático do projeto didático uma situação extraescolar que, pelo interesse que desperta, constitua, por si só, um cenário relevante aos alunos; ou, por outra via, quando percebe necessidades de aprendizagens específicas em sua turma e desenvolve um projeto didático a partir delas.

4 A DIDÁTICA DA LÍNGUA ESCRITA

A modificação na compreensão do aluno enquanto sujeito aprendiz, e da língua enquanto objeto de ensino, mantém uma relação dialética com a mudança na concepção de alfabetização. O aluno e a língua, "vistos" de outra forma, geram outra maneira de se conceber o processo pelo qual o indivíduo aprende a ler e escrever. Simultaneamente, a mudança na concepção desse processo faz com que ambos - aluno e língua escrita - sejam compreendidos de modo diverso.

Essa mudança de ponto de vista no que concerne ao processo de se alfabetizar altera diretamente a didática da língua, sobretudo nas séries iniciais. Nas palavras de Zacharias (2005, p. 92), "as mudanças de rumo no pensamento sobre a alfabetização alteram os modos de alfabetizar".

Neste capítulo, será analisado o terceiro vértice da triangulação didática – a didática da língua escrita. Para isso, aqui serão abordadas as principais mudanças ocorridas nessa área nas últimas décadas; os mecanismos de transposição didática da língua escrita e os impactos que a mesma sofre quando transmutada de objeto de conhecimento a objeto de ensino.

4.1 Aportes teóricos que modificaram a concepção e a didática da alfabetização

Historicamente, até meados do século XX, discutir a didática da alfabetização no Brasil resumia-se, basicamente, a uma discussão sobre métodos. Pautada na contradição entre métodos sintéticos (propostas que vão da parte para o todo) e analíticos (a marcha didática que vai do todo para a parte), essa discussão permeou boa parte do século XIX e a primeira metade do século XX. Calcada na concepção de que a alfabetização é fruto de uma bem sucedida união de habilidades motoras, visuais e auditivas, essa discussão sobre os métodos deu origem a materiais pedagógicos tradicionais nessa área, como os "Testes ABC", criados por Lourenço Filho, que avaliavam a prontidão do aluno para a alfabetização; e cartilhas que foram amplamente difundidas, tais como a "Cartilha Sodré", criada por Benedicta Sodré e baseada na silabação, e a "Caminho Suave", de autoria de Branca Alves de Lima, fundamentada no método analítico-sintético (MORTATTI, 2000).

Pode-se afirmar que a didática da alfabetização, no Brasil, começou a sofrer mudanças significativas a partir da década de 60, conforme explica Colello (2013, p. 175):

> O ensino da língua escrita que, tão frequentemente, se configurava como objeto estritamente escolar sob a forma de uma sucessão de etapas em progressão linear, fragmentada e cumulativa de ensinar letras, sílabas, palavras e textos (podendo vir da letra ao texto ou vice-versa, conforme o método utilizado), sofreu o impacto de inúmeros aportes da psicologia, ciências linguísticas e investigações na área da educação.

Considerando a relevância desse impacto, neste trabalho serão analisados os principais aportes teóricos desse período que contribuíram para uma revisão do processo de alfabetização, especialmente no tocante à didática da língua escrita.

Nas décadas de 60 e 70, com a publicação dos trabalhos de Paulo Freire, o Brasil deparava-se com questionamentos inovadores acerca da educação de modo geral e da alfabetização em particular (GADOTTI, 2003). Dedicado à alfabetização de jovens e adultos e apesar de não ter criado uma metodologia de alfabetização, dentre o amplo legado de sua obra Freire conferiu uma nova abordagem filosófica do processo de se alfabetizar. Serão aqui destacadas, de sua produção, três grandes contribuições, estreitamente relacionadas entre si e relevantes nesse sentido.

Pode-se apontar, como primeira contribuição desse autor às reflexões sobre alfabetização, a aproximação do uso da língua escrita que se faz dentro da escola com aquele que se faz fora dela. A necessidade de aproximar esses usos fica evidente em seu conceito de “leitura de mundo”. Para Freire, a leitura e a escrita das palavras não podem estar dissociadas da leitura da realidade social em que elas se inserem. Nas palavras do autor:

> [...] para mim, desde o início, nunca foi possível separar a leitura das palavras da leitura do mundo. [...] também não era possível separar a leitura do mundo da escrita do mundo. Ou seja, linguagem (FREIRE, 2001, p. 56).

Ao privilegiar a leitura de mundo, o autor demonstra que o aprendiz, mesmo quando não alfabetizado, não é uma *tabula rasa*; ele já possui conhecimentos sobre a língua, conquistados a partir de sua vivência social e cultural. Assim, ainda que Freire não tenha propriamente rompido com os métodos de alfabetização vigentes em sua época, suas ideias inovadoras trouxeram significativas mudanças aos mesmos. O uso proposto por ele, das palavras como “temas geradores”, não diferia muito, aparentemente, dos métodos analíticos utilizados até então, já que se partia de uma

palavra (todo) para chegar às sílabas e letras (parte). Na essência, porém, havia uma grande diferença: na proposta de Freire, não servia qualquer palavra; ela deveria ser oriunda da realidade do aluno e possuir uma significação para o mesmo, afinal, para o autor, a leitura da palavra é precedida pela leitura de mundo. Assim sendo, o que determina a escolha das palavras a serem utilizadas como mote para a alfabetização não é mais, como era até então, a maior ou menor complexidade das sílabas, e sim sua familiaridade com o universo do aluno. As palavras mais adequadas para se alfabetizar seriam aquelas carregadas de sentido, ou seja, as que possuíssem um significado social, cultural e político para o alfabetizando. Em resumo, aquelas que partissem de sua leitura de mundo.

A alfabetização mecânica - na qual as aprendizagens da leitura e da escrita se davam por meio de uma linguagem artificial e descontextualizada, que não levava a leitura de mundo do aluno em consideração - era considerada por Freire como uma das práticas alienantes da instituição escolar. Por conceber o processo de alfabetização como tomada de consciência e emancipação do homem, Freire dirige suas críticas a essas práticas escolares alienantes, que dissociam o aluno do contexto social e político em que vive:

> Não basta saber ler mecanicamente que “Eva viu a uva”. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, que trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho (FREIRE, 1978, p. 70).

Assim, ao citar uma frase típica da cartilha (“Eva viu a uva”), Freire denunciou o quanto a alfabetização trabalhada com base na junção cumulativa de letras, sílabas, palavras e frases era alienante para o aluno, do ponto de vista político de construção da sua cidadania.

Essa dimensão política da alfabetização é, justamente, a segunda contribuição que este estudo destaca em sua obra. Para o autor, a educação deve funcionar como prática de liberdade, um caminho para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nessa perspectiva, aprender a ler e escrever não se resume ao domínio de uma determinada tecnologia, mas significa a conquista de direitos que permitirão ao aluno exercer sua cidadania. Ao tratar da alfabetização de adultos, Freire (1978, p. 68) afirma:

> [...] jamais a reduzi a um conjunto de técnicas e de métodos. Não os subestimando, também não os superestimo. Os métodos e as técnicas, naturalmente indispensáveis, se fazem e se refazem na práxis. O que se me afigura como fundamental é a clareza com relação à opção política do educador ou da educadora, que envolve princípios e valores que ele ou ela devem assumir. Clareza com relação ao "sonho possível a ser concretizado".

A alfabetização confere ao homem, segundo Freire (1987), a possibilidade de tornar seu pensamento e suas ações mais reflexivas. No que concerne aos seus objetivos, a dimensão política da alfabetização ganha papel central: o que determina a postura do professor, ao alfabetizar, é um compromisso com o educando a partir de uma visão política do mundo:

> Se, por exemplo, a opção do educador ou da educadora é pela modernização capitalista, a alfabetização de adultos não pode ir, de um lado, além da capacitação dos alfabetizandos para que leiam textos sem referência ao contexto; de outro, da capacitação profissional com que melhor vendam sua força de trabalho no que, não por coincidência, se chama "mercado de trabalho".
> Se revolucionária é sua opção, o fundamental na alfabetização de adultos é que os alfabetizandos descubram que o importante mesmo não é ler estórias alienadas e alienantes, mas fazer história e por ela ser feitos (FREIRE, 1978, p. 69-70).

Por se assumir como defensor de uma educação revolucionária, Freire acredita que alfabetizar não é apenas fazer com que seus alunos aprendam a técnica de ler e escrever, mas que consigam chegar ao estado de tomada de consciência, ou seja, que superem a consciência ingênua para conquistar uma consciência crítica.

Finalmente, a terceira contribuição de Paulo Freire para a qual aqui se chama a atenção é a dimensão social da alfabetização. Em sua obra, o autor defende a ideia de que as relações sociais na escola devem ser estabelecidas de outra forma, porque a sala de aula é compreendida, sobretudo, por meio da óptica coletiva. Ao assumir essa posição, Freire critica o que chamava de "educação bancária" – modelo educativo em que o professor é o protagonista, detentor exclusivo do saber, e o aluno, uma *tabula rasa* na qual, tal como um "banco", são feitos depósitos cumulativos (no âmbito escolar, depósitos de conhecimentos).

Na proposta freireana, que rompe com a "educação bancária", o alfabetizando não é apenas um aluno, mas o participante de um grupo social, da mesma forma que o alfabetizador já não se restringe ao papel de professor, mas de um coordenador de debates. A interação entre eles já não é mais uma aula, mas um diálogo (conceito

fundamental, que perpassa toda a obra de Freire), no qual os saberes de todos são considerados permanentemente.

Com o processo de alfabetização já questionado em suas dimensões política e social, e a proposta de se usar uma linguagem mais próxima do cotidiano do aluno relativamente divulgada, as mudanças na alfabetização continuaram. A década de 80 trouxe ao Brasil aportes teóricos diferentes, que contribuíram significativamente para aprofundar as mudanças na concepção e na didática da alfabetização iniciadas por Freire. Por um lado, a publicação dos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1999) deslocou as discussões sobre como se ensina para uma investigação sobre como se aprende: em sua obra, essas autoras apresentaram a aquisição do sistema alfabético de escrita como uma construção cognitiva, não mais como aprendizagem de uma técnica. Por outro, as ciências linguísticas passaram a relacionar cada vez mais linguagem e contexto e, dentro dessa lógica, passaram a assumir uma concepção de linguagem como interação; começaram a questionar a postura escolar de considerar a norma padrão da língua como única possibilidade "correta"; valorizaram os atos de fala; e deram legitimidade às outras variantes linguísticas.

A mudança na óptica do processo de alfabetização, deixando de se centrar no ensino para focar a aprendizagem, foi revolucionária. Ferreiro e Teberosky (1999) deixaram de lado as discussões sobre os métodos e, ao trazerem à baila o resultado de suas pesquisas, chamaram a atenção de pesquisadores e educadores, para o ponto de vista daquele que aprende. Abandonar a lógica adultocêntrica, para compreender a escrita com "olhos de criança", fez com que a concepção sobre esse sujeito aprendiz mudasse significativamente. O aluno, ainda que não estivesse alfabetizado, passou a ser visto como alguém que trazia saberes, pois

> Saber algo a respeito de certo objeto não quer dizer necessariamente saber algo socialmente aceito como "conhecimento". "Saber" quer dizer ter construído alguma concepção que explica certo conjunto de fenômenos ou de objetos da realidade. Que esse saber coincida com o saber socialmente válido é outro problema, embora seja esse, precisamente, problema do saber escolarmente reconhecido (FERREIRO, 1985, p. 9).

Ao se transpor essa noção de sujeito aprendiz para a sala de aula, o aluno passou a ser visto não mais como um reprodutor de letras, sílabas e palavras, mas como um ser que pensa, elabora, coordena ideias e avança em sua construção. Colocar o aluno como sujeito central de sua aprendizagem produziu uma ruptura na concepção de ensino da

leitura e da escrita. Compreender que a criança pensa sobre a escrita dentro e fora da escola fez com que muitas das premissas, até então consideradas essenciais por professores alfabetizadores, fossem abaladas:

> Supúnhamos que a alfabetização fosse uma aprendizagem estritamente escolar e que as crianças só aprendiam o que o professor lhes ensinasse. Assim, primeiro o professor deveria ensinar as letras e/ou sílabas escritas e seus respectivos sons e, se e quando essas correspondências estivessem memorizadas, os alunos seriam capazes de ler e escrever. Supúnhamos também que, se o professor ensinava e a criança não aprendia, ela é que tinha problemas de aprendizagem (WEISZ, 2005, p. 9).

Ao mesmo tempo em que modificaram a concepção do sujeito que se alfabetiza, Ferreiro e Teberosky (1999) influenciaram também o modo como a língua escrita passou a ser vista. Com relação à escrita enquanto construção cognitiva, dois pontos podem ser destacados do seu trabalho:

> 1) Pode-se falar de uma evolução da escrita na criança, evolução influenciada mas não totalmente determinada pela ação das instituições educativas; mais ainda, pode-se descrever uma psicogênese nesse domínio (isto é, pode-se não somente distinguir etapas sucessivas mas também interligá-las em termos de mecanismos constitutivos que justificam a sequência dos níveis sucessivos).
> 2) No âmbito de compreensão da escrita, a criança encontra e deve resolver problemas de natureza lógica, como em qualquer outro domínio do conhecimento (FERREIRO, 1990, p.20).

Ao considerar a evolução da escrita na criança, Ferreiro (1990) e os trabalhos desenvolvidos com o mesmo referencial centram-se não mais nos aspectos figurativos (qualidade do traçado, ordenação da sequência de grafias, presença de formas convencionais, entre outros indicadores), tal como fazia a maior parte dos professores, psicólogos e psicopedagogos até então. Sua análise pauta-se nos aspectos construtivos da produção, ou seja, a autora e seus colaboradores colocam em primeiro plano questões como: “O que a criança quis representar com esta escrita?”; e “Como ela chegou a esta forma de representação?” É justamente essa ênfase nos processos construtivos da escrita que permite a compreensão da psicogênese da língua escrita, um processo marcado por procedimentos comuns e regularidades e, ao mesmo tempo, por dinâmicas e alternativas singulares.

Concebida desse modo, a partir de seus processos construtivos, a escrita passa a ser vista como um conhecimento conceitual, e não mais perceptual.

Essas mudanças de perspectivas no sujeito e no objeto de ensino trazem implicações pedagógicas diretas, influenciando de modo decisivo a didática da alfabetização.

Atualmente, é inegável a influência da obra liderada por Emilia Ferreiro na alfabetização brasileira. Seus pressupostos - nem sempre bem incorporados à prática docente - podem ser encontrados nos documentos oficiais do país, nas formações iniciais e continuadas de professores, e em muitos programas de escolas públicas e privadas.

Em que pesem as assimilações deturpadas da psicogênese da língua escrita transposta para a sala de aula (COLELLO e LUIZE, 2005), é possível indicar alguns aportes fundamentais para a didática da alfabetização que representaram consideráveis avanços no ensino da língua escrita.

A primeira contribuição está, justamente, na óptica do professor. Ao considerar seu aluno um sujeito cognoscente, que reflete sobre a escrita, o docente é levado a reconsiderar os saberes em sala de aula. Escritas não convencionais já não significam escritas "erradas", apenas etapas de um processo de construção conceitual, de apropriação do sistema alfabético de escrita. Com esse novo olhar, o professor passa a debruçar-se sobre os diferentes modos de organização conceitual de seus alunos com um objetivo claro:

> Conhecer as hipóteses dos alunos não implica diagnosticá-los e avaliá-los em função do resultado de sondagens e entrevistas com fins de confiná-los e classificá-los como pré-silábicos, silábicos, silábico-alfabéticos e alfabéticos, mas sim de investigar como pensam os alunos para favorecer o seu avanço (VAZ e SOLIGO, 2005, p. 79).

Promover o avanço do aluno a partir daquilo que ele já sabe pressupõe o planejamento de intervenções adequadas por parte do professor, o que atribui ao docente significativa responsabilidade. Isso nem sempre foi bem compreendido pelos educadores, principalmente no início da divulgação dos trabalhos de Ferreiro no Brasil. Uma das interpretações mais equivocadas reside justamente na confusão entre considerar o erro do aluno como parte de um processo, e não corrigir os erros em nenhuma situação, supostamente pretendendo respeitá-los. Essa interpretação é um equívoco porque

> [...] considerar a alfabetização como construção de conhecimento em lugar de simples acúmulo de informação não significa assumir uma posição espontaneísta no que se refere ao ensino. Muito pelo contrário, uma abordagem psicogenética da alfabetização aumenta a

> responsabilidade da escola, em vez de diminuí-la. Nem significa que as crianças não precisem aprender o valor sonoro das letras. O que a psicogênese da língua escrita permitiu compreender é que esse saber não é suficiente para aprender a ler e escrever. Mas insuficiente não significa desnecessário (WEISZ, 2005, p. 10).

Assumir uma posição de responsabilidade perante a aprendizagem do aluno, planejando boas situações de aprendizagem, mas garantindo que seus saberes sejam considerados é, portanto, tarefa de todo professor alfabetizador, segundo Ferreiro (1992, p. 50):

> O que sabemos é que os professores que se atrevem a dar a palavra às crianças e a escutá-las descobrem rapidamente que seu próprio trabalho se torna mais interessante (e inclusive mais divertido), embora seja mais difícil porque os obriga continuamente a pensar.

Modificando-se a postura do docente, altera-se também o próprio contexto material da sala de aula, o que remete ao segundo ponto de destaque da didática da alfabetização. Um alfabetizador que leve em consideração o que seus alunos pensam sobre a escrita não pode prescindir de atividades que revelem as hipóteses por eles consideradas. Por essa razão, atividades que façam o aluno colocar em jogo aquilo que sabe passam a substituir aquelas cujo único objetivo é fazer o aprendiz memorizar e reproduzir modelos. Do mesmo modo, a sala de aula passa a ser vista como um ambiente onde a escrita se faz presente de modo efetivo e dinâmico, um "ambiente alfabetizador". Nessa mesma linha de raciocínio, Weisz (2005, p. 12) afirma que

> [...] não é o ambiente que alfabetiza, [...] não é o fato de pendurar coisas escritas nas paredes que produz por si só um efeito alfabetizador. "Ambiente alfabetizador" designa, de maneira condensada, um ambiente que propicia inúmeras interações com a língua escrita, interações mediadas por pessoas capazes de ler e escrever.

Por ser um ambiente em que o essencial é promover a interação com a escrita, muitas vezes, o "ambiente alfabetizador" pode nem ser tão evidente à primeira vista. Uma sala de aula onde exista leitura constante pelo professor, onde os alunos possam consultar materiais escritos e produzir suas próprias escritas é, em essência, um ambiente alfabetizador, ainda que não tenha cartazes pendurados nas paredes, por exemplo.

Alterando-se a postura do educador – e, por consequência, a relação professor-aluno – e o material utilizado para alfabetizar (revelador da relação aluno-objeto), chega-se ao terceiro ponto da didática afetado pela obra de Ferreiro e Teberosky: a relação aluno-aluno.

Em uma concepção na qual o professor não é o detentor exclusivo do saber e na qual os conhecimentos dos alunos são sempre considerados, a interação entre eles é permitida – e até desejável. As necessidades de aprendizagem da turma – e os decorrentes objetivos de ensino do professor – determinam a organização do grupo e a forma de interação entre os alunos. Em algumas situações, a interação é entre o aluno e todo o restante do grupo (quando há uma exposição oral, por exemplo); em outros casos, os alunos interagem entre si, organizados em grupos ou duplas (ZABALA, 1998). O critério de agrupamento dos alunos é prerrogativa do professor que, ao se basear nas características comportamentais, cognitivas e no nível de conhecimento de seus educandos, propõe os chamados "agrupamentos produtivos": interação entre alunos cuja parceria permita que todos avancem em seu processo de aprendizagem. Os professores que incorporaram a concepção de aprendizagem interacionista, em que se baseia a psicogênese da língua escrita, compreenderam que

> A educação escolar é grupal. Trabalha-se com grupos, não com somas de indivíduos. Acontece que toda aprendizagem é uma construção social, isto é, aprende-se entre todos, em contato com algo ou com alguém (CURTO; MORILLO, TEIXIDÓ, 2000, p. 87).

Embora essas implicações para a didática da alfabetização sejam decorrentes da obra de Ferreiro e Teberosky, cabe a ressalva de que a pesquisa das mesmas não se destinava, em primeira instância, à didática. A divulgação da psicogênese da língua escrita entre os professores brasileiros, porém, modificou as interações dos alunos (com seus professores, com o objeto de ensino e com seus colegas), pois trouxe a compreensão de que

> [...] a construção da escrita se apoia em hipóteses espontâneas elaboradas pelo aprendiz. Essas hipóteses, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações das crianças, dependem de suas interações com os outros e com os usos da leitura e da escrita (ZACHARIAS, 2005, p. 97).

Ainda na década de 80, enquanto ocorria essa verdadeira “revolução conceitual” no campo da alfabetização, a maior divulgação das obras de Piaget e Vygotsky trouxe nova luz à compreensão do sujeito aprendiz, conforme abordado anteriormente. Para além das contribuições construtivistas, importa também considerar que, em decorrência das concepções interacionistas de linguagem apresentadas no capítulo anterior, a sociolinguística traz um questionamento que, embora não se dirija ao campo educativo, acaba por influenciá-lo; ela questiona as noções de “certo” e “errado” no que se refere ao âmbito da linguagem. Os pesquisadores dessa área colocam em xeque a noção segundo a qual a norma padrão da língua é a única variante considerada legítima. Em substituição a isso, preferem utilizar os termos “adequado” e “inadequado”, demonstrando que o universo linguístico de cada usuário da língua é como um “guarda-roupa”, que oferece variadas possibilidades de uso, de acordo com o contexto em que o falante se insira (BAGNO, 2007).

A partir dos anos 90, chegam ao Brasil os primeiros estudos sobre letramento. Entre muitos fatores de ordem social, política, econômica e histórica, o quadro de baixo letramento no país parece ser, também, decorrência das práticas pedagógicas mecânicas e reducionistas. Para colocar em evidência esses problemas, muitos autores (Kato, 1987; Kleiman, 1995; Soares, 1989, 2003; Faria e Melo, 2005; Colello, 2004, 2010; Ribeiro, 2003; Mortatti, 2004 e Rojo, 1998, entre outros), passaram a abordar o que consideram a dimensão social da alfabetização: o letramento. Soares (2003, p. 91-92) explica o letramento nos seguintes termos:

> [...] exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita [...] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos; [...] interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; [...] orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou lançar mão desses protocolos ao escrever [...] atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita.

Nessa perspectiva, a aprendizagem da escrita é concebida a partir de duas dimensões inseparáveis: por um lado, a alfabetização propriamente dita, que se vincularia à aquisição do sistema alfabético de escrita e suas regras; por outro, o letramento, representando a possibilidade de efetivo uso desse conhecimento no contexto social.

Essa fragmentação no modo de compreender a aprendizagem da língua escrita teve, no contexto histórico (e, mais especificamente, no contexto de uma tradição

pedagógica que tratava a alfabetização de modo mecânico e reducionista), alguns méritos (COLELLO, 2010). Em primeiro lugar, ampliou o sentido do ler e do escrever, chamando a atenção dos educadores para a "dimensão social dessa aprendizagem e para a natureza das competências leitoras e escritoras" (Ibidem, p. 92); em segundo lugar, a visibilidade dessa dimensão social propiciou o estabelecimento de novas metas para o ensino da escrita, o qual passou a ser praticado de forma mais contextualizada e próxima ao uso extraescolar da escrita; em terceiro, o conceito de educação e o próprio papel da escola foram revistos, pois as relações entre escola, ensino e cultura passaram a ser questionadas. O quarto e o quinto aspectos são decorrentes das pesquisas que passaram a investigar não apenas os índices de analfabetismo, mas também os graus de letramento da população brasileira: a divulgação desses resultados permitiu uma compreensão mais precisa do quadro da sociedade leitora no Brasil e, por conseguinte, uma reconsideração do fracasso escolar; o sexto e último mérito reside na proliferação de pesquisas que buscaram estudar as relações entre o homem contemporâneo e o mundo letrado em que vivemos.

Apesar desses méritos, o uso do termo letramento traz, porém, alguns riscos (COLELLO, 2010). O primeiro é desconsiderar por completo os aspectos notacionais da linguagem escrita, pretendendo tornar objeto exclusivo de ensino as práticas sociais da escrita. O segundo seria uma visão reduzida da amplitude e complexidade da alfabetização, o que constitui um verdadeiro retrocesso com relação às pesquisas psicogenéticas, que demonstraram que a alfabetização ocorre por "diferentes meios em diversas frentes de trabalho cognitivo" (Ibidem, p. 102). Em terceiro lugar, há o risco da redução do termo letramento à sua dimensão técnica, que, ingenuamente, analisa o indivíduo e suas capacidades sem considerar o contexto sócio-histórico em que o mesmo se insere. O quarto risco seria o de dicotomizar o termo letramento, classificando os indivíduos em "letrados" ou "não letrados", sem considerar a ampla e gradativa variação existente entre esses dois estados. Finalmente, o quinto e último risco seria a própria fragmentação do processo de ensino, que permite, de certa forma, também a fragmentação das metas, ênfases e propósitos do que se faz em sala de aula. Apesar da ampla divulgação dos estudos sobre letramento, sua aplicação às salas de aula trouxe muitas distorções:

> Nas práticas escolares, porém, novamente essas contribuições têm recebido uma interpretação distorcida. Distinguir as aprendizagens envolvidas no processo de produção e interpretação de textos

> (letramento) das aprendizagens dos princípios que regem nossa escrita (alfabetização), acabou dando origem a intervenções e propostas diferenciadas a fim de evidenciar uma ou outra face da escrita, como se as demandas do ato de escrever pudessem ser, dessa forma, dissociadas (LUIZE, 2007).

Tais dissociações entre a aprendizagem dos aspectos notacionais e discursivos da língua escrita podem acarretar fragmentações indesejáveis na prática pedagógica e, por essa razão, a despeito de seus méritos, devem ser vistas com ressalvas.

Atualmente, os desafios para a didática da alfabetização estão postos. Os educadores já possuem ampla base teórica disponível, tanto no que concerne à compreensão do sujeito que se alfabetiza, quanto no que diz respeito aos processos cognitivos próprios dessa aprendizagem. Muitos compreendem a dimensão interacional da linguagem, e a escrita enquanto sistema de representação. Autores diversos apresentaram uma dimensão mais ampla da alfabetização, focando suas dimensões política e social. Com base em tantas contribuições, é fundamental que os professores possam se atualizar, visando ampliar sua fundamentação para a complexidade da prática do ensino, tal como apresentada por Vaz e Soligo (2005, p. 82):

> O conhecimento didático tem três dimensões – teórica, prática e experiencial – necessariamente inter-relacionadas; diz respeito às formas de tratar adequadamente os conteúdos escolares; se constitui de conceitos, procedimentos e atitudes; tem como foco principal o planejamento de propostas pedagógicas ajustadas às necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos e se produz a partir da informação disponível sobre suas formas de aprender e sobre o que se pretende ensinar.

Os marcos teóricos aqui abordados trouxeram ricas contribuições acerca da didática da alfabetização. Cabe, agora, à didática enquanto ciência autônoma, produzir cada vez mais conhecimentos relacionados à forma de como ensinar cada vez mais e melhor.

4.2 A língua enquanto objeto sociocultural e a língua ensinada na escola

A criação de situações de aprendizagem significativas, que propiciem o avanço no conhecimento dos alunos, é uma das funções primordiais do professor, enquanto agente didático.

Segundo Weisz (1988), um dos aspectos que determinam uma boa situação de aprendizagem é a preservação das características socioculturais do objeto a ser

ensinado. Chevallard (1991), ao descrever o fenômeno da transposição didática, demonstra o quanto essa preservação pode ser difícil. O objeto de conhecimento, necessariamente atrelado ao contexto sócio-histórico no qual se produz, modifica-se inevitavelmente ao se transmutar em objeto de ensino. Algumas de suas características são preservadas, enquanto outras são relegadas a segundo plano. Frequentemente, a fim de facilitar o ensino, o objeto é fragmentado em partes menores, que são apresentadas aos alunos de forma progressiva. Além disso, dentro da complexidade do objeto científico ou prática social a ser ensinada, costuma haver uma seleção de conteúdos, em que alguns aspectos, considerados mais relevantes, são privilegiados; eles são distribuídos no tempo, de forma a se garantir o ensino das diferentes unidades no tempo didático disponível ao professor. Nas palavras de Lerner (2002, p. 34) "A necessidade de comunicar o conhecimento leva a modificá-lo".

Sabe-se que, pelos mecanismos da transposição didática, a transformação da escrita enquanto prática social é inevitável quando essa escrita se torna objeto de ensino. Como bem assinala Lerner (2002, p. 35):

> A transposição didática é inevitável, mas deve ser rigorosamente controlada. É inevitável porque o propósito da escola é comunicar o saber, porque a intenção de ensino faz com que o objeto não possa aparecer exatamente da mesma forma, nem ser utilizado da mesma maneira que é utilizado quando essa intenção não existe, porque as situações que se apresentam devem levar em conta os conhecimentos prévios das crianças que estão se apropriando do objeto em questão. Deve ser rigorosamente controlada, porque a transformação do objeto – da língua escrita e das atividades de leitura e escrita, em nosso caso – teria que se restringir àquelas modificações que, realmente, são inevitáveis.

A língua escrita enquanto prática social sofre intensas transformações ao se tornar objeto de ensino. Em muitos casos, percebe-se um abismo profundo entre a escrita utilizada socialmente e a escrita ensinada na escola. A esse respeito, Nemirovsky (1995, p. 231-234) explica:

> As atividades de escrita sempre têm *uma finalidade e um destinatário*: antes de começar a escrever sempre sabemos por que e a quem o escrevemos. Isso vai determinar como fazê-lo: o vocabulário utilizado, a estrutura do texto, a maneira de apresentá-lo, o cuidado nos detalhes, o enfoque do tema, o tamanho. [...] Em cada situação o objetivo e as condições de produção estabelecem suas restrições, que incidem sobre o momento de escrever. [...] Entretanto, nem sempre esses aspectos estão presentes nas situações *escolares* da escrita. Trata-se de introduzir as práticas habituais de um escritor nas situações escolares e

> ajudar as crianças a descobrir como escrever em cada caso. [...] As atividades de leitura têm sempre uma finalidade. Em nossa vida diária como leitores, lemos para alguma coisa e é essa busca que determina o material selecionado e nosso modo de ler. [...] Em cada situação, a maneira de ler é diferente e determinada pela finalidade da leitura. Além disso, na quase totalidade dos casos, lemos em silêncio, a menos que tenhamos um único texto e queiramos informar outra pessoa do seu conteúdo. Ou seja, aquilo que fazemos como leitores adultos é o que menos se faz nas situações *escolares* de leitura. Trata-se então, como já dissemos da escrita, de introduzir práticas habituais de um leitor nas situações escolares e ajudar as crianças a descobrir como ler em cada caso.

A análise do ensino da escrita, em muitas salas de aula, revela outros aspectos que distanciam a prática social da prática escolar (LERNER, 2002). Enquanto a primeira tem a função de "representar e comunicar significados" (Ibidem, p. 33), a segunda, geralmente, costuma ser fragmentada em pequenos excertos, pouco significativos para os alunos. A escola, com a finalidade de controlar e avaliar a fluência da leitura, privilegia a prática da leitura em voz alta, enquanto socialmente, a leitura silenciosa se faz muito mais recorrente. No que concerne à produção de textos, a elaboração de rascunhos, de revisões e, muitas vezes, de um grande investimento de tempo na elaboração são práticas comuns a escritores proficientes. Já no âmbito escolar, não raro encontram-se professores que esperam que seus alunos escrevam em pouco tempo, de forma rápida e fluente, e tomam a primeira versão da escrita como sua versão final.

Sabe-se que, em boa parte dos casos, a expectativa do professor de que seu aluno escreva de forma rápida decorre da pressão do tempo didático, que parece sempre insuficiente para abarcar todos os conteúdos a serem trabalhados.

A distribuição dos conteúdos no tempo é uma questão central no planejamento didático. No caso do ensino da língua escrita, essa distribuição leva, por vezes, a uma fragmentação que a descaracteriza enquanto objeto sociocultural:

> [...] no começo, leitura mecânica e, só mais tarde, leitura compreensiva; as letras ou sílabas se apresentam em forma estritamente sequenciada e – naturalmente – antes da palavra, da oração, do texto; os alunos devem compreender "literalmente" o texto antes de fazer uma interpretação própria dele e muito antes de poder fazer uma leitura crítica... Tanto a língua escrita como a prática da leitura e da escrita se tornam fragmentárias, são detalhadas de tal modo que perdem sua identidade (Ibidem, p. 34-35).

Essa fragmentação da leitura e da escrita baseia-se na suposição de que, ao se dividi-las em unidades menores e menos complexas, isso facilitaria o processo de aprendizagem.

Apoiada na mesma intenção de simplificar o ensino da escrita, muitas vezes a seleção do material de leitura a ser trabalhado com os alunos na escola privilegia textos distantes daqueles que circulam socialmente. Em muitos casos, são utilizados apenas textos produzidos especificamente para fins pedagógicos, escritos de forma simplificada e supostamente mais ao alcance da compreensão dos alunos. Esse critério de seleção textual distancia ainda mais a prática escolar das práticas sociais da escrita e prejudica a formação dos alunos enquanto leitores, pois

> É indiscutível que **os leitores não se formam com leituras escolares de materiais escritos elaborados expressamente para a escola com a finalidade de cumprir as exigências de um programa. Os leitores se formam com a leitura de diferentes obras que contêm uma diversidade de textos que servem, como ocorre nos contextos extra-escolares, para uma multiplicidade de propósitos** (informar, entreter, argumentar, persuadir, organizar atividades etc.) (KAUFMAN e RODRÍGUEZ, 1995, p 45 – grifos das autoras).

Ao se mencionar a seleção de material de leitura para os alunos, cumpre fazer a ressalva de que garantir textos de grande circulação social não é suficiente para promover um ensino da escrita significativo. Afinal, em alguns casos, o professor pode fazer uma boa seleção de textos, mas prejudicar o ensino ao utilizá-los “em atividades que contradizem, alteram ou desviam os propósitos que orientam a leitura destes textos fora da escola” (Ibidem, p. 49).

Reunidos, todos esses fatores (fragmentação do objeto em unidades menores, simplificação de suas características, necessidade de controle do tempo na organização dos conteúdos, seleção inadequada de materiais) levam a um ensino da escrita descontextualizado e que acaba por não cumprir seu papel. Afinal, um uso exclusivo de práticas escolares de escrita não pode ser capaz de levar o aluno a fazer um uso competente das práticas não escolares. Ao sobrepor as motivações do ensino às motivações originais do ato de escrever, o professor acaba por descaracterizar a escrita enquanto objeto sociocultural. Nas palavras de Colello (2007, p. 81):

> Todas as possibilidades do escrever, que, durante anos na história da humanidade, motivaram o homem a compor, registrar dados, transmitir informações, trocar ideias à distância, receber e enviar notícias, são, no contexto da tradição escolar, “substituídas” por outras motivações, exteriores à própria escrita como razão de ser, mas

> prioritárias no processo de ensino: acertar o exercício, conseguir boa nota, passar de ano, concluir o Ensino Fundamental, ingressar na faculdade... A prática da escrita é, enfim, determinada pelo exercício preparatório, pela elaboração de tarefas específicas, artificiais e descontextualizadas, que inibem a própria interlocução.

Como a finalidade da escola, no tocante ao ensino da escrita, é formar leitores e escritores competentes, que atuarão em situações cotidianas – e, naturalmente, não didáticas –, é desejável que esse distanciamento entre a escrita escolar e a escrita social seja minimizado.

Essa preocupação de minimizar os efeitos da transposição didática sobre a língua escrita deve se fazer presente em todos os âmbitos pedagógicos: desde a criação e organização dos programas curriculares, por parte dos órgãos governamentais e equipes gestoras de sistemas e redes de ensino, até o planejamento e execução das aulas, por parte de cada professor. A aproximação das práticas escolares de leitura e escrita das práticas sociais da mesma só traz benefícios aos alunos e, por essa razão, deve ser um objetivo permanente do campo da didática da língua escrita.

Ao longo deste capítulo, procurou-se explicitar os principais aportes teóricos que fundamentam o presente trabalho, assumindo os pressupostos da língua como objeto social que, transposta para a situação de aprendizagem, merece a atenção dos educadores, sobretudo quando incorporada pelos projetos, objetos de análise do próximo capítulo.

5 PROJETOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

O vocábulo “projeto” não é de uso exclusivo da área da pedagogia. Apesar de ser frequentemente encontrado em diversos âmbitos da sociedade contemporânea, também não se circunscreve ao atual tempo histórico. Nesse sentido, abordar os projetos didáticos, tal como se pretende no presente trabalho, significa estudar apenas uma faceta desse conceito, materializada em um campo de conhecimento e em um tempo específicos, com definições bem estabelecidas. A fim de melhor compreender essa versão particularizada do termo “projeto”, busca-se, neste capítulo, situar o contexto em que ela se encontra.

Para fins desta pesquisa, foram delimitados previamente como objeto de investigação os projetos realizados prioritariamente no âmbito educacional. Iniciou-se o estudo pela compreensão do termo – e do modo como ele é utilizado - em uma perspectiva diacrônica. Sem a pretensão de esgotar o tema, foram levantadas, por meio de revisão da literatura sobre o assunto, as principais referências a projetos que surgiram na história da educação. Após a retrospectiva histórica, passou-se à perspectiva sincrônica: assumindo como referência teórica os projetos didáticos tal como formulados por Lerner (2002), buscaram-se, também por meio de pesquisa bibliográfica, outras proposições de projetos voltados ao ensino da língua escrita, contemporâneas à da autora em questão.

Procurou-se, assim, contextualizar a modalidade organizativa “projetos didáticos” no tempo e no espaço, a fim de se obter uma melhor compreensão do seu modo de funcionamento na prática pedagógica.

5.1 Perspectiva diacrônica

Atualmente, o uso da palavra “projeto” é bastante frequente e engloba diversas acepções diferentes. Analisando o percurso histórico, porém, constata-se que nem sempre foi assim.

De acordo com Boutinet (2002), na Antiguidade não havia, entre gregos ou latinos, um vocábulo correspondente ao que se conhece por “projeto” hoje. Considerando as possíveis variações linguísticas dessa palavra,

> (...) parece que o termo "projeto" surge, de maneira regular, no decorrer do século XV sob as formas de *pourjet* e *project*. Tem conotações de ordenação espacial e um vínculo com a etimologia latina do verbo *projicio* (lançar para a frente, expulsar). No francês dos séculos XIV e XV, *pourjet* ou *project* designam elementos arquitetônicos lançados para a frente: principalmente balcões sobre uma fachada ou pilares diante de uma casa (BOUTINET, 2002, p.34).

O verbo "projetar", relacionado ao substantivo em questão, também parece ser historicamente recente. O sentido de *projetar* como sinônimo de *idear*, *planejar*, não aparece na Idade Média, cuja mentalidade predominante era pautada na agricultura, no tempo repetitivo e na execução mecânica das tarefas cotidianas.

O primeiro uso registrado do termo "projeto", com sentido de idealização de algo ainda não materializado, surge na arquitetura, no século XV, durante o chamado Quattrocento italiano. Segundo Boutinet (2002, p. 35):

> No início do século XV, F. Brunelleschi, abandonando um pouco a escultura pela arquitetura, pretende romper uma tradição herdada da Idade Média, a qual fazia do arquiteto o chefe de um conjunto de pessoas especializadas nos diversos trabalhos de um canteiro de obras e também o árbitro de conflitos intermináveis entre corpos de ofícios rivais. Questionando esse tipo de prática, Brunelleschi pretende separar a concepção arquitetônica de sua execução: o arquiteto se torna o único responsável pelo projeto e pela técnica de execução. Devido a isso, os executores veem sua autonomia reduzida. Separando bem o que diz respeito ao projeto do que tange à sua execução, o arquiteto introduz em seu trabalho uma nova racionalidade, e a Renascença italiana, valorizando essa racionalidade em arquitetura, instaura uma tradição que perdura até nossos dias.

Dessa forma, o surgimento da palavra "projeto" revela uma mudança no modo de pensar: institui-se a valorização da antecipação, do planejamento, da projeção, que passaria a, supostamente, melhorar as condições da execução. Há um esforço para reconhecer o trabalho arquitetônico como uma atividade de criação, e caracterizá-lo, portanto, como predominantemente intelectual.

Na filosofia, entre os séculos XVIII e XX, encontram-se referências à ideia de "projeto" como idealização prévia em Kant, Fichte, Schelling, Hegel e Sartre (Boutinet, 2002).

Já na educação, os primeiros registros do termo "projeto" localizam-se justamente nas escolas de formação de arquitetos. A partir do final do século XVI, com a criação do curso de arquitetura da Accademia di San Lucca, em Roma, e a realização

de competições de projetos arquitetônicos entre os estudantes, o uso do termo popularizou-se.

A implementação dos projetos nos cursos de arquitetura e a importância dessas competições fizeram com que algumas escolas, que atribuíam um caráter predominantemente intelectual à formação de seus alunos (futuros arquitetos), passassem a adotar os projetos como um método de ensino (LEITE, 2007).

Knoll (1997, p. 62) assim descreve esse movimento das escolas de formação de arquitetos:

> (...) o treinamento focou-se no aprendizado por projetos. Os alunos tinham que completar mensalmente muitos projetos, para serem condecorados com medalhas ou obterem reconhecimento. Estas premiações eram necessárias para progredir à classe mestra e para se adquirir o título de arquiteto acadêmico.

Segundo Leite (2007), a tendência de utilização do método de projetos na formação de arquitetos continuou durante os séculos XVIII e XIX, não apenas na Europa, mas também na América, estendendo-se também às escolas de engenharia.

Das escolas técnicas e universidades de arquitetura e engenharia, os projetos passaram, nos Estados Unidos, a ser adotados também nas escolas secundárias, vinculados ao "Movimento pelo Treinamento Manual". A primeira a incorporar os projetos à sua rotina foi a "St. Louis Manual Training School", fundada em 1879, escola na qual

> (...) a educação centra-se na arte do trabalho manual realizado por meio de oficinas e de projetos, criados e executados pelos alunos. [...] Em oficinas, ensina-se uma série de exercícios básicos, considerados importantes para o aprendizado de ferramentas e técnicas. Depois de finalizada cada unidade de ensino ou ano escolar, os conteúdos aprendidos são aplicados a situações similares a partir do desenvolvimento de projetos (LEITE, 2007, p. 37).

O sucesso inicial do "Manual Training" foi tanto que, na década seguinte à da criação da "St Louis Manual Trainig School", o movimento começou a ganhar também a adesão das chamadas escolas elementares. Ao adotarem o movimento pelo treinamento manual, essas escolas passaram a incorporar também os projetos como parte de seus exercícios.

Essa difusão foi crescente até as primeiras décadas do século XX. Com o advento do movimento denominado "Escola Nova", representado por autores como

John Dewey, Kilpatrick e Decroly, entre outros, o treinamento manual passou a ser criticado. Educadores e intelectuais ligados à Escola Nova combatiam o tecnicismo e o reducionismo da educação, que naquele momento focava-se quase exclusivamente no treinamento manual. Também os projetos foram criticados por serem relacionados exclusivamente à construção e à aplicação de técnicas (geralmente mecânicas) ou procedimentos aprendidos em oficinas.

A Escola Nova, ao criticar a educação tecnicista, defendia a proposta de uma escola em que o aluno fosse considerado protagonista de sua própria aprendizagem, e seu interesse e experiência, forças motrizes desse processo. Assim, os escolanovistas defendiam um aluno ativo, que pudesse não apenas aprender ou aprimorar habilidades técnicas, mas ter voz dentro do ambiente educativo, expandindo seus interesses e sua criatividade.

Esse movimento, denominado "Escola Ativa" na Europa, ou "Pedagogia Progressiva" nos Estados Unidos da América, considerava que a educação se dava de dentro para fora, partia do sujeito, e relacionava as crianças a sementes que trazem em seu bojo todo o potencial para desabrochar – daí o uso comum, a partir dessa época, do termo "Jardim da Infância" para denominar a etapa da escolaridade voltada a crianças pequenas.

Nesse contexto, marcado pelo ideal da Escola Nova, o vocábulo "projeto" surge na história da educação, pela primeira vez, desvinculado das artes manuais. Em 1918, Kilpatrick (1929) – discípulo de Dewey - publica o ensaio *The Project method: the use of the purposeful act in the educative process*, no qual faz alusão ao sentido de "projeto" vinculado às práticas mecânicas do treinamento manual, mas rechaça essa ideia a fim de propor uma nova concepção do termo: a de uma ação baseada em um objetivo (ou propósito) claro, a ser atingido por meio de etapas sucessivas que, unidas, componham uma unidade. Ao se voltar à realidade escolar, o autor demonstra a existência de inúmeros propósitos coexistentes entre os estudantes: alguns individuais (como, por exemplo, um aluno escrevendo uma carta para se comunicar, ou uma criança ouvindo uma história contada pelo professor para fruição) e outros, coletivos (por exemplo, a organização de determinadas atividades, como uma esquete teatral, um time de beisebol, a leitura de histórias para os amigos etc.). Em comum, todos têm, como pano de fundo, o interesse do aluno, algo que os motiva e faz com que se lancem à tarefa "de todo coração", o que caracterizaria essas ações como projetos (KILPATRICK, 1929, p.5).

Enfatizando os aspectos psicológicos, o ensaio afirma que, por essa via, os alunos tendem a se dedicar mais às tarefas coletivas, pois a socialização colabora para sua disponibilidade e desempenho. Nesse sentido, uma outra característica é atribuída ao conceito de "projeto" proposto: a necessidade de ser um empreendimento coletivo (apesar de o autor deixar clara sua crença de que projetos coletivos são de realização mais difícil que os individuais, justamente por demandarem, simultaneamente, cooperação mútua e motivações individuais). Fica evidente, na proposta apresentada pelo educador, sua referência teórica nos pressupostos da psicologia social.

Kilpatrick valoriza ainda, em seu "método de projetos", o tempo presente: defende a ideia da educação ser considerada como a própria vida, e não apenas uma preparação para o futuro.

Há ainda, no fim do ensaio, uma sinalização do possível uso do "método de projetos" para o ensino de valores éticos e morais. Ao perseguirem juntos o mesmo objetivo, os alunos passam a se respeitar mutuamente e a valorizar o trabalho do outro tanto quanto o seu próprio.

Depois da apresentação dessa proposta inicial, que logo teve ampla divulgação, Kilpatrick aprofundou os conceitos de sua proposta. Segundo o autor (Kilpatrick, 1921a, 1921b), podem ser elencados, na escola, quatro tipos de projetos: i) aqueles cujo desenvolvimento baseia-se nas etapas necessárias para se alcançar um determinado "produto externo"; ii) aqueles que, não tendo um produto externo, propiciam ao aluno uma experiência estética; iii) projetos nascidos de um problema intelectual proposto pelo professor e cuja resolução pressupõe a realização de etapas sucessivas; iv) projetos orientados pela/para a busca de um determinado título acadêmico ou para a conclusão de uma etapa da escolaridade, ou, ainda, para a aquisição de um conhecimento ou habilidade específicos. Esses quatro tipos de projeto deveriam coexistir e ser simultaneamente propostos e realizados durante a trajetória escolar do aluno.

A partir das propostas de Kilpatrick, o movimento escolanovista passou a adotar a ideia de projetos como um dos alicerces centrais de suas propostas. Dewey (1967, p. 47) assim defende o chamado "método de projetos":

> A existência humana envolve impulsos dispersos para um projeto crescentemente unificado ou integrado; ou melhor, para uma série de projetos coordenados ou ligados entre si por interesses, aspirações e ideais de significados permanentes. Preparar para a vida será pôr a criança em condições de projetar, de procurar meios de realização para

> seus próprios empreendimentos e de realizá-los verificando pela própria experiência o valor das concepções que esteja utilizando.

Concomitantemente à efervescência do movimento escolanovista, que se expandiu especialmente por meio dos pensadores norte-americanos como Dewey e Kilpatrick, a Rússia também vivia, nas primeiras décadas do século XX, uma proposta de reforma educacional. Como aspecto importante da Revolução Russa, desencadeada em 1917, um novo modelo de escola surgia: a educação deveria ser coletiva, dirigida às massas e preparar cidadãos adequados ao novo modelo de sociedade que surgia a partir da revolução bolchevique.

Nesse contexto, destaca-se a obra de um educador ucraniano, entusiasta das transformações políticas, econômicas e sociais da Rússia pós-revolução: Anton Semionovitch Makarenko (1888-1939). Embora não tenha instituído em sua obra uma "pedagogia de projetos" formal, suas ideias traduzem vários princípios dessa proposta.

O primeiro aspecto da obra de Makarenko que se coaduna ao princípio dos projetos é justamente a ideia da educação orientada por um objetivo comum a um grupo de alunos. Segundo ele, a partir de um propósito coletivo que desperte o interesse dos estudantes, as atividades pedagógicas têm maiores chances de ser bem sucedidas:

> Uma das tarefas mais importantes da direção da instituição infantil consiste em organizar uma perspectiva próxima, isto é, uma aspiração coletiva para o dia de amanhã repleto de esforço e êxito coletivos. Podem encontrar-se muitas possibilidades neste sentido no trabalho escolar e produtivo. O trabalho na oficina não deve ser uma cadeia de processos monótonos e aborrecidos. Perante cada oficina (...), deve sempre existir uma tarefa de honra que cativa todos pelo seu significado no processo de desenvolvimento da instituição, pelo seu interesse técnico e benefício direto na aquisição de hábitos de certos educandos (MAKARENKO, 1986, p. 185).

Ao expor os benefícios de um propósito comum e coletivo para orientar as atividades escolares, Makarenko (ibidem) também reforça a importância de se compartilhar, entre professores e alunos, o planejamento necessário para se alcançar esse objetivo. Segundo o autor, tanto os planos quanto as dificuldades de produção devem ser conhecidos por toda a coletividade. Ele relaciona essa necessidade escolar às demandas sociais de seu contexto histórico, e menciona a "emulação socialista", em que a coletividade deve estar mobilizada para lutar por uma produção melhor, mesmo que haja poucas máquinas ou ferramentas.

Para Makarenko, esses propósitos coletivos, como princípios constantes das ações escolares, devem se fazer presentes nos próprios objetivos anunciados. O professor deve anunciar, de forma clara e objetiva, as perspectivas próximas, para que a coletividade dos alunos "seja animada pelo otimismo da perspectiva" (ibidem, p. 186).

O autor cita a necessidade da coexistência de objetivos de curto e médio prazo, alegando que é indispensável para o processo educativo que as crianças tenham a oportunidade de "projetar um acontecimento coletivo relativamente distanciado no tempo" (ibidem, p. 187).

Na pedagogia de Makarenko, o segundo aspecto em comum com os projetos é concernente à metodologia de ensino. Assim como Kilpatrick, o educador russo rejeita um método invariável para todos os alunos, tal como ocorria na escola tradicional. A organização escolar deve ser, simultaneamente, única – no sentido de ser comum a todos os educandos, garantindo igualdade de acesso às oportunidades – e diversificada, de modo a atender às individualidades de cada um. Esse era o sentido empregado por Dewey e Kilpatrick ao abordarem os propósitos coletivos e individuais que orientavam as ações dos alunos na execução do projeto. Nas palavras de Makarenko (1986, p.47):

> A única tarefa organizativa digna da nossa época pode ser a criação de um método que sendo comum e único, permita simultaneamente que cada personalidade independente desenvolva as suas aptidões, mantenha a sua individualidade e avance pelo caminho das suas vocações.

Assim, através de um método único que respeite a individualidade de cada aluno, chega-se ao terceiro ponto a ser destacado: o sentido de coletividade, que pauta tanto a educação comunista proposta por Makarenko quanto os projetos em suas diferentes acepções. Para o autor ucraniano, o sentido coletivo deve permear todas as ações escolares, e as coletividades infantis organizam-se justamente a partir da proposição de objetivos comuns aos alunos. Esse princípio é sintetizado nos seguintes termos por Oliveira (2006, p.6-7):

> Pedagogia do esforço, do cultivo da força de vontade, da máxima exigência com o educando; tendo a coletividade como fim e meio, gerando um coletivo forte, coeso, bem organizado, com metas claras e exigentes. Nas colônias ou comunas criadas por Makarenko, os educandos dedicavam em média quatro horas diárias ao trabalho produtivo, confecção de diferentes objetos, e cinco horas ao trabalho escolar, além de fazerem todos os serviços necessários na colônia. Nesses locais, eles próprios criavam e organizavam a coletividade.

A manutenção prática do princípio de coletividade na experiência pedagógica de Makarenko se dá a partir da formação de assembleias, nas quais todos os alunos têm voz e todos podem opinar para a resolução de problemas coletivos ou para a busca por um objetivo comum. De certa forma, podemos relacionar a realização das assembleias ao caráter atitudinal, de formação ética, que Kilpatrick propunha em seu método de projetos. Nas propostas de ambos os autores, a participação individual em decisões coletivas que visam ao melhor para todos propicia ao estudante a oportunidade de reflexão e de inserção ativa em um grupo. Essa situação faz com que o aluno coloque suas ideias e atitudes a serviço do bem comum.

Enquanto Kilpatrick introduzia a expressão "Método de projetos" nos Estados Unidos da América, defendendo uma educação mais prática e pautada nos interesses dos alunos, e Makarenko punha em prática ideias muito próximas, através de uma educação voltada à coletividade na antiga União Soviética, na Europa, dois educadores disseminavam a proposta de se trabalhar com projetos nas escolas: o belga Ovide Decroly (1871-1932) e o francês Célestin Freinet (1896-1966).

Decroly, na Bélgica, configurou-se grande representante da chamada "Escola Ativa". Defendia uma escola que oferecesse ao aluno a possibilidade de tornar-se protagonista da própria aprendizagem, em que os conhecimentos não fossem fragmentados e estivessem em consonância com a realidade encontrada pelo estudante fora do ambiente escolar.

Sua proposta de projetos pauta-se em dois princípios básicos: a chamada "globalização" (integração entre as diversas áreas do conhecimento) e o interesse do aluno.

Com relação à globalização, o autor (Decroly, 2006) defende que os objetos de ensino sejam estudados na escola em sua totalidade. Seu argumento sustenta-se na ideia de que o ser humano não aprende através de etapas sucessivas que, unidas, comporiam uma totalidade, mas sim pela apreensão do objeto como um todo, ainda que isso inclua erros e acertos:

> Atualmente, a metodologia das matérias de ensino, tal como se pratica, tem seus principais pontos de apoio na teoria clássica da indução e da dedução, na edificação dos conceitos passando do particular ao geral, do geral ao particular, do concreto ao abstrato etc. (...) Em suma, queremos impor à criança, sob o pretexto de fazê-la progredir mais depressa, o caminho imaginado por pessoas especializadas, que concebem este caminho depois de terem esquecido

> suas tentativas iniciais e as voltas que deram antes de chegar ao ponto de onde falam (DECROLY, 2006, p. 74-76).

Partindo dessa premissa, o autor defende a ideia de que os objetos de ensino sejam apresentados para a criança como um todo, de forma que o processo de aprendizagem gerado pela escola siga aproximadamente o mesmo percurso da aprendizagem ocorrida fora dela.

Apresentar o objeto de ensino em sua totalidade implica um segundo pressuposto da obra de Decroly: a necessidade de que essa apresentação se dê a partir do *interesse* do aluno. Por ser esse um conceito central de sua proposta pedagógica, Decroly (2006, p. 184) deixa clara a definição de interesse, contrapondo-a à ideia de curiosidade:

> Nós vamos propor chamar *interesse* o sinal interno e comum a todas as necessidades e sentimentos de um sujeito (o *desejo* sendo a forma consciente deste fenômeno), enquanto que a *curiosidade* seria o sinal externo, aparente principalmente para um observador externo, sinal esse podendo ser consciente ou inconsciente.

Complementando essa definição, o autor elenca três tipos básicos de interesse nos seres humanos: o interesse empírico (nascido a partir da percepção imediata dos objetos, fatos e fenômenos da vida humana); o interesse especulativo (originado a partir da reflexão, da necessidade de explicação das causas e efeitos daquilo que se percebe); e o interesse estético (advindo da contemplação da beleza, seja ela encontrada em obras de arte, na natureza ou mesmo nas ações morais).

A partir dessa distinção, Decroly dedicou-se a investigar quais seriam os assuntos que mais atrairiam as crianças. Afinal, o fato de a escola ser um espaço coletivo torna difícil a tarefa de conciliar os diferentes interesses individuais dos alunos. Seria necessário, portanto, agrupar os interesses individuais em torno de eixos comuns. Nessa perspectiva, o educador formula a proposta dos “centros de interesse”, ideias básicas que, tendo sempre a própria criança por objeto central, reuniriam os principais interesses infantis:

> Para ele [Decroly] existem seis *centros de interesse*: a criança e a família; a criança e a escola; a criança e o mundo animal; a criança e o mundo vegetal; a criança e o mundo geográfico; a criança e o universo, que poderiam substituir os planos de estudo com base em disciplinas. Os projetos sistematizados por Decroly visavam aos

> centros de interesse e à aprendizagem em três etapas: observação direta das coisas, associação das coisas observadas e expressão do pensamento da criança, através da linguagem oral e escrita, do desenho, da modelagem e de outros trabalhos manuais. Desta forma, Decroly propunha estudar as diferentes realidades, através de um eixo, um "centro de interesse" que dê sentido à globalidade (OLIVEIRA, 2006, p. 7).

Tendo, por um lado, o princípio de que o objeto deve ser ensinado à criança em sua totalidade e, por outro, a ideia de que esse objeto precisa necessariamente estar inserido em um dos "centros de interesse" propostos, Decroly propõe uma escola que trabalhe por meio de projetos. Esses seriam planos oriundos dos estudos realizados em grupo; por esses planos, o aluno poderia vivenciar o objeto analisado em sua totalidade, compreendendo suas características e funcionamento. Dubreucq (2010, p. 39-40), ao explicar os projetos na acepção de Decroly, assim se exprime:

> A "ideia básica" ou "centro de interesse" causa a construção de um projeto a curto ou longo prazo (criação de animais, plantações, excursões etc.). A partir de oito ou nove anos, e até os catorze ou quinze anos, a exploração de cada ideia básica se estende durante o ano inteiro, e ao mesmo tempo assegurando a aquisição progressiva dos conhecimentos. Neste estágio os sujeitos se utilizam das "ideias associativas". Qualquer tema apresenta aspectos científicos, econômicos, geográficos, históricos, literários, jurídicos que requerem a introdução de técnicas e de noções emprestadas das diversas áreas, sem que os seus laços jamais se percam de vista.

Com essa proposta e com a ampla difusão de suas ideias, Decroly atrelou definitivamente à proposta de trabalho escolar por projetos seus dois princípios básicos: o da globalização e o do interesse do educando. Em várias acepções de projetos posteriores, essas duas ideias seriam mantidas, embora nem sempre de forma fidedigna, como esclarece Weisz (1992, p.2):

> Decroly, nos primeiros anos deste século que já está acabando, formulou a proposta de globalização do ensino sob a forma do que ele chamou Centros de Interesse. A maneira pela qual estas ideias foram sendo transformadas em outras e foram gerando práticas imprevisíveis por seu autor dizem muito sobre o processo de construção social das práticas educacionais [...]. Decroly, um dos iniciadores do movimento de renovação das práticas de ensino escolar que se tornou conhecido como Escola Nova ou Escola Ativa, não pensou os Centros de Interesse como um conjunto de atividades cuja única relação seria o tema comum nem imaginou a globalização do ensino como produto de um tema/pretexto para uma suposta integração de áreas que, na verdade, é um somatório de matérias, que se imagina ter, em si

> mesmo, o poder de motivar o aluno e facilitar a aprendizagem. Foi isso o que restou, destas propostas de Decroly, no que vou me permitir chamar de "senso comum escolar". E isso emerge com força quando se coloca a necessidade de produzir um projeto.

Um autor contemporâneo a Decroly, cuja obra foi fortemente influenciada por ele, foi o francês Célestin Freinet (1896-1966). Crítico ferrenho da chamada "escola tradicional", Freinet instituiu sua pedagogia no período entre as duas guerras mundiais. Ele criou o que denominou "método natural", que incluía a prática de projetos, os quais marcam uma relação mais estreita entre as atividades escolares e as vivências extraescolares dos alunos. O autor pauta sua proposta na ideia de que o aprendizado ocorrido fora da escola seria o natural, enquanto a aprendizagem escolar representaria algo artificial e engessado:

> Existe entre os métodos tradicionais e os nossos métodos naturais uma diferença fundamental de princípio, sem a compreensão da qual todas as apreciações serão sempre injustas e errôneas: os métodos tradicionais são especificamente escolares, criados, experimentados e mais ou menos realizados por um meio escolar que tem as suas finalidades, os seus modos de vida e de trabalho, a sua moral e as suas leis, diferentes das finalidades, dos modos de vida e de trabalho do meio não escolar, a que chamaremos meio vivo. [...] Daqui resulta uma falsa cultura que nunca é integrada na vida dos homens e que constitui, por este fato, um erro social e uma falsa manobra humana. É uma integração das técnicas na vida, é a supressão deste hiato entre a escola e o meio, que pretendemos realizar (FREINET, 1977, p.39-40).

Além dessa aproximação da aprendizagem escolar dos modos de vida extraescolares, Freinet valoriza, em sua pedagogia, outros princípios comuns a Kilpatrick, Makarenko e Decroly: a coletividade – segundo a qual professores e alunos cooperam entre si, em favor de um bem comum -, o "aprender fazendo" e a globalização.

A coletividade para Freinet é um princípio básico e natural e estrutura-se em torno de objetivos comuns a todos da comunidade escolar. Em nome dela, os papéis exercidos pelos diferentes atores do cenário escolar se diluem e é suprimida "esta oposição entre professores e alunos, entre dominantes e submetidos" (Ibidem, p. 361).

Tão relevante quanto a coletividade, a presença do trabalho manual cooperativo é, para Freinet, essencial na escola. O autor atribui às atividades manuais o mesmo grau de importância tradicionalmente atribuído às atividades intelectuais. Essa equipolência

de valores constitui a um só tempo uma crítica à escola tradicional e a marca representativa de sua luta pela educação popular.

Quanto à necessidade da globalização do conhecimento, Freinet (Ibidem, p. 47) adota explicitamente, em sua proposta pedagógica, as ideias difundidas por Decroly:

> As recentes descobertas psicológicas e pedagógicas nomeadamente desde os trabalhos do Dr. Decroly revelaram a importância do poder de globalização. A maior parte das crianças – se não for a generalidade – vê o todo antes de distinguir o pormenor, não sendo vulgarmente o pormenor mais que uma segunda etapa do conhecimento.

Tal como o autor que o inspira, Freinet defende a globalização como forma de não fragmentação do conhecimento: combate tanto a divisão do saber por disciplinas isoladas quanto a gradação segundo a qual a aprendizagem deve partir de pequenas partes para o todo. Assim, ao propor o trabalho por projetos, Freinet defende uma simultaneidade entre eles, como assinala Oliveira (2006, p. 9):

> É importante observar, igualmente, a contribuição de Freinet em relação aos projetos, uma vez que ele trabalhava com a ideia de projetos concomitantes, acontecendo ao mesmo tempo em sala de aula, com diferentes tempos de duração, podendo ser de curto, médio e longo prazo.

Cumpre ressaltar que, no que concerne aos projetos voltados especificamente ao ensino da linguagem escrita, Freinet oferece uma grande contribuição. Ao propor a realização de correspondência entre turmas e escolas, produção de um jornal escolar ou a escrita de um diário de classe coletivo, o autor marca seus projetos com outro atributo: a preservação das características socioculturais da escrita, que aparece na escola, sob essa perspectiva, próxima ao modo como se dá fora dela, ou seja, atrelada às suas práticas sociais. Weisz (1992, p. 4) ratifica essa ideia, ao comentar os projetos propostos por Freinet:

> É interessante observar como os projetos em torno dos quais Freinet estrutura sua pedagogia são, na maioria, projetos de produção de texto: o Jornal Escolar e a correspondência interescolar. Projetos onde o destinatário do texto produzido é um leitor real e não o professor, que não pode ser um leitor verdadeiro porque apenas corrige, avalia e dá nota.

Freinet talvez tenha sido um dos últimos pedagogos a defender o ideal dos projetos na educação escolar. Depois dele, poucos autores trataram do tema. E aqueles que o fizeram basearam-se em ideias de seus predecessores, aqui já apresentados. Os projetos voltariam a ocupar um lugar de destaque no cenário educacional com a obra do espanhol Fernando Hernández, que, por ser contemporâneo a Lerner, será abordado na perspectiva sincrônica, de que se tratará a seguir.

5.2 Perspectiva sincrônica

No movimento da Escola Nova, quando os educadores (destacando-se aqui Dewey, Kilpatrick, Makarenko, Decroly e Freinet) valorizavam a liberdade infantil, a necessidade de atividades constantes para um aprendizado efetivo – o que Dewey denominava *learning by doing* (aprender fazendo) – e a vivência de experiências como um fator determinante para a aprendizagem, era previsível que o trabalho por projetos fosse um recurso aceito e utilizado. Afinal, por se basearem nos interesses infantis e estimularem as disposições criativas e construtivas dos alunos, os projetos configuravam-se como uma metodologia ativa, o que estava plenamente de acordo com os ideários da época.

Após uma efervescência do uso dos projetos como proposta pedagógica, na primeira metade do século XX, a tendência de as escolas trabalharem sob essa perspectiva foi decaindo. Isso se deveu, em parte, às críticas que o movimento da Escola Nova passou a receber. Por ter um currículo orientado em função das vivências e interesses dos estudantes, seus programas eram muito abertos e, por vezes, pouco estruturados, o que gerou inúmeras contraposições. Em decorrência dessa crise do movimento escolanovista, surge um novo paradigma educacional: a escola conducionista, como descreve Varela (2013, p.9):

> O Modelo de Escola Conducionista surge como reação à Escola Nova [...] e, especialmente, ao seu caráter aparentemente desordenado nos processos de ensino aprendizagem. A sua principal fonte de inspiração é a psicologia behaviorista ou comportamentalista desenvolvida por psicólogos como John Watson, Skinner e outros, mas também se inspira na reflexologia de Pavlov.

De certa forma, a escola conducionista recupera aspectos da escola tradicional, principalmente no que concerne à concepção empirista de aprendizagem. O modelo

pedagógico que ela adota é a “pedagogia por objetivos”, uma proposta tecnicista, padronizada e linear. Como todo modelo de educação tecnicista, a pedagogia por objetivos equipara a escola a uma fábrica, perseguindo a todo custo uma suposta eficiência. Estrutura seu currículo por objetivos, procurando traçar um paralelo entre eles e as necessidades apresentadas por uma sociedade cada vez mais industrializada. Como consequência da expansão desse modelo, cujas características são o alto nível de controle e a busca pela maior eficácia do ensino, as metodologias ativas – e, entre elas, os projetos – caem em desuso.

O paradigma da escola conducionista e o modelo da pedagogia por objetivos predominaram na história da educação até aproximadamente o fim da década de 70. Entretanto, sabe-se que os paradigmas são quebrados quando se evidenciam suas deficiências, e o caso da pedagogia por objetivos não é uma exceção (SACRISTÁN, 2002, p. 10).

A obsessão pela eficácia começa a ser questionada no final da década de 70, quando as fragilidades desse modelo começam a ser apontadas. Segundo Boutinet (2002), os limites da pedagogia por objetivos podem ser resumidos em quatro principais aspectos:

a) Ao racionalizar demais o processo de formação, os objetivos pedagógicos podem subestimar e reduzir os atos de aprendizagem.
b) Por acarretarem um viés autoritário, os objetivos pedagógicos estão voltados à lógica do ensino, mas não à da aprendizagem.
c) A pedagogia por objetivos não leva em consideração (ou leva muito pouco) os conhecimentos prévios dos educandos.
d) A formulação dos objetivos geralmente incorre em um destes dois extremos: ou determina de forma inflexível as ações pedagógicas dela decorrentes, ou reduz-se a um mero jogo de linguagem, desvinculado da prática cotidiana.

Devido a esse conjunto de aspectos negativos, Boutinet (2002, p. 182) afirma que

> Sem dúvida, foi em reação ao fracasso da pedagogia por objetivos que reapareceu a pedagogia do projeto, mais de meio século após o trabalho de seus pioneiros. Deve-se dizer que, nesse período, o contexto escolar se modificara singularmente: o caráter formal e abstrato da formação se tornara cada vez mais pesado. Em nossos países industrializados, todos os jovens de uma mesma faixa etária

> eram escolarizados no mínimo até os 16 anos, o que levava, por isso mesmo, a um fracasso escolar maciço ao qual se devia reagir.

Logo, não era apenas um sistema educativo preso à rigidez de suas estruturas que levou à busca por uma nova metodologia. A educação em sua totalidade vivia uma crise e era necessário responder a ela. Os índices de fracasso escolar aumentavam, na mesma proporção em que o acesso à escola se ampliava, e as demandas sociais tornavam-se cada vez mais exigentes, cabendo ao sistema educacional responder a elas. A configuração escolar, da maneira como ocorria, já não mais atendia àquilo de que necessitava a sociedade, no que concerne à formação de seus alunos/cidadãos, e o abismo entre demandas sociais e realidade escolar se aprofundava.

Diante de tal quadro, o sistema educacional precisava remodelar-se, começando por desburocratizar-se, um processo que teve início na França:

> [...] no contexto francês, a partir de 1973 houve a reforma dos 10% pedagógicos: um décimo do tempo escolar era deixado à livre gestão dos professores e dos alunos. Essa reforma certamente constitui na França uma data-chave rumo à retomada das pedagogias do projeto: os 10% levam a conceber experimentações pedagógicas, seja através das classes experimentais, que darão origem aos projetos de atividades educativas e culturais (PACTE), seja através dos estabelecimentos experimentais, que originaram os projetos de estabelecimento (BOUTINET, 2002, p. 183).

Nesse contexto, tendo, por um lado, a pedagogia por objetivos fracassando e, por outro, o sucesso das experiências que propunham um ensino mais aberto (como os PACTE na França), os projetos ressurgem no cenário educativo, em países diferentes, sob uma nova roupagem. Essa retomada acentuou-se entre o fim da década de 70 e início da década de 80 e buscava, além de romper com a rigidez do sistema educativo e com a cultura do fracasso escolar, levar em conta as dimensões individuais e coletivas do ato de aprender e, ainda, dar ao professor espaço para autoria em sua prática pedagógica, tal como ocorria com os “10% pedagógicos”.

Evidentemente, o contexto dos anos 80 é extremamente diferente daquele do início do século XX, quando os educadores da Escola Nova propunham um método de projetos. Hernández (1998) aponta, em particular, duas diferenças marcantes no plano dos conhecimentos sobre a criança e o modo como ela aprende: o impacto dos novos estudos – sobretudo aqueles liderados por Piaget e Vygotsky – sobre as formas de se

conceber a aprendizagem e, por consequência, o repensar do ensino; e as mudanças oriundas do surgimento das novas tecnologias de tratamento, armazenamento e distribuição da informação, que levaram a uma nova forma de se refletir acerca do conhecimento e do saber. Se forem focados os aspectos relacionados ao ensino da leitura e da escrita, poderia ser acrescentada mais uma grande diferença: o impacto causado pelas contribuições da linguística em geral - sobretudo da obra do círculo de Bakhtin – e da psicogênese da língua escrita.

Essas não foram as únicas diferenças entre o contexto do início e do final do século XX. Os aproximadamente cinquenta anos que separam o primeiro surgimento de projetos na educação desse ressurgimento trouxeram não apenas novos estudos teóricos, mas também modificaram singularmente a sociedade, levando a uma revisão do papel e da função da escola. De acordo com Hernández (1998), os aspectos escolares mais alterados nesse período poderiam ser sintetizados em quatro pontos essenciais:

a) A notoriedade que adquiriu a teoria construtivista fez com que a escola passasse a considerar que as construções advindas dos processos de aprendizagem são peças fundamentais na elaboração de novos conhecimentos.
b) A ideia de situar o conteúdo aprendido na escola dentro do contexto encontrado fora dela, ou seja, relacioná-lo à cultura onde o mesmo será utilizado, passou a ser uma recomendação de consenso entre os educadores.
c) A relevância da noção de interação levou a escola a promover uma integração maior não apenas entre os participantes do ambiente escolar (alunos e professores), mas também entre a escola e a comunidade em seu entorno.
d) As estratégias metacognitivas passaram a ser consideradas na educação escolar, e tarefas como planejar, organizar e pesquisar determinada informação adquirem o *status* de imprescindíveis no processo de aprendizagem dos alunos.

Micotti (2009, p. 35), ao comparar os dois períodos em que a metodologia de projetos ganhou visibilidade, aponta também para as diferenças relacionadas ao ensino da língua, em face das novas necessidades sociais:

> Hoje, o ensino depara-se com o desafio de desenvolver práticas favoráveis à compreensão e à apropriação do mundo letrado e de seus procedimentos pelas crianças, inclusive por aquelas que, até chegarem à escola, tiveram poucas experiências com esse mundo. Nesse processo emerge a necessidade de organizar, nas aulas, dispositivos pedagógicos que incluam a interação com a escrita desde o início da escolaridade.

O conjunto dessas alterações leva, como não poderia deixar de ser, a um redimensionamento do currículo escolar. As relações entre as disciplinas passam a ser cada vez mais explicitadas, de forma a se buscar uma menor fragmentação do saber, e os conteúdos começam a ser apresentados, na medida do possível, por meio de uma maior variedade de linguagens, o que inclui não apenas linguagem verbal e escrita, mas também gráfica e audiovisual.

Esse novo contexto favorece a retomada dos projetos como estratégias de interesse pedagógico. Segundo Hernández (1998, p. 72), o cenário pedagógico

> [...] contempla os projetos como uma peça central do que constituiria a filosofia construtivista na sala de aula. Aprender a pensar criticamente requer dar significado à informação, analisá-la, sintetizá-la, planejar ações, resolver problemas, criar novos materiais ou ideias, ... e envolver-se mais na tarefa de aprendizagem.

Sendo os projetos vistos como uma metodologia tão útil e eficaz, novas proposições surgem, cada uma com características próprias, mas sempre valorizando esse recurso didático e apresentando-o como uma inovação positiva. Ao apresentar-se neste trabalho um estudo sobre projetos em uma perspectiva sincrônica, o objetivo é que sejam compreendidos os usos atuais do termo, comparando as diversas concepções e modos de realização, a fim de que se identifiquem semelhanças e diferenças entre elas, alcançando, assim, uma percepção mais contextualizada do objeto de estudo desta pesquisa.

Entre os autores que, atualmente, trabalham com a proposta de projetos em educação, podem ser situados, pelo menos, quatro: o espanhol Fernando Hernández, a francesa Josette Jolibert, o suíço Bernard Schneuwly e a argentina Delia Lerner. Os três últimos propõem os projetos como um recurso possível para o ensino da linguagem oral e escrita na escola. Já o primeiro apresenta a ideia de “projetos de trabalho”, que abarca não apenas o ensino da língua, mas todo e qualquer tema a ser trazido para o ambiente escolar.

A proposta dos “projetos de trabalho” é oriunda de uma experiência pedagógica concreta, vivida por uma escola em Barcelona e relatada por seu autor, Fernando Hernández.

Inicialmente, a Escola Pompeu Fabra, onde se deu o surgimento dessa ideia, para se contrapor à pedagogia por objetivos, resgatou, durante o final da década de 70, a obra de Decroly, organizando seu currículo por “centros de interesse”. Entre os anos de

1983 e 1984, porém, contando com assessoria educacional externa (coordenada por Fernando Hernández), os professores da instituição puseram-se a refletir acerca de suas estratégias e metodologia de ensino. Hernández e Ventura descrevem esse processo (1998, p.20):

> Nesse grupo, havia se gerado um estado de insatisfação sobre como se estavam realizando os "Centros de Interesse", sistema adotado pela escola para trabalhar os conteúdos escolares. Os professores e professoras consideravam que os centros de interesse se desenvolviam na escola como se fossem lições no sentido tradicional. Seguir algumas das propostas da denominada escola ativa havia originado um efeito duplo no centro: junto à facilidade de criar e utilizar recursos didáticos, foi-se produzindo uma certa inércia em sua utilização.

A partir da insatisfação apresentada pelo grupo de docentes, instaurou-se uma discussão coletiva, uma reflexão intensa sobre a própria prática. E, assim, surgiu a proposta dos "projetos de trabalho", que perdura até os dias de hoje na escola e serve de referência para muitos professores, quando decidem constituir um projeto pedagógico em suas salas de aula.

Essa concepção de "projeto" guarda algumas semelhanças com as propostas formuladas pelos educadores da Escola Nova aqui apresentados. Podem ser destacadas quatro características comuns entre os projetos de Dewey, Kilptrick, Makarenko, Decroly, Freinet e os "projetos de trabalho", formulados por Hernández (1998):

a) A intenção de promover uma aprendizagem contextualizada e significativa.
b) O planejamento das ações a serem desenvolvidas por professores e alunos, sempre coletivo.
c) O princípio da coletividade, que justifica a busca por um objetivo comum.
d) O aluno é visto como protagonista de sua própria aprendizagem e tem a oportunidade de "aprender fazendo".

Não obstante as semelhanças, Hernández (1998, p.66) deixa explícitas as diferenças entre sua proposta e aquelas apresentadas no início do século XX – diferenças essas pautadas na divergência de contexto, antes mencionada:

> [...] interdependência entre países e culturas; um desenvolvimento tecnológico que permite trabalhar com múltiplas fontes e sistemas de informação; as concepções psicopedagógicas sobre a aprendizagem e o ensino; a relação entre o saber das disciplinas e o conhecimento escolar e a função social da Escola.

Os “projetos de trabalho” baseiam-se em uma concepção de aprendizagem construtivista e em um modelo de ensino por resolução de problemas. Buscam a promoção de uma aprendizagem significativa para os alunos e consideram a funcionalidade do que se aprende como um elemento importante no processo de aquisição de conhecimento. Apesar de terem surgido a partir de seus antecessores “centros de interesse”, distinguem-se deles por aspectos diversos, a saber:

a) Modelo de aprendizagem: os “centros de interesse”, como metodologia ativa, propunham a chamada “aprendizagem por descoberta”. Esse modelo se caracterizava por privilegiar o processo de aprendizagem em si, secundarizando o produto que dele advinha. Já os “projetos de trabalho” pautam-se em uma aprendizagem significativa, ou seja, contextualizada e que faça sentido para o educando.
b) Temas trabalhados: Decroly, ao propor os “centros de interesse”, agrupava sempre assuntos ligados à própria criança e à sua relação com o mundo social e natural. Por decorrência, os temas por ele abordados geralmente eram relacionados às ciências sociais e naturais. Já os “projetos de trabalho” abarcam qualquer tema ou problema. Para Hernández (2000, p. 135), “não há temas que não possam ser trabalhados por projetos”.
c) Decisão sobre os temas: Hernández (2000) defende que essa escolha seja pautada nas demandas do grupo; que o diálogo esteja sempre presente, e que se busque o consenso, a partir da argumentação feita pelos alunos. Na proposta de Decroly, a escolha do tema dos “centros de interesse” era resultado de uma votação entre os estudantes, o que garantiria o viés democrático, sem necessidade de se buscar o consenso do grupo.
d) Função do professor: nos “centros de interesse”, o professor configurava-se como um especialista no assunto estudado pelo grupo. Nos “projetos de trabalho”, por outro lado, o docente coloca-se lado a lado com os alunos, na posição de estudante, como alguém que utiliza o projeto para ampliar sua gama de conhecimentos. Apesar disso, são-lhe atribuídas funções específicas, tais como “fazer uma previsão de fatos, conceitos e procedimentos”, ou “criar um clima de consciência e envolvimento sobre o que se está trabalhando na classe” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 136).

e) Sentido da globalização: marca maior dos “centros de interesse”, a globalização era vista, nessa proposta, como uma somatória de conhecimentos oriundos das mais diversas áreas. Nos “projetos de trabalho”, essa globalização é relacional, ou seja, a partir de um tema geral, o aluno estabelece inferências e relações entre as disciplinas.

f) Modelo curricular: a escola na qual Decroly atuou tinha um currículo estruturado fortemente na separação entre as diversas disciplinas, sendo que cada uma tinha uma lista de conteúdos a serem trabalhados. Embora os “centros de interesse” tenham vindo justamente na perspectiva de questionar essa prática, eles não chegaram a alterar o modelo curricular. Já os “projetos de trabalho” modificam radicalmente essa estrutura. Nessa proposta, o currículo é montado a partir de temas gerais que favorecem o estabelecimento de relações entre informações provenientes de diversas disciplinas.

g) Papel dos alunos: na proposta de Decroly, aos alunos cabia a execução das tarefas propostas. Alavancado por seu próprio interesse, o grupo de crianças empenhava-se na realização do projeto, executando todos os passos previstos. Já na proposta de Hernández, espera-se que os alunos, além da execução (concretizada em tarefas como realizar um índice das etapas, controlar o tempo gasto com cada uma delas, elaborar um dossiê do que já foi tratado e do que ainda está em aberto etc.), explicitem as relações que eles próprios estabelecem com as informações, ao longo do projeto. Ao deixar explícitas tais relações, os alunos abrem perspectivas de continuidade, podendo dar início a novos projetos.

h) Tratamento da informação: enquanto, nos “centros de interesse”, cabia ao professor a apresentação do estudo em questão, nos “projetos de trabalho” os estudantes buscam essa informação em conjunto com o educador. A despeito dessa divergência, porém, em ambos os casos o projeto é o eixo estruturador da rotina dos alunos na escola. Nos primeiros, todas as atividades da rotina, apresentadas pelo professor, deviam se vincular ao tema do projeto. Nos segundos, ao contrário, a rotina é estruturada a partir das demandas inerentes ao projeto e a seu tema gerador, pois não há uma apresentação prévia, professor e alunos estruturam juntos a rotina escolar.

i) Técnicas de trabalho: Decroly orientava os professores a, fazendo do “centro de interesse” uma espécie de “tema gerador”, proporem uma série de atividades em torno do assunto. Nessa perspectiva, eram solicitados aos alunos exercícios

como resumos, destaque das informações principais, questionários e conferências. Já Hernández, ao colocar o professor no papel daquele que também está em busca da informação, propõe que o projeto se estruture a partir de um índice (lista das etapas a serem desenvolvidas), síntese (realização e sistematização dessas etapas) e conferências (verificação do processo percorrido).

j) Procedimentos: as duas propostas valorizam a multiplicidade de fontes, levando os alunos a uma postura crítica e investigativa. Os "centros de interesse", porém, valorizavam a recompilação entre as diferentes fontes encontradas, enquanto os "projetos de trabalho" investem maior foco nas relações a serem estabelecidas entre essas fontes.

k) Avaliação: a despeito de seu ensino estar pautado no modelo "aprendizagem por descoberta", a proposta dos "centros de interesse" inseria-se em um contexto em que os conteúdos ainda eram sobremaneira valorizados. Por essa razão, a avaliação da proposta centrava-se nos conteúdos e no grau de apropriação que os alunos conseguiam estabelecer com os mesmos. Já na proposta de Hernández, em que as relações adquirem um *status* mais relevante, a prioridade da avaliação recai sobre as relações e procedimentos, em detrimento dos conteúdos.

As distinções elencadas são sintetizadas no seguinte quadro (HERNÁNDEZ, 1998, p. 65):

Elementos	**Centros de Interesse**	**Projetos de Trabalho**
Modelo de aprendizagem	Por descoberta	Significativa
Temas trabalhados	As Ciências Naturais e Sociais	Qualquer tema
Decisão sobre que temas	Por votação majoritária	Por argumentação
Função do professorado	Especialista	Estudante, intérprete
Sentido da globalização	Somatório de matérias	Relacional
Modelo curricular	Disciplinas	Temas
Papel dos alunos	Executor	Copartícipe
Tratamento da informação	Apresentada pelo professorado	Busca-se com o professorado
Técnicas de trabalho	Resumo, destaque, questionários, conferências.	Índice, síntese, conferências.
Procedimentos	Recompilação de	Relação entre fontes

	fontes diversas	
Avaliação	Centrada nos conteúdos	Centrada nas relações e nos procedimentos

Quadro 1 – Centros de Interesse e Projetos de Trabalho

Os "projetos de trabalho", tal como formulados por Hernández (1998), permaneceram na Escola Pompeu Fabra, sendo plenamente incorporados pela equipe docente, e funcionando como referência para muitos professores, como assinala o próprio autor:

> A título de balanço, seria necessário notar que a inovação dos projetos é uma forma de trabalho curricular que foi incorporada ao conjunto de práticas escolares que professores e alunos executam. Em todos os anos e ciclos, são realizados projetos de forma habitual. Neste sentido, poderíamos dizer que a inovação é assumida na prática por toda a escola e que, portanto, deixou-se de considerá-la como uma experiência para ser uma das formas de trabalho. A substituição dos centros de interesse por projetos generalizou-se em toda a escola [...] (HERNÁNDEZ, 2000, p. 191).

Para além daquele ambiente onde nasceram, os "projetos de trabalho" propagaram-se, e influenciaram outras proposições de projeto atuais, não apenas na Europa, mas também em outros continentes. No Brasil, encontraram forte repercussão.

Simultaneamente ao desenvolvimento dos "projetos de trabalho", um grupo de pesquisadores franceses, liderados por Josette Jolibert (1994a, 1994b), também propõe, a partir da década de 90, um resgate da utilização de projetos na escola, denominando seu trabalho de "pedagogia de projetos". Assim como Hernández, a autora também reconheceu a influência dos predecessores em sua proposta:

> A pedagogia por projetos não é um simples "modismo" pedagógico. Ela corresponde, historicamente, a uma verdadeira mutação da representação das crianças e de suas potencialidades que se produziu no campo das ciências humanas nas últimas décadas. É igualmente uma atualização da visão otimista e generosa dos grandes educadores dos séculos precedentes [...] que pensavam que todas as crianças desejam e são capazes de aprender, desde que disponham de meios para isso (JOLIBERT, 2009, p. 18).

Tal como nas proposições de projetos desenvolvidas durante a Escola Nova, e também nas formulações elaboradas por Hernández, Jolibert (2006) defende a realização de sua "pedagogia de projetos" baseada, principalmente, no sentido que as atividades escolares passam a ter para os alunos.

Segundo a autora, o sentido de que se revestem as atividades do projeto advém de dois eixos estruturantes da proposta: i) necessidade de as vivências escolares estarem articuladas à realidade encontrada fora do ambiente escolar; ii) maior autonomia atribuída ao aluno, que deve se tornar protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Nas palavras de Jolibert (1994, p. 21):

> É preciso que as crianças que vêm à escola possam engajar-se em seu próprio aprendizado (ao invés de sofrer um ensinamento). Além disso, a pedagogia de projetos permite viver numa escola alicerçada no real, aberta a múltiplas relações com o exterior: nela a criança trabalha "para valer" e dispõe dos meios para afirmar-se.

Referente ao primeiro eixo, o "reencontro do ato pedagógico com o real" (MICOTTI, 2009, p. 38) diz respeito ao interesse dos projetos pautarem-se em necessidades verdadeiras, com as quais os alunos deparam-se habitualmente, de modo a evitar que eles precisem atender a necessidades criadas artificialmente pelo professor, com o único objetivo de promover e/ou sistematizar a aprendizagem.

O segundo eixo - o engajamento no próprio aprendizado - funda-se na valorização da autonomia maior por parte do aluno. Esse princípio concretiza-se na "pedagogia de projetos" pelo fato de ele possibilitar ao aluno tomar decisões cotidianamente, assumindo-as, vivenciando-as e avaliando-as de modo constante. As vantagens de propiciar aos alunos uma autonomia nesses moldes incidem especialmente sobre dois aspectos: i) o trabalho coletivo, desenvolvido em um âmbito de cooperatividade, promove uma maior socialização do aluno com seus pares (colaborando, assim, com a educação integral do ser humano, e não apenas com seu plano cognitivo); ii) o auxílio que esse formato oferece aos alunos promove a sua própria organização escolar: tendo um planejamento coletivo de um projeto a cumprir, os estudantes adquirem maior facilidade para hierarquizar suas tarefas, definir suas atividades e organizar, de modo geral, seus materiais e afazeres.

Os pontos da "pedagogia de projetos" apresentados até aqui coincidem, em determinada medida, com as características dos projetos propostos pelos educadores escolanovistas e com as especificidades dos "projetos de trabalho". Ao formular sua proposta, porém, Jolibert (2009, p. 21) estabelece um conceito que a diferencia das propostas de seus predecessores e de Hernández: o uso específico dos projetos para o ensino da linguagem oral e escrita:

> [...] a pedagogia por projetos preenche as condições prévias imprescindíveis e favoráveis a toda aprendizagem. Mas condiz, particularmente, com a aprendizagem da leitura e da produção de escritos porque cria situações autênticas de comunicação com interlocutores verdadeiros [...], sendo necessário, para dar conta dessas situações, aprender a ler e escrever.

Ao propor situações autênticas de comunicação aos alunos, a "pedagogia de projetos" contempla o encontro entre os objetivos pedagógicos do professor e uma vasta gama de possíveis parceiros para a comunicação das crianças. Entre eles, Jolibert (2006, p. 22) cita o próprio grupo-classe, os pais, o bairro da escola (ou o meio rural), a cidade, o país, e o "vasto mundo".

A vantagem dos projetos de propiciarem situações de comunicação real faz com que os alunos se empenhem na leitura e na escrita. Assim, os projetos constituem-se, segundo a autora, em um recurso muito potente para o ensino da linguagem em sua amplitude e complexidade. Jolibert (2006) destaca, antes de se ater ao ensino da escrita, as possibilidades oferecidas pela "pedagogia de projetos" para o ensino da oralidade. Por serem estruturados a partir de muitas situações coletivas, os projetos abrem inúmeras possibilidades aos alunos de exporem oralmente aquilo que sabem, argumentarem e contra-argumentarem, concordarem ou discordarem dos colegas, formularem proposições convincentes etc.

No que concerne à escrita, Jolibert (1994a) elenca os benefícios de se utilizar a "pedagogia de projetos" na didática da língua, destacando três pontos essenciais.

O primeiro ponto está relacionado a uma característica mais ampla dessa metodologia: o sentido que a presença na escola passa a fazer para a criança. Jolibert (2006, p.34) utiliza esse argumento para defender a própria proposta:

> Por que escolher uma pedagogia por projetos?
> Porque uma pedagogia por projetos dá sentido às atividades do curso, que ganham significado para as crianças, já que respondem às suas necessidades e são planejadas por elas.

Esse sentido de que se revestem as atividades confere outro *status* a todos os afazeres escolares, inclusive àqueles relacionados à leitura e à escrita: as crianças sabem porque estão lendo ou escrevendo e, a partir dessa consciência, colocam em prática os

comportamentos leitores e escritores mais adequados aos objetivos que pretendem atingir com cada ato de leitura ou escrita.

O segundo ponto pauta-se na transferência, observada pela autora, das competências adquiridas pelos alunos na realização de projetos para o aprendizado da escrita. Procurar globalmente por uma informação ao invés de ficar preso aos detalhes; realizar antecipações; estar aberto às proposições alheias, construindo a própria posição a partir do cotejar de diferentes informações; ser exigente consigo mesmo, obrigando-se a finalizar cada tarefa; ser autônomo e ter confiança em si próprio são exemplos de competências adquiridas de modo geral na "pedagogia de projetos", mas que incidem de forma positiva na competência leitora e escritora dos alunos.

Finalmente, o terceiro ponto relaciona-se às situações específicas de leitura e de escrita proporcionadas pelos projetos. Independentemente de seu tema central, praticamente todo projeto envolve situações de elaboração de escritos individuais e coletivos; leitura de materiais enviados por interlocutores externos à escola e atividades de leitura e escrita com diferentes finalidades (busca de informações, registro das atividades, socialização do que foi aprendido etc.). O conjunto dessas situações de aprendizagem faz do projeto um recurso adequado à didática da língua materna.

Jolibert (2006) destaca, porém, que os projetos só podem ser vistos hoje como estratégia favorável ao ensino da linguagem oral e escrita graças às mudanças nos paradigmas educacionais. Segundo a autora, a possibilidade de crianças construírem sua competência linguística a partir da leitura e produção de textos adequados em situações reais de uso só faz sentido se os paradigmas educacionais forem pautados em uma nova concepção: i) construtivista da aprendizagem; ii) psicogenética da criança e de suas possibilidades; iii) sociolinguística da construção da linguagem; iv) linguística da língua escrita e do texto como sua unidade fundamental; v) psicocognitiva dos processos de leitura e de compreensão de textos e vi) psicocognitiva dos processos de produção textual.

Outro ponto a ser destacado refere-se ao papel do professor: ele assume, na "pedagogia de projetos", a função de mediador. Ao se referir à proposta de Jolibert, Micotti (2009, p. 42) afirma que

> [...] o professor age como facilitador do aprendizado, mediante o processo de sistematização que acompanha todo o trabalho referente à leitura e à escrita, envolvendo simultaneamente a dimensão metalinguística, referente aos elementos linguísticos dos textos, e a

> dimensão metacognitiva, referente aos caminhos utilizados pelos sujeitos, em suas interações com o texto.

Nessa perspectiva, o papel do professor justifica-se porque os atos de leitura e escrita são sempre acompanhados por atividades metalinguísticas por eles orientadas com objetivo evidenciar, para os alunos, as informações textuais relevantes e os aprendizados realizados nos âmbitos da gramática e da ortografia. As descobertas realizadas durante o projeto são sistematizadas coletivamente e registradas (de forma individual ou coletiva), a fim de servirem de fonte de consulta para os alunos em suas próximas produções. Além das atividades metalinguísticas, a autora também atribui ao docente a responsabilidade de orientar e desenvolver com as crianças atividades metacognitivas que foquem o percurso de aprendizagem de cada um: as descobertas feitas pelo grupo – e a sequências em que elas ocorreram – os indícios utilizados pelos alunos para chegar às suas conclusões etc.

Assim sendo, nessa proposta, o compromisso e a responsabilidade com as tarefas e as aprendizagens são divididos entre estudantes e docentes, sendo os últimos os responsáveis pela sistematização da aprendizagem dos primeiros (CELIS, 1998).

É válido frisar que, ao propor sua "pedagogia de projetos", Jolibert (1994a, 1994b, 2006) não se restringe ao plano filosófico ou de idealização, mas materializa suas ideias de forma bastante específica. Em primeiro lugar, a autora apresenta sugestões de como organizar fisicamente a sala (preferencialmente em círculo ou semicírculo, de forma que todos os alunos possam ver uns aos outros). Em segundo, categoriza os projetos em função do tempo de duração de cada um, classificando-os em projetos em anuais, mensais, semanais ou diários. Em terceiro, orienta a realização dos projetos a partir da descrição de suas fases: o planejamento (que envolve tempestade de ideias com o grupo, definição de objetivos pedagógicos, de recursos a serem utilizados e de tarefas a serem realizadas por todos os membros do grupo-classe); a realização; a finalização; a avaliação coletiva do desenvolvimento do projeto; e a avaliação individual das aprendizagens realizadas pelos alunos.

Um ponto em comum entre a proposta de Jolibert e a de Hernández diz respeito à escolha dos temas dos projetos: ambos propõem que essa escolha seja feita pelos alunos. A "pedagogia de projetos" defende que tudo comece com uma pergunta aos estudantes: "O que vocês desejam fazer (ou aprender) hoje (ou esta semana, este mês, este ano etc.)?" A partir das respostas, delineia-se o plano de trabalho e, a partir dele o

professor extrai as possibilidades de criar situações de aprendizagem que favoreçam o ensino dos conteúdos previstos para aquela etapa.

Com relação à abrangência dos projetos, Jolibert (1994a) estabelece três tipos de projetos diferentes:

a) Projetos de vida cotidiana: relacionados às decisões e às tarefas que precisam ser compartilhadas por um coletivo de crianças que convive no mesmo tempo e espaço (organização da sala, da rotina, das atividades, das atribuições diárias de cada um etc.).

b) Projetos-empreendimentos: estruturados em torno de uma meta coletiva específica (organizar uma apresentação para os pais ou para outra turma; instalar e administrar uma biblioteca de sala; organizar algum ambiente da escola etc.).

c) Projetos de aprendizado: focados nas metas de conhecimento previstas pelo professor para um determinado período (sejam eles previstos externamente, por meio de documentos curriculares oficiais, sejam oriundos dos projetos de vida cotidiana ou dos projetos-empreendimentos). A partir da exposição dessas metas aos alunos, o grupo define os meios para alcançar os objetivos propostos.

Com relação à inserção do projeto na rotina escolar, Jolibert formula sua proposta de maneira análoga à de seu contemporâneo Hernández. Ambos envolvem, de certa forma, todas as aprendizagens na própria realização do projeto. Jolibert (2006, p. 29) define, por exemplo, os “textos funcionais da vida do grupo”, como aqueles de uso diário - que devem ser lidos e/ou produzidos pelos alunos habitualmente -, e os relaciona aos projetos de vida cotidiana, defendendo que a sala de aula seja “textualizada”, tendo suas paredes utilizadas como suportes para esses textos. A autora também dá ênfase à sistematização das aprendizagens que ocorrem durante o projeto.

A terceira proposição contemporânea de projetos é a concebida por Bernard Schneuwly.

Psicólogo suíço, professor da Universidade de Genebra, o autor, em conjunto com colaboradores, dedica-se, desde a década de 80, ao estudo sobre ensino e aprendizagem da linguagem oral e escrita. Como grande defensor do ensino da língua por meio dos gêneros textuais, seu foco maior não está na proposição de projetos. Entretanto, eles aparecem na obra de Schneuwly quando, analisando os mecanismos de transposição didática, esse autor apresenta alternativas metodológicas aos professores, para um melhor exercício da docência.

Schneuwly (2009, p. 18) deixa claro, em suas publicações, que sua atenção maior, ao estudar o fenômeno da transposição didática, está no objeto de ensino:

> Nossa pesquisa centra-se no terceiro elemento do esquema de Chevallard: o objeto de ensino. Aquilo que está em jogo na interação didática entre professor e alunos, o que consideramos do ponto de vista de seu resultado, *post hoc*, podemos dizer: o objeto ensinado, o resultado constantemente transformado desta interação.

Sendo a língua (oral e escrita) seu objeto de estudo, o autor propõe, junto com outros pesquisadores da Escola de Genebra, alguns dispositivos didáticos que facilitariam a tarefa docente de ensiná-la.

Um dos dispositivos didáticos de que esse grupo de educadores se vale são as "sequências didáticas". O conceito de sequência didática adotado provém da "Teoria das Situações Didáticas", elaborada por estudiosos da didática da matemática – liderados por Guy Brousseau - conforme já apresentado. Sob tal perspectiva, Teixeira (2013, p. 162) estabelece uma definição clara:

> Uma sequência didática é uma série de situações que se estruturam ao longo de uma série prefixada de aulas. Devidamente estruturadas, essas situações têm como objetivo tornar possível a aquisição de saberes bastante claros, sem esgotar o assunto trabalhado. Desse modo, uma sequência didática não pode, *a priori*, ter seu tempo de duração estipulado de acordo com o programado, pois seu cumprimento leva em conta as necessidades e as dificuldades dos alunos durante o processo.

Ao transpor o conceito da didática da matemática para a didática do ensino de língua, os pesquisadores da Escola de Genebra assim o descrevem:

> Uma "sequência didática" é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ et al., 2004, p. 82-83).

Partindo dessa premissa, eles apresentam a estrutura de base de uma sequência didática por meio do seguinte esquema:

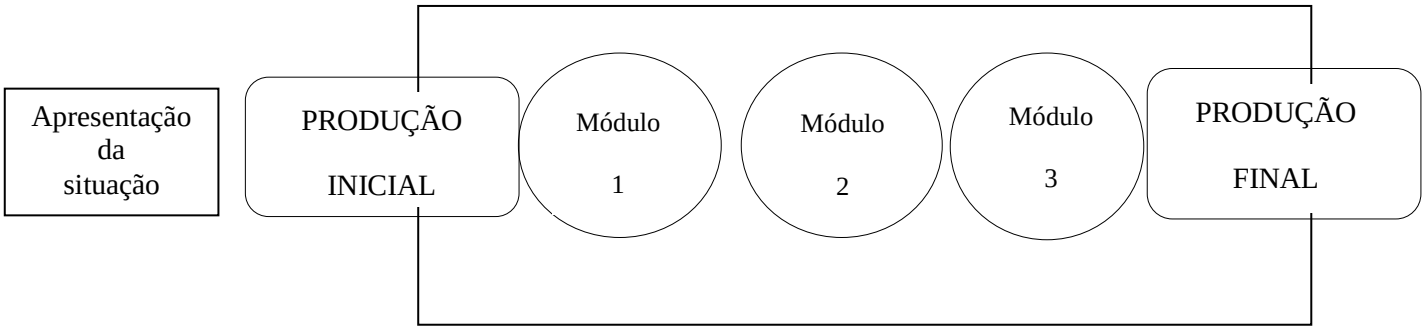

Figura 2 – Esquema da sequência didática
Fonte: DOLZ et al., 2004, p.83

Esse esquema é explicado por Dolz et al. (2004) nos seguintes moldes: o professor apresenta aos alunos uma situação comunicativa específica, uma proposta efetivamente comunicativa com interlocutores reais dentro ou fora da escola, podendo concretizar-se de modo oral ou escrito. Idealizada pelo grupo, a produção final depende de um processo que pode ser compreendido como um projeto, tal como explicam os autores:

> Na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um *projeto* de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes (DOLZ *et al*. 2004, p. 85, grifo do autor).

A apresentação da situação deve contemplar, simultaneamente, duas dimensões: a primeira diz respeito exatamente ao "projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito" (Ibidem, p. 84). O professor deve deixar claro para os alunos qual deve ser sua intencionalidade comunicativa e em que gênero textual devem materializá-la, de forma que o grupo possa, coletivamente, projetar a produção final. A segunda dimensão relaciona-se ao conteúdo: ao docente, cabe explicitar o assunto – e suas nuances – sobre o qual os alunos vão falar ou escrever. O grupo deve dominar esse conteúdo, que pode, inclusive, ser originário de outra área de ensino (das ciências sociais ou naturais, por exemplo). Ainda que o conteúdo não pertença à área de língua, o enfoque do professor estará sempre nas aprendizagens relacionadas a essa área.

Após a apresentação da situação, os alunos realizam uma primeira produção. Cada qual, com as possibilidades e os recursos de que dispõe, tentará cumprir o desafio comunicativo proposto pelo docente. Essa primeira produção servirá como um roteiro, tanto para o aluno quanto para o professor. Nela ficarão explícitos os conhecimentos

prévios e habilidades já consolidadas em cada um, bem como as dificuldades a serem trabalhadas.

Os módulos sequenciais, que sucedem essa etapa, destinam-se justamente a trabalhar, com um enfoque mais específico, os pontos levantados a partir dessa primeira produção. Com base neles, o professor pode propor uma alternância entre atividades individuais e coletivas, e exercícios específicos que busquem sanar as dificuldades encontradas nas produções dos alunos. Pode, também, realizar variações em suas atividades, de acordo com o nível de desenvolvimento de cada estudante, tornando o ensino mais personalizado. A "elementarização" (divisão do objeto de ensino em unidades menores) proporcionada pela estrutura modular permite que os alunos se ocupem, de forma separada, de vários níveis de funcionamento. Com tantos níveis de ocupação a serem concatenados por quem produz um texto, a divisão deles em módulos permite que seja focalizado um de cada vez, o que beneficia os alunos, na sua condição de aprendizes. Entre esses focos envolvidos na produção de texto, podem ser destacados:

a) A representação da situação de comunicação: o aluno deve saber precisar, do modo mais próximo possível, o destinatário a quem dirigirá sua produção, ou seja, seu interlocutor potencial. Essa representação guiará boa parte de seu comportamento escritor.
b) Elaboração de conteúdos: o aluno precisa desenvolver estratégias que lhe permitam elaborar ou criar o conteúdo de suas produções. De acordo com o gênero textual, essa elaboração se dará de modo diferenciado (pode advir da criatividade, da pesquisa, da leitura etc.).
c) Planejamento do texto: toda produção precisa ser planejada antes de ser executada. O aluno deve orientar o planejamento de sua produção segundo os propósitos comunicativos da produção.
d) Realização do texto: o processo de textualização propriamente dito envolve, simultaneamente, múltiplas habilidades tais como a escolha dos meios de linguagem mais eficazes para aquela situação comunicativa; a utilização de vocabulário adequado ao gênero e ao contexto; a variação dos tempos verbais; e o uso de organizadores textuais e conectivos etc.

Segundo o autor, além das vantagens da elementarização do objeto de ensino, a divisão da sequência didática em módulos permite ao grupo "capitalizar as aquisições" (Ibidem), ou seja, sistematizar o vocabulário técnico adquirido com o estudo daquele

gênero, socializar e fixar as regras elaboradas durante o desenvolvimento da sequência; em síntese, registrar os conhecimentos adquiridos, de modo que eles possam ser generalizados e servir também a outros aprendizados.

O esquema da sequência didática encerra-se com a produção final. Nela, após terem vivenciado as dificuldades da produção inicial e terem se capacitado através dos diversos módulos, os alunos enfrentam novamente o mesmo desafio: realizam uma nova produção, com o mesmo propósito comunicativo, mas, dessa vez, provavelmente contando com mais recursos, competências e habilidades. Pela possibilidade natural de comparação que se estabelece entre a primeira produção e a produção final, é possível ter critérios para avaliar ou para propor a autoavaliação. Com base no produto, docente e aluno podem fazer um balanço do impacto da sequência didática sobre as habilidades linguísticas.

Além de Jolibert e do grupo de pesquisadores suíços, uma outra proposta de projetos compreendidos como estratégia eficiente para o ensino da linguagem oral e escrita vigora atualmente, também pautada em uma concepção construtivista de aprendizagem: são os “projetos didáticos”, formulados pela argentina Delia Lerner (2002), assumidos como principal referência teórica deste trabalho.

A proposta da autora surge no contexto da discussão acerca da gestão do tempo didático. Sendo esse um dos desafios docentes mais comuns, a organização e distribuição dos conteúdos escolares, segundo Lerner (2002), é um dos fatores que distanciam as práticas de escrita escolares e sociais.

A fragmentação da escrita em unidades menores – que, muitas vezes, leva à sua descaracterização enquanto objeto sociocultural – pauta-se na intenção do professor de simplificar o objeto, facilitando o ensino. Essa lógica ancora-se em uma concepção empirista de aprendizagem, segundo a qual, o aluno só aprende o que lhe é ensinado, na forma como o professor transmite a informação e no tempo planejado para isso. Existiria, sob essa perspectiva, uma relação biunívoca entre parcelas de tempo e parcelas de conhecimento. Assim, o professor, orientado por esse raciocínio, busca garantir, para as unidades mais complexas, uma maior parcela de tempo, enquanto reserva parcelas menores para aqueles conteúdos supostamente mais simples.

Lerner (2002), ao abordar esse assunto, rompe com essa lógica. Pautada em uma concepção construtivista, segundo a qual a aprendizagem se dá e progride por meio de reorganizações sucessivas de conhecimentos, a autora sugere a ruptura dessa relação

quantitativa linear entre parcelas de tempo e parcelas de conhecimento e propõe uma mudança qualitativa na gestão do tempo didático:

> Quando se opta por apresentar os objetos de estudo em toda sua complexidade e por reconhecer que a aprendizagem progride através de sucessivas reorganizações do conhecimento, o problema da distribuição do tempo deixa de ser simplesmente quantitativo: não se trata somente de aumentar o tempo ou de reduzir os conteúdos, trata-se de produzir uma mudança qualitativa na utilização do tempo didático (LERNER, 2002, p. 87).

Para empreender essa mudança qualitativa, a autora afirma que são necessárias duas condições: i) manejar com flexibilidade a duração das situações didáticas; ii) tornar possível a retomada dos próprios conteúdos em diferentes oportunidades e a partir de perspectivas diversas.

Para atender a essas duas condições, a autora propõe quatro modalidades organizativas do ensino da língua escrita: i) atividades permanentes ou habituais; ii) sequências didáticas; iii) situações independentes; iv) projetos didáticos. Segundo essa proposta, as quatro modalidades devem coexistir simultaneamente e de forma articulada, e é a natureza de cada conteúdo, aliada ao objetivo de cada atividade, que determina a escolha de cada uma delas. Na mesma linha de argumentação, Castedo e Torres (2011, p. 111-112) afirmam:

> As situações de ensino podem se estabelecer de diversas maneiras (modalidades organizativas) de acordo com vários critérios: a necessidade ou não de apresentá-las como uma sequência necessária de situações, sua frequência e duração, o predomínio ou equilíbrio de objetivos, a necessidade ou não de se obter um produto que contextualize o sentido das práticas desenvolvidas.

As atividades permanentes ou habituais são aquelas que se repetem regularmente, durante todo o ano letivo. Sua regularidade é tamanha que uma de suas maiores características é a previsibilidade por parte dos alunos. Eles já sabem que, em determinado dia e hora, aquela atividade ocorrerá. Sua periodicidade é variável: podem ser diárias, semanais ou quinzenais. São atividades que permitem ao aluno uma convivência intensa com determinado gênero textual; oferecem a oportunidade de experimentar diferentes modos de ler; e propiciam o desenvolvimento de diferentes estratégias de leitura. Nas palavras de Lerner (2002, p. 88):

> As atividades habituais, que se reiteram de forma sistemática e previsível uma vez por semana ou por quinzena, durante vários meses ou ao longo de todo o ano escolar, oferecem a oportunidade de interagir intensamente com um gênero determinado em cada ano da escolaridade e são particularmente apropriadas para comunicar certos aspectos do comportamento leitor.

Pode-se citar como exemplos relativamente comuns de atividades habituais:

- A leitura diária pelo professor, em que o docente modeliza alguns comportamentos leitores e cujo objetivo é propiciar aos alunos uma leitura de fruição.
- As rodas semanais ou quinzenais de leitura, em que os alunos apresentam sua apreciação de uma leitura previamente realizada e fazem indicações literárias uns aos outros.
- As oficinas de produção de textos, que ocorrem regularmente e permitem aos alunos exercitar na prática comportamentos escritores.
- As chamadas "hora da notícia", em que o grupo realiza debates coletivos a partir da leitura de jornais.

A leitura diária pelo professor, especificamente, é uma atividade habitual que permite aproximar os alunos de textos longos, já que, por meio dela, o docente pode realizar uma leitura em capítulos, planejando as pausas nos momentos mais envolventes da narrativa, a fim de gerar o interesse dos alunos pela continuidade da leitura, no dia subsequente. Lerner (2002, p. 89) demonstra o quanto as atividades habituais podem valorizar e favorecer a prática da leitura:

> A forma como se distribui o tempo de aula representa a importância que se atribui aos diferentes conteúdos. Ao destinar momentos específicos e preestabelecidos que serão sistematicamente destinados à leitura, comunica-se às crianças que ela é uma atividade muito valorizada. Este é um dos benefícios que as atividades habituais proporcionam.

A segunda modalidade organizativa proposta por Lerner (2002) são as sequências didáticas[5], ou sequência de atividades. Possivelmente, trata-se da modalidade mais frequentemente encontrada nas salas de aula. Pode-se defini-las como a organização de uma coletânea de atividades interligadas entre si, com um grau de

[5] Apesar da nomenclatura homônima, o conceito é diferente do proposto por Schneuwly e seus colaboradores. A partir do estudo das modalidades organizativas, pode-se afirmar que a formulação de sequência didática dos pesquisadores da Escola de Genebra corresponderia mais aos projetos didáticos de Lerner (2002) – como se verá a seguir -, do que à modalidade organizativa de mesmo nome.

complexidade gradativo, estruturadas a partir de um tema específico, ou de um conteúdo a ser ensinado. Cada sequência possui duração limitada, previamente estabelecida pelo professor. Por essa razão, ao longo do ano, podem-se realizar várias sequências didáticas, sendo que não há problema se algumas delas ocorrerem simultaneamente, atendendo diferentes campos do conhecimento ou diferentes tipos de atividades. Uma mesma sequência pode mobilizar atividades coletivas, individuais ou grupais. Segundo Lerner (2002, p. 89), quando utilizadas no ensino da leitura, as sequências didáticas

> Contribuem para cumprir diversos objetivos didáticos: comunicar o sentido e o prazer de ler para conhecer outros mundos possíveis, desenvolver as possibilidades dos alunos de apreciar a qualidade literária (ou detectar sua ausência), formar critérios de seleção do material a ser lido, gerar comportamentos leitores como o seguimento de determinado gênero, tema ou autor.

Podem ser citadas como um dos exemplos de sequências didáticas as atividades para ensinar ortografia ou certos recursos gramaticais, que se iniciam com a apresentação de determinadas regularidades, levam o aluno a inferir e descrever a norma que as rege, e finalizam com atividades de sistematização do conhecimento construído.

A terceira modalidade organizativa proposta pela autora, as situações independentes, subdivide-se em dois grupos: as atividades ocasionais e as de sistematização. As primeiras são aquelas situações não planejadas pelo professor, mas que, por alguma razão, impõem-se à sala de aula e merecem ser trabalhadas. Pode-se citar, como exemplo, a ocorrência de algum fato tão marcante para a comunidade escolar que não pode deixar de ser abordado pelo professor junto à turma. Em outros casos, pode tratar-se, por exemplo, de um texto que a professora considera importante compartilhar com as crianças, e que, mesmo não tendo sido planejado previamente, acaba por se justificar como foco da aula. Já as segundas, as situações de sistematização, são consideradas independentes por não estabelecerem para os alunos, à primeira vista, relação com as demais atividades escolares. Não possuem um propósito comunicativo imediato, mas

> Em troca, guardam sempre uma relação direta com os propósitos didáticos e com os conteúdos que estão sendo trabalhados, porque permitem justamente sistematizar os conhecimentos linguísticos construídos através das outras modalidades organizativas (Ibidem, p. 90).

A quarta e última modalidade organizativa, justamente o objeto desta pesquisa, são os projetos didáticos.

Para Lerner (Ibidem, p. 19-20), os projetos didáticos assumem especial importância justamente porque, ao conciliarem os propósitos didáticos aos propósitos comunicativos, se constituem como um caminho para amenizar um dos principais paradoxos vividos pela escola:

> Como a função (explícita) da instituição escolar é comunicar saberes e comportamentos culturais às novas gerações, a leitura e a escrita existem nela para ser ensinadas e aprendidas. Na escola, não são "naturais" os propósitos que nós, leitores e escritores, perseguimos habitualmente fora dela: como estão em primeiro plano os propósitos didáticos, que são mediatos do ponto de vista dos alunos, porque estão vinculados aos conhecimentos que eles necessitam aprender para utilizá-los em sua vida futura, os propósitos comunicativos – tais como escrever para estabelecer ou manter contato com alguém distante, ou ler para conhecer outro mundo possível e pensar sobre o próprio desde uma nova perspectiva – costumam ser relegados ou, inclusive, excluídos de seu âmbito. Essa divergência corre o risco de levar a uma situação paradoxal: se a escola ensina a ler e escrever com o único propósito de que os alunos aprendam a fazê-lo, eles não aprenderão a ler e escrever para cumprir outras finalidades (essas que a leitura e a escrita cumprem na vida social); se a escola abandona os propósitos didáticos e assume os da prática social, estará abandonando ao mesmo tempo sua função ensinante.

Ao citar os projetos, Lerner os define como "clássicos em didática da língua escrita", o que revela a relação que a própria autora estabelece entre a sua proposição de projetos e as demais que lhe são contemporâneas:

> [...] cada situação de leitura responderá a um duplo propósito. Por um lado, um propósito didático: ensinar certos conteúdos constitutivos da prática social da leitura, com o objetivo de que o aluno possa reutilizá-los no futuro, em situações não-didáticas. Por outro lado, um propósito comunicativo relevante desde a perspectiva atual do aluno. (...) No caso da leitura (e da escrita), os projetos de interpretação-produção organizados para cumprir uma finalidade específica – vinculada em geral à elaboração de um produto tangível -, projetos que já são clássicos em didática da língua escrita, parecem cumprir com as condições necessárias para dar sentido à leitura (Ibidem, p. 80).

Essa conciliação entre propósitos didáticos e comunicativos materializa-se da seguinte forma: o professor, a partir das necessidades de aprendizagem que identifica

em sua turma, define seus propósitos didáticos, ou seja, aquilo que deseja ensinar. Com base neles, planeja um projeto didático que propicie aos alunos boas situações de aprendizagem, as quais lhes permitam avançar na direção dos objetivos propostos. Ao propor o projeto à turma, o docente apresenta, desde o início, uma tarefa que possua um claro propósito comunicativo (por exemplo, a escrita de um conto para ser compartilhado com outra turma; a preparação de uma exposição oral para a comunidade escolar; a realização de um sarau poético para os pais etc.). Assim, o projeto didático, geralmente, constitui-se na elaboração de uma tarefa coletiva composta de variadas subtarefas. Para atingir os propósitos comunicativos, os alunos precisam: i) planejar, prever e dividir responsabilidades; ii) buscar e adquirir conhecimentos específicos sobre o conteúdo temático do projeto; iii) desenvolver capacidades e procedimentos específicos com relação às suas competências leitora e escritora; iv) usar recursos tecnológicos; v) aprender a trabalhar em grupo; vi) controlar o tempo; vii) dividir e redimensionar as tarefas, entre outras aprendizagens. E assim, por meio da realização de todas as etapas do projeto, sempre com vistas a atingir os propósitos comunicativos, os alunos avançam também nos conhecimentos e habilidades previstos nos propósitos didáticos.

Ao propiciar essa conciliação, os projetos didáticos promovem uma reconceitualização do objeto de ensino, porque a aprendizagem da língua deixa de ser um objetivo fechado em si mesmo pela incorporação das práticas culturais típicas do mundo letrado, incluindo-se aí os comportamentos leitores e escritores. Assim, aprende-se a língua em função de propósitos que dão sentido a ela.

Atualmente, a existência de um “produto final” é vista, por muitos professores, como característica determinante dos projetos didáticos. Isso é legítimo na medida em que os projetos nascem da necessidade de se estabelecerem, simultaneamente, propósitos didáticos para os professores e propósitos comunicativos para os alunos. Cumpre, porém, fazer uma ressalva, já expressa em trabalho anterior desta pesquisadora:

> Lerner (2002) trabalha com uma concepção de linguagem como interação. Ao assumir essa perspectiva, o contexto de produção em que ocorre o registro linguístico ganha enorme relevância. Assim, os alunos, ao desenvolverem um projeto didático, precisam saber o que vão ler ou escrever, para quem vão fazê-lo, qual será o portador e o gênero textual, o lugar de circulação do texto etc. Trata-se, portanto, não da necessidade de se ter um produto final por mero preciosismo, mas por ser este “produto” e os processos necessários para se chegar

> até ele o mote que determinará os comportamentos leitores e escritores dos alunos durante o desenvolvimento do projeto didático. Lembrando que os comportamentos leitores e escritores passam a ser parte constituinte do objeto de ensino, o produto final, na medida em que os determina, adquire ainda maior importância (VIDAL, 2014, p. 48)

Sob essa perspectiva, não basta que o produto final exista: ele precisa estar claro para os alunos desde o início do projeto, pois a sua construção orientará os propósitos comunicativos. Esse procedimento corresponde, em certa medida, à "apresentação da situação", etapa inicial da proposta de sequência didática de Schneuwly e colaboradores. Ao falar sobre a escolha dos projetos didáticos, Lerner (2007, p. 45) afirma:

> Os projetos propostos aos professores estão relacionados com um propósito essencial: o de incorporar todos os alunos às práticas sociais de leitura e escrita. Além disso, cada projeto orienta-se para metas específicas: elaborar uma produção – uma antologia de contos, fábulas ou lendas, uma compilação de poesias, uma enciclopédia temática, um caderno de receitas, um folheto turístico… – por meio da qual os participantes se comunicarão com outros professores, crianças e integrantes da comunidade. Escolher o projeto a ser desenvolvido pressupõe tomar uma decisão a partir da reflexão sobre os propósitos ou metas que se deseja colocar em primeiro plano.

Pensada em função dessas diretrizes e variáveis do grupo, a duração dos projetos didáticos é flexível, pois está atrelada ao tempo necessário para se alcançar o propósito comunicativo proposto. Dessa forma, um projeto didático pode durar dias, semanas ou meses, e a gestão desse tempo é compartilhada entre professores e alunos. De acordo com o andamento do projeto, o grupo pode optar por demorar-se mais em uma ou outra etapa, reduzindo o tempo previsto para outras, a fim de cumprir o objetivo no prazo previamente estabelecido.

Assim como as outras modalidades organizativas, o projeto didático está voltado ao ensino da língua escrita, orientado pelos objetivos de ensino do professor. Por essa razão, por ser o docente o profissional responsável pela identificação das necessidades de aprendizagem de seus alunos, e pela definição de propósitos didáticos a partir delas, é prerrogativa sua a escolha do tema dos projetos didáticos. A esse respeito, cabe fazer a ressalva de que, apesar de, muitas vezes, "tomar emprestado" de outras áreas seu conteúdo temático (é comum serem encontrados, por exemplo, projetos didáticos sobre

animais, ou sobre fenômenos naturais e sociais), os projetos, segundo Lerner (2002), privilegiam sempre propósitos didáticos voltados às práticas de leitura e escrita, tal como na proposta da Escola de Genebra e na maior parte dos projetos propostos por Jolibert.

Com a finalidade de tentar garantir a qualidade dos projetos didáticos, Kaufman e Rodríguez (2001, p. 27), compactuando com os princípios de Lerner, elencam algumas de suas características (em particular, dos projetos de produção de texto), essenciais para nortear o planejamento do professor:

- Os textos com que se trabalha estão inseridos em uma situação comunicativa precisa, com destinatários reais;
- Em geral, tenta-se propor projetos que incluam diferentes tipos de discurso escrito, de forma a cobrir, assim, os textos de circulação social que se consideram mais importantes;
- Em todos os casos há situações que permitem aproximações sucessivas aos diferentes conteúdos linguísticos envolvidos;
- A intenção é que as crianças explicitem suas ideias e possam confrontá-las com as de seus companheiros e com os modelos textuais;
- As diferentes situações incluídas nos projetos devem tender a culminar em sistematizações coletivas dos conhecimentos;
- Os momentos de reescritas e revisões dos textos devem ser valorizados como momentos cruciais e definidores da aprendizagem, imprescindíveis para garantir uma verdadeira "transformação do conhecimento".

Tais características coadunam-se com uma concepção interacionista da linguagem, que leva em consideração o contexto sócio-histórico em que o sujeito se insere, e em que o texto se materializa. Ao priorizar essas características, o professor estabelece como objeto de ensino: i) os comportamentos leitores e escritores, já que propicia a seus alunos vivências procedimentais de leitura de textos variados (orientada por finalidades específicas); ii) exercício e reflexão sobre determinados aspectos da língua; iii) exposição e confronto de ideias com os colegas; iv) sistematizações dos conhecimentos adquiridos; v) elaboração textual com utilização de planificação e revisões sucessivas do próprio texto.

Ao propor um projeto didático à sua turma, o professor assume seu papel de ensinar, planejando situações que propiciem as aprendizagens necessárias a seus alunos e realizando intervenções que as facilitem; e, ao mesmo tempo, oferece um propósito

comunicativo aos estudantes, que passam a executar as tarefas propostas de maneira muito mais contextualizada e significativa.

Como se pode constatar, muitos são os pontos semelhantes entre a proposta de "sequência didática" de Schneuwly e colaboradores (2004) e a de "projeto didático" de Lerner (2002). Dentre eles, destacam-se como principais:

a) Proposição do tema pelo professor: embora defendam que as sequências didáticas estejam, sempre que possível, articuladas a um projeto de classe, entendendo esse último como um planejamento coletivo, originário de motivações intrínsecas ao grupo de alunos, Schneuwly e colaboradores (2004) não consideram a necessidade de que o tema advenha do interesse dos estudantes. Pelo contrário, embora um tema que motive as crianças seja desejável, ao professor cabe essa escolha, de acordo com o gênero que pretenda trabalhar naquele momento.
b) Foco no ensino da linguagem oral e escrita: em ambas as propostas, a preocupação dos autores é com o ensino da língua, e os dispositivos didáticos apresentados prestam-se a esse serviço. Conteúdos de outras áreas podem ser utilizados, porém, não constituem o objeto de ensino do professor naquela situação.
c) Protagonismo do aluno: característica inerente às chamadas metodologias ativas, o protagonismo do estudante é preservado tanto por Schneuwly *et al.* quanto por Lerner. É o aluno quem produz o texto; é ele quem realiza as leituras que fundamentarão sua produção; é a partir de seus conhecimentos prévios e de suas dificuldades que o professor orientará a ação didática.
d) Articulação entre propósitos didáticos e comunicativos: base definidora dos projetos didáticos de Lerner, essa característica também é encontrada nas sequências didáticas de Schneuwly e colaboradores. O professor propõe uma sequência didática que lhe possibilite explorar os objetivos pedagógicos que deseja atingir. Para tanto, apresenta aos alunos uma situação de comunicação específica, que lhes oferece propósitos comunicativos concretos.
e) Situação comunicativa real: em ambas as formulações, a situação comunicativa proposta é "real", ou seja, ela possui interlocutores que não se restringem apenas ao professor e tem o objetivo de comunicar algo a alguém.

O principal ponto de divergência encontrado (além da nomenclatura) diz respeito aos dois últimos itens aqui expostos. Dolz *et al*. (2004, p. 85-86) admitem que o professor possa expor aos alunos seus propósitos didáticos e que o projeto possa ser construído a partir desses, prescindindo, em alguns casos, dos propósitos comunicativos

“reais”. Para eles, “a motivação pode nascer diretamente do desejo de progredir, de adquirir novas capacidades”.

Essa possibilidade não é considerada por Lerner (2002). Em sua formulação, os propósitos comunicativos são imprescindíveis; são eles que orientam a ação de produção do aluno, ainda que esse último possa incorporar, também, a vontade de aprender e de progredir.

Apesar das pequenas diferenças, porém, é nítida a proximidade entre ambas as propostas.

Já com relação a Jolibert, Lerner (2002) também possui pontos em comum, podendo ser apontados como os principais:

a) Ênfase no ensino da linguagem oral e escrita: ao contrário das propostas dos escolanovistas ou da de Hernández, tanto Lerner quanto Jolibert, quando utilizam os projetos como estratégia para o ensino da língua (oral e escrita), mantêm esse foco durante todo o seu desenvolvimento, sem buscar necessariamente a interdisciplinaridade[6].
b) Autonomia por parte do aluno: ambas as propostas incentivam, durante todo o projeto, a autonomia do estudante para tomar decisões, realizar procedimentos e executar as diversas etapas previstas.
c) Interação: calcadas em uma concepção interacionista de aprendizagem, segundo a qual o estudante aprende por meio da interação com seus pares e com o objeto de conhecimento, ambas as autoras incentivam o protagonismo do aluno durante o desenvolvimento do projeto.
d) Propósito comunicativo: eixo central dos projetos didáticos de Lerner e também da “pedagogia de projetos” de Jolibert, a existência de um propósito comunicativo faz com que os alunos vivenciem, em sala de aula, o uso da linguagem articulado às suas práticas sociais. Os projetos, em ambas as propostas, originam-se com a idealização de um produto final claro, com destinatário definido, podendo ser alguém de dentro ou fora da escola.
e) Papel do professor: nas duas formulações, o professor assume um papel de mediador. Cabe a ele, além de facilitar a interação dos alunos com o objeto de ensino, evidenciar os conteúdos linguísticos do projeto, levando os educandos a

[6] No caso da primeira autora, porém, abre-se a possibilidade de ampliação da abrangência dos projetos em algumas circunstâncias, o que não ocorre na formulação da segunda, aspecto de que se tratará ao abordar as diferenças entre elas.

uma reflexão metacognitiva e à sistematização dos conhecimentos linguísticos adquiridos.

Apesar dessas semelhanças, podem ser apontadas algumas diferenças entre as abordagens de Lerner e Jolibert. Dentre elas, podem ser destacadas:

a) Duração: Jolibert classifica seus projetos de acordo com a duração cronológica, categorizando-os em projetos anuais, semestrais, mensais ou diários. Lerner (2002 é mais genérica com relação ao tempo, assumindo que o projeto pode durar dias ou meses, de acordo com os objetivos pretendidos.
b) Escolha do tema: enquanto Lerner defende que essa seja uma prerrogativa do professor, pautada no fato de que as relações na escola são assimétricas e de que ao docente cabe a responsabilidade profissional pela aprendizagem, Jolibert, mesmo reconhecendo o papel de liderança do docente, propõe que essa escolha seja feita pelos alunos.
c) Abrangência: embora reconheça o potencial dos projetos para o ensino da linguagem oral e escrita – e dedique boa parte de sua obra a esse aspecto -, Jolibert não se atém apenas a ele. Conforme já apresentado, de acordo com o objetivo, a autora classifica seus projetos em projetos de vida cotidiana, projetos-empreendimentos e projetos de aprendizado. Já Lerner foca-se exclusivamente no ensino da linguagem oral e escrita e utiliza os conteúdos de outras áreas apenas como mote para favorecer atividades de explanação oral, leitura e escrita de gêneros textuais diversificados. Pode-se afirmar que, de certa forma, a formulação de Lerner aproxima-se mais dos projetos-empreendimentos, já que em sua proposta os propósitos didáticos dos professores não são compartilhados com os alunos (o que ocorre nos projetos de aprendizado); as atividades da vida cotidiana são contempladas em outras modalidades organizativas (sobretudo nas atividades habituais); e as metas específicas que Jolibert define como estruturantes dos projetos-empreendimentos podem ser análogas, em determinados casos, ao produto final tangível que Lerner estabelece como condição para a existência do projeto didático. Cumpre, aqui, fazer-se a ressalva de que essa analogia só se aplica aos casos em que os projetos-empreendimentos contemplem uma meta que possa promover, em alguma medida, aprendizagens no campo da linguagem oral e escrita, foco exclusivo dos projetos didáticos de Lerner, mas que pode ser estendido a outras áreas na proposta de Jolibert.

d) Coexistência com outras modalidades organizativas: enquanto Jolibert, ao propor uma "pedagogia de projetos", inclui sob essa forma de organizar o conhecimento todas as atividades possíveis da rotina escolar, Lerner defende que o tempo didático seja organizado em modalidades distintas que ocorram simultaneamente. Assim, em seus projetos, Jolibert propõe a sistematização dos conhecimentos adquiridos, por exemplo; já Lerner, embora reconheça – e valorize - a possibilidade do projeto didático sistematizar conhecimentos, configura as atividades de sistematização como uma situação independente. Jolibert não aborda as sequências didáticas especificamente, tal como faz Lerner, apenas ressalta a sequência de atividades que pode advir da realização dos projetos. Também não menciona, ao contrário de sua contemporânea argentina, as situações independentes.

Em que pesem essas diferenças, pode-se afirmar, de modo geral, que as propostas de Lerner e Jolibert apresentam mais pontos convergentes do que divergentes e que, portanto, podem ser consideradas semelhantes.

A fim de sintetizar as semelhanças e diferenças entre as diversas propostas aqui apresentadas sob uma perspectiva sincrônica, o agrupamento dessas comparações são apresentadas no quadro sinóptico a seguir:

	Hernández	**Jolibert**	**Schneuwly**[7]	**Lerner**
Nomenclatura	Projetos de trabalho	Pedagogia de projetos	Sequências didáticas	Projetos didáticos
Concepção de aprendizagem	Construtivista	Construtivista	Construtivista	Construtivista
Temas trabalhados	Qualquer um, dependendo da escolha dos alunos.	Qualquer um, de acordo com a classificação do projeto, mas reconhecendo-se seu potencial para os conteúdos linguísticos.	Conteúdos linguísticos, ligados às competências leitora e/ou escritora dos alunos.	Conteúdos linguísticos, ligados às competências leitora e/ou escritora dos alunos.
Globalização	Imprescindível	Facultativa	Inexistente	Inexistente
Duração	Flexível, pautada no planejamento do grupo.	Anual, semestral, mensal ou diária, de acordo com o tipo de projeto.	Flexível, pautada na evolução da aprendizagem dos alunos.	Flexível, pautada no tempo necessário à concretização do propósito comunicativo dos alunos.
Decisão sobre os	Do grupo	Do grupo	Do professor,	Do professor

[7] As características aqui atribuídas a Bernard Schneuwly baseiam-se no trabalho de todo o grupo de pesquisadores da Escola de Genebra, os quais, apenas para fins de melhor visualização no quadro, serão representados por esse único autor.

temas			com envolvimento dos alunos	com envolvimento dos alunos
Papel do aluno	Autônomo	Autônomo	Autônomo	Autônomo
Papel do professor	Estudante, intérprete.	Mediador	Mediador	Mediador
Produto final	Pode ou não estar presente, de acordo com a decisão do grupo.	Pode ou não estar presente, de acordo com o tipo de projeto.	Sempre presente, pois a produção final encerra a sequência didática.	Sempre presente, pois representa os propósitos comunicativos dos alunos.

Quadro 2 – Sinopse entre os projetos em uma perspectiva sincrônica

Em que pesem os benefícios propiciados pelas quatro proposições apresentadas, assumem-se como referência, neste trabalho, os projetos didáticos formulados por Lerner (2002). A partir dessa perspectiva será realizada a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo. Essa opção centra-se em três diferentes razões.

A primeira diz respeito à abrangência dos projetos. Sendo esta uma pesquisa voltada ao ensino da linguagem oral e escrita, é desejável que a referência teórica se apoie também nessa perspectiva. As propostas de Hernández e Jolibert, ao contemplarem outras áreas de conhecimento, fogem, de certa maneira, ao foco aqui proposto.

A segunda razão decorre da primeira. Os projetos didáticos de Lerner e as sequências didáticas de Schneuwly, ao privilegiarem os conteúdos linguísticos, permitem a convivência dos mesmos com outros tipos de atividade na rotina escolar. Nesse caso, a formulação de Lerner tem ainda uma segunda vantagem: ao descrever as diferentes modalidades organizativas, a autora oferece um referencial mais claro ao professor, quanto ao modo de organizar o tempo, para melhor apropriação de conhecimentos por parte dos alunos.

A terceira razão concerne à apropriação por parte dos professores. Em pesquisa anteriormente realizada (VIDAL, 2014), Schneuwly e Jolibert não foram citados pelos professores entrevistados. Hernández e Lerner não apenas foram citados nas entrevistas, como constam dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação onde o trabalho de campo foi desenvolvido, apresentados como referenciais teóricos. Além disso, Lerner assessorou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - (BRASIL, 1998) e também programas de formação de professores da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, sendo, portanto, uma influência relevante na formação dos professores brasileiros.

Não obstante essa grande participação de Lerner na constituição da compreensão coletiva da noção de projeto por parte dos professores brasileiros, é válido ressaltar que a autora não representa a única influência nesse sentido. Os autores aqui apresentados, tanto na perspectiva diacrônica quanto sincrônica, certamente colaboraram, em alguma medida, para a construção desse conceito.

Assim, para finalizar este estudo sobre "projetos", é necessário ressaltar o impacto que essa metodologia teve – e ainda tem - sobre o ensino de língua no Brasil, na contemporaneidade. Desde a publicação dos PCN, na década de 90, o vocábulo "projeto" popularizou-se ainda mais, sobretudo na área de língua materna, e os professores têm sido constantemente incentivados a adotar essa metodologia. Segundo o documento, projetos são

> [...] situações em que linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam esses diferentes conteúdos. São situações linguisticamente significativas, em que faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, ler para decorar, escrever para não esquecer, ler em voz alta em tom adequado (BRASIL, 1998, p. 46).

Essa definição é complementada no mesmo documento, quando se aprofunda a ideia do que seria essa "forma contextualizada" pela qual as diferentes modalidades de linguagem se inter-relacionam:

> Podem ser de curta ou média duração, envolver ou não outras áreas do conhecimento e resultar em diferentes produtos: uma coletânea de textos de um mesmo gênero (poemas, contos de assombração ou de fadas, lendas etc.), um livro sobre um tema pesquisado, uma revista sobre vários temas estudados, um mural, uma cartilha sobre cuidados com a saúde, um jornal mensal, um folheto informativo, um panfleto, os cartazes de divulgação de uma festa na escola ou um único cartaz (BRASIL, 1998, p. 50).

Os excertos demonstram que os projetos sugeridos aos professores nos documentos oficiais (e que, por essa razão, são provavelmente os mais presentes em formações iniciais e continuadas) contemplam aspectos comuns às principais formulações aqui apresentadas:

a) Possuem enfoque maior na aprendizagem da linguagem oral e escrita, característica comum aos projetos de Lerner e Schneuwly; e em alguns

casos, essa característica também pode se aplicar aos projetos de Jolibert e Hernández.

b) As atividades deles decorrentes fazem sentido para o aluno, promovendo uma aprendizagem significativa, o que se faz presente em todas as proposições de projetos.

c) Os documentos oficiais flexibilizam o tempo de duração do projeto, o que permite a adequação da atividade a qualquer uma das propostas aqui discutidas.

d) A globalização (integração a outras áreas do conhecimento) pode ou não estar presente, de acordo com o documento oficial que se tome como referência, contemplando tanto as formulações em que essa característica se faz imprescindível (Hernández) quanto aquelas que dela prescindem (Lerner, Jolibert e Schneuwly).

e) Os documentos oficiais recomendam que os projetos contemplem um produto final, geralmente vinculado à área de língua. Essa finalização é uma possibilidade nos "projetos de trabalho", uma obrigatoriedade nos projetos-empreendimento de Jolibert, parte inerente da proposta de Schneuwly e característica definidora dos projetos didáticos de Lerner.

Com tais constatações, pode-se inferir a importância de se discutir constantemente com os professores diferentes formulações de projetos, suas características e as perspectivas de concretização em sala de aula. Com a profusão de publicações sobre o tema e, sobretudo, considerando-se a imprecisão com que o assunto aparece nos Parâmetros Curriculares, parece compreensível que a assimilação sobre o tema se constitua de modo híbrido, pautando-se em diferentes referenciais teóricos, estabelecendo, com cada um deles, níveis diferentes de apropriação.

Assim, vale questionar: como os professores se apropriam do referencial teórico dos projetos? Como eles incorporam essa proposta de trabalho em seus planejamentos? Como eles as executam?

6 A PESQUISA

Esta pesquisa, caracterizada como uma investigação didática, está subsidiada pelos referenciais teóricos apresentados nos capítulos anteriores a este, que tem como finalidades: fazer a apresentação dos objetivos, da hipótese e dos métodos que nortearam este estudo; descrever os eixos de investigação que orientarão a análise dos dados obtidos, assim como as instâncias em que se dividem cada um deles; apresentar os instrumentos de coleta e as perspectivas de análise de dados; e, por fim, caracterizar os sujeitos envolvidos na pesquisa.

A coleta de dados foi realizada no município de Cubatão/SP, entre os meses de fevereiro e agosto de 2014.

6.1 Objetivos, hipótese e métodos

Ao privilegiar simultaneamente os propósitos comunicativos e didáticos da aprendizagem da língua escrita, os projetos didáticos, tal como formulados por Lerner (2002), constituem uma boa alternativa para o ensino da língua. Entre a formulação teórica dos mesmos e sua concretização em sala de aula, porém, muitas interferências podem ocorrer.

Em trabalho anterior (VIDAL, 2014), investigou-se a compreensão de professores alfabetizadores acerca dos “projetos didáticos”. Por meio de entrevistas semiestruturadas, buscou-se inferir: os referenciais teóricos implícitos e explícitos que nortearam a ação dos professores; os motivos que os levaram a adotar os projetos didáticos como uma estratégia didática; a maneira como elaboraram o planejamento de seus projetos e o modo como registraram seu desenvolvimento; a coordenação que tentaram estabelecer entre as diferentes áreas do conhecimento; os objetivos propostos para professores e alunos; a maneira como se conciliaram em sala de aula os diferentes saberes das crianças, com relação à língua escrita; quem foram os sujeitos que empreenderam a avaliação dos projetos didáticos realizados e quais foram os critérios utilizados para isto; como se deu a inserção dos projetos didáticos na rotina de aula dos entrevistados; e que tratamento foi dado ao produto final.

Com base nas respostas obtidas pelas entrevistas, a análise dos dados revelou uma profusão de aportes teóricos, com diferentes níveis de apropriação subsidiando o discurso dos professores. Comprovou-se a dificuldade da transposição didática, pois mesmo os docentes que demonstraram maior apropriação do referencial teórico de

Lerner (2002) afirmaram ter encontrado dificuldades na concretização dos projetos didáticos em sala de aula. Ao relatarem sua prática, revelaram o risco que as situações inesperadas do cotidiano representavam ao planejamento, levando-os, por vezes, a traírem suas motivações originais. Observou-se, também, um conflito entre a autoafirmação profissional do professor e a adequação pedagógica de suas propostas: muitas vezes, os projetos didáticos serviram, prioritariamente, como um recurso de valorização do trabalho docente, já que, com o suposto objetivo de se apresentarem os resultados obtidos, foram empreendidos momentos grandiosos envolvendo toda a comunidade escolar, ainda que tais momentos não tivessem sido os mais adequados à necessidade de aprendizagem dos alunos.

A conclusão desse estudo, realizado no segundo semestre de 2012, apontou para o interesse de dar continuidade a essa linha de investigação. Se, considerando-se apenas o discurso do professor, já emergiram tantas contradições e questionamentos, que outros problemas ou distorções poderiam nascer na prática?

Dessa questão, surgiu a presente pesquisa. Dos 21 professores entrevistados anteriormente (7 professores de 1º ano, 7 de 2º ano e 7 de 3º ano, perfazendo uma amostragem de 10% dos professores do chamado "ciclo de alfabetização" da rede municipal de Cubatão), foram selecionados três (um de cada ano escolar do citado ciclo), a fim de ser empreendida uma análise mais aprofundada, levando em conta não apenas o discurso do professor mas também seu planejamento e a concretização de seus projetos didáticos em sala de aula.

Buscando-se compreender o funcionamento dos projetos didáticos, constatou-se que a simples análise das concepções expressas pelo professor em seu discurso era insuficiente para tal empreendimento. Do mesmo modo, não bastaria analisar, de forma isolada, o planejamento ou mesmo a observação das situações de classe. Ao contrário, a partir dessa observação, seria interessante conhecer os projetos didáticos em todas as suas fases – da concepção do professor à elaboração do planejamento e, a partir daí, à sua concretização e à avaliação que costuma ser feita. Afinal, como afirma Lerner (2002, p. 115):

> [...] como toda aula faz parte de uma unidade maior e sua interpretação pode ser muito mais ajustada quando se conhece o contexto do qual foi extraída, é particularmente interessante – quando existe a possibilidade de fazê-lo – analisar o planejamento do projeto ou a sequência em que está incluída a situação de classe analisada e formular hipóteses sobre o que poderia ocorrer ao desenvolvê-los,

> sobre o que as crianças poderiam aprender como resultado de certas intervenções docentes, sobre as diversas opções que o professor poderia fazer.

Considerando-se a necessidade de o professor articular os vários momentos da elaboração e execução das atividades pedagógicas, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como o trânsito entre conceber, planejar e executar subsidia a construção da prática pedagógica de projetos didáticos.

Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

i) Apreender as concepções dos professores alfabetizadores sobre a aprendizagem, a língua escrita e os projetos didáticos.

ii) Compreender as intencionalidades dos professores alfabetizadores nos planejamentos dos projetos didáticos, no que diz respeito aos propósitos comunicativos, às modalidades linguísticas e aos propósitos didáticos.

iii) Analisar a concretização dos projetos didáticos feita pelos professores alfabetizadores em sala de aula, focando, em sua prática: o tratamento dado aos alunos, ao processo de aprendizagem dos mesmos e ao objeto de ensino; e a didática utilizada para isso.

Partimos da hipótese de que o tripé constituído pelas concepções, intencionalidades e práticas dos professores alfabetizadores (com relação ao sujeito aprendiz, ao objeto de ensino e à ação didática) pode apresentar diferentes níveis de coerência interna e de sustentação na concretização dos projetos didáticos.

Esse foco de investigação justifica-se porque, sendo os projetos didáticos uma estratégia relativamente incorporada ao cotidiano dos professores das séries iniciais, uma pesquisa que demonstre o modo como esses projetos ocorrem em sala de aula pode contribuir para uma melhor compreensão sobre a relação entre a teoria e as práticas de ensino, os mecanismos de transposição didática e os desafios de transformação da escola. Nas palavras de Lerner (2002, p. 110):

> Centrar-se no conhecimento didático supõe necessariamente incluir a aula no processo de capacitação, pôr em primeiro plano o que ocorre realmente na classe, estudar o funcionamento do ensino e da aprendizagem escolar da leitura e da escrita.

Ao produzir conhecimento didático, a presente pesquisa responde, de certa forma, à demanda expressa por Vaz e Soligo (2005, p. 83):

> Esse tipo de conhecimento [didático] que falta aos professores, em vários aspectos, precisa ainda ser produzido, sistematizado, compartilhado, difundido. E não faz o menor sentido atribuir exclusivamente a eles essa tarefa.

Com a intenção de contribuir para a construção desse conhecimento, cada etapa de implementação do projeto didático foi definida como uma instância. Os instrumentos de coleta de dados foram diferenciados, utilizando-se metodologias diferentes para cada uma das três instâncias de investigação estabelecidas. Assim, para explicitar as **concepções** dos professores (primeira instância), foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, cujas questões abordaram os três eixos propostos: as concepções de aprendizagem, de linguagem e de projetos didáticos dos sujeitos entrevistados.

Para a explicitação das **intencionalidades** expressas nos planejamentos (segunda instância), foi empreendida a metodologia de análise documental. Tomando por objeto o planejamento dos projetos didáticos, feito por escrito pelos professores, empreendeu-se a investigação acerca dos três eixos pretendidos.

Finalmente, a análise das **práticas** (terceira instância) foi feita através de observações não participantes da sala de aula. A fim de se acompanhar o andamento do projeto didático, foram selecionados, junto a cada um dos professores envolvidos, três momentos de observação: a aula inicial, na qual o professor apresentou o projeto didático às crianças; uma aula durante o desenvolvimento do projeto didático, em que os alunos estiveram envolvidos com atividades de leitura e/ou escrita (aula essa escolhida em conjunto pela professora e a pesquisadora); e a aula final, que marcou o encerramento do projeto didático.

Para analisar cada uma dessas instâncias, utilizando-se os diferentes instrumentos de coleta de dados, foram estabelecidos três eixos de investigação, explicitados no tópico a seguir.

6.2 Eixos de investigação

O conceito de triangulação didática utilizado no referencial teórico deste trabalho também serviu para estruturar a pesquisa de campo. Assim, as três instâncias previstas no objetivo geral do trabalho – concepções, intencionalidades e práticas do professor – foram analisadas sob três focos de abordagem, a partir de agora denominados eixos de investigação. Cada uma das três instâncias foi, pois, estudada em

sua relação com o sujeito e os processos de aprendizagem, com a língua enquanto objeto de ensino e com a ação didática desenvolvida pelo professor na implementação de projetos. Do cruzamento entre os eixos de análise e as instâncias estabelecidas, tornou-se possível situar e delinear, no quadro a seguir, o campo de investigação.

Instrumentos	**Instâncias**	**Eixos de investigação**		
		Sujeito e aprendizagem	**A escrita como objeto de ensino**	**Didática dos projetos**
Entrevista	**Concepção**	Como o professor concebe a aprendizagem de seu aluno?	Qual a concepção de língua escrita do professor?	Como o professor concebe os projetos didáticos?
Análise documental do planejamento	**Intencionalidade**	Que razão ou propósito comunicativo o professor lança ao aluno para ler/escrever?	Que modalidades de língua (fala-escuta/leitura-escrita) são planejadas no projeto didático?	Que objetivos (propósitos didáticos) norteiam a ação do professor no planejamento dos projetos didáticos?
Observação da sala de aula	**Prática**	Quais são os papéis atribuídos aos alunos na sala de aula?	Como a língua aparece durante os projetos didáticos: modalidades, funções, gêneros e suportes.	Como o professor organiza, durante os projetos didáticos: a) a mobilização de conhecimentos prévios dos alunos, em torno do conteúdo trabalhado no projeto didático; b) o acesso à informação na sala de aula.

Quadro 3 – Campo de investigação

6.3 Instrumentos de coleta e perspectivas de análise

A cada instância de análise desta pesquisa correspondeu um instrumento de coleta de dados, sendo cada um deles descrito a seguir.

Com o objetivo de aferir as concepções de aprendizagem, linguagem e projetos didáticos do professor, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, e posteriormente transcritas. As entrevistas foram compostas por duas partes. A primeira - de ora em diante denominada “etapa de respostas abertas” - englobou três

perguntas, questionando os professores de forma direta e objetiva acerca de suas concepções de aprendizagem:

i) Como você acha que seus alunos aprendem?
ii) Sabendo que a língua escrita é o objeto de aprendizagem no processo de alfabetização, explique como você entende esse objeto.
iii) Sabendo que os projetos didáticos são adotados por muitos professores, explique o que são e como eles funcionam na prática do ensino.

A primeira questão buscou compreender a concepção de aprendizagem do professor, a fim de apreender como ele entende seu aluno enquanto sujeito aprendiz e os processos de aprendizagem do mesmo. A segunda incidiu sobre a concepção de língua escrita que o professor possui e teve por objetivo levantar o modo como ele compreende seu objeto de ensino. Já a terceira questão abordou a concepção docente sobre os projetos didáticos, buscando captar como o professor compreende essa estratégia didática. Por serem as entrevistas semiestruturadas, cada uma dessas questões pôde ser complementada por outra(s), a critério da pesquisadora, de acordo com as respostas obtidas do entrevistado.

A proposição de perguntas diretas, como essas, pode levar o sujeito a elaborar respostas supostamente consideradas “corretas”. Ao sentir-se avaliado, o professor pode responder aquilo que imagina que o pesquisador deseje ouvir, sem que, necessariamente, essa resposta corresponda à sua concepção real daquilo que está sendo perguntado.

Buscando fugir dessa armadilha e procurando aproximar as respostas abertas dos professores de sua prática cotidiana em sala de aula, as três questões iniciais foram complementadas com uma segunda parte da entrevista, denominada “adesão a posturas e modelos típicos”. Nessa parte, foram realizadas nove afirmações diferentes, solicitando-se ao entrevistado que, após ouvi-las, dissesse se concordava total ou parcialmente com elas, ou se discordava, e que justificasse sua resposta. Cada uma das afirmativas sustentou-se, teoricamente, em uma das concepções abordadas nos capítulos anteriores. As três primeiras frases, concernentes a concepções de aprendizagem, foram relativas, respectivamente, às concepções empirista, interacionista e inatista:

i) O conhecimento se dá por associação. Conforme o sujeito vai recebendo e acumulando novas informações, ele associa essas novas ideias àquelas que já possui, e seu conhecimento se amplia.

ii) O conhecimento ocorre na interação do sujeito com as coisas e pessoas em um dado contexto sociocultural.

iii) Considerando a predisposição hereditária e os dons naturais da criança, o conhecimento é algo a ser despertado pelo professor.

A quarta, a quinta e a sexta afirmações corresponderam a três concepções de linguagem, sendo: a primeira, a de linguagem como código; a segunda, a de linguagem como transposição do pensamento; e a terceira, a de linguagem como interação:

iv) Escrever é codificar, relacionando as unidades sonoras da língua (sons/fonemas) às unidades gráficas (letras/grafemas).

v) A língua escrita é a manifestação do pensamento no papel, uma materialização física daquilo que se pensa. Assim sendo, a interpretação correta de um texto consiste na percepção exata e precisa do pensamento expresso pelo autor.

vi) A leitura e a escrita são feitas sempre na relação com um outro, real ou virtual, que necessariamente interfere na construção de sentidos e negociação de ideias.

Finalmente, as três últimas afirmativas tocaram em diversas crenças sobre projetos didáticos que permeiam a prática de muitos professores (VIDAL, 2014). Apenas uma delas retratou o princípio dos projetos didáticos propostos por Lerner (2002), enquanto as outras duas traduziram ideias que, segundo os resultados obtidos na pesquisa anterior (VIDAL, 2014), constatou-se que eram muito frequentes na concepção dos professores. Assim, a primeira frase abordou o caráter conciliatório dos propósitos didáticos e comunicativos que distingue os projetos didáticos (LERNER, 2002). A segunda explicitou a suposta crença de que todo projeto deve, necessariamente, ser interdisciplinar, enquanto a terceira propôs o interesse das crianças como centro motivador dos projetos didáticos e das aulas de língua escrita:

vii) Projetos didáticos se caracterizam por articular propósitos didáticos a propósitos comunicativos, articulação essa que se materializa sob a forma de um “produto final”.

viii) Projetos didáticos devem ter caráter interdisciplinar. Quanto mais áreas do conhecimento um projeto abranger, maior será sua amplitude, e provavelmente melhores serão seus resultados.

ix) Os temas dos projetos didáticos devem ser definidos, necessariamente, a partir de áreas do interesse das crianças da turma, podendo até mesmo ser sugeridos por elas.

Na análise de dados, estabeleceu-se a comparação entre a primeira etapa - a das respostas abertas dadas - e a segunda - a de adesão a posturas. Observou-se, dessa forma, o grau de concordância das professoras com as afirmativas propostas, o que

permitiu que fossem inferidas, da maneira mais fidedigna possível, as concepções que sustentam a prática de cada uma.

Sem a pretensão de “classificar” as professoras entrevistadas, o objetivo dessa análise foi o de compreender a(s) concepção(ões) teórica(s) que as subsidia(m) em sua ação docente, a fim de melhor situar-se seu planejamento e sua atuação prática em sala de aula.

O instrumento de coleta de dados utilizado na segunda instância teve por objetivo revelar a intencionalidade do professor ao propor um projeto didático para sua turma. Trata-se da análise documental do planejamento do projeto. Cumpre ressaltar que nem sempre o professor realiza um planejamento formal de seus projetos didáticos. Em alguns casos, esse documento constitui-se por anotações informais em folhas de caderno, apenas um roteiro pessoal para o docente organizar sua ação. Mesmo nessas situações, tais anotações foram tomadas como objeto de análise, sendo consideradas fontes legítimas de obtenção de dados.

Ao averiguar a intencionalidade do professor quanto ao primeiro eixo, sujeito e aprendizagem, este estudo propôs a análise dos propósitos comunicativos que o docente estabeleceu para seus alunos, no momento do planejamento do projeto didático. Como tais propósitos comunicativos nem sempre estavam explícitos no planejamento, a matriz a seguir, funcionando como uma grade de organização dos dados do planejamento, ofereceu informações bastante úteis para a análise pretendida.

Propósito(s) comunicativo(s) do projeto _____ (Identificação do projeto)					
Tema do projeto didático	Linguístico		Extralinguístico		
Produto final a ser proposto	Explícito no planejamento		Não explícito no planejamento		
Modalidade de língua em que será expresso o produto final	Fala	Escuta	Leitura	Escrita	
Destinatário do produto final	Apenas o professor	Colegas da própria sala	Colegas ou professores de outra(s) sala(s)	Pais	Pessoas de fora da comunidade escolar
Gênero textual do produto final					

Etapas propostas para o projeto relacionadas ao produto final	Todas	A maior parte	Metade	A menor parte	Nenhuma

Quadro 4 – Matriz de análise documental dos propósitos comunicativos nos planejamentos dos projetos didáticos

Ao analisar os propósitos comunicativos em relação aos alunos, essa matriz teve como intenção compreender tanto o contexto de produção em que esses propósitos se inseriram como a articulação entre eles e as diversas etapas previstas no desenrolar do projeto didático.

A fim de se analisar a intencionalidade do professor com relação ao segundo eixo, objeto de ensino, procurou-se identificar as modalidades de língua presentes em seu planejamento. Foram consideradas, para esta análise, as duas modalidades características da língua oral (fala/escuta) e as duas pertinentes à língua escrita (escrita/leitura). A matriz a seguir evidencia o modo como se pretendeu organizar, neste estudo, os dados desse foco de investigação.

PROJETO: _____ PROFESSORA: _____ Turma: _____			
Fala	**Escuta**	**Leitura**	**Escrita**

Quadro 5 – Matriz das modalidades de língua expostas nos planejamentos dos projetos didáticos

Ainda no âmbito das intencionalidades do professor, buscou-se investigar, no terceiro eixo, o da didática docente, quais foram os propósitos didáticos que o orientaram no momento do planejamento dos projetos. Esse foco de investigação fez-se necessário, pois os resultados anteriormente obtidos (VIDAL, 2014) revelaram que, em alguns casos, o conteúdo temático do projeto, apesar de se constituir mero “pretexto”

para o trabalho com os as competências leitora e escritora dos alunos, tornou-se tão forte que o professor abandonou – ou relegou a segundo plano – os objetivos linguísticos e ateve-se aos objetivos de outras áreas do conhecimento, concernentes ao tema do projeto. Os resultados obtidos nesse campo de investigação foram tabulados na matriz a seguir.

PROJETO: _____ PROFESSORA: _____ Turma: _____
Objetivos (propósitos didáticos)

Quadro 6 – Matriz dos objetivos expressos no planejamento dos projetos didáticos

Finalmente, a terceira instância de análise desta investigação diz respeito à prática do professor. Por esse motivo, o instrumento de coleta de dados eleito para essa etapa foi a observação da sala de aula. Trata-se de observação não participante, em que a pesquisadora esteve presente, fazendo anotações acerca da aula em um "diário de campo" que foi tomado, posteriormente, como fonte para a análise dos dados.

Como já afirmado, em cada sala de aula, foram realizadas três observações, em momentos distintos do desenvolvimento do projeto didático.

Com a intenção de depreender do próprio *corpus* os aspectos mais significativos para o estudo, as categorias de análise não foram definidas previamente. A partir dos três eixos estabelecidos, a consideração dos dados foi organizada segundo "blocos de significado" pertinentes aos propósitos da pesquisa.

Para a análise dos dados obtidos nas três instâncias, adotou-se o chamado paradigma do indiciário, proposto por Ginzburg (1989). Essa opção justifica-se porque

> [...] o olhar do pesquisador está voltado, neste paradigma, para a singularidade dos dados. No interior deste "rigor flexível" (tal como o denomina Ginzburg) entram em jogo outros elementos, como a intuição do investigador na observação do singular, do idiossincrático, bem como sua capacidade de, com base no caráter iluminador desses dados singulares – tal como propõe o paradigma indiciário – formular hipóteses explicativas interessantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas, sobretudo, são recuperáveis através de sintomas, indícios. (QUARTAROLLA, *apud* ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABISON, 2002).

Assim, tanto nas entrevistas quanto na análise documental dos planejamentos e nas observações, as concepções, intencionalidades e práticas foram analisadas não apenas por aquilo que as professoras disseram, escreveram ou realizaram diretamente, mas também pelos detalhes que permearam os discursos delas, seus registros de planejamento e suas ações em sala de aula.

6.4 A rede municipal de educação de Cubatão[8]

A presente pesquisa, tal como a anterior, que lhe deu origem, foi realizada junto a professores do ciclo de alfabetização da rede municipal de ensino de Cubatão (SP).

O chamado "ciclo de alfabetização" foi implantado pela Secretaria Municipal de Educação de Cubatão em 2010. É composto pelo grupo de professores e alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Possui, em média, 25 alunos por sala de aula e totaliza cerca de 200 professores (considerando-se aqui somente os professores polivalentes, excluindo-se os especialistas de Educação Física e Artes que também atuam nessas turmas).

Em duas entrevistas com a equipe técnica da Secretaria de Educação, realizadas durante a pesquisa anterior, e complementadas com mais uma, efetuada durante a coleta de dados da presente investigação (todas registradas em áudio e posteriormente transcritas), foi exposto/manifestado que o ciclo de alfabetização está pautado no ciclo de desenvolvimento da infância, e que esse foi o principal critério para se fazer o agrupamento de crianças de 6 a 8 anos, período cujo processo de desenvolvimento é bastante singular. O principal objetivo com a criação do ciclo de alfabetização foi o de coordenar esforços para alfabetizar os alunos em língua e matemática.

A avaliação da aprendizagem nesse período é contínua e formativa. Os principais instrumentos de avaliação são pautas de observação, construídas inicialmente pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e, posteriormente, testadas pelos professores durante um semestre. A partir das observações feitas nesse período de teste, as pautas foram reformuladas, até chegarem à sua versão final. O que se pretende com essas pautas é registrar e explicitar as observações contínuas e assistemáticas que os professores fazem cotidianamente de seus alunos, mas que, muitas vezes, ficam

[8] Por ser o contexto dos sujeitos desta pesquisa o mesmo dos da anterior (VIDAL, 2014), neste tópico a caracterização dos mesmos baseia-se em texto anteriormente publicado, sobre o mesmo assunto.

restritas à sua subjetividade e percepção pessoal, o que lhes confere menor objetividade e transparência.

Com a implantação do ciclo e das pautas de observação, mudou também o modo de se registrar a avaliação dos alunos. As notas de 0 a 10 foram substituídas pelos conceitos PS (plenamente satisfatório), S (satisfatório) e I (insuficiente). Juntamente com os conceitos, que sintetizam o processo avaliativo, os professores também constroem portfólios dos alunos como instrumentos de avaliação.

Não existe reprovação nos dois primeiros anos do ciclo (1º e 2º anos do Ensino Fundamental), o 3º ano marca o seu encerramento. Quando o aluno termina o 3º ano sem ter atingido os objetivos esperados para o ciclo e não possui diagnósticos extraescolares de natureza médica (suspeitos ou confirmados) que determinem necessidades educacionais especiais, ele é encaminhado a uma "turma de progressão" (TP). Trata-se de um 3º ano que tem por objetivo recuperar os alunos nessa situação, para que eles possam regressar à turma de origem. Assim, ao frequentar a TP, o aluno pode ser encaminhado, ainda durante o ano letivo, para o 4º ano, a fim de alcançar sua turma de origem, ou ainda, ao término do ano letivo em que frequentou a TP, passar diretamente para o 5º ano, sem frequentar o 4º. Nos casos em que o aluno, mesmo frequentando a TP, não atinge a maioria dos objetivos esperados, ele termina o ano letivo e regressa ao 4º ano regular. As turmas de progressão possuem no máximo 15 alunos, e seus professores recebem formação continuada específica, com carga horária de 8 horas semanais. O índice de sucesso dessas turmas é de 50%: metade dos alunos consegue regressar às suas turmas de origem; e mesmo aqueles que não atingem esse objetivo retornam às classes regulares em condições mais favoráveis do que estavam quando foram encaminhados às "turmas de progressão".

Para apresentar os referenciais teóricos adotados pela rede municipal de ensino, a equipe da Secretaria de Educação forneceu a esta pesquisadora o documento *Orientações Curriculares do Ciclo de Alfabetização* (CUBATÃO, 2012). Nele, a concepção de aprendizagem assumida é a interacionista, figurando, nas referências bibliográficas, obras de Piaget e Vygotsky.

No que concerne à língua enquanto objeto de ensino, nesse documento são apresentadas as ideias da *Teoria da Enunciação*, com a recomendação de que os professores desenvolvam um trabalho pautado em gêneros textuais, promovendo a interação entre os alunos e um ensino da língua articulado às suas práticas sociais, configurando-se, dessa forma, uma concepção interacionista:

> [...] proporcionar a formação do sujeito-aluno na disciplina de Língua Portuguesa é contribuir para a superação de uma atividade apenas voltada para a informação/descrição/categorização de elementos linguísticos. Almejamos formar nossos alunos para o mundo do conhecimento por meio da linguagem diante de todas as suas manifestações, garantindo a construção de relações entre os diversos significados, tornando-os capazes de utilizar adequadamente a língua, em suas modalidades escrita e oral, para participar das práticas sociais, seja para aprender, questionar, informar-se, divertir-se ou para relacionar-se com outros indivíduos.
>
> (CUBATÃO, 2012, p. 19).

O documento também cita a obra de Lerner (2002) como subsídio teórico e apresenta, de forma breve, a teoria das modalidades organizativas. Há nele a referência aos projetos didáticos sob essa perspectiva e, ao apresentar uma lista de características dos "contextos didáticos" (CUBATÃO, 2012, p. 50) pretendidos, uma das recomendações é que os professores proponham

> [...] situações, sequências de atividades e/ou projetos didáticos que envolvam o ensino de língua através do estabelecimento de relações, construção de argumentação e procedimentos de pesquisa; socialização de saberes etc.

Nas entrevistas concedidas pela equipe técnica da Secretaria de Educação, foi informado que a formação continuada dos professores do ciclo de alfabetização, pautada nas referências teóricas apresentadas no documento de orientações curriculares, é realizada, em primeira instância, nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivas (HTPC), dirigidas pelos coordenadores das escolas, e com carga horária de 100 minutos semanais.

Ao implantar o ciclo de alfabetização, a Secretaria Municipal de Educação criou também uma estratégia de formação continuada específica para os 200 professores que compõem esse grupo. Trata-se de momentos de formação comuns, que envolvem as 21 escolas do ciclo de alfabetização e os 200 professores que nele atuam.

No primeiro ano de implementação do ciclo (2010), a estratégia para a formação continuada desses professores foi o chamado "HTPC articulado": os coordenadores das escolas passavam por momentos de estudo dirigidos pela equipe técnica da Secretaria de Educação e, depois, foram criados cinco polos de formação, para os quais os professores eram encaminhados, para realizarem seu HTPC. Essas formações nos polos eram dirigidas pelos coordenadores das escolas, a equipe do chamado "Centro de Apoio Pedagógico" (professores da rede que se candidatam para trabalhar com formação

continuada e são selecionados a partir de entrevistas e projetos apresentados) e a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação. Esse primeiro ano de formação foi bem avaliado, tanto pelos professores quanto pela equipe que o elaborou.

Já em 2011, segundo ano de implementação do ciclo, a formação continuada desses professores ficou a cargo do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), instituição ligada à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esse grupo ministrou um curso específico, denominado “Instrumentos de Alfabetização”. A avaliação desse segundo momento de formação ficou comprometida, pois, segundo as entrevistas realizadas por esta pesquisadora com membros da equipe técnica da Secretaria de Educação, os pressupostos teóricos trabalhados nessa ocasião não eram claros, variavam de acordo com o formador que ministrava o curso. Assim, em algumas salas, a formação foi extremamente bem avaliada e considerada de acordo com os pressupostos e concepções teóricas da Secretaria Municipal de Educação; em outras, porém, a formação entrou em confronto com as orientações dadas pela própria Secretaria aos professores, não atingindo os objetivos esperados, sendo mal avaliada tanto pelos professores quanto pelos membros da Secretaria de Educação.

Em 2012, terceiro ano de implementação do ciclo de alfabetização, a formação continuada passou a ocorrer apenas via coordenador pedagógico. A equipe técnica da Secretaria de Educação preparava a pauta de formação, mantinha encontros mensais com os coordenadores pedagógicos, e esses multiplicavam, em suas respectivas escolas, a formação recebida. Um aspecto importante é que, a partir daquele ano, optou-se por estender a formação continuada a todo o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), e não apenas aos professores do ciclo de alfabetização. Essa decisão foi tomada por duas razões: primeiro, pela necessidade de dar continuidade aos processos iniciados no ciclo de alfabetização, buscando uma concepção comum que fundamentasse a prática dos professores em todo o segmento. Segundo, pela mobilidade que existe entre os professores, que, por ocuparem um cargo comum em todo o Ensino Fundamental I, podem ora estar no ciclo de alfabetização, ora não estar (nesses casos, exercendo a docência no 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental). Essa terceira estratégia de formação não foi bem avaliada nem pelos professores (que se queixaram por ficarem restritos às suas escolas, perdendo a possibilidade de troca com colegas de outras unidades), nem pelos coordenadores (que nem sempre se sentiam preparados para realizar a formação de acordo com o que se esperava deles), tampouco pela equipe técnica da Secretaria de Educação (que reconheceu o despreparo de alguns coordenadores para essa função).

Em 2013 e 2014, quarto e quinto anos de implementação do ciclo, as formações dos professores ficaram centradas nas atividades do “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC), programa do governo federal voltado à formação continuada dos docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental. Os orientadores de estudos, que atuavam junto aos professores, eram professores da própria rede municipal, que foram selecionados pela Secretaria de Educação. A adesão voluntária dos professores ao programa foi de 100%. O governo federal ofereceu para cada professor participante uma bolsa de estudos no valor de R$200,00 mensais, o que constituiu um estímulo significativo à adesão dos docentes.

No ano de 2013, as formações do PNAIC foram centradas na área de língua portuguesa, e a Secretaria Municipal de Educação permitiu a participação apenas dos professores do ciclo de alfabetização. Já no ano de 2014, o foco das formações foi a área de matemática, e a Secretaria permitiu também a participação dos professores de 4º e 5º ano. A adesão desse grupo foi alta (cerca de 130 professores), mas a frequência deles durante o curso foi baixa.

O PNAIC possui, em seu sistema, um campo específico para a avaliação das formações, que é preenchida por todos os professores participantes. Em Cubatão, o índice de aprovação foi de 95%, o que indica uma excelente aceitação por parte dos docentes. Os técnicos da Secretaria de Educação afirmaram que, por terem selecionado bons orientadores de estudos, capazes, até mesmo, de contornar eventuais problemas existentes no material didático do PNAIC, a avaliação da formação foi positiva.

Além desses momentos de formação especificamente planejados e executados junto aos professores do ciclo de alfabetização, o Centro de Apoio Pedagógico também oferece todo ano, aos professores interessados, fora de seu horário de serviço, o programa de formação “Letra e Vida”.

A rede municipal participa, ainda, do “Ler e Escrever”, mas, na avaliação da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, esse programa não é adequadamente compreendido pelos coordenadores e seu material é subutilizado.

O período de trabalho do professor do ciclo de alfabetização é de 5 horas diárias, mais 50 minutos semanais para o HTPC. Não há uma estatística oficial sobre isso, mas, segundo as entrevistas que realizadas na pesquisa anterior (VIDAL, 2014), a maioria dos professores possui jornada dupla, trabalhando em dois períodos distintos, sejam ambos na rede municipal de Cubatão ou não (alguns acumulam seu cargo nessa rede

com outro cargo em redes municipais de cidades próximas, ou na rede estadual, ou ainda, na rede privada).

Com o objetivo de se aprofundar a análise realizada no estudo anterior, nesta pesquisa, a quantidade de sujeitos envolvidos foi reduzida de 21 para 3.

Os critérios para essa escolha foram: 1º) professores que permanecessem com a mesma série com que estavam trabalhando na ocasião da pesquisa anterior; 2º) que tivessem um planejamento por escrito (formal ou informal) de seus projetos didáticos – condição necessária para que se pudesse realizar a etapa de análise documental; e 3º) que utilizassem projetos didáticos como recurso para o ensino de língua, considerando Lerner (2002) como referencial teórico a subsidiar tais projetos.

Espera-se, com esse recorte, poder analisar mais profundamente aspectos da didática da alfabetização e, por essa via, contribuir com os debates sobre o ensino da língua escrita no Brasil: sua realidade, os desafios e as perspectivas.

7 TRÊS PROJETOS DIDÁTICOS

Com o objetivo de traçar um panorama geral dos projetos didáticos a serem analisados, este capítulo apresenta o perfil de cada uma das professoras que participou desta pesquisa, bem como a descrição dos projetos observados (seu planejamento e desenvolvimento). A intenção é fazer uma contextualização inicial dos dados obtidos, para, partindo desse enfoque mais amplo, apresentar nos três capítulos seguintes, uma análise qualitativa em função dos eixos e das instâncias da pesquisa.

7.1 O projeto do primeiro ano

A professora do primeiro ano, a partir de agora chamada de professora Cecília[9], possui formação inicial em psicologia e formação posterior em pedagogia. Atua na rede municipal de Cubatão há aproximadamente 16 anos, sendo apenas os cinco últimos dedicados ao ciclo de alfabetização. Antes disso, já possuía 10 anos de experiência docente.

Participou de todas as formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, desde a implementação do ciclo de alfabetização: Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) articulado, curso oferecido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) - vinculado à UFMG -, e HTPCs conduzidas pelo coordenador da escola, sob orientação da Secretaria de Educação. Desde 2010, ano de implantação do ciclo de alfabetização, sua atuação alterna-se entre os três anos da escolaridade abarcados por esse segmento, isto é, do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental. Em 2013, primeiro ano de implementação do Programa Federal "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa" (PNAIC), ela se afastou do trabalho junto aos alunos, pois foi convidada, pela equipe da Secretaria de Educação, a atuar como formadora de professores do ciclo, assumindo o cargo que, na estrutura do PNAIC, é chamado de "Orientador de Estudos". Nessa ocasião, participou de muitos encontros de formação promovidos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e conduziu a formação em alfabetização com um grupo de 40 professores da rede municipal de educação, com foco na aquisição da linguagem oral e escrita.

---

[9] Com o objetivo de manter a privacidade dos sujeitos da pesquisa, seus nomes originais foram preservados. Os nomes aqui utilizados são, portanto, fictícios.

Em 2014, ano em que foi realizada a coleta de dados, com a ênfase do PNAIC voltando-se ao ensino da matemática, a professora Cecília retornou à sala de aula, na condição de docente do 1º ano.

Tendo integrado o *corpus* de pesquisa anterior desta pesquisadora (VIDAL, 2014), pela entrevista concedida em 2012, a professora Cecília foi convidada e aceitou, voluntariamente, participar do presente trabalho.

Desde o início, a professora colocou-se na condição de aprendiz. Destacou o quanto acredita na formação continuada e pediu que, no decorrer da pesquisa, seus eventuais "erros" fossem apontados. Ressaltou o caráter formativo da sua participação em uma pesquisa acadêmica e mencionou, por várias vezes, a satisfação de participar deste trabalho, pela oportunidade constante de aprendizado.

No primeiro contato, quando da realização da entrevista, a professora demonstrou boa apropriação dos discursos que circulam atualmente na esfera educacional.

O segundo encontro com a professora foi para a entrega de seu planejamento. Como o projeto didático é de sua autoria, e ela não é cobrada a apresentar um documento que o formalize, Cecília escreveu a proposta sob a forma de anotações pessoais em folhas soltas:

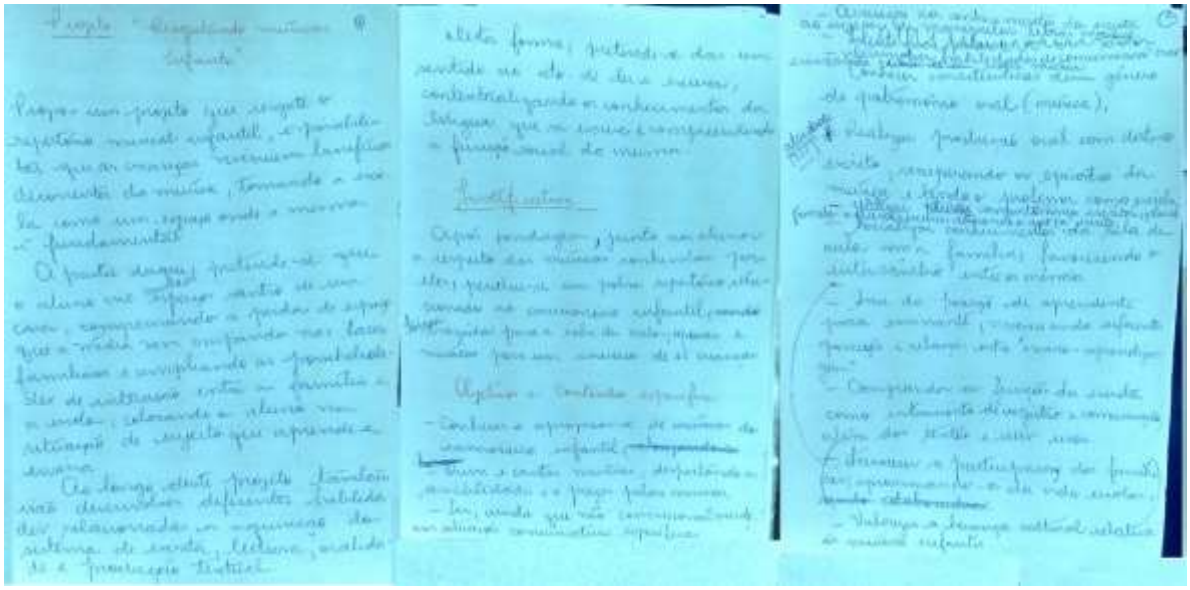

Figura 3 – Parte do planejamento original da professora Cecília

Quando esta pesquisadora solicitou o acesso a esses dados, a docente ofereceu-se a organizá-los de forma mais convencional, o que foi recusado, por se entender que a

forma como o mesmo foi estruturado - tanto quanto seu conteúdo - comunica algo a respeito da organização do trabalho.

A análise do documento corroborou um dos primeiros dados obtidos por meio da entrevista: a apropriação segura da professora, não apenas aos discursos, mas também a alguns procedimentos educacionais recomendados pelas atuais diretrizes de ensino. Ainda que suas anotações estivessem organizadas sob a forma de um rascunho (fato revelado pelo portador em que se encontravam, pela presença de rasuras, de anotações não sistematizadas, abreviações e registros pessoais), a professora manteve um padrão convencional e claro na organização do documento. Incluiu os itens que, segundo estudo anterior desta pesquisadora sobre projetos (VIDAL, 2014), são mais frequentes na elaboração de um planejamento por parte dos professores: introdução, justificativa, objetivos, conteúdos específicos, etapas e produto final.

Nesse segundo momento, o de coleta de dados, quando da leitura do planejamento, foi perguntado à professora sobre seus critérios para a elaboração do projeto didático. Ao explicar sua opção, ela informou que julgava importante, no primeiro semestre do primeiro ano, período marcado pelo ingresso no Ensino Fundamental, investir na aquisição do sistema alfabético de escrita pelas crianças, ressaltando-se a necessidade de um trabalho sempre articulado às práticas sociais. Por essa razão, criou o projeto intitulado “Resgatando músicas infantis”. A intenção era trabalhar com os alunos a escrita de textos que eles soubessem de cor, tendo por principal objetivo fazer com que refletissem acerca do sistema alfabético e, assim, avançassem em suas hipóteses de escrita.

O produto final a ser proposto seria um “livro de cantigas”. A fim de destacar o propósito comunicativo do projeto, a professora pretendia demonstrar aos alunos as vantagens de levarem para casa um produto construído coletivamente em sala de aula, como forma de partilhar com os pais um pouco do que faziam na escola.

Em suas sondagens iniciais, antes de iniciar o projeto, porém, uma descoberta originou a necessidade de uma alteração: a professora constatou que sua turma não possuía um repertório suficientemente amplo de cantigas tradicionais infantis, como havia pressuposto. Se, a princípio, esse fato pareceu um problema, a docente logo buscou uma solução. Incluiu uma etapa inicial no projeto: ensinar às crianças, diariamente, cantigas diversas do chamado “cancioneiro popular infantil brasileiro”. Segundo Fontoura e Silva (2001, p. 11), o Cancioneiro Folclórico Infantil pode ser definido como

> O conjunto de melodias perpetuadas pela tradição oral de um povo, transmitidas de geração em geração, ligadas, geralmente, aos divertimentos das crianças (também, de adultos) com a finalidade de instruí-los, distraí-los e estimulá-los ao trabalho ou a outra tarefa e, até mesmo, para adormecê-los.

Ainda segundo os autores, esse tipo de repertório sempre esteve presente na maior parte das civilizações, ao lado de outras modalidades artísticas. As músicas oriundas do cancioneiro infantil trazem, em seu bojo, sinais dos comportamentos, visões e valores da coletividade que as criou, revelando de forma funcional e direta um determinado contexto sócio-histórico. Por essa razão, desenvolver um projeto que vise à apropriação desse repertório por parte das crianças, como fez a professora Cecília, contribui para a transmissão de um saber oral entre gerações.

A cada cantiga que era ensinada, a docente lembrava a classe de que eles estavam aprendendo para que pudessem ampliar seu repertório, a fim de poderem selecionar, dentre todas as cantigas, aquelas que comporiam o livro, fazendo, com isso, um resgate permanente do propósito comunicativo compartilhado.

Os outros três encontros entre esta pesquisadora e a professora foram nas ocasiões das observações em sala de aula. Esses momentos ocorreram, respectivamente, na apresentação do projeto às crianças (22/04/2014), na escrita coletiva de uma das cantigas (27/06/2014) e no encerramento (22/08/2014), quando os alunos apresentaram o livro aos pais, autografando-os e cantando algumas das cantigas.

No terceiro encontro (primeira observação em classe), com os alunos sentados individualmente, em fileiras, a professora propôs a elaboração coletiva de um “livro de músicas”. Ela começou relembrando uma situação em que perguntara à classe sobre músicas que eles conheciam e as crianças só tinham lembrado de uma. Justificou, então, ter tido a ideia de aprenderem mais músicas e elaborarem, coletivamente, um livro para levarem para casa as canções aprendidas e as ensinarem aos pais. As crianças aceitaram a ideia (quando a professora perguntou: “Quem aceita fazer um livro de músicas?”, todos responderam em uníssono: “Eu!”), e ela passou, então, a anotar na lousa as etapas do projeto. No título, escreveu “PROJETO”, e pediu sugestões à turma para elaborar a sequência das etapas da proposta. Algumas dessas etapas foram sugeridas pelos alunos, outras foram inseridas pela professora. Ao final da aula, o registro das etapas propostas ficou na seguinte sequência:

PROJETO

1- APRESENTAÇÃO.
2- APRENDER, CONHECER MÚSICAS.
3- ATIVIDADES COM AS MÚSICAS.
4- ESCOLHA DA MÚSICA PARA O LIVRO.
5- ESCREVER A MÚSICA.
6- ILUSTRAR, ESCREVER OS NOMES, COLOCAR FOTOS.
7- LEVAR PARA CASA.
8- SOCIALIZAR.
9- OS PAIS E A FESTA.

O quarto encontro (segunda observação em classe) contemplou o projeto já em andamento, permitindo que se pudesse acompanhar a escrita coletiva de uma das músicas do livro.

A disposição física da classe era a mesma da primeira observação (terceiro encontro): alunos sentados na carteira, em filas, um atrás do outro.

Tendo já as primeiras canções do livro prontas, essa aula foi dedicada à escrita da música “Cai, cai balão”, cantiga que, segundo a professora, vinha sendo muito cantada pela turma nos últimos dias, por estarem no mês de junho, época das tradicionais festas juninas. A letra da música já era, assim, conhecida de memória por todas as crianças, e a escolha dela para compor o livro havia sido fruto de votação na classe (realizada em aula anterior). A escrita foi coletiva, tendo a professora como escriba. Conforme os alunos ditavam, a professora os questionava acerca da escrita. Entre outras intervenções, ela perguntava às crianças que letra deveria colocar, que letra representava o som desejado e pedia a elas que lessem o que já havia escrito até ali.

O quinto encontro (terceira observação em classe) deu-se no dia do encerramento do projeto. Essa última aula foi o momento de compartilhar o produto final (denominado pela professora como “livro de músicas”) com seus destinatários: os pais e familiares dos alunos. A aula iniciou-se com a recepção aos convidados, que se sentaram nas carteiras das crianças, já previamente dispostas em círculo. A professora falou sobre o projeto, seus objetivos e expectativas de aprendizagem (propósitos didáticos) junto aos alunos. Em seguida, as crianças entraram na sala e cantaram cinco das cantigas registradas no livro. Como finalização, a professora explicou que, apesar de ser um produto coletivo, cada aluno teria a oportunidade de autografar essa obra. Os

pais poderiam fotografar esse momento e, a partir do dia seguinte, o livro seria enviado cada dia à casa de uma criança, a fim de que todos os familiares pudessem apreciá-lo.

No conjunto, a avaliação da proposta permitiu registrar um grande envolvimento da comunidade escolar no desenvolvimento do projeto. Na apresentação da proposta, as crianças prontamente se entusiasmaram com a ideia e participaram ativamente da elaboração do planejamento das etapas necessárias à confecção do livro. Na escrita coletiva da cantiga, demonstraram conhecimento da letra e melodia, e responderam a todas as intervenções propostas pela professora. Discutiram sobre as letras a serem utilizadas em cada trecho, defenderam suas ideias e demonstraram claramente a reflexão que empreendiam acerca dos aspectos notacionais da escrita. Já no encerramento do projeto, o entusiasmo não se restringiu às crianças, mas também a seus pais e familiares: muitos se emocionaram ao ouvir o grupo cantar; todos fotografaram o momento individual do autógrafo e, na confraternização que se seguiu, as crianças foram efusivamente parabenizadas pelos adultos presentes. Mesmo com um lanche coletivo e a presença dos pais, a atenção dos alunos esteve claramente voltada para o livro que haviam confeccionado. Todos se mostravam admirados e orgulhosos de sua obra coletiva.

É importante destacar que, no que se refere à aquisição do sistema alfabético de escrita, colocado como propósito didático central da professora, o grupo apresentou significativos avanços. De um total de 20 alunos, no início do projeto apenas 1 possuía uma hipótese de escrita alfabética. Na ocasião do encerramento, já eram 16 as crianças nessa condição. Comparando-se, por outro lado, os alunos com hipótese de escrita pré-silábica, eram 18 no início do projeto e apenas 3 no encerramento. Considerando-se que o projeto didático encerrou-se em agosto, a professora contaria ainda com um semestre letivo para dar continuidade ao trabalho de aquisição do sistema de escrita desenvolvido até ali.

Evidentemente, em relação aos aspectos notacionais da escrita, não se pode atribuir o crescimento do grupo apenas ao projeto didático. A professora afirmou, porém, que esse foi o principal recurso utilizado por ela para esse fim.

Assim, é válido observar que, a despeito da oscilação de suas concepções, como se verá adiante, da estruturação informal de seu planejamento, das intervenções pouco reflexivas e do não atendimento de todos os quesitos elencados por Lerner (2002) para o desenvolvimento de um projeto didático, a professora atingiu seu principal objetivo, o de alfabetizar seus alunos. Essa constatação revela que o conhecimento didático se faz e

se refaz na prática docente cotidiana, a partir do referencial teórico mais ou menos assimilado, podendo ser bem sucedido.

7.2 O projeto do segundo ano

A professora do segundo ano, chamada a partir deste ponto como professora Giovana, possui formação em pedagogia. É a mais jovem entre as três participantes da pesquisa e também a que possui menor tempo de carreira: cinco anos, sendo dois na rede privada de ensino e três na rede municipal de educação.

Justamente por estar há relativamente pouco tempo como professora do ciclo de alfabetização, ela participou de apenas uma das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação: o curso vinculado ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ministrado em 2014. Em sua entrevista, porém, a professora destacou que já participara de outros cursos de formação continuada, nas escolas da rede particular em que atuou.

Desde o momento em que aceitou o convite para participar da pesquisa, a professora Giovana propôs-se a colaborar, mas pediu que fosse levada em consideração sua reduzida experiência profissional.

No primeiro encontro dela com esta pesquisadora, pela entrevista, foi possível identificar, como será demonstrado nos próximos capítulos, que a docente revelava um hibridismo de concepções em seu discurso.

A forte vivência prática e certa fragilidade teórica identificadas na entrevista foram ratificadas na análise do planejamento, que foi entregue no segundo encontro. Tal como Cecília, também a professora Giovana elaborou seu documento sob a forma de anotações pessoais, em páginas ao final de seu caderno, conforme se pode observar na figura a seguir:

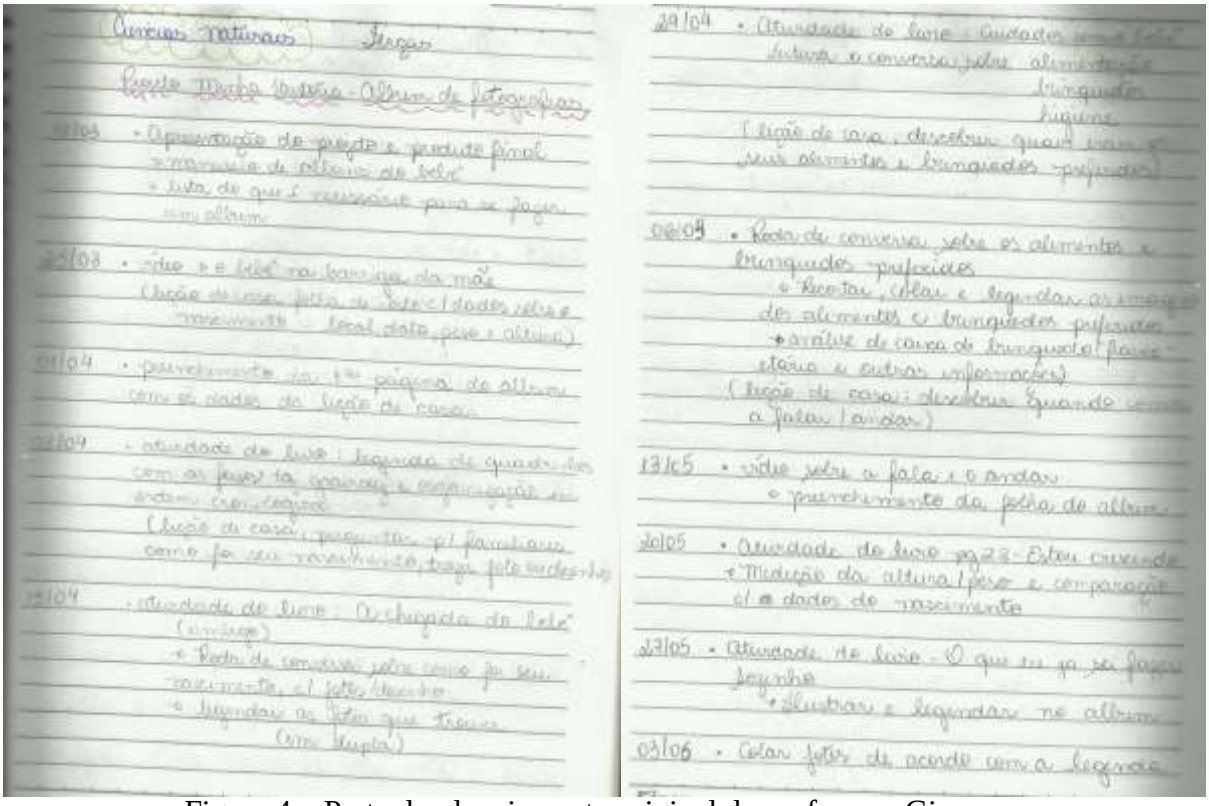

Figura 4 – Parte do planejamento original da professora Giovana

Ao contrário da docente anterior, sua produção não contemplou parte dos itens previstos em um projeto: a organização utilizada foi a de ordem cronológica; o produto final foi anunciado logo no título ("Projeto Minha História – Álbum de Fotografias"); e o restante do planejamento foi dividido pelos dias em que foram desenvolvidas atividades vinculadas ao projeto didático. O documento consistia em uma lista de datas, correspondendo a cada uma delas a(s) atividade(s) a ser(em) desenvolvida(s) naquele dia. Em comparação ao planejamento da professora Cecília, pode-se afirmar que a professora Giovana contemplou exclusivamente o campo das "etapas", de forma minuciosa e bem estruturada. Essa ênfase nas etapas, em detrimento dos outros itens (justificativa, objetivos, conteúdos), revelou o pragmatismo da professora, que buscou organizar da melhor forma possível sua prática, mas ainda não a vinculou conscientemente a uma fundamentação teórica.

Algumas das atividades descritas referiam-se a dispositivos clássicos do trabalho docente, como o uso do livro didático (leitura de textos ou resolução de exercícios) ou a aula expositiva. Ao explicar o planejamento, a professora citou que a inserção de tais atividades era contrária àquilo que ela considerava como ideal, mas necessária porque ela era cobrada, pela coordenação e direção da escola, a cumprir as tarefas do livro. Ela

mencionou o esforço que fez para conciliar sua concepção de projetos ao compromisso de realizar aulas estruturadas pelo livro didático. Assim, buscou concatenar os temas, abrindo espaços no decorrer do projeto para conseguir inserir as atividades do livro didático da forma mais contextualizada possível. Em algumas situações, as atividades planejadas foram pensadas para serem realizadas na escola; em outras, para serem feitas como lições de casa, e isso estava explícito no planejamento.

As três observações de sala de aula (terceiro, quarto e quinto encontros) foram realizadas nas seguintes situações: a primeira (18/03/2014), na apresentação do projeto aos alunos, quando ocorreu também a elaboração do planejamento coletivo das etapas a serem desenvolvidas. A segunda (29/05/2014), em uma aula dedicada à produção de legendas de fotos, em duplas. A terceira (23/07/2014), no encerramento do projeto, quando os alunos fizeram a conferência quanto aos itens colocados em seu álbum de fotografias, e o levaram para casa.

No terceiro encontro da professora Giovana com esta pesquisadora (quando da primeira observação em classe), com o grupo todo sentado no chão, em roda, a docente começou lançando a frase “ Quando a gente tem que estudar alguma coisa que a gente tem que fazer, chama-se...”. Os alunos imediatamente complementaram: “Projeto!”. Essa introdução sugere certa familiaridade das crianças com a prática de projetos didáticos.

A professora sugeriu, então, a elaboração de um projeto, afirmando que, a partir do estudo do corpo humano e de seu desenvolvimento, todos fariam um “livro do bebê” (ora chamando-o de álbum, ora nomeando-o como livro, a professora propunha, como produto final, uma adaptação do tipo de álbum elaborado por algumas mães, durante o(s) primeiro(s) ano(s) de vida da criança, em que se registram – através de textos e imagens - todas as conquistas e modificações pelas quais o bebê passa nesse período). Para exemplificar, ela pegou o seu próprio livro do bebê, organizado por sua mãe e o foi apresentando às crianças, página por página, lendo as informações ali presentes. Os alunos demonstraram curiosidade e atenção, não apenas pela forma como se organizava o portador textual mas principalmente por terem informações da primeira infância de sua professora. Exclamações variadas e espontâneas pontuaram esse momento: “Como você era bonitinha!”; “Ai, que fofa!”; “Nossa, você era gulosa!”. Com isso, tornou-se evidente, para os alunos, a função comunicativa desse suporte textual: resgatar, por meio do registro escrito e imagético, lembranças de um período da vida que o sujeito não seria capaz de recuperar pela memória.

Depois de terminar a leitura de todas as páginas, a professora passou o material pelo grupo, para que os alunos pudessem manuseá-lo. Entregou-o à aluna que se encontrava sentada à sua esquerda, pedindo que ela o observasse junto com a colega ao lado e depois o passassem para as próximas duas crianças e, assim, sucessivamente.

Enquanto o álbum circulava pela roda e os alunos tinham a oportunidade de observá-lo mais de perto (em duplas), a professora Giovana trouxe um segundo exemplo: o "livro do bebê" de sua irmã. Esse não foi lido coletivamente tal como o primeiro, apenas anunciado. A professora chamou a atenção para algumas diferenças (informações que constavam de um e não do outro) e logo passou o livro aos alunos, iniciando pela outra extremidade do círculo (a criança sentada à sua direita), de modo que ele girou pela classe em sentido contrário ao primeiro. A docente sugeriu, então, que a turma analisasse, em duplas, o material que circulava (os dois livros do bebê), garantindo um tempo para isso.

Depois de o material ter sido observado por todas as duplas, Giovana colocou uma folha de papel pardo no centro da roda e propôs ao grupo que sugerissem um nome para o projeto, bem como as etapas de seu desenvolvimento. Os alunos passaram, então, a sugerir título e etapas para o projeto. A professora foi realizando mediações para as sugestões e, ao término da aula, o planejamento coletivo do projeto ficou assim:

A HISTÓRIA DO BEBÊ

- FOTOS/DESENHOS
* INFORMAÇÕES DO NASCIMENTO;
* QUANDO COMEÇOU A ANDAR;
* ALTURA E O PESO;
* GRACINHAS;
* CONVERSAS;
* QUANDO COMEÇOU A ENGATINHAR;
* AMIGOS;
* QUANDO COMEÇOU A FALAR;
* COMIDA PREFERIDA.

Para a segunda observação em classe, escolheu-se uma situação de produção textual, por ser, entre as etapas planejadas, a que previa maior grau de interação entre os alunos, já que as crianças escreveriam, em duplas, legendas para as suas fotos, tiradas na

escola (o produto final proposto contemplava o registro não apenas da fase de bebê, mas um retrospecto da vida das crianças até aquela data, incluindo situações escolares).

Com os alunos acomodados em suas carteiras, dispostos em duplas, conforme o critério de agrupamentos produtivos da professora, a docente iniciou fazendo uma breve retrospectiva do projeto, falando do produto final e das etapas já realizadas pela turma. Para isso, conduziu uma leitura coletiva das etapas previstas para o projeto. Em seguida, anunciou que aquela aula seria dedicada à escrita de legendas de fotos tiradas recentemente na classe, para que todos os alunos pudessem ter suas próprias fotos inseridas no "Álbum do bebê". Entregou, então, uma folha por dupla, com seis fotos impressas. Solicitou às crianças que decidissem quem iria "ditar" o texto e quem iria escrevê-lo, e ofereceu um tempo para que essa divisão fosse realizada. Logo depois, pediu que os alunos dissessem o que viam nas fotos e, após a discussão coletiva, solicitou que começassem a escrever. É importante destacar que, durante essa discussão inicial, a professora incentivou-os a dizer o que viam, mas não se preocupou em textualizar aquilo que era dito, perguntando, por exemplo, como a ideia poderia ser escrita. Focou a discussão apenas no conteúdo do que seria escrito, e não na forma como isso seria feito.

Quando as duplas começaram a trabalhar, Giovana pôs-se a circular pela sala, observando as escritas e realizando intervenções – ora individuais, ora coletivas. Como finalização, propôs que cada dupla lesse suas legendas para os demais colegas. Assim, observou-se que a professora concentrou em uma só aula a produção escrita, não realizando momentos de planejamento do texto, nem de revisão. Nessa ocasião, os alunos tiveram o primeiro contato com as fotos, decidiram suas legendas, escreveram-nas e já as apresentaram aos colegas.

A terceira observação em classe foi realizada no encerramento do projeto. Nessa oportunidade, descobrimos um fator externo que veio interferir na condução e realização da proposta. A professora Giovana nos relatou que seu cargo efetivo na prefeitura municipal de Cubatão estava vinculado ao período da tarde (as observações anteriores haviam sido realizadas em uma turma do período da manhã). Para assumir a turma que estava sendo acompanhada por esta pesquisa, ela havia ampliado sua jornada de trabalho, e contava com essa ampliação o ano todo, já que a professora titular do cargo se encontrava afastada da sala de aula por tempo indeterminado, por estar desempenhando funções dentro da Secretaria de Educação. No mês de julho, porém, pouco antes de se iniciarem as férias escolares, a professora Giovana foi informada de

que a docente titular estava abrindo mão de suas funções na Secretaria, e que voltaria à sua sede original, assumindo sua sala de aula. Com isso, a professora Giovana perderia seu trabalho no período da manhã, embora já tivesse sido convidada pelo diretor da escola a assumir outra sala, cuja professora se encontrava em licença maternidade. Esse convite veio em reconhecimento ao bom trabalho desenvolvido pela professora, porém, ela encontrava-se, compreensivelmente, aborrecida com a situação. As crianças também estavam visivelmente tristes, pois não esperavam mudar de professora.

Em função dessas questões administrativas inesperadas, a professora Giovana precisou abreviar seu projeto didático, convidando esta pesquisadora a observar o encerramento do mesmo, no último dia dela como docente daquela sala. Dois fatores ficaram muito evidentes nessa observação em classe: o sentimento de "despedida" que permeou as relações entre a professora e os alunos, e a antecipação do fim do projeto, que, no plano original, não estava prevista para aquela data.

Com as carteiras dos alunos divididas em dois grandes grupos, a professora começou relembrando todas as etapas do projeto e qual seria o produto final, anunciando que havia chegado o dia de finalizar o "álbum do bebê". Relembrou os principais itens abordados nesse portador textual e destacou quais foram incluídos na estrutura dos álbuns produzidos por eles. A seguir, mostrou para a classe o álbum do bebê de uma aluna, trazido de casa por ela naquele dia. Aparentemente, esse tipo de contribuição individual e espontânea havia se tornado comum entre as crianças, durante o desenvolvimento do projeto: vários alunos comentaram que também haviam trazido seus respectivos álbuns, para mostrar aos colegas. Depois de compartilhar o álbum da aluna, a professora entregou a todas as crianças os álbuns produzidos por eles, afirmando que iriam finalizar tudo o que faltava, para poderem levá-los para casa naquele dia. A entrega foi feita através de "pistas": a professora leu algumas informações presentes em cada produção, para que a turma descobrisse quem era o(a) autor(a). Depois de entregar todos os álbuns, ela solicitou que os alunos os deixassem sobre a carteira, com a capa virada para cima. Todos os álbuns foram previamente encapados pela professora e, portanto, tinham capas iguais – ela explicou que fizera isso para otimizar o tempo e garantir que os álbuns ficassem prontos naquela data. Giovana distribuiu, então, papéis impressos contendo o título do projeto e a autoria da turma, solicitando que os alunos os colassem nas capas, e os decorassem como preferissem. Passou, então, à primeira página, ressaltando que ali ficaria o registro dos alunos quando bebês. Relembrou que, durante o projeto, ela solicitara que trouxessem fotos

daquela época, e que havia dado três meses de prazo para isso. Entregou, escaneadas e impressas, as fotos que foram trazidas, orientando os alunos que não as trouxeram a desenharem a si próprios quando bebês, para substituir a foto. Deu um tempo para que todos desenhassem (ou colassem a foto) no espaço adequado, e fez, coletivamente, uma revisão de todos os itens: foi escrevendo uma a uma, na lousa, as informações que o álbum deveria conter. Enquanto fazia isso, orientava os alunos a conferirem em seus álbuns se cada uma daquelas informações estava presente. Depois de escrever cada informação, perguntava: "Confere?", e os alunos que a possuíssem em seus álbuns respondiam (em coro): "Confere!". Finalmente, entregou a última página do álbum: uma ficha com as informações pessoais atualizadas dos alunos. Orientou as crianças a anexá-la ao final de seus álbuns e a preenchê-la em casa. Também aqui, notaram-se os efeitos da antecipação do fim do projeto: inicialmente, o preenchimento daquela ficha estava previsto para ser feito na escola. Depois que todos os alunos anexaram essa última página, a professora terminou o projeto, recomendando que todas as crianças compartilhassem com os pais e familiares sua produção.

Tal como no 1º ano, notou-se, entre as três observações em classe, evolução por parte dos alunos. No que concerne ao conhecimento sobre o sistema de escrita, a professora possuía, no início do ano, seis alunos que ainda não estavam alfabetizados (ou seja, possuíam hipóteses de escrita anteriores à hipótese alfabética). Ao término do projeto, havia apenas um aluno nessa condição. A docente relatou também o progresso dos alunos nos aspectos discursivos de suas produções. Em síntese, conforme já foi apontado neste estudo, parece importante destacar que, mesmo uma professora com pouca experiência, que apresenta fragilidades em suas concepções teóricas e que foi pega de surpresa por uma questão administrativa, conseguiu empreender um bom trabalho, obtendo de seus alunos resultados satisfatórios.

7.3 O projeto do terceiro ano

A professora do terceiro ano, de ora em diante nomeada professora Laura, possui formação inicial em psicologia e formação em pedagogia. Atua como professora de Ensino Fundamental I na rede municipal de educação há 15 anos, tendo, antes disso, 4 anos de experiência na rede municipal de uma cidade vizinha.

Em sua trajetória, a professora Laura sempre esteve em sala de aula, nunca tendo ocupado outra função na escola. Há quatro anos, porém, além de desempenhar seu papel

como professora titular, ela passou a atuar no outro período, como professora de reforço dos alunos que apresentam dificuldades de leitura e escrita. Assim, ela tem a oportunidade de, em alguns casos, acompanhar o desenvolvimento do aluno ao longo de todo o Ensino Fundamental I (primeiro ao quinto ano).

Segundo relatou a esta pesquisadora, a professora Laura sempre gostou da fase de alfabetização e, por essa razão, ao longo de seus anos de experiência, atuou muito mais nos três primeiros anos do Ensino Fundamental do que nos demais. Nesta pesquisa, ela se configurou, portanto, como a professora com mais tempo de experiência nesse segmento entre as três docentes estudadas, embora não fosse a que possuía o maior tempo de experiência no total[10]. Em mais de uma ocasião, ela acompanhou suas turmas por mais de um ano, assumindo o 1º ano em um ano, e o 2º no ano seguinte, ou o 2º e o 3º, consecutivamente. Com a turma que foi observada neste estudo, a docente nunca havia trabalhado, sendo professora deles pela primeira vez, no terceiro ano.

Constatou-se - pela fala do diretor da escola e também da coordenadora pedagógica, que receberam esta pesquisadora nas várias ocasiões em que lá esteve - que a professora Laura é bem conceituada pela equipe gestora, sendo considerada uma das melhores docentes da instituição.

O primeiro encontro com Laura foi, tal como o planejado, quando da realização da entrevista. Na ocasião, ela demonstrou uma boa apropriação do discurso educacional alinhado com as diretrizes oficiais, além de uma boa articulação desses princípios com sua prática em sala de aula. Com palavras próprias, conseguiu definir alguns conceitos e exemplificá-los por meio de sua vivência profissional.

O segundo encontro com a professora foi quando ela entregou seu documento de planejamento a esta pesquisadora. Segundo explicou, ela já desenvolvera esse mesmo projeto didático em anos anteriores, obtendo bons resultados, e já o apresentara, na modalidade de relato de experiência, em eventos pedagógicos internos e externos à rede municipal. Por essa razão, segundo ela, a cada ano, desde o início, tem um cuidado especial no registro e documentação do projeto didático. Seu planejamento foi apresentado muito bem estruturado, em versão impressa e eletrônica. Quanto aos itens do projeto, eles eram apenas três: objetivos, etapas e produto final.

O conteúdo do planejamento revelou um dado surpreendente: apesar da clareza demonstrada pela professora, na entrevista do primeiro encontro, no que se referiu à

[10] A professora Cecília totaliza 26 anos no magistério, enquanto a professora Laura acumula 19.

definição de um projeto didático e sua comparação com outras modalidades organizativas, ela apresentou, no momento de planejá-lo, uma confusão conceitual. De acordo com os princípios postulados por Lerner (2002), sua proposta aproximou-se mais de uma sequência didática do que de um projeto didático. Isso porque ficou evidente, a partir da análise de seu planejamento, tratar-se de uma coletânea de atividades, com níveis de complexidade progressivos, e estruturadas em torno de um tema comum: correspondência. Seu "projeto correspondência" abarcou a leitura e a escrita dos alunos, para isso sendo utilizados gêneros textuais pertencentes a essa esfera, como cartas, bilhetes e cartões. Todas as situações propostas tiveram um propósito comunicativo real. Na ocasião, a professora participava de um grupo virtual de professores de todo o Brasil, que trabalhavam o tema "correspondência" com seus alunos, e promoviam, assim, uma troca de correspondências entre suas classes (localizadas em escolas, cidades e estados diferentes). Com isso, ela propiciou muitas situações concretas de leitura e escrita de cartas a seus alunos. Também aproveitou as datas comemorativas para propor a escrita de cartões. E, como produto final, sugeriu a produção de uma carta de reivindicação, a ser enviada para um vereador da cidade. Pode-se afirmar, de certa forma, que o produto final seria mais uma etapa da sequência didática, sem vínculo com as anteriores. Houve uma articulação entre propósitos didáticos e comunicativos em cada uma das etapas, mas essa articulação não abarcou o conjunto delas, conforme se verá adiante.

As três observações em classe (terceiro, quarto e quinto encontros) foram semelhantes às coletas de dados das outras duas turmas. A primeira (24/03/2014), no momento da proposição do projeto aos alunos. A segunda (29/04/2014), numa situação de revisão (começando com a revisão coletiva da produção de um aluno, seguida pela revisão individual da produção de cada um, feita pelo colega). A terceira (23/06/2014), no encerramento do projeto, ocasião em que as crianças levaram ao vereador a carta produzida e visitaram a Câmara Municipal.

Na primeira observação em classe, a professora começou a aula com os alunos sentados em carteiras enfileiradas. Anunciou que teriam uma "novidade": a turma toda iria conhecer outras pessoas, outros lugares, e os alunos também poderiam contar o que existe na sua cidade (Cubatão). Avisou, porém, que antes disso iria ler uma história.

Para a leitura, levou os alunos para o jardim da escola, onde todos se sentaram em frente a um banco, local onde ficou a professora, com o livro na mão. Quando todos

se acomodaram, ela apresentou o livro "O carteiro chegou"[11], fazendo a leitura da capa e contracapa, apresentando os nomes dos autores e instigando as crianças a levantarem hipóteses sobre a narrativa. Em seguida, começou a ler. A cada página, a professora lia e mostrava as ilustrações. Em resumo, o livro contava a história de um dia de trabalho de um carteiro que entregava correspondência para personagens clássicos dos contos de fada (uma propaganda para a bruxa, a proposta de uma editora para Cinderela etc.). Todas as correspondências vinham em envelopes, que o leitor podia abrir e, assim, ler o conteúdo das cartas. Ao final da leitura, depois de ler o trecho em que o carteiro entregou a última carta, a professora improvisou, como se estivesse lendo um trecho esquecido da história: o momento em que o carteiro passou por Cubatão e deixou uma carta "para o 3º ano A". Ela tirou, então, do fim do livro, uma carta enviada por alunos de uma escola pública de São Bernardo do Campo e leu-a para as crianças, que ficaram, naturalmente, muito entusiasmadas. Como finalização, a professora anunciou que, com aquela carta, eles começariam o "Projeto Correspondência" e que receberiam outras cartas além daquela, comprometendo-se a responder a todas. Falou, ainda, que haveria várias situações nas quais os alunos seriam convidados a escrever cartas, e perguntou se todos estavam dispostos a isso. A classe respondeu, em uníssono, que sim.

Observou-se, com isso, uma inovação na prática da professora Laura, em comparação às outras duas: somente na sala dela a inserção do projeto na rotina foi feita por meio de uma vivência prática e não de um discurso expositivo (ainda que dialogado), o que se mostrou muito positivo para os alunos.

Na segunda observação em classe, esta pesquisadora acompanhou um momento de revisão textual. A professora começou a aula relembrando a atividade feita anteriormente, em que os alunos escreveram cartas às suas mães, em comemoração ao "Dia das Mães" (data que se aproximava). Explicou que, naquele dia, todos "corrigiriam" suas cartas, para que não entregassem às mães "cartas com erros". Para iniciar o processo de revisão, ela projetou para a turma a produção de um aluno, sem identificar a autoria. Propôs, então, que todos fizessem uma revisão coletiva do texto. Durante esse processo, os alunos encontraram vários problemas e propuseram soluções. A professora não apontou diretamente nenhum erro, mas em alguns casos reforçou a leitura de determinados trechos, insistindo na revisão (de certa forma, induzindo os alunos a enxergarem os problemas).

---

[11] AHLBERG, J. e AHLBERG, A. *O carteiro chegou.* SP: Cia. das Letrinhas, 2007.

Conforme as correções foram sendo propostas, a professora já as efetuava no computador ligado ao projetor, de modo que a turma via o resultado da alteração no ato em que ela era realizada.

Encerrada a revisão coletiva, a professora agrupou os alunos em duplas (segundo seu critério de agrupamentos produtivos) e entregou a produção de cada um. Pediu, então, que a dupla trocasse suas produções, para cada um fazer a revisão da carta do outro. Os alunos lançaram-se a essa tarefa e o comportamento dos grupos foi variável: em algumas duplas, os alunos trabalharam individualmente, sendo que o fato de estarem lado a lado não levou a interação alguma; em outras, as crianças conversaram, mostraram ao colega os erros que localizaram, pediram que o outro lesse e explicasse o que quisera dizer em cada trecho etc.; em alguns casos, os alunos assinalaram para o colega os pontos em que os erros foram encontrados, para que o próprio autor fizesse a correção; em outros, apagaram os trechos (supostamente) errados e já efetuaram, eles mesmos, as correções.

A professora, nesse momento, circulava pela sala, mas realizava poucas intervenções, somente respondendo a dúvidas quando solicitada. Ao final, recolheu as cartas e explicou que, na próxima aula, cada um receberia de volta a que escrevera, corrigida pelo colega, para que pudesse dar continuidade ao processo de revisão.

Percebeu-se, com isso, que os alunos tiveram a oportunidade, ao longo do projeto, de exercitar diferentes comportamentos escritores: o planejamento e a planificação de um texto a ser escrito; o processo de textualização em si; e o processo de revisão, feito de diferentes formas.

Finalmente, na terceira observação, esta pesquisadora acompanhou a ida do grupo à Câmara Municipal. O produto final do projeto era a escrita de uma carta coletiva, dos alunos para a Câmara de Vereadores de Cubatão. Segundo a professora, ela uniu, nesse produto final, o encerramento de dois projetos: o que aqui está sendo analisado, sobre cartas, e um projeto desenvolvido paralelamente, sobre cuidados com o meio ambiente. A carta escrita pela turma, então, foi para solicitar a um vereador a implementação de coleta seletiva de lixo, que não existe no município. Nessa aula, os alunos foram até a Câmara de Vereadores, onde foram recebidos por um vereador em uma audiência previamente agendada pela professora.

Inicialmente, o vereador explicou que assumira o mandato recentemente, já que, até a semana anterior à visita, ocupava o cargo de Secretário de Educação do município. Talvez por isso, mostrou-se muito receptivo ao trabalho desenvolvido pelos alunos.

Falou sobre o local onde estavam e no que consistia o trabalho de um vereador (o que ele pode ou não propor, o que está ou não ao seu alcance). Em seguida, deu a palavra aos alunos. Algumas crianças manifestaram-se, explicando o desenvolvimento do projeto, o modo como se deu a escrita da carta coletiva e a importância de se implementar a coleta seletiva de lixo. O vereador respondeu às falas, apoiando-os, e dizendo que tentaria fazer o possível por aquele pedido, o qual também julgava importante. Em seguida, uma aluna realizou a leitura da carta. O vereador agradeceu e afirmou que a carta constituía um documento, que reforçaria sua ação legislativa. Finalmente, os alunos lhe entregaram desenhos produzidos individualmente por eles, sobre o tema, e a professora agradeceu a oportunidade. O vereador convidou, então, a turma a fazer um passeio pela Câmara, para lhes mostrar a função de cada ambiente. Todos gostaram da ideia e a visita foi monitorada pelo próprio vereador, com apoio da professora. Ao final, todos agradeceram e se despediram.

Esse momento de encerramento do projeto foi, de todas as observações realizadas em classe para o desenvolvimento desta pesquisa, o que mais privilegiou a modalidade oral da linguagem. Embora o produto final tenha sido uma produção escrita (carta coletiva), os alunos precisaram se preparar para fazer uma exposição oral do próprio trabalho, em uma situação formal, perante uma autoridade socialmente constituída. E mostraram ter se preparado muito bem.

A professora Laura demonstrou, no decorrer da pesquisa, um grande conhecimento sobre os processos de alfabetização e de aprimoramento das competências leitora e escritora dos alunos. Em que pese o equívoco de, na prática, conceber o projeto mais como uma sequência didática, o resultado não foi insatisfatório: os alunos tiveram a oportunidade de exercitar a leitura, a escrita e a exposição oral em situações comunicativas, articulando as práticas escolares e sociais de uso da língua.

Com base apenas nestes breves relatos, já é possível vislumbrar a pluralidade de aspectos que interferem no desenvolvimento dos projetos didáticos, a diversidade de posturas entre as professoras e os diferentes caminhos escolhidos para propiciar a aprendizagem das crianças. Nos capítulos 8, 9 e 10, serão respectivamente analisados, de modo mais específico, os seguintes aspectos: como os docentes concebem, planejam e executam a aprendizagem de seus alunos; o objeto a ser ensinado a eles; e a didática a ser utilizada para isso.

8 SUJEITO E APRENDIZAGEM

O presente capítulo apresenta os dados obtidos na pesquisa de campo, referentes ao eixo “Sujeito e aprendizagem”. Para tanto, foram abordadas as três instâncias previstas: a concepção das professoras participantes da pesquisa, acerca desse foco de

abordagem, aferidas por entrevistas semiestruturadas; a intencionalidade dessas docentes, expressa em seus documentos de planejamento; e, subsidiada pelas observações não participantes, a maneira como as mesmas as concretizam na prática em sala de aula.

8.1 Concepções

Nesta pesquisa, partiu-se do levantamento e estudo das concepções das professoras acerca dos processos de aprendizagem. Buscou-se apreender essas concepções com base nas entrevistas semiestruturadas.

Considerando o interesse em captar as efetivas concepções docentes, e, ao mesmo tempo, evitar discursos preestabelecidos com o propósito de se enquadrar nas expectativas do pesquisador ou em um discurso-modelo do debate pedagógico, neste estudo recorreu-se, conforme apresentado no capítulo 6, a dois procedimentos – a resposta aberta obtida a partir da primeira pergunta (*Como você acha que seus alunos aprendem?*) e a adesão a posturas e modelos típicos. A análise, como citado no referido capítulo, foi feita a partir dos indícios obtidos em dados mais ou menos explícitos nas afirmações e modos de se explicar.

Ao se categorizarem os dados pela ênfase ou aproximação com as três concepções de aprendizagem apresentadas, foram identificados, nas respostas das entrevistadas à primeira pergunta, indícios inatistas, empiristas e interacionistas. Confirma-se, com isso, a descoberta já realizada em pesquisa anterior (VIDAL, 2014): as concepções dos professores revelam-se híbridas, fundadas em uma profusão de aportes teóricos, com diferentes níveis de apropriação.

A análise das respostas abertas revelou indícios **inatistas** apenas no discurso da professora Cecília:

> Eu acho que, assim, a gente tem que despertar o aluno para aquilo. [...] A tarefa do professor é despertar.
>
> Professora Cecília

O uso repetido do verbo “despertar” é indicativo da concepção inatista. Ao afirmar que cabe ao docente “despertar o aluno”, a professora Cecília revelou sua crença na existência de algo adormecido no educando, ou seja, alguma condição pré-existente

que pelo professor será acionada. Essa é a essência da concepção inatista de aprendizagem: a visão do docente como aquele que desperta os saberes inatos do aluno.

O **empirismo**, por sua vez, pôde ser identificado nas respostas das três entrevistadas. Certamente isso se deve ao alto grau de influência que essa concepção de aprendizagem exerceu, ao longo da história, na constituição da cultura escolar.

Na resposta da professora Cecília, a afirmação transcrita a seguir indicou essa concepção de aprendizagem:

> [...] eu acho que os meus alunos, eles ficam parecidos comigo, acabam sendo um pouquinho do meu reflexo, né?
>
> Professora Cecília

Nesse trecho da resposta, a docente deixou explícita sua crença na centralidade do professor, que figuraria como um modelo a ser refletido pelos educandos no processo de aprendizagem. É uma enunciação que traduz a concepção de que a aprendizagem se dá de fora para dentro, do professor para o aluno, ou seja, uma concepção claramente empirista.

Já a professora Giovana aproximou-se da concepção empirista em sua resposta ao mencionar a motivação baseada em mecanismos externos como geradora da aprendizagem:

> Eu acho que eles aprendem a partir de uma motivação. Então, eu procuro sempre ver uma coisa que seja do interesse deles, porque eu acho que é mais fácil para motivar.
>
> Professora Giovana

Ao falar em motivação, a professora Giovana não estaria, necessariamente, calcada em uma concepção empirista. Principalmente se for levado em consideração o fato de que ela mencionou o interesse dos alunos, que representa um conteúdo interno, como gerador dessa motivação (e, por consequência, da aprendizagem). Entretanto, a marca empirista emergiu de sua resposta quando ela atribuiu exclusivamente a si própria a responsabilidade por essa motivação. O uso dos verbos na primeira pessoa e do pronome pessoal *eu* (que, inclusive, é mencionado duas vezes) traduziram a centralidade que ela conferiu ao professor no processo de aprendizagem. Se apenas a ele couber a tarefa de identificar o interesse dos alunos, relacioná-lo aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e, assim, gerar motivação e aprendizagem, fica evidente o

teor externo da motivação. Ainda que supostamente originária do interesse (interno) dos educandos, para Giovana, a motivação pareceu depender de uma ação do mestre.

A resposta da professora Laura, por sua vez, sugeriu uma grande influência da chamada teoria do "aprender fazendo", típica do movimento escolanovista, e que tangencia a concepção interacionista de aprendizagem. Surpreendentemente, ao explicar a necessidade da vivência prática do conhecimento por parte do aluno, ela evocou também ideias empiristas:

> Na vivência eles aprendem, se eles colocam a mão na massa. [...] a aprendizagem, ela é mais na vivência, realmente, do que teórica. Não adianta você passar uma coisa na teoria e não vivenciar aquilo com as crianças.
>
> Professora Laura

Ao mencionar a "mão na massa" e dissociar teoria e prática, a professora, de certa forma, separou as vivências empíricas da reflexão e abstração, como se elas não pudessem ocorrer simultaneamente. E fez uma opção clara pelas primeiras, ao definir o modo como se dá a aprendizagem. O uso do verbo "passar" revelou essa verticalidade.

Finalmente, a concepção **interacionista** de aprendizagem apareceu nas respostas das professoras Cecília e Laura.

A primeira trouxe o interacionismo em seu discurso pela perspectiva do envolvimento:

> [...] eu acho que eles aprendem a partir do envolvimento. [...] Com aquilo que eles estão pesquisando, pensando... [...] eles aprendem muito com as intervenções que a gente vai fazendo também. Acho que eles aprendem a todo momento [...]
>
> Professora Cecília

Ao mencionar o envolvimento dos alunos, a professora conferiu-lhes um papel ativo no processo de aprendizagem. O interacionismo ficou mais claro em sua resposta ao explicitar sua concepção de envolvimento: quando afirmou que os alunos aprendem com aquilo que estão pesquisando e/ou pensando, ela fez alusão ao processo de interação entre sujeito e objeto de conhecimento. Além disso, na referência às intervenções realizadas pelo professor, ela aludiu ao processo de interação entre professor e aluno. Ao reconhecer que a aprendizagem se dá a todo momento, ela evidenciou o papel ativo do sujeito, que está permanentemente revendo aquilo que sabe e construindo novos conhecimentos.

No caso da professora Laura, que tangenciara a concepção interacionista de aprendizagem ao mencionar o “aprender fazendo”, sua resposta trouxe uma contradição. Embora tivesse claramente, no início de seu discurso, dissociado teoria e prática, ela os reuniu ao final da resposta, demonstrando flutuações em suas concepções:

> Tem que ser na prática: uma coisa que eles vivenciem, que eles coloquem a mão, que eles pensem sobre aquilo, sobretudo, né? Que eles reflitam sobre as coisas.
>
> Professora Laura

Ao relacionar os atos de “colocar a mão”, “pensar” e “refletir”, a professora rompeu com a lógica anterior de seu discurso, que isolava os aprendizados, classificando-os em teóricos ou práticos. Aqui, ela apresentou a possibilidade de o aluno vivenciar empiricamente uma determinada situação e, concomitantemente, elaborá-la através do pensamento e reflexão. Esse indício é revelador de uma concepção interacionista – mais especificamente, construtivista -, em que o sujeito assimila um determinado dado exterior, acomodando-o às suas estruturas, e modificando-as a partir dele.

A segunda parte da entrevista, que contemplava a etapa de adesão às posturas e modelos típicos, corroborou, com pequenas variações, os indícios localizados nas respostas abertas das três entrevistadas. O quadro a seguir sintetiza os resultados dessa etapa:

Concepção de aprendizagem	**Afirmação proposta na entrevista**	**Grau de concordância**		
		Concordou totalmente	**Concordou parcialmente**	**Discordou**
Empirista	O conhecimento se dá por associação. Conforme o sujeito vai recebendo e acumulando novas informações, ele associa essas novas ideias àquelas que já possui, e seu conhecimento se amplia.	Professora Giovana Professora Laura	Professora Cecília	
Interacionista	O conhecimento ocorre na interação do sujeito com as coisas e pessoas em um dado contexto sociocultural.	Professora Cecília Professora Giovana Professora Laura		
Inatista	Considerando a predisposição hereditária e os dons naturais da		Professora Cecília Professora	Professora Giovana

	criança, o conhecimento é algo a ser despertado pelo professor.		Laura	

Quadro 7 – Concepções de aprendizagem

As adesões da **professora Cecília**, oscilando em diferentes posturas, sugerem que, dentre as três entrevistadas, é ela quem possui o maior grau de hibridismo conceitual. Em sua resposta aberta, como já apresentado, apareceram indícios de concepções inatistas, empiristas e interacionistas.

Essa postura confirmou-se na segunda parte da entrevista: como ela não discordou de nenhuma das afirmações, assumiu, de certa forma, as três concepções de aprendizagem. Sua justificativa para concordar parcialmente com a afirmação empirista pautou-se no reducionismo que ela enxergou na frase:

> Eu acho que parcialmente. Porque não é só por associação, né? Eu acho que a associação é um dos processos, sim, que ajuda, mas acho que não é o todo não, não é só isso.
>
> Professora Cecília

Tendo sido essa a primeira afirmação apresentada, a docente ainda não se mostrava suficientemente segura para sustentar sua posição. Nas respostas seguintes, porém, ela complementou sua justificativa.

A única afirmação com a qual ela concordou totalmente foi a de concepção interacionista, que já havia sido a que predominara em sua resposta aberta. Além de concordar totalmente com a afirmação, ela se mostrou bastante enfática ao fazer isso:

> Ah, eu acredito sim nisso, piamente. Concordo totalmente. Por isso que, pensando na anterior, eu digo que não é só por associação. Pode ser que seja um dos processos importantes a associação, mas a interação, o interagir, o trocar com os colegas, com a professora, com o objeto, enfim, eu acho que é o mais importante.
>
> Professora Cecília

Em sua justificativa, a professora Cecília utilizou duas afirmações consecutivas para ressaltar o quanto concordava com a frase de cunho interacionista, ouvida da pesquisadora. Em ambas utilizou um advérbio de intensidade (“piamente” e “totalmente”), o que tornou seu discurso ainda mais categórico. Essa ênfase foi reforçada na continuidade da resposta, quando ela utilizou o substantivo “interação” seguido por seu verbo correspondente, de forma a ratificá-lo, e ainda acrescentou um

sinônimo (“troca”). Ao identificar-se plenamente com a segunda frase, ela, inclusive, repensou a afirmação anterior (de cunho empirista), esclarecendo porque sua concordância na primeira afirmação tinha sido parcial – para ela, a associação é parte do processo de aprendizagem, mas não seu eixo central. A docente não apenas concordou com a concepção interacionista, como a relacionou aos três vértices da triangulação didática de Chevallard (1991): citou a importância da troca entre os colegas (aluno), professora e objeto de conhecimento.

Com relação à terceira afirmação, inatista, ficou evidente, no comentário da professora Cecília, que sua concordância se deveu à presença do vocábulo “despertar”, verbo que já fora utilizado por ela em sua resposta aberta:

> A ser despertado? É, parcialmente... o professor tem uma parcela neste despertar. Mas não é só isso também, né? Parcialmente. Talvez juntando as três... mas eu ainda fico mais com os processos de interação.
>
> Professora Cecília

Em que pese sua anuência ao uso do verbo “despertar”, e ao papel centralizador que ela atribuiu ao professor no processo de aprendizagem do aluno, a docente concluiu sua resposta ratificando sua tendência acentuada à concepção interacionista de aprendizagem. Essa postura corroborou o que já havia sido inferido por sua resposta aberta: apesar de apresentar indícios inatistas, empiristas e interacionistas, ela demonstrou preponderância do interacionismo. Utilizou quatro frases claramente interacionistas e apenas duas nas outras categorias, o que pareceu indicar que ela tende mais a uma concepção interacionista, mas ainda carrega resquícios das outras duas.

A **professora Giovana** demonstrou uma tendência marcadamente empirista. Em sua resposta aberta, os fatores motivação a partir de elementos externos e atuação docente apareceram como determinantes da aprendizagem. Em consonância com essa postura, ela concordou totalmente com a primeira afirmação, sem tecer maiores comentários sobre o assunto:

> Por associação? Sim, concordo totalmente.
>
> Professora Giovana

No que concerne à concepção interacionista, a professora Giovana concordou totalmente com a afirmação que lhe foi apresentada, valendo-se, inclusive, de uma

justificativa também pautada no interacionismo, embora não tivesse apresentado indícios dessa concepção em sua resposta aberta:

> Sim, concordo. Por isso que eu priorizo muito o trabalho em grupo, atividade em dupla... porque não adianta ser só de mim para eles, né? Eu acho que tem que ter interação.
>
> Professora Giovana

Apesar dessa concordância, os comentários que ela teceu para justificar sua posição trouxeram indícios empiristas, indicando uma postura mista. O uso do advérbio de exclusão "só", nesse caso foi revelador. Ao afirmar que "não adianta ser só de mim para eles", a professora Giovana indicou que não dispensava a concepção de aprendizagem como transmissão de conhecimento do professor para o aluno. A ressalva que ela fez foi apenas que não acreditava que essa via fosse exclusiva, que outros processos podiam também contribuir para a aprendizagem, entre eles, os processos de interação. Ao falar neles, porém, ela não vislumbrou, tal como a professora Cecília, a interação entre aluno e professor, ou entre sujeito e objeto de conhecimento. Interagir, para ela, parece significar apenas trocar com seus pares e, por isso, ela exemplificou sua anuência ao conceito mencionando os agrupamentos que realizava entre seus alunos.

A concepção inatista não apareceu, em momento algum, no discurso da professora Giovana. Além disso, ela discordou da afirmação inatista que lhe foi apresentada:

> Não, eu acho que não. [...] Não é que eu vou despertar, eu posso motivar, posso dar... é... como eu falei no começo, eu posso dar, não despertar.
>
> Professora Giovana

Mais uma vez, ficou evidente sua aproximação com a concepção empirista de aprendizagem. Ela se contrapôs à afirmação inatista porque não concebia que o aluno tivesse conhecimentos inatos a serem despertados pelo professor. Pelo contrário, para a professora Giovana, cabia ao docente transmitir tais conhecimentos; a relação vertical manifestou-se no uso reiterado do verbo "dar". Subjacente à sua resposta, estava a crença de que o professor dá e o aluno recebe, ou seja, o primeiro tem papel ativo na promoção da aprendizagem, enquanto ao segundo cabe um papel passivo. A relação estabelecida entre essa afirmativa e a teoria da motivação reforçou a resposta anterior de motivação externa ao aluno, típica da concepção empirista.

A **professora Laura**, tal como a professora Cecília, não discordou de nenhuma das afirmações. Embora esse dado pareça contraditório com o que foi aferido anteriormente, a coerência residiu em seu grau de concordância: com a concepção inatista, ausente de sua resposta aberta, a professora concordou apenas parcialmente; já com as observações de cunho empirista e interacionista – concepções que permearam sua resposta aberta – a docente concordou plenamente.

Ao justificar sua concordância parcial com a afirmação inatista, a professora indicou que, apesar de realmente possuir crenças inatistas, também concebia a aprendizagem como interação e, por essa razão, não concordara totalmente com a frase apresentada:

> [...] acho que o professor tem que ser um... além dele despertar, não só despertar, mas ele tem que mediar também isso, né? Não adianta, apesar da criança ter todo esse conhecimento dentro de si, ele tem que ser um mediador, para estabelecer parâmetros, estabelecer limites... para ajudar essa criança nesse caminho. Desperta sim, mas não só desperta.
>
> Professora Laura

O uso da palavra "mediador" imediatamente nos reporta ao referencial vygotskyano, de cunho interacionista. Assim, a professora justificou de forma coerente sua concordância parcial: ao mencionar "todo esse conhecimento dentro de si", corroborou sua crença nos saberes inatos. Por outro lado, ao atribuir ao professor o papel de mediar o conhecimento, classificando-o como uma atuação mais abrangente do que o simples "despertar", ela, de fato, demonstrou considerar o valor da interação professor-aluno na construção de novos conhecimentos.

Assim como em seus comentários acerca da afirmação inatista, também ao justificar sua concordância plena com a enunciação empirista, Laura trouxe concepções interacionistas. Dessa vez, porém, ela não percebeu a distinção entre as concepções e valeu-se de uma para concordar com a outra:

> Ah, eu concordo, né? Porque ele vai construindo esse conhecimento, vai estabelecendo bases para ele, e aí, conforme as informações novas vão chegando, ele vai administrando isso, vai ampliando o conhecimento.
>
> Professora Laura

O uso do verbo "construir" indicou o papel ativo que a professora Laura atribui ao sujeito, no processo de aquisição de conhecimento. É possível relacionar sua

afirmação de que o indivíduo "vai estabelecendo as bases" para os novos conhecimentos à noção de *estruturas* piagetianas (PIAGET, DEVAL, 1970), segundo a qual o estabelecimento de relações lógicas surge a partir da construção de estruturas anteriores, que ocorrem na interação do organismo com o meio. Sem demonstrar uma clara consciência disso, a docente explicitou princípios da concepção interacionista da aprendizagem: conhecimentos prévios servem como "andaimes" para a construção de conhecimentos novos. Apesar de a afirmação original mencionar o *acúmulo de informações*, esse dado não foi referido pela entrevistada: em seu lugar, ela utilizou a noção de conhecimentos prévios servindo de base para a *ampliação* do conhecimento do indivíduo, a partir da *administração* realizada por ele.

Estando a concepção interacionista tão presente no discurso da professora Laura, parece compreensível sua concordância plena com a afirmação a ela relacionada:

> Ah, sim... aí sim! [...] em qualquer contexto sociocultural o conhecimento, a interação, a aprendizagem vai se dar. [...] eu acho que acontece na interação com as coisas, com as pessoas.
>
> Professora Laura

Tal como a professora Cecília, também a professora Laura expressou sua concordância plena com a afirmação interacionista, e o fez de modo categórico. Ao justificar sua posição, ela ressaltou, em primeiro lugar, a importância do contexto sociocultural, destacando a possibilidade de a aprendizagem ocorrer em qualquer situação. Além disso, explicitou a sua compreensão sobre os níveis de interação: entre pessoas (supostamente, a interação entre alunos e entre professor e aluno); e "com as coisas" (interação sujeito-objeto).

A partir das três justificativas dadas pela professora Laura, em conjunto com sua resposta aberta, pode-se afirmar que, apesar de oscilar em alguns momentos entre as três concepções citadas, ela demonstrou uma tendência acentuada à concepção interacionista de aprendizagem.

8.1.1 Considerações

Desse primeiro procedimento de análise (entrevista composta por resposta aberta e adesão às posturas e aos modelos típicos), é possível situar as seguintes considerações:

a) A concepção de aprendizagem dos professores é híbrida, pois as três concepções aqui citadas, amplamente difundidas na esfera educacional, acabaram se

sobrepondo na posição das entrevistadas e influenciaram, em maior ou menor medida, a postura pedagógica das mesmas.

b) Em que pese essa profusão de aportes teóricos em que as três se apoiaram, foi possível delinear, no discurso das professoras, uma tendência predominante. Em alguns casos, como no da professora Cecília, essa opção foi mais consciente (ela afirmou, ao término da terceira justificativa: "Eu ainda fico mais com os processos de interação"). Nos outros dois casos (das professoras Giovana e Laura), essa concepção predominante não era tão clara para os próprios sujeitos, mas ainda assim foi possível depreender, das respostas, a predominância do empirismo na concepção de Giovana, e do interacionismo na concepção de Laura.

c) Apesar da preocupação evidente dos sujeitos em responder "corretamente" as questões, o uso de terminologias e argumentos mais difundidos nas diretrizes oficiais de ensino não adulterou a concepção predominante do entrevistado. Prova disso foi a forte correlação entre os indícios obtidos nas respostas à questão aberta de cada entrevistada, e seu grau de adesão às posturas apresentadas.

d) Nos casos estudados, as professoras que possuíam maior tempo de experiência docente e de formação inicial e continuada assumiram uma concepção predominantemente interacionista de aprendizagem, enquanto a professora menos experiente e com menor tempo de formação assumiu uma concepção mais calcada no empirismo. Essa condição da professora Giovana pode apontar para o possível impacto da formação docente sobre a constituição de concepções e referências de trabalho.

8.2 Intencionalidades

A partir da descoberta da concepção de aprendizagem predominante em cada uma das professoras entrevistadas, procurou-se, nesta pesquisa, compreender como esse referencial se traduz na intencionalidade do docente. Em outras palavras, de que forma a concepção de aprendizagem influencia no planejamento do projeto didático elaborado pelo professor?

Para responder a esta questão, optou-se por fazer um recorte na análise dos três planejamentos que foram cedidos para este estudo. Focando o âmbito do sujeito (aluno)

e seus processos de aprendizagem, nesse ponto da pesquisa o estudo voltou-se para os propósitos comunicativos estabelecidos no planejamento docente. Como eles constituem a razão que move os alunos durante a realização do projeto, é possível situar neles o principal indicador dos objetivos que o professor atribui aos estudantes.

Com o intuito de se fazer um aprofundamento na análise do produto final do projeto, que materializa esses propósitos comunicativos, elaborou-se um quadro para explicitar os aspectos a ele relacionados.

A partir da leitura do planejamento da professora Cecília, preencheu-se uma matriz com os seguintes dados:

Propósito(s) comunicativo(s) do projeto didático "Resgatando músicas infantis"	
Tema do projeto didático	Linguístico
Produto final a ser proposto	Explícito no planejamento
Modalidade de língua em que será expresso o produto final	Escrita - Livro de cantigas infantis.
Destinatário do produto final	Colegas ou professores de outra(s) sala(s) e Pais
Gênero textual do produto final	Cantiga (portador: livro com coletânea de cantigas)
Etapas propostas para o projeto relacionadas ao produto final	A maior parte

Quadro 8 – Propósitos comunicativos no planejamento da professora Cecília

O tema do projeto didático proposto pela professora Cecília foi classificado como eminentemente linguístico porque a escrita de letras de músicas é um ato de enunciação marcadamente linguístico. Considerando-se que essa escrita ocorreu em uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental, na qual boa parte das crianças ainda não estava alfabetizada, a tarefa trouxe como principal desafio cognitivo a apropriação do sistema de escrita. As crianças precisavam pensar em quantas e quais letras usar, e em que ordem as colocar para compor cada trecho da cantiga. Além disso, vale considerar que, como nem sempre é claro para alunos em estágio inicial de alfabetização o fato de que tudo o que se fala pode ser escrito e na mesma ordem em que é dito (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999), a tarefa pode agregar um desafio adicional.

A intenção da professora de abordar os conteúdos linguísticos da alfabetização por meio do projeto ficou bastante clara logo na introdução de seu documento de planejamento:

> [...] Ao longo deste projeto também irão desenvolver diferentes habilidades relacionadas à aquisição do sistema de escrita, leitura, oralidade e produção textual.
> Desta forma, pretende-se dar um sentido ao ato de ler e escrever, contextualizando os conhecimentos da língua que se escreve e compreendendo a função social da mesma.

Reforçando esse caráter linguístico de que se revestiam as atividades do projeto, no último item do documento, Cecília deixou explícito qual seria o produto final:

> **Produto final**: Livro de músicas infantis preferidas dos alunos para socialização com os pais, e doação à sala de leitura da escola.

A descrição do produto final no planejamento e, sobretudo, o fato de ele estar acompanhado dos propósitos comunicativos que o orientariam (*socialização com os pais* e *doação à sala de leitura da escola*) traduzem a importância que lhe foi conferida pela docente. Além disso, a professora demonstrou a valorização que atribuiu às crianças enquanto sujeitos ativos do processo de aprendizagem ao especificar que as cantigas incluídas no livro seriam as selecionadas por elas.

As atividades de leitura e escrita parecem relevantes e desafiadoras para alunos em processo inicial de alfabetização. Os atos de ler antes de ser capaz de fazê-lo convencionalmente e de ser colocado na posição de escritor antes de saber escrever mobilizam conhecimentos distintos dos alunos e, portanto, ensinam conteúdos diferentes. O projeto didático da professora Cecília contemplou, em suas diversas etapas, ambas as propostas (leitura e escrita), além da oralidade, mas a ênfase recaiu sobre a escrita, modalidade de língua do produto final.

O gênero escolhido, cantigas infantis, revela a intencionalidade da professora de favorecer oportunidades de reflexão sobre o sistema de escrita. Isso porque a tarefa de escrever um texto já memorizado por todos faz com que as crianças não precisem se preocupar com o conteúdo (“o que” escrever), podendo concentrar-se no “como” escrevê-lo – decidir quantas e quais letras usar.

Ao eleger os pais (que tiveram acesso ao livro quando os alunos o levaram para casa) e colegas e professores de outra sala (que frequentavam a sala de leitura da escola, para onde o livro seria doado) como destinatários do produto final, Cecília acentuou os propósitos comunicativos de seus alunos. O fato de possuírem destinatários reais, a quem estavam afetivamente ligados, reforçou o compromisso das crianças com a produção e fez com que elas reconhecessem a necessidade de escrever do modo mais próximo possível da escrita convencional, a fim de poderem ser lidos e compreendidos.

A análise do planejamento da professora Cecília indicou, portanto, o papel ativo que ela esperava de seus alunos na realização do projeto. Sem desprezar seus propósitos didáticos (revelados nos objetivos expressos no documento), ela atribuiu significativa importância aos propósitos comunicativos dos alunos. Esse dado foi constatado pelo papel relevante que o produto final ocupou em seu projeto: a tarefa de construir o livro de cantigas foi o que mobilizou os alunos e, por essa razão, a maior parte das etapas estava a ela vinculada. De 11 etapas previstas pela professora, 10 ligaram-se - direta ou indiretamente - à produção do livro de cantigas:

1) Apresentação do projeto com as etapas e produto final, explicitar para os alunos.
2) Apresentação de músicas variadas no decorrer da semana.
3) Cantar e realizar atividades didáticas relacionadas às músicas (texto lacunado, texto fatiado, montar o título ou palavras com uso de letras móveis em dupla e escrita).
4) Escolha e votação da música para reescrita, sendo parte do livro de músicas.
5) Ilustração das músicas.
6) Produção oral (coletiva) com destino escrito da letra da música sendo ditada ao professor.
7) Leitura de ajuste diária das músicas que vão fazendo parte do livro de músicas.
8) Um aluno por dia leva o livro para casa, para ensinar e cantar com os pais as músicas do livro. Caso os pais conheçam alguma música, os alunos trazem para ensinar.
9) Socialização com a classe sobre como foi o momento com o livro em casa (relato oral do aluno). Leitura do registro dos pais sobre este momento (leitura pelo professor).
10) Confecção do índice, pelos alunos (lista de músicas), capa e nomes dos autores.
11) Realização de uma manhã musical com a presença dos pais e alunos, cantando juntos as músicas do livro.

As etapas 1, 2, 4, 5, 6 e 10 foram as essenciais à elaboração do produto final. Elas incluem tarefas fundamentais para quem deseja escrever, coletivamente, um livro de cantigas ilustrado.

A etapa 7 contemplou um comportamento escritor bastante relevante: a revisão constante que acompanha a produção de um texto escrito, ou seja, a leitura atenta que o autor faz de sua produção, a fim de verificar sua correção e adequação à situação comunicativa. No caso desse projeto, por se tratar de alunos em sua maioria não alfabéticos, a leitura não cumpriu apenas o papel de revisão: ao contrário, a função predominante da atividade foi lançar a eles o desafio de encontrar partes ou a totalidade dos versos que conheciam.

Segundo Castedo *et al.* (2001), a leitura de um texto que se saiba de cor contribui para a apropriação do sistema alfabético de escrita, pois configura-se como uma situação em que a criança confronta suas hipóteses de escrita com as marcas escritas com que se depara (e que ela sabe que representam a escrita convencional). A tarefa de fazer corresponder o escrito à pauta sonora não é fácil para alunos com hipóteses de escrita anteriores à alfabética e oferece a eles boas oportunidades de reflexão. Assim, justifica-se duplamente a existência dessa etapa: por ensinar o comportamento escritor de revisão e por contemplar situações de aprendizagem do sistema alfabético de escrita diferentes daquelas que se configuram no momento da escrita.

As etapas 8, 9 e 11 privilegiaram diretamente os propósitos comunicativos dos alunos. Ao escrever o livro, o objetivo que os moveu foi a possibilidade de socializar as cantigas com os pais, seja em casa, seja na manhã de apresentação dos resultados do projeto. Essas etapas contemplaram esses momentos, assim como as oportunidades para partilhar com os colegas as vivências com as cantigas no ambiente familiar.

Somente a etapa 3 não possuía relação direta com o produto final. Embora utilizassem as cantigas da coletânea e estivessem tematicamente vinculadas a ela, atividades como “texto lacunado” ou “fatiado” - em que as crianças eram solicitadas a completar palavras que faltavam na letra da cantiga, ou a ordenar seus versos, respectivamente - ou ainda a montagem de palavras utilizando letras móveis estavam mais ligadas aos propósitos didáticos da professora. A etapa em questão configurou-se predominantemente, portanto, como uma proposição de situações de sistematização do conhecimento adquirido pelos alunos e, embora relevante na realização de um projeto didático, não estava relacionada ao produto final.

O planejamento de Cecília revela um esforço em promover o ensino da língua escrita sem descaracterizá-la enquanto objeto sociocultural. A docente iniciou o projeto didático pela proposição do produto final e encerrou-o com a concretização do mesmo,

mobilizando, assim, os esforços e conhecimentos das crianças em direção a ele. Ao elaborar um projeto didático centrado na execução de um produto concreto, que visava à comunicação com destinatários fora da sala de aula, a professora articulou os propósitos comunicativos da turma a seus propósitos didáticos. Por conferir tamanha relevância ao papel dos alunos e prever atividades em que os mesmos deveriam interagir com seus pares, valer-se dos conhecimentos que já possuíam e refletir continuamente acerca do objeto de ensino, pode-se afirmar que a docente transpôs para o plano de sua intencionalidade a visão interacionista que apresentou no plano da concepção.

Para analisar o caso da professora Giovana, esta pesquisa vale-se do quadro a seguir:

Propósito(s) comunicativo(s) do projeto didático "Minha história – Álbum de fotografias"	
Tema do projeto didático	Extralinguístico
Produto final a ser proposto	Explícito no planejamento
Modalidade de língua em que será expresso o produto final	Escrita
Destinatário do produto final	Pais (supostos destinatários, já que não há referência explícita no planejamento)
Gênero textual do produto final	Legenda (portador: álbum de fotos)
Etapas propostas para o projeto relacionadas ao produto final	A maior parte

Quadro 9 – Propósitos comunicativos no planejamento da professora Giovana

O projeto intitulado "Minha história – Álbum de fotografias" tinha por mote a construção de álbuns pessoais das crianças, para contar suas histórias desde o nascimento, por meio de imagens e legendas.

Embora o registro de legendas se configure como uma prática social amplamente difundida de uso da escrita, a professora Giovana não centrou seu projeto nas práticas de linguagem. Essa constatação parece se comprovar pelos seguintes indícios:

- No alto de seu planejamento, a professora registrou "Ciências Naturais", vinculando seu projeto a essa disciplina.
- Em consonância com essa vinculação, as aulas dedicadas ao projeto didático foram justamente as aulas de ciências, e não as de língua, mesmo aquelas que envolviam atividades voltadas exclusivamente às situações de leitura e escrita.

- As atividades de sistematização presentes no planejamento do projeto buscaram organizar o conteúdo temático apresentado aos alunos (desenvolvimento do corpo humano, construção da própria identidade e da noção de família), e não foram planejadas, aparentemente, atividades de sistematização ligadas à linguagem oral ou escrita.
- A professora incluiu, em seu planejamento, a realização de atividades do livro didático de ciências, tentando extrair, da obrigatoriedade de utilizar esse material, o benefício de articular as atividades nele propostas ao contexto do projeto.

A despeito do potencial do projeto didático para exploração linguística, as atividades estiveram centradas no conteúdo de ciências.

O produto final encontrava-se explícito no planejamento:

Projeto Minha História – Álbum de fotografias

Por um lado, a indicação dessa produção não aparece detalhada. Por outro lado, o fato de estar presente no título do projeto demonstrou sua centralidade no planejamento e, portanto, o reconhecimento da professora quanto à necessidade de sua presença.

A decisão de orientar a condução do projeto didático a partir de seu produto final indica que a professora, de forma consciente ou não, trouxe para o centro da discussão e para a reflexão das crianças as práticas de linguagem. Afinal, ao se concretizar predominantemente na modalidade escrita da língua, o álbum de fotografias exigiria de seus autores uma competência escritora mínima, especialmente no gênero “legenda”, para que pudesse ser lido e compreendido por seus destinatários.

Quando a professora afirmou que os alunos levariam o álbum para casa, supôs-se que os resultados seriam compartilhados com os pais, porém, essa intenção não estava explícita. Essa ausência parece reveladora: pautada em uma concepção empirista da aprendizagem, a professora Giovana privilegiou, tanto na apresentação oral como na ordem do planejamento, os propósitos didáticos de seu projeto, em detrimento dos propósitos comunicativos.

O portador textual “álbum de fotografias”, como gênero textual, contemplou, prioritariamente, as legendas de fotos. Segundo Castedo (2003, p. 293), a legenda é um texto adequado para se trabalhar com crianças pequenas, pois sua curta extensão permite revisões mais apuradas; além disso, a necessidade de se articular o conteúdo

linguístico à imagem que o acompanha induz à reflexão sobre os aspectos discursivos do texto, e não apenas sobre os notacionais. No caso da professora Giovana, que atuava no 2º ano do Ensino Fundamental, tendo seus alunos em processo inicial de alfabetização, esse era, portanto, um gênero favorável ao trabalho com a linguagem escrita.

As características do tipo de portador escolhido, porém, trazem uma especificidade: ao contrário de um álbum de fotografias convencional, os chamados "Álbuns do bebê" trazem, além de fotos e legendas, pequenos registros. Funcionam como um repositório das informações essenciais do contexto do nascimento de uma criança (seu peso e altura em diferentes datas e descrição de seus primeiros períodos de vida, entre outros). Por essa razão, observou-se que as legendas seriam o gênero predominante nesse projeto didático, mas não o único.

Tal como a professora Cecília, a professora Giovana destinou a primeira etapa à proposição do projeto às crianças. No entanto, a partir da segunda, os planejamentos de ambas tornaram-se muito diferentes. As etapas elencadas pela professora Giovana – que constituíram a base do seu planejamento – traduziram a ênfase dada por ela ao conteúdo temático:

> 25/03
> • Vídeo: o bebê na barriga da mãe.
> • (Lição de casa, folha de rosto com dados sobre o nascimento: local, data, peso, altura etc.)

Para a sala de aula, a professora reservou uma atividade que trazia informações acerca do aspecto biológico do ser humano: um vídeo sobre o desenvolvimento intrauterino do bebê. Não apareceram, em seu planejamento, propostas de discussão atreladas às atividades, tampouco os objetivos do projeto ou de suas etapas. Dessa forma, só se pôde inferir – e não constatar - suas possíveis intenções. Provavelmente, por estar centrada no conteúdo temático e por propor para a aula um vídeo dessa natureza, a professora pretendeu repertoriar os alunos sobre o desenvolvimento humano. A discussão do vídeo certamente privilegiaria a compreensão das informações sobre o tema.

A situação de escrita prevista para essa etapa (registro dos dados sobre o próprio nascimento) apareceu apenas como lição de casa. Em que pese a necessidade de o aluno obter essas informações com os pais ou outros familiares e o interesse legítimo da criança de escrever em qualquer ambiente e não apenas na escola, isso não diminui a

responsabilidade do professor de ensinar a escrever. Por essa razão, considera-se que houve um prejuízo no fato de nenhuma das etapas de escrita ocorrer na sala de aula, onde as intervenções docentes podem ser mais efetivas. Mesmo na etapa seguinte, quando esses dados foram transpostos para o álbum, o planejamento não contemplou nenhuma espécie de interação do aluno com seus pares ou com o professor no momento da escrita:

> 01/04
> • Preenchimento da primeira página do álbum com os dados da lição de casa.

A escrita em sala de aula foi vista, nessa etapa, como o mero preenchimento de uma das páginas do álbum. O modo como a etapa foi descrita indica a tendência da professora de se ater ao aspecto funcional do ato de escrever (preencher um formulário).

Além dessa etapa, existiam no documento outras quatro pautadas no mesmo esquema de trabalho: as crianças levavam como lição de casa a busca de informações acerca de seu nascimento e, na aula seguinte, a partir de seus registros, preenchiam páginas diferentes do álbum.

A situação de escrita reflexiva em sala de aula apareceu apenas em duas etapas distintas do projeto e, justamente, em propostas de atividades em que o aluno deveria legendar imagens:

> 15/04
> • Atividade do livro: “A chegada do bebê” (umbigo).
> • Roda de conversa sobre como foi seu nascimento, com fotos/desenho.
> • Legendar as fotos que trouxe (em duplas).
>
> [...]
>
> 27/05
> • Atividade do livro: O que eu já sei fazer sozinho.
> • Ilustrar e legendar no álbum.

Neste estudo, essas duas etapas foram consideradas como de escrita reflexiva. Em primeiro lugar, por proporem textos autorais dos alunos: ao contrário das outras situações, em que a criança preencheu dados do álbum a partir de informações fornecidas por outrem, no momento de legendar uma imagem, coube ao aluno evocar ideias e elaborar o texto. Em segundo lugar, pelo fato de, na etapa do dia 15/04, a escrita

ter sido realizada em duplas, pressupõe-se que houve algum nível de interação entre as crianças, com a possível troca de conhecimentos.

Em que pese a característica aparentemente pouco reflexiva das citadas etapas do projeto, é evidente a articulação de todas elas ao produto final. Assim sendo, apesar de nem sempre terem tido a oportunidade de vivenciar situações de escrita com intervenções docentes, os alunos, certamente, escreveram com um propósito comunicativo, já que estavam cientes de que todas essas etapas eram necessárias à produção do álbum. Essas, porém, não foram as únicas etapas presentes no planejamento. Além delas, havia outras quatro, contemplando a realização de atividades do livro didático, como as apresentadas a seguir, como exemplo:

> 29/04
> • Atividade do livro: cuidados com o bebê.
> • Leitura e conversa sobre alimentação, brinquedos e higiene.
> • (Lição de casa: descobrir quais eram os seus alimentos e brinquedos preferidos).

Nesse caso, não se configurou uma relação direta com o produto final, como a própria professora admitiu. As atividades seguintes à atividade do livro, porém, guardaram uma relação direta com o álbum, revelando o esforço da docente em preservar os propósitos comunicativos de seus alunos. Por essa razão, nesta pesquisa considerou-se que a maior parte das etapas previstas esteve relacionada ao produto final.

Apesar dos propósitos comunicativos que emergiram dessa articulação entre etapas do projeto e produto final, o planejamento pouco contemplou o protagonismo dos alunos. A presença abundante de termos como “preenchimento” e o fato de as atividades do livro figurarem como eixo estruturador das diversas etapas revelaram uma concepção de escola bastante tradicional. O próprio modo de estruturar o documento – como uma sucessão de atividades dispostas em ordem cronológica, sem qualquer menção a objetivos ou expectativas de aprendizagem – sugere uma professora que pauta sua prática mais em uma sequência de atividades diversas e, pouco, na reflexão a elas vinculadas. Some-se a isso a ausência de um destinatário explícito para as escritas das crianças e a ênfase no conteúdo temático do projeto, aspectos que caracterizam um planejamento centrado na figura do professor e no papel passivo dos alunos. A análise do projeto, refletindo as concepções da docente, corroborou a postura empirista de

aprendizagem, ainda que algumas situações interativas tenham sido sugeridas pontualmente.

O terceiro planejamento analisado foi o da professora Laura. Buscando descobrir os propósitos comunicativos que ela lançou a seus alunos e o modo como os mesmos refletiram sua concepção de aprendizagem, iniciou-se a análise, mais uma vez, pela apresentação do quadro elaborado com base nos propósitos comunicativos propostos aos discentes:

Propósito(s) comunicativo(s) do projeto didático "Correspondência"	
Tema do projeto didático	Linguístico
Produto final a ser proposto	Explícito no planejamento
Modalidade de língua em que será expresso o produto final	Escrita
Destinatário do produto final	Pessoa de fora da comunidade escolar (um vereador do município)
Gênero textual do produto final	Carta
Etapas propostas para o projeto relacionadas ao produto final	A menor parte

Quadro 10 – Propósitos comunicativos no planejamento da professora Laura

Ao intitular seu projeto didático como "Projeto correspondência", a professora Laura tornou notório o caráter linguístico do tema escolhido. Afinal, a correspondência constitui uma das esferas sociais de circulação da linguagem escrita. Essa ênfase sobre o aspecto linguístico foi evidenciada, nesse planejamento, desde os objetivos que a professora estabeleceu.

O produto final do projeto aparece explícito no planejamento, ao final do documento:

> **Produto Final:**
> Carta para os vereadores da cidade de Cubatão a fim de solicitar a coleta do lixo regular diária em toda a cidade e a coleta de lixo reciclável semanalmente.

Apesar da intenção explícita de um produto final, ele não se constituiu como um eixo estruturador. Expresso na modalidade escrita da língua, como é inerente ao gênero textual em que se materializa (carta), o produto traz, de forma clara, o destinatário,

pessoa de fora da comunidade escolar (um vereador da cidade). Embora o mesmo esteja explícito no projeto, a falta de familiaridade das crianças com a pessoa de um vereador pode ter interferido na clareza sobre o destinatário. Tal dificuldade não foi prevista pela professora, que propôs etapas de preparação para a escrita do gênero carta, mas não contemplou outras experiências que repertoriassem os alunos quanto aos destinatários. Assim, apesar da clareza dos propósitos comunicativos e da indicação objetiva do destinatário, não se pode dizer que as etapas previstas estivessem diretamente relacionadas ao produto final.

Das 17 etapas previstas, distribuídas entre os meses de fevereiro a junho, apenas três articularam-se diretamente ao produto final. Os exemplos que se seguem ilustram essa articulação:

> **Março**
> • [Apresentação do projeto às crianças] Leitura do Livro "O Carteiro Chegou", de Janet & Allan Ahlberg (Companhia das Letrinhas, 2009), já com a carta recebida da outra escola ao final do livro, dando a impressão que o carteiro, antes de terminar suas entregas, passou na escola para deixar a carta para a nossa sala.
> [...]
> **Junho**
> [...]
> • Escrita da carta aos vereadores de Cubatão para que programem a coleta seletiva na cidade.
> • Entrega da carta na Câmara dos Vereadores.

A etapa prevista para março, aparentemente sem relação direta com a escrita da carta para o vereador, configura-se como a apresentação do projeto à turma, razão pela qual, neste estudo, julgou-se acertado atrelá-la ao produto final.

Já as duas etapas destacadas no mês de junho têm uma relação evidente: a escrita da carta propriamente dita e o momento de sua entrega aos destinatários.

As outras 13 etapas estruturaram-se em torno do tema do projeto (correspondência), mas não tiveram uma relação direta com a produção final. Elas se configuraram como situações de leitura e de escrita de cartas de diferentes naturezas (cartas pessoais, comerciais, cartas de leitores, entre outras). Dentre essas etapas, 8 vinculavam-se à correspondência com alunos de outras escolas (inclusive a etapa de março, já descrita), procedimento muito próximo ao que Freinet (1977) praticava, denominando como *correspondência interescolar*:

Fevereiro

- Contato, por email ou através do blog "Professores Solidários", com as demais participantes do Projeto, para que uma (ou mais) delas envie uma carta inicial de apresentação da turma e interesse em trocar correspondências. (anterior ao início com a classe propriamente dita). [...]

Março

- Leitura do Livro "O Carteiro Chegou", de Janet & Allan Ahlberg (Companhia das Letrinhas, 2009), já com a carta recebida da outra escola ao final do livro, dando a impressão que o carteiro, antes de terminar suas entregas, passou na escola para deixar a carta para a nossa sala. [...]
- Escrita (coletiva) da resposta para a carta recebida. [...]
- Escolha (realizada coletivamente pela classe) das outras escolas que farão parte do nosso grupo de correspondências.
- Escritas de cartas-apresentação para as classes escolhidas

Abril [...]

- Elaboração de respostas às cartas recebidas das classes participantes do projeto.

Maio [...]

- Elaboração de respostas às cartas recebidas das classes participantes do projeto.

Junho [...]

- Elaboração de respostas às cartas recebidas das classes participantes do projeto.

O conjunto dessas atividades – o qual pressupõe etapas implícitas, como a leitura das cartas recebidas - contempla situações reais de leitura e produção de cartas, cuja intencionalidade parece ser propiciar a ampliação, em primeiro lugar, do repertório dos alunos no gênero textual em questão; em segundo, da participação dos sujeitos em práticas típicas de escrita; e, em terceiro, da inserção dos mesmos no universo letrado.

Essas intencionalidades apresentam uma relação indireta com o produto final (a ampliação do repertório e a progressiva familiarização com os gêneros típicos de correspondência podem contribuir para um aprimoramento da competência escritora), mas essa ligação só mobilizará os propósitos comunicativos dos alunos se houver intervenções docentes que promovam reflexões sobre a relação entre o modo como se estruturam esses textos e a necessidade de se apropriar deles para a produção da carta ao vereador.

Ainda com a perspectiva de ampliar o repertório dos alunos sobre cartas, o planejamento contemplou mais três etapas:

> **Março**
> [...]
> • Exploração de diversos tipos de cartas recebidos pelos pais dos alunos (pessoais, comerciais, etc.), os diferentes gêneros que podem compor uma carta (uma poesia, uma receita, notícias pessoais, cartão postal, encartes, convites, etc.).
> • Leitura e exploração do livro "Felpo Filva", da Eva Furnari (Moderna 2006).
> [...]
> **Abril**
> • Sequência didática para proposta de estudo, elaboração e envio de uma "Carta do leitor".

Alternaram-se, nessas três etapas, diferentes situações de leitura do gênero textual explorado: a primeira tomou como objeto cartas reais, recebidas pelos familiares dos alunos. A segunda utilizou uma obra literária cuja narrativa contemplava a troca – e a leitura - de diferentes tipos de carta entre as personagens principais. Já a terceira propôs não apenas a leitura mas também a escrita de um tipo específico de carta, a chamada "carta ao leitor".

Além delas, duas outras etapas privilegiaram a escrita de cartas em situações reais de comunicação, em contextos independentes das demais situações propostas pelo projeto:

> **Maio**
> • Escrita individual de cartas pessoais para as mães, em homenagem ao Dia das Mães.
> [...]
> **Junho**
> • Escrita da "Carta ao Planeta", em homenagem ao dia do Meio Ambiente, onde serão elencadas, individualmente, pelos alunos, as boas ações e atitudes pessoais em relação à preservação do meio ambiente (ação essa que será inter-relacionada com o Projeto Temático desenvolvido com a turma também neste primeiro semestre "Reutilizar conhecimentos e reciclar atitudes.").

As duas etapas restantes previram saídas dos alunos da escola: uma ida a uma agência dos correios, para compreender o modo como a correspondência transita entre as pessoas; e a ida a uma praça, para pendurar as "cartas ao planeta" em uma árvore (a fim de serem lidas pelos transeuntes que por ali passarem).

Articulando-se o conjunto total das etapas e considerando a frágil relação entre a maior parte delas e o produto final, constatou-se que o que a professora chamou de projeto didático seria, na verdade, segundo a formulação das modalidades organizativas propostas por Lerner (2002), uma sequência didática. O projeto da professora Laura

compreendeu um conjunto de atividades estruturadas em torno de um tema comum, e o produto final, na realidade, configurou-se como mais uma etapa nessa sucessão de vivências atreladas à leitura e escrita de cartas. Escrever a carta a um vereador de Cubatão não diferiu muito, do ponto de vista dos propósitos comunicativos, de escrever cartas a alunos de outras escolas, às mães em celebração ao "Dia das Mães", ou ao planeta, para destacar os cuidados com o meio ambiente.

O equívoco na nomenclatura do trabalho não invalida, contudo, seus méritos. A professora lançou, de fato, propósitos comunicativos reais, que mobilizaram os alunos, inserindo-os em situações sucessivas de leitura e escrita. A diversidade de propostas e as variadas situações de interação propiciadas pelas atividades evidenciaram a concepção interacionista de aprendizagem da professora, o que condiz com as respostas dadas por ela durante sua entrevista.

8.2.1 Considerações

A análise dos planejamentos revelou que as três professoras propuseram produtos finais concretos, tangíveis e com propósitos comunicativos aparentemente claros para os alunos.

Nos casos das professoras Cecília e Giovana, a maior parte das etapas dos projetos foi direcionada à construção desse produto final, que possuía destinatários de fora da comunidade escolar. Já no caso da professora Laura, a configuração da proposta como uma sequência didática não enfatizou o produto final em si, mas pode-se considerar que, sob a perspectiva dos alunos, ao longo das etapas foram vários os "produtos finais", cada um válido em si mesmo: cartas para as mães, para colegas de outra cidade, para os munícipes que precisam respeitar o meio ambiente, ou para um vereador.

O reconhecimento da importância dos propósitos comunicativos das crianças e da construção do produto final pode indicar a valorização dos alunos enquanto sujeitos de sua própria aprendizagem. Isso porque, a partir dos planejamentos, foi possível perceber que os alunos seriam solicitados a ler e escrever, na maioria das vezes, com finalidades claras e contextualizadas para eles, e não com práticas mecânicas e distantes do uso social da leitura e da escrita.

Os três projetos tinham como foco o ensino da língua. Para isso, as professoras Laura e Cecília optaram por temas eminentemente linguísticos, enquanto Giovana

escolheu um tema oriundo da área de ciências naturais. A pluralidade de situações de uso da oralidade, leitura e escrita no planejamento do segundo ano, porém, indicou que a garantia do caráter linguístico do tema do projeto pode não ser determinante de sua qualidade ou eficiência no ensino da língua.

Finalmente, a correlação entre as respostas dadas às entrevistas e o modo de elaboração dos planejamentos demonstrou que, nos três casos estudados, a base da concepção das professoras está, com maior ou menor ênfase, vinculada ao planejamento do projeto didático.

8.3 Práticas

Tendo considerado as concepções e intencionalidades sobre o eixo aluno e aprendizagem, resta analisar como elas se manifestam nas práticas pedagógicas. Nessa terceira instância, foram coletados dados a partir de observações não participantes, em três aulas diferentes de cada uma das professoras.

Assumindo a opção de análise da prática pedagógica com base nos dados mais significativos que pudessem emergir dos diferentes contextos observados (e não em categorias previamente instituídas), nesta pesquisa buscou-se depreender do conjunto das situações em sala de aula aspectos constitutivos da construção didática.

Assim, para o eixo “sujeito e aprendizagem”, foi possível apontar para os seguintes aspectos, interdependentes entre si, que aqui aparecem como efetivos “blocos de significado”:

a) Posição do professor e dos alunos: o protagonismo da ação didática é revelador da concepção que o docente tem de seu aprendiz e do modo como ele aprende. Na escola empirista, a tendência é que o professor centralize o conhecimento e a condução da aula. Em uma concepção inatista, é possível que os alunos estejam no centro, cada um a seu ritmo, sem necessariamente interagirem entre si, reduzindo-se o papel do professor. Já em uma proposta interacionista, é esperado que a criança seja a protagonista de seu processo de aprendizagem e que tenha a oportunidade de interagir com seus pares, com o objeto de ensino e com o docente, que proporá intervenções que a desestabilizem e a façam avançar.
b) Princípio de condução dos trabalhos: o modo mais ou menos diretivo como o professor conduz sua aula é tributário do papel que ele atribui a si próprio e à sua

turma, resultando no grau de autonomia que confere aos estudantes. A maneira de o professor conduzir os trabalhos pode corroborar ou contrapor o protagonismo conferido (ou não) a seus alunos.

c) Desafios cognitivos: uma concepção de aprendizagem interacionista - e particularmente, a concepção construtivista - geralmente pressupõe um modelo de ensino por resolução de problemas (WEISZ, 1988). Esse modelo demanda, por sua vez, a proposição de boas situações de aprendizagem, que desafiem os alunos cognitivamente. Segundo o "Programa de Formação de Professores Alfabetizadores", publicado pelo Ministério da Educação, uma "boa situação de aprendizagem" configura-se por quatro características simultâneas:

> - Os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor pensou a tarefa;
> - Os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir;
> - O conteúdo trabalhado mantém as suas características de objeto sociocultural real – por isso, no caso da alfabetização, a proposta é o uso de textos, e não de sílabas ou palavras soltas;
> - A organização da tarefa garante a máxima circulação de informação possível entre os alunos – por isso as situações propostas devem prever o intercâmbio e a interação entre eles.
>
> (BRASIL, 2001, p. 1 -2)

Nesse sentido, importa observar as situações de aprendizagem propostas pelas professoras sob a perspectiva dos desafios cognitivos lançados às crianças, particularmente dos saberes que elas precisam mobilizar para resolvê-los, dos problemas que têm a solucionar e do potencial de aprendizagem que tais situações oferecem.

A partir dos blocos de significado descritos, foram selecionados alguns episódios do conjunto das observações, para ilustrar a configuração didática que prevaleceu em cada sala.

8.3.1 O caso da professora Cecília

a) Posição do professor e dos alunos

O conjunto das situações analisadas na sala de Cecília demonstrou um padrão na posição da professora e dos alunos. Nas três aulas, prevaleceu o protagonismo docente,

permeado por situações em que as crianças eram convidadas a se colocar. Pode-se dizer que, das observações emergiu, portanto, um formato de aula com centralidade da educadora e participação periférica dos estudantes.

Um episódio bastante ilustrativo da posição da professora Cecília e sua turma nas situações de aprendizagem foi o momento da proposição do projeto, realizada na primeira aula observada.

A sala estava disposta de forma convencional, com os alunos sentados em carteiras individuais, enfileiradas, tendo a professora em pé, à sua frente. O posicionamento físico da classe, que era o mesmo por ocasião das duas primeiras observações, já indicava o foco na docente.

Cecília iniciou sua aula fazendo diretamente a proposição do projeto didático às crianças:

> Professora: *Lembra uma vez que eu perguntei músicas que vocês conheciam, e vocês só sabiam uma? Eu fiquei pensando que poderíamos fazer um "livro de músicas" para vocês aprenderem mais músicas, e poderem ensinar na casa de vocês. Vamos fazer este projeto, um livro de músicas? O que acham dessa ideia?*
> Alunos [em uníssono]: *Boa!*
> Professora: *Músicas em casa e na família. Quem aceita?*
> Alunos [em uníssono]: *Eu!*

O modo de introdução do assunto escolhido pela professora foi uma forma de interação escolar bastante arraigada: o discurso expositivo como via única de informação. Entretanto, ainda que a proposição tenha sido feita por ela e que a condução da atividade estivesse claramente sob sua responsabilidade (como é inerente à função do professor), a posição dos alunos não era totalmente passiva. Em apenas dois turnos de fala, a professora lançou quatro indagações à turma, instigando os estudantes a responderem.

Por outro lado, o padrão de resposta assumido pelas crianças (sempre imediato à pergunta realizada, em uníssono, e acatando a proposta da professora) poderia indicar um comportamento padronizado de aceitação, não raro, sem a desejável iniciativa de reflexão. A concordância com o que era dito veio tão rápida e uniformizada que deixou dúvidas sobre o protagonismo dos alunos. Afinal, haveria para eles a possibilidade efetiva de recusa?

Esse episódio, bastante ilustrativo da interação identificada nas observações, poderia ser interpretado como uma típica aula expositiva, que faz do discurso docente o

centro das relações pedagógicas; uma atividade que é representativa das práticas escolares empiristas.

Mesmo assim, a centralidade da professora, na comparação com as formas mais clássicas do modelo empirista, pode ser relativizada, tendo em vista a caracterização de aula expositiva na sua forma mais típica:

> Observando a estrutura de funcionamento da metodologia expositiva, verificamos que o grande trabalho do professor se concentra exclusivamente na exposição, o mais clara e precisa possível, a respeito do objeto de estudo, onde procura trazer para os alunos os elementos mais importantes para a compreensão do mesmo. (VASCONCELLOS, 1992, p.1)

Considerando essa descrição, pode-se dizer que não foi exatamente isso o que ocorreu no episódio descrito. Cecília, embora procurasse expor de forma clara às crianças sua proposta de projeto didático, lançou questões com o intuito aparente de construir, pouco a pouco e de forma coletiva, a ideia pretendida.

Por essas razões, apesar do papel central ocupado pela professora no conjunto das observações, não se pode classificar suas aulas como tipicamente empiristas. O padrão nas tentativas de ampliar o protagonismo entre os alunos se repetiu em boa parte das situações didáticas propostas.

Assim, ao invés de uma professora empirista, que privilegia aulas expositivas como forma única de transmissão de conhecimento aos alunos, sua postura aproximou-se mais à de uma docente que busca estabelecer exposições dialogadas. Por um lado, ela estimulou a participação das crianças na construção das produções e conclusões coletivas. Por outro, não abriu mão do controle da proposta e da estrutura previamente planejada, direcionando seu discurso e suas questões, de modo a obter da classe as respostas esperadas.

b) Princípio de condução dos trabalhos

De um modo geral, pode-se dizer que o princípio diretivo foi assumido pela professora Cecília na maior parte da condução de suas aulas. Esse direcionamento foi depreendido de episódios variados. O exemplo descrito no tópico anterior é, mais uma vez, apresentado a título de ilustração.

Ao elaborar a lista, a docente centralizou as falas, sendo, ela própria, quem mais sugeriu etapas a serem incluídas no projeto. Talvez por perceber a falta de protagonismo que conferia aos alunos na situação, a professora tentou, em alguns momentos, propor

que eles falassem e não apenas ouvissem. Entretanto, ela não lhes permitiu sugerir livremente. Não abriu mão do controle da situação e, por isso, direcionou sistematicamente o que os alunos iam dizer. Isso ocorreu em, pelo menos, dois momentos diferentes:

> Professora: *Olha a outra etapa: vocês vão escolher as músicas preferidas. Então, qual é a próxima etapa do projeto? Escolha da...*
> Alunos [em uníssono]: *Música!*
> [A professora dá continuidade à lista, escrevendo o item 4: "ESCOLHA DA MÚSICA PARA O LIVRO].
> [...]
> Professora: *Depois de escrever, sabem o que eu pensei? Um livro tem a parte escrita e a parte...*
> Alunos [em uníssono]: *do desenho!*

A condução da atividade foi tão diretiva que os alunos não pensavam sobre a resposta, apenas completavam aquilo que a professora dizia. Não houve perguntas, houve frases prontas a serem completadas. Por essa razão e em virtude do princípio diretivo adotado pela professora, em uma situação onde deveriam ser protagonistas - o planejamento coletivo do projeto - os alunos atuaram mais como espectadores, com esparsas participações. Tal princípio diretivo, que se repetiu no conjunto de episódios observados, com maior ou menor intensidade coaduna-se ao padrão estabelecido por Cecília nos papéis atribuídos por ela às crianças, conforme visto anteriormente.

c) Desafios cognitivos

Em que pese sua tendência a assumir um princípio diretivo na condução da aula, a professora Cecília propôs, em situações diversas e com frequência, desafios cognitivos a serem resolvidos por seus alunos. Para ilustrá-los, foram selecionados dois episódios ocorridos, ambos na segunda aula observada, durante a escrita coletiva da letra da cantiga "Cai, cai, balão".

O primeiro corresponde ao momento em que a professora propôs a leitura dos trechos já escritos, desafiando as crianças a ajustarem a pauta sonora às marcas gráficas:

> Professora: *Vamos cantar até aqui, para ver se está certo? Vão acompanhando a leitura, cantando um pedacinho de cada vez.*
> [Alunos cantam, enquanto a professora vai, com o dedo, indicando os trechos da leitura. Sob a forma de uma "brincadeira", em alguns momentos, a docente interrompe a indicação, obrigando os alunos a refletirem sobre o ponto em que deveriam interromper o canto].

A chamada “leitura de ajuste”, atividade desenvolvida pela professora Cecília nesse episódio, é um desafio considerável para crianças em estágio inicial de alfabetização. Segundo Castedo *et al.* (2001, p. 8),

> esta propuesta se trata de organizar situaciones donde los niños tengan oportunidades de poner en relación las informaciones que el texto provee (esas marcas distribuídas en el papel) con lo que ellos ya saben que dice. Para eso, se deberá tener en cuenta que: el problema consiste –para ellos– en saber dónde dice cada una de las partes que ya saben que dice, buscando correspondencias entre lo que se sabe que está escrito y la escritura misma.[12]

Durante a leitura de ajuste realizada pela professora, o fato de ser ela quem ajustava o falado ao escrito diminuiu o nível de dificuldade da tarefa para os alunos. Se cada um tivesse, em mãos, uma cópia da letra da cantiga, provavelmente o desafio seria maior. Ainda assim, notou-se, durante a realização da atividade, alunos preocupados em estabelecer essa correspondência, observando atentamente a passagem do dedo da professora pela letra da cantiga e cantando de forma mais rápida ou lenta, conforme a posição em que a indicação dela se encontrava. A estratégia de interromper a indicação em alguns momentos (não necessariamente no final dos versos) contribuiu para que os alunos se mantivessem mais atentos a essa correspondência.

Dessa forma, foram contemplados quatro aspectos determinantes de uma boa situação de aprendizagem: as crianças tinham efetivos problemas a resolver; a situação favoreceu a mobilização de conhecimentos; a ampla circulação de informações estava garantida pela dinâmica da atividade coletiva; e a escrita foi tratada como objeto sociocultural real.

Além da leitura de ajuste, outro desafio foi lançado aos alunos: a leitura de palavras já grafadas para, a partir delas, produzirem novas escritas:

---

[12] Esta proposta trata-se de organizar situações nas quais as crianças tenham oportunidades de relacionar as informações que o texto fornece (essas marcas distribuídas no papel) com aquilo que elas já sabem que diz. Para isso, deve-se levar em conta que: o problema consiste – para elas - em saber onde está cada uma das partes que já sabem que o texto contém, buscando estabelecer a correspondência entre o que sabem que está escrito e a escrita propriamente dita. (Tradução livre).

Professora: *Chegamos à segunda parte da música. O que vem agora?*
Alunos: *"Cai, cai, balão" de novo.*
Professora: *De novo? Então, algum pedaço já escrito da música pode me ajudar a escrever este?*
Aluno A.: *Pode, nós já escrevemos "Cai, cai, balão".*
Professora: *E onde está?*
Aluno B.: *No começo da música... no título... lá no alto!*
Professora: *Posso copiar daqui de cima, então?*
Alunos: *Pode!*
Professora: *Vocês escolheram uma música fácil, bem repetitiva, dá para copiar!*

Com a intervenção realizada, a professora ensinou aos alunos uma estratégia eficiente para a escrita. Na escola empirista, quando se solicita ao aluno que escreva um determinado texto conhecido de memória ou ditado a ele, geralmente a intenção é verificar sua apropriação do sistema escrita. Nessa perspectiva, o ato de consultar outras fontes, copiando palavras ou trechos que já estivessem grafados em outro local é mal visto pelos professores, por ser a cópia, nesse contexto, considerada uma atividade pouco potente para promover a reflexão sobre as letras a serem utilizadas e, portanto, um obstáculo à avaliação individual.

Em uma perspectiva construtivista, porém, a utilização desse recurso torna-se aceitável e até desejável, sobretudo quando há o cuidado de se contextualizar a tarefa e dar um sentido à escrita. Aos alunos que ainda não compreenderam que tudo o que se fala pode ser escrito, ou àqueles que ainda não consideram a estabilidade da escrita (palavras ou trechos iguais escrevem-se sempre da mesma forma), a constatação de que a cópia do outro trecho é uma estratégia válida cria um conflito potente para novas aprendizagens. Àqueles que já compreenderam o que a escrita representa, mas ainda não se apropriaram da base alfabética, o desafio de localizar o trecho a ser copiado, delimitando seu início e seu fim traz boas reflexões sobre o sistema de escrita.

Assim, ainda que não possa ser considerada uma "professora construtivista", Cecília pareceu perceber a validade desse procedimento e instigou os alunos a utilizá-lo. Evidentemente, o fato de ser ela própria quem conduziu a situação, mais uma vez, diminuiu o grau do desafio proposto aos alunos, todavia, não o invalidou. Identifica-se, também aqui, um problema a ser resolvido pelas crianças (a escrita de novas palavras e sua relação com os trechos já grafados), enquanto a estratégia sugerida pela professora auxilia na mobilização dos conhecimentos já adquiridos. Pode-se, portanto, considerar essa atividade uma boa situação de aprendizagem.

8.3.2 O caso da professora Giovana

a) Posição do professor e dos alunos

No conjunto dos episódios observados, evidenciou-se a centralidade da posição docente. Na primeira aula, a condução da elaboração da lista das etapas a serem realizadas foi um episódio bastante ilustrativo do protagonismo da professora Giovana. Depois de anunciar o tema e o produto final, e mostrar seu "álbum do bebê" e o de sua irmã como modelos, ela explicou à turma que era a hora de planejarem, juntos, as etapas do projeto didático.

Quando a atividade começou, porém, percebeu-se que não se tratava exatamente do que fora anunciado. Ao invés de pedir sugestões para as etapas a serem desenvolvidas no projeto, a professora solicitou às crianças sugestões dos itens a serem colocados no álbum. Esses faziam parte, certamente, do planejamento do projeto como um todo, mas não constituíam sua essência.

O equívoco refletiu-se já no momento de decidir o título:

> Professora: *Qual vai ser o título do nosso projeto?*
> Aluno A.: *"Projeto bebê".*
> Aluno B.: *"O álbum do bebê".*
> Professora: *Mas aí vai dar para saber que o álbum é nosso, que conta a nossa história?*
> Aluno C.: *"Álbum do bebê do XX"* [nome da escola].
> Professora: *Ah, o que vocês acham de "A história do bebê"?*
> Aluno A.: *Boa!*
> Aluno B.: *Gostei!*
> Aluno C.: *Pode ser.*

A pergunta da professora Giovana referia-se a um título para o projeto, e a resposta dos alunos caminhou para essa direção. A primeira sugestão trazia, inclusive, a palavra "projeto"; a segunda expressava o objeto que representava o produto final a ser produzido. Quando a professora, não satisfeita, rechaçou as ideias, alegando que não seria possível identificar, com esses títulos, a que história o álbum se referia, um terceiro aluno resolveu a questão, incluindo o nome da escola no título, de modo a personalizá-lo.

Foram respostas inteligentes e adequadas à pergunta que fora enunciada. Por que razão, então, não foram aceitas pela docente? Provavelmente porque, apesar de pedir sugestões para o título do projeto, ela desejava ouvir, na verdade, sugestões para o título do álbum. Nessa perspectiva, as ideias propostas realmente não fariam sentido, e a

sugestão dada por ela configurou-se como a melhor solução. A partir da aceitação das crianças, o assunto foi dado por resolvido e, aparentemente, nem elas nem a professora Giovana perceberam o equívoco presente no diálogo. A partir daí, porém, os estudantes já compreenderam a diferença entre aquilo que era solicitado e aquilo que deveria ser dito, e se concentraram em sugerir elementos para o álbum, e não para o projeto de modo geral:

> Professora: *O que mais pode ter no projeto?*
> Aluno A: *Pode ter as nossas fotos.*
> Professora: *E quem não tem fotos, o que pode fazer?*
> Aluno A.: *Pode fingir que tem fotos.*
> Aluno B.: *Pode pular essa parte.*
> Aluno C.: *Pode imitar um bebê, fazer uma pose de bebê e fotografar, para ter uma foto para colar.*
> Professora: *E se a gente desenhasse?*
> Alunos: *Isso, podemos desenhar!*
> Professora: *Então eu vou escrever fotos e desenhos, tá bom?*
> Alunos [em uníssono]: *Tá!*

A reação às sugestões dos alunos indicou que a professora levou menos em consideração aquilo que eles diziam do que as ideias que ela mesma trazia. Essa postura coaduna-se com a escola empirista, que centralizava toda atividade pedagógica no docente, deixando pouco espaço aos discentes. Ao solicitar uma alternativa para aqueles que não tivessem fotos, a professora Giovana certamente já tinha em mente a ideia do desenho. A prova disso é o fato de ela não responder a nenhuma das três sugestões dadas (nem as aceitando, nem apontando as falhas que as inviabilizariam). Simplesmente ouviu-as e, em seguida, apresentou uma nova sugestão, alheia às demais, e que foi prontamente aceita pela turma.

O que se vislumbra em um episódio como esse é que, embora o protagonismo da aula pareça partilhado – a docente realmente estabeleceu um diálogo com os estudantes, e a lista foi elaborada de forma coletiva –, ele foi relativizado pela baixa escuta da professora com relação ao que era dito pelos alunos. Esse padrão de centralidade docente repetiu-se em todas as aulas observadas e foi corroborado pelo princípio diretivo que ela adotou em vários momentos, conforme se verá no item a seguir.

b) Princípio de condução dos trabalhos

Para ilustrar o princípio diretivo que predominou na prática pedagógica de Giovana, foi selecionado um episódio ocorrido na terceira aula observada. Na ocasião,

depois de ter entregado a cada aluno seu álbum individual, a professora deu algumas orientações para que completassem os campos que faltavam. O episódio em questão foi selecionado para ilustrar o princípio de condução dos trabalhos adotado pela professora Giovana, diretivo na maior parte do tempo:

> Professora: *Agora, todos com o "albinho" fechado, virado para cima. A primeira coisa que nós precisamos fazer é colar a capa. Depois, lembram daquela pesquisa que nós fizemos em casa? Vocês vão colar na página 1.*
> [A professora entrega folhas impressas e orienta os alunos a recortá-las, indicando o tracejado a ser seguido no recorte.]
> Professora: *Neste espaço, na página 1, está pedindo para mostrar como vocês eram quando eram bebês. Eu pedi fotos de vocês bebês e dei três meses para me trazerem. Vocês lembram que eu dei um montão de dias? Então, quem trouxe a foto, eu imprimi, vou entregar, vocês vão recortar e colar aqui. Quem não trouxe a foto vai desenhar.*
> [As crianças colam as fotos ou desenham].
> Professora: *Agora, quem acabou fecha o álbum.*

Esse foi um momento da aula que explicitou o princípio diretivo adotado pela professora Giovana. Em primeiro lugar, ela entregou os álbuns que, por fora, eram todos iguais. Segundo informou, a docente encapara todos em sua casa, no dia anterior e, observando-os, era possível ver apenas livretos com capa de papel verde, sem nada que os identificasse. Imaginou-se, em um primeiro momento, quando a professora disse que "colariam a capa", que a atividade visasse à personalização dos álbuns, já que se tratava de um portador textual de forte cunho pessoal. Entretanto, não foi o que ocorreu. A capa foi entregue já impressa, pronta, e aos alunos coube apenas a tarefa de colá-la. Como se pode ver na imagem a seguir, o modelo de capa era padronizado e, dada a formatação adotada em sua elaboração, permitiria distinções somente no modo de colorir, ou no espaço reservado ao desenho:

Figura 5 – Modelo padronizado de capa do “Álbum do bebê”

Em segundo lugar, o não cumprimento de uma orientação docente surgiu como uma falha do aluno, algo muito forte em uma concepção onde o professor é alguém a ser obedecido. Ao entregar as fotos e destacar o tempo pelo qual as esperou, a professora rompeu com o que fora anunciado na primeira aula: que desenhos poderiam substituir as fotografias sem problemas. Em sua fala atual, pareceu que o desenho não era uma alternativa comparável às fotos, era apenas uma solução possível para aqueles que não cumpriram o combinado.

Em terceiro lugar, a atividade foi realizada individualmente, sem trocas de ideias ou sugestões, com a professora direcionando sistematicamente as ações do grupo e, ao terminar, todos deviam simplesmente fechar o álbum.

Corroborando esse princípio de condução diretivo, na sequência, foi proposta a conferência dos itens do álbum:

> Professora: *Então, vamos lá. A capa todo mundo tem? Se tiver, fala “Confere!”.*
> Alunos [em uníssono]: *Confere!*
> Professora: *Eu vou fazer o seguinte: vou colocar uma lista aqui na lousa, pra gente conferir se está faltando alguma coisa.*
> [Começa a escrever a lista. Anota a palavra “capa”].
> Professora: *Capa, confere?*
> Alunos [em uníssono]: *Confere!*
> [Professora faz um sinal de visto ao lado da palavra capa].
> Professora: *Depois, vem a ficha do bebê [Escreve a sílaba fi]. Como é o “cha” mesmo?*
> Alunos [em uníssono]: *C-H-A.*
> [Professora completa o item, escrevendo “ficha do bebê”].
> Professora: *Ficha do bebê, confere?*
> Alunos [em uníssono]: *Confere!*

A aula prosseguiu com a escrita da lista, item a item, e a conferência por parte das crianças.

Vale observar que, durante toda a conferência, nenhuma criança indicou algum item que estivesse faltando. A resposta a cada nova palavra da lista era sempre a mesma e dada em uníssono: “Confere!”. Esse dado remete à reflexão sobre a eficácia e a necessidade desse momento: se todos já possuíam todos os itens, para que serviu a conferência? Pode-se até cogitar a possibilidade de um aluno que, mesmo não tendo um dos itens mencionados, tenha se calado, pressionado pela força do grupo ou movido pelo automatismo da resposta.

A realização da conferência coletiva, em si, não traz informações sobre a postura da professora. Afinal, ela poderia, por um lado, estar garantindo, de forma mais prática do que se fosse conferir álbum por álbum, que todos os alunos tivessem todos os itens; e, por outro, poderia ser uma estratégia para ensinar às crianças um procedimento de conferência. Contudo, o modo como conduziu a atividade, homogeneizando as produções e instigando sempre respostas coletivas, sem abrir espaços para colocações individuais ou discordância por parte dos alunos, evidenciou a forma diretiva como ela conduziu a aula.

c) Desafios cognitivos

Partindo do pressuposto de que os alunos não possuem os mesmos conhecimentos prévios, nem avançam no mesmo ritmo, e que, portanto, toda classe é, por natureza, heterogênea, é preciso que o professor esteja atento no momento de propor suas atividades. O que constitui um desafio cognitivo para alguns, pode não representar dificuldade alguma para outros. Não se pretende afirmar, com isso, que o docente deva propor atividades diferenciadas para cada um de seus alunos. Por meio de agrupamentos e do trabalho em parceria, crianças com níveis de aprendizado próximos podem executar as mesmas tarefas, ainda que a dificuldade que a mesma representa seja diferente para cada uma delas. Entretanto, se os alunos estiverem em estágios de alfabetização muito distintos, é preciso que o professor, para garantir a existência de um desafio para todos, proponha atividades diversas (ou a mesma atividade com adaptações que a tornem mais ou menos complexa, de acordo com a necessidade de cada aluno naquele momento). Ferreiro (1992, p. 45) defende a proposição de atividades diferenciadas, especialmente para crianças com hipóteses de escrita distintas:

> O professor produz e interpreta como o fazem os adultos alfabetizados e as crianças o fazem no nível de conceitualização que estejam elaborando. [...] Essas produções escritas ou essas intenções de leitura

> são interpretadas pelo professor [...] e por outras crianças que podem confrontá-las com as suas próprias e discutir sobre elas, já que não estão todos no mesmo nível; a heterogeneidade de níveis transforma-se em vantagem em vez de ser vista como empecilho.

A professora Giovana, possuindo dois alunos com uma hipótese de escrita pré-silábica, demonstrou, em alguns episódios, estar atenta a essa diversidade, buscando oferecer desafios cognitivos adequados ao estágio de alfabetização de cada um de seus alunos. Uma dessas situações foi aqui selecionada para exemplificar sua preocupação em atender a todos, cada qual em seu nível de desenvolvimento.

Na segunda aula, ao propor a escrita de legendas, a professora dirigiu-se a uma das duplas, realizando uma proposta específica:

> Professora [dirigindo-se a uma das alunas]: *Fran, vou dar uma lição diferente para você. Será que você consegue me dizer os nomes dos amigos que estão nas fotos?*
> Fran: *Consigo, é a Letícia, a Lorena, o Matheus e o Rafael.*
> Professora: *Então, você vai escrever, aqui embaixo da foto, uma lista com os nomes deles para mim.*
> Professora [Dirigindo-se à outra aluna da dupla]: *Olhe, mas tem uma coisa: a Fran está aprendendo a escrever o nome dos amigos, mas você já sabe. Então, você pode até ajudá-la, sem dar a resposta, claro, mas eu não quero esta lição para você, é só para ela. Você vai escrever a legenda, igual às outras duplas, e a Fran pode te ajudar pensando em coisas para você escrever.*

Ao realizar essa intervenção, a professora possibilitou à menina com uma hipótese pré-silábica realizar uma tarefa que lhe seria difícil, mas possível, tal como a atribuída aos demais alunos. Ao abrir a possibilidade de as duas crianças ajudarem-se mutuamente em suas atividades diferentes, Giovana procurou garantir, em alguma medida, a interação entre a dupla. Assim sendo, ela procurou oferecer, a cada estudante, um desafio cognitivo real e com potencial para gerar aprendizagens necessárias a cada uma delas.

8.3.3 O caso da professora Laura

a) Posição do professor e dos alunos

O conjunto das aulas observadas na classe da professora Laura evidenciou o protagonismo conferido aos alunos.

Não obstante alguns episódios pontuais em que a professora precisou assumir o papel central da situação (como, por exemplo, na apresentação da carta ao vereador da

cidade, quando as crianças tiveram dificuldades para narrar o projeto, e Laura tomou a palavra), o que predominou foi o protagonismo dos estudantes, evidenciado por diversos indícios.

Em primeiro lugar, pelo ambiente físico em que as atividades ocorriam, favorecendo uma postura mais ativa dos alunos. De fato, observou-se a preocupação da professora em variar ambientes de trabalho e promover visita a um local vinculado aos propósitos do projeto (a Câmara Municipal)

Em segundo lugar, pela disposição dos estudantes. Em nenhum dos momentos foram vistos na posição mais tradicionalmente adotada pela escola, sentados individualmente, em fileiras. Ora eles estavam em roda, ora em duplas, ora circulando nas dependências de um novo espaço.

O terceiro indício foi a autonomia evidente de que dispunha toda a turma. Ao se locomoverem de um ambiente a outro, os estudantes não eram conduzidos pela professora. Laura apenas dizia onde as atividades ocorreriam, e as crianças dirigiam-se livremente para lá. Essa autonomia manifestou-se também na realização das atividades: a docente explicava o que deveria ser feito e, a partir da consigna, a turma lançava-se à tarefa, sem precisar de um direcionamento específico.

O quarto aspecto a ser destacado reside na liberdade de escolha das crianças. Em mais de uma situação, a professora deu a eles a oportunidade de optarem pelo que desejavam fazer e, mesmo quando ela parecia não partilhar da escolha realizada, acatava a decisão do grupo. Exemplos dessa situação foram as ocasiões em que ela, inicialmente, sugeriu um local para a leitura do livro que iniciaria o projeto, mas optou por outro, a pedido dos alunos. A visita monitorada às dependências da Câmara Municipal (após a entrega da carta ao vereador), que não estava prevista, foi realizada atendendo à solicitação da turma, mesmo correndo o risco de comprometer o horário de retorno à escola.

Além disso, a postura dos alunos, as intervenções que realizavam durante as atividades e a segurança que aparentavam indicaram, de um modo geral, que as próprias crianças estavam conscientes do papel central que lhes era designado nas aulas.

b) Princípio de condução dos trabalhos

Corroborando o papel central atribuído às crianças, as aulas da professora Laura demonstraram o princípio mais livre adotado por ela na condução dos trabalhos. Por exemplo, quando da leitura do livro infantil para apresentação do projeto, vários

indícios apontavam a autonomia da turma: desde o início, as crianças dialogavam com a professora de forma livre e, no momento da leitura, podiam trocar impressões entre si, sem que isso constituísse um problema. Em nenhum momento da aula, quando indagados, os alunos responderam de forma aparentemente mecânica, em uníssono: com um nível acentuado de organização interna do grupo, eles pediam a palavra (e a concediam uns aos outros), e todos tinham a oportunidade de se expressar.

Outro episódio ilustrativo do princípio mais livre de condução dos trabalhos adotado por Laura foi o modo como ela conduziu a revisão coletiva. A professora manteve o controle nos pontos essenciais, mas abriu mão dele nos momentos em que isso era possível. A ampla participação das crianças pareceu determinar, em boa medida, o andamento da aula.

Esse padrão foi o que prevaleceu no conjunto dos episódios observados, parecendo recorrente na prática pedagógica de Laura.

c) Desafios cognitivos

A professora Laura, em suas aulas, propõe boas situações de aprendizagem, gerando desafios cognitivos à sua turma. Uma delas foi quando, na segunda aula observada, após ter realizado a revisão coletiva de uma carta escrita por um dos estudantes, propôs que os alunos – em duplas - lessem as produções uns dos outros, indicando aspectos a serem corrigidos.

Em que pese o equívoco entre os conceitos de revisão e correção (a ser tratado no capítulo 9), a proposta possui aspectos positivos. Delegar aos alunos um papel que é, tipicamente, do professor – o de corrigir – significa conferir-lhes maior autonomia, investindo em seu potencial e em sua capacidade de refletir sobre o uso da linguagem escrita.

O episódio aqui descrito pode ser considerado uma boa situação de aprendizagem porque os quatro aspectos que a determinam estiveram presentes, em maior ou menor escala. Para efetuar a correção de um texto alheio, os alunos necessariamente precisaram mobilizar todo o conhecimento que possuíam acerca da norma padrão da língua. Em função do que sabiam, precisavam decidir que pontos do texto indicar para a revisão do autor, e como redigir uma justificativa para seu apontamento, ou mesmo uma sugestão para melhorar aquele trecho. O texto em questão era uma carta a ser enviada às mães, em homenagem ao Dia das Mães. Constituía-se, portanto, em uma situação comunicativa extraescolar, com interlocutores conhecidos, e

um contexto de produção específico. A conjunção desses fatores garantiu que os textos mantivessem suas características de “objetos socioculturais reais”. Finalmente, o fato de a proposta ser em duplas, aliado às intervenções da docente, que sempre parecia tentar promover maiores níveis de interação entre as crianças, permitiu que houvesse ampla circulação de informações.

Somando-se esses aspectos, a proposta de correção de textos em duplas configurou-se como uma boa situação de aprendizagem, na qual a professora Laura corroborou sua postura interacionista.

8.3.4 Considerações

A partir da observação das práticas das professoras com relação ao eixo “Sujeito e Aprendizagem”, começam a se delinear algumas conclusões iniciais.

É possível perceber, por meio dos três blocos de significado, o reflexo do hibridismo de concepções e intencionalidades nas práticas pedagógicas.

No primeiro bloco de significado, as professoras Cecília e Giovana, por exemplo, se constituíam como o centro da ação educativa, assumindo o protagonismo da aula na maior parte do tempo embora buscassem, na medida do possível, delegar ações a seus alunos, conferindo-lhes relativa autonomia e participação no processo de aprendizagem (Cecília em maior grau que Giovana). A professora Laura, por sua vez, conseguiu manter uma maior constância nesse quesito, e seus alunos pareciam mais habituados a assumir o papel principal no desenvolvimento da aula.

Esse padrão repetiu-se no segundo bloco de significado: enquanto as professoras do primeiro e terceiro ano estabeleceram, na maior parte do tempo, um princípio diretivo de condução dos trabalhos, a do terceiro ano adotou um princípio mais livre, respeitando e incentivando a autonomia de seus alunos.

No terceiro bloco, ficou evidenciado que, não obstante a influência da tradição empirista sobre a instituição escolar e a dificuldade das docentes em reformularem sua própria prática, as três conseguiram, cada qual à sua maneira, propor desafios cognitivos aos alunos. Algumas vezes, eram desafios previstos desde o planejamento (como, por exemplo, a situação de aprendizagem proposta pela professora Laura, de os alunos corrigirem os textos uns dos outros). Em outras, eram adaptações feitas pelas docentes (como no caso da professora Giovana, que diversificou as atividades para alunos com

níveis de conceitualização diferentes sobre a escrita), provavelmente induzidas pela heterogeneidade dos grupos.

Nos três blocos de significado estudados, percebe-se que, mesmo em meio ao hibridismo de concepções e intencionalidades, é possível encontrar boas práticas em sala de aula, o que não invalida a crescente evidência de que ainda é preciso investir na formação continuada dos docentes em nome de uma maior coerência de suas práticas pedagógicas.

9 A ESCRITA COMO OBJETO DE ENSINO

Neste capítulo, são retomadas as entrevistas, os planejamentos e as observações, a fim de se analisar o modo como os professores concebem a escrita e o tratamento dado a esse objeto de ensino no momento de planejar e executar sua prática pedagógica.

9.1 Concepções

Como apresentado no capítulo 3, as três concepções de escrita que mais circulam na esfera educacional são:

- A escrita como código de transcrição da oralidade, fruto da concepção de linguagem como sistema de comunicação.
- A escrita como espelho, oriunda de uma concepção de linguagem como transposição do pensamento.
- A escrita como sistema de representação, calcada em uma concepção de linguagem como interação.

Partindo desses referenciais, na primeira parte da entrevista, que previa uma resposta aberta, a seguinte pergunta foi lançada às professoras: *Sabendo que a língua escrita é o objeto de aprendizagem no processo de alfabetização, explique como você entende esse objeto.*

A concepção de escrita como **código de transcrição da oralidade** emergiu a partir de indícios localizados nas respostas abertas das professoras Cecília e Giovana.

No primeiro caso, ao explicar como entende a escrita, a professora começou explicitando sua relação com a fala:

> [...] escrita é a representação da fala, portanto, tudo que está escrito precisa ser falado para a criança entender.
>
> Professora Cecília

Imprimindo um caráter inflexível à relação entre linguagem oral e escrita, a professora não considerou as especificidades de cada modalidade. Dependendo das características do leitor, dos objetivos e dos procedimentos de leitura, nem tudo que é lido precisa ser dito em voz alta (BRÄKLING, 2004). Escrever não é transcrever a fala, pois, como afirma Olson (1997, p. 24), “Os sistemas de escrita captam apenas certas propriedades do que é dito, a saber, a forma verbal – fonemas, lexemas e sintaxe -, deixando o como foi dito, e com que intenção radicalmente sub-representados”.

Essa relação biunívoca, que considera a escrita como uma representação fiel da fala e vice-versa marca a concepção de escrita como código de transcrição da oralidade, da qual a professora Cecília pareceu se aproximar.

No segundo caso, em sua resposta aberta, a professora Giovana admitiu estar em processo de construção de sua concepção. Mencionou uma palestra a que assistira alguns meses antes e as transformações em sua crença de que a escrita seria um código, advindas dessa ação formativa:

> [...] para mim [a escrita] era a representação da fala. E agora é uma coisa totalmente nova, né? Porque não é um código... então, eu estou me apropriando, tentando entender o que seria. Porque, até então, eu trabalhava com isso, eu achava que era esse conceito de só reproduzir a fala. [...] foi como uma luz que se acendeu para mim. [...] eu comecei a pensar que tem muita coisa... os espaços entre as palavras, por exemplo, que a gente coloca na escrita mas não coloca na fala... e tem outras coisas assim.
>
> Professora Giovana

Com essa resposta, a professora Giovana demonstrou o impacto das ações de formação, mesmo as mais pontuais. De qualquer forma, para além dos indícios que indicam sua concepção de escrita como código, ela não conseguiu elaborar uma definição alternativa.

A concepção de **escrita como transposição do pensamento**, por sua vez, não apareceu na resposta de nenhuma das entrevistadas.

Da concepção de escrita como **sistema de representação que promove a interação,** apareceram indícios nas respostas das professoras Cecília e Laura.

A professora Cecília relacionou a linguagem escrita à formação cidadã do indivíduo:

> [...] É uma forma do aluno se fazer cidadão, se fazer um ser de fato. [...] acho que essa linguagem escrita é uma forma de você exercer sua cidadania, de você conhecer o mundo, de você se fazer um ser aprendente, um ser em sociedade, a linguagem escrita é fundamental para isso, né?
>
> Professora Cecília

Ao afirmar que a escrita permite ao aluno “se fazer um ser de fato”, a professora Cecília nos remeteu ao referencial sócio-histórico, segundo o qual a linguagem é constitutiva da pessoa. Cecília relacionou a habilidade de ler e escrever às oportunidades sociais que essa condição confere ao indivíduo. Abordar o aspecto social

da escrita significa tangenciar a concepção de língua como ferramenta de interação, afinal, a vida em sociedade pressupõe convivência e trocas constantes com o outro.

As práticas sociais da escrita são também o viés escolhido pela professora Laura para falar sobre como concebe esse objeto:

> [...] Eu acho que a língua escrita é toda aquela que tem o seu registro no papel, mas que tem uma função social também. [...] Você tem que pegar textos da língua escrita que tenham uma função para a criança. Na vida social dela. E começar a desenvolver a partir daí. Porque não adianta você desenvolver uma escrita que ela não sabe para que serve. [...] Então, dessa forma, eu acredito que a língua escrita que tem que ser objeto de estudo desta criança é a língua que tem uma... a coisa escrita, o portador que tem uma função, seja de divertir, seja de informar, seja lá do que for.
>
> Professora Laura

Embora conceba a escrita como aquilo "que está no papel", a professora Laura reconheceu seu caráter mais amplo, que extrapola o registro escrito. Para dar sua definição, admitiu a necessidade de o professor propor uma ação didática que considere a escrita no contexto de suas práticas sociais, fazendo dela uma ferramenta de interação entre o aluno e seus interlocutores. Privilegiar textos que "tenham uma função para a criança", seja ela de "divertir", "informar" ou outra, significa trazer a escrita como interação para dentro da sala de aula.

Na segunda parte da entrevista – a de adesão às posturas -, as falas das professoras, tal como ocorrera no eixo "sujeito e aprendizagem", corroborou, em certa medida, os indícios encontrados em suas respostas abertas. O grau de concordância das entrevistadas com cada uma das informações foi sintetizado no quadro a seguir:

Concepção de escrita	**Afirmação colocada na entrevista**	**Grau de concordância**		
		Concordou totalmente	**Concordou parcialmente**	**Discordou**
Código de transcrição da oralidade	Escrever é codificar, relacionando as unidades sonoras da língua (sons/fonemas) às unidades gráficas (letras/grafemas).		Professora Cecília Professora Laura	Professora Giovana
Transposição do pensamento (espelho)	A língua escrita é a manifestação do pensamento no papel, uma materialização física daquilo que se pensa. Assim sendo, a			Professora Cecília Professora Giovana

	interpretação correta de um texto consiste na percepção exata e precisa do pensamento expresso pelo autor.			Professora Laura
Sistema de representação que promove a interação	A leitura e a escrita são feitas sempre na relação com um outro, real ou virtual, que necessariamente interfere na construção de sentidos e negociação de ideias.	Professora Giovana Professora Laura	Professora Cecília	

Quadro 11 – Concepções de escrita

A **professora Cecília,** que havia apresentado, em sua resposta aberta, um hibridismo entre as concepções de escrita como código de transcrição da oralidade e sistema que promove a interação, manteve essa oscilação em sua adesão às posturas, concordando parcialmente com as afirmações relacionadas a ambas.

No que concerne à escrita como código, a docente justificou sua concordância parcial alegando, por um lado, a veracidade dessa premissa e, por outro, o reducionismo em que ela se funda:

> [...] Codificação é um processo inicial da escrita, mas a escrita é para além do código. Não é só codificar, associar... essa é uma parte desse processo de aprendizagem da escrita, mas não é só isso.
>
> Professora Cecília

Embora se possa levar em conta o caráter duplo da linguagem escrita, que contempla simultaneamente aspectos notacionais e discursivos, isso não equivale a considerá-la como um código. A professora Cecília poderia citar, como parte do processo de aprendizagem da escrita, a aquisição do sistema alfabético, mas ao invés disso, mencionou o suposto processo de codificação, o que é conceitualmente diferente, e indicativo de sua adesão – ainda que parcial - à concepção em pauta.

Ao ouvir a segunda afirmação, relacionada à ideia de escrita como transposição do pensamento, a docente discordou. O fato de não aderir a tal postura nessa etapa é coerente com sua resposta aberta, que já não apresentara indícios de possuir essa concepção. A justificativa apresentada para a discordância baseou-se na interpretação de textos, ação em que, segundo ela, o leitor tem um papel fundamental:

> [...] acho que não só no processo do autor, mas a interpretação é muito do que eu estou sentindo daquilo que o autor está falando, né? Eu leitor. O leitor tem um papel aí.
>
> Professora Cecília

Assim, a docente se valeu de um princípio básico da concepção de escrita como interação – interpretação de texto como uma negociação de sentidos entre escritor e leitor – para rejeitar a ideia de que escrever é transpor o pensamento no papel, e ler é simplesmente captar o que foi pensado.

Finalizando essa etapa, a professora Cecília concordou parcialmente com a enunciação de cunho interacionista. Ao explicar por que sua adesão a essa postura não seria plena, a docente utilizou uma justificativa conflitante com sua enunciação anterior, na medida em que distinguiu a interatividade nos processos de leitura e escrita:

> [...] Na leitura eu concordo, você está interagindo com o autor, porque tem uma interação, tem um pensamento nosso, também, na escrita do autor. Mas, no momento que a gente escreve, não... pensando nisso, acho que eu concordo parcialmente...
>
> Professora Cecília

Embora tenha reafirmado o papel ativo do leitor ao ter contato com um texto escrito, a professora não reconheceu essa postura no momento da composição textual. Conceber a escrita como interação envolve o pressuposto de se considerá-la como construção relacional e dialógica que, necessariamente, envolve dois polos: EU e TU. Apesar de poder estar, fisicamente, sozinho, aquele que escreve tem sempre em mente um leitor potencial, o que anula o caráter individual do ato de escrever. Como afirma Geraldi (1993, p. 102):

> O outro é a medida; é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro inscreve-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do outro que o texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. Quanto mais, na produção, o autor imagina leituras possíveis que pretende afastar, mais a construção do texto exige do autor o fornecimento de pistas para que a produção do sentido na leitura seja mais próxima ao sentido que lhe quer dar o autor.

Assim, elaborar um bom texto envolve, necessariamente, um deslocamento da posição enunciativa, em que o autor relê aquilo que escreveu com os olhos do seu suposto leitor. Não admitindo essa premissa, é compreensível que a professora Cecília tenha concordado apenas parcialmente com a afirmação apresentada.

A **professora Giovana**, por sua vez, discordou de duas das frases ouvidas e concordou com apenas uma, demonstrando, com isso, uma clara adesão à concepção interacionista.

Na primeira afirmação, baseada na escrita como código, a entrevistada discordou, apresentando coerência com sua resposta aberta, em que já mencionara sua mudança de concepção:

> [...] Não, não... é como... não sei, a ideia que eu fiquei é de que língua é comunicação. Tudo que a gente escreve, a gente escreve para alguém. Então, não seria um código, né?
>
> Professora Giovana

Embora tenha expressado de modo explícito, na resposta aberta, sua falta de clareza com relação ao modo de caracterizar a escrita, a professora Giovana pareceu se apoiar em uma concepção calcada na interação para justificar sua rejeição à postura de escrita como código. Dizer que "tudo que a gente escreve, a gente escreve para alguém" significa incluir o outro no processo de comunicação escrita, atribuindo aos dois (ou mais) interlocutores um papel ativo nessa interação.

Assim como a professora Cecília, também a professora Giovana rechaçou a segunda afirmação por conceber o processo de interpretação textual de forma mais ampla:

> [...] Não... é muito subjetivo, interpretação é subjetivo. Quem lê também tem um papel na hora de interpretar.
>
> Professora Giovana

O papel ativo do leitor, mais uma vez, foi o ponto divergente entre a concepção da entrevistada e a frase que lhe foi apresentada.

Ao ter contato com a terceira afirmação, a docente concordou totalmente, mas não justificou sua posição:

> [...] Sim, totalmente, totalmente.
>
> Professora Giovana

Em que pese a ausência de justificativa, é válido ressaltar que a docente já fizera uso das bases interacionistas para discordar da primeira afirmação.

A **professora Laura**, na etapa de adesão a posturas, apresentou graus de concordância e justificativas bastante semelhantes às da professora Cecília.

Ao concordar parcialmente com a concepção de escrita como código de transcrição da oralidade, ela também admitiu a veracidade da proposição, situando como ressalva o reducionismo do código que, para ela, não fazia justiça à abrangência da língua:

> [...] De uma forma bem pobre, seria isso. De uma forma muito básica, seria isso, mas é muito mais do que isso.
>
> Professora Laura

Sua discordância com relação à afirmação pautada na escrita como reflexo do pensamento coadunou-se às das outras entrevistadas: a professora contrapôs-se à ideia apresentada por também acreditar na interação que envolve autor e leitor no momento em que um texto é lido:

> [...] Você tem a sua interpretação pessoal, individual, sobre o que o autor escreveu. [...] Você vai colocar o seu conteúdo interno ali, a sua vivência, a sua experiência, não dá para ser totalmente isento. Não dá pra você entrar na cabeça dele e saber o que ele pensou.
>
> Professora Laura

Segundo sua resposta, a professora Laura afirmou, de certa forma, que a inexatidão é inerente ao processo de interpretação textual, em função do papel ativo e idiossincrático de cada leitor.

Coerente com essa postura, a docente concordou plenamente com a terceira afirmação, que trazia a concepção interacionista:

> [...] Sim, acredito sim. Neste fundamento de que a língua escrita precisa ter uma função social, ela necessariamente é construída na interação com o outro, porque é a comunicação escrita. Então, se você vai se comunicar por escrito com alguém, você precisa que o outro alguém te entenda, então tem que ser nesta interação.
>
> Professora Laura

Os elementos presentes em sua justificativa são os mesmos que figuravam em sua resposta aberta: a escrita, quando articulada às suas práticas sociais, promove necessariamente a interação entre dois ou mais interlocutores.

9.1.1 Considerações

A partir dos indícios obtidos nas respostas abertas aliadas às adesões às posturas, é possível estabelecer algumas conclusões acerca das concepções das professoras sobre a linguagem escrita. Entre elas, cumpre ressaltar:

a) O impacto da formação docente: a professora Giovana explicitou sua mudança de concepção a partir de uma ação formativa. Em função de uma palestra e das reflexões que dela advieram, a docente refletiu sobre aspectos aos quais não atentara anteriormente. Embora as professoras Cecília e Laura não tenham mencionado esse impacto explicitamente, ambas discordaram da ideia de escrita como código de transcrição da oralidade, mesmo tendo apresentado indícios dessa concepção em suas respostas. Essa aparente contradição entre o que é dito explicitamente e o que é inferido a partir de indícios é característica de sujeitos em processo de construção ou transformação de concepções, o que pode ser explicado pelo intenso processo de formação continuada pelo qual ambas já passaram.

b) A não adesão à postura de escrita como transposição do pensamento: a segunda afirmação apresentada às professoras continha duas frases, uma principal (referente à escrita como materialização física do pensamento) e outra dela decorrente (concernente ao processo de interpretação textual). As três professoras discordaram dessa concepção apenas em função da frase complementar, e não da principal, mas a forte correlação entre esse resultado e o obtido nas respostas abertas – em que nenhuma das três apresentou indícios dessa concepção – indica que nenhuma delas, de fato, aderiu a essa postura.

c) A ênfase nas práticas sociais da escrita: fortemente debatida na esfera educacional, tanto nas publicações de cunho construtivista quanto nos estudos sobre letramento, a necessidade de se articular o ensino da escrita às suas práticas sociais pareceu ser, para as três professoras, a porta de entrada para a construção da concepção de escrita como mecanismo de interação. Seja na concordância com a afirmação baseada nessa ideia, seja na justificativa para rejeitar as outras concepções, o cuidado na transposição didática da escrita – ao transformá-la de objeto de conhecimento em objeto de ensino – permeou a resposta das entrevistadas.

d) Apropriação parcial do conceito de código: as três docentes mencionaram, direta ou indiretamente, a dupla dimensão da escrita – notacional e discursiva. Por reconhecerem esses dois aspectos do objeto, foi difícil para elas desvencilharem-

se da ideia de código. Tal dificuldade pode estar relacionada à difícil apropriação da complexidade da escrita. A compreensão das diferenças entre um código e um sistema de notação, eventualmente discutidas em curso de formação, talvez pudesse facilitar esse processo.

9.2 Intencionalidades

Partindo do pressuposto de que o modo de se conceber a língua escrita influencia o tratamento dado a esse objeto de ensino no momento de planejar o projeto didático, procurou-se identificar, nos documentos de planejamento cedidos para esta pesquisa pelas professoras, a relação entre suas concepções e suas intencionalidades.

Para se empreender esta análise, a partir do *corpus* obtido, foram levantadas as modalidades de língua presentes nas **etapas** previstas para o projeto didático e a suposta intencionalidade de cada uma delas.

Iniciou-se a análise pela exploração do documento de planejamento da **professora Cecília,** cujos dados foram organizados no quadro a seguir:

Etapa	**Modalidades previstas: oral (fala e escuta) e escrita (leitura e escrita)**	**Intencionalidade suposta**	**Observações**
1) Apresentação do projeto com as etapas e produto final	Alunos falam dando sugestões.	Oralidade para planejar.	
	Alunos escutam sugestões dos colegas e professora		
	Alunos escrevem as etapas, tendo a professora como escriba.	Escrita para organizar ações e fixar estratégias e ordem de execução.	
	Alunos leem escrita da professora.		
2) Apresentação de músicas variadas no decorrer da semana	Alunos ouvem cantigas.	Oralidade para aprender cantigas.	
3) Cantar e realizar atividades didáticas relacionadas às músicas (texto lacunado, texto fatiado, montagem do título com letras móveis).	Alunos cantam as cantigas aprendidas.	Oralidade para aprender cantigas.	Equívoco na nomenclatura “música”.
	Alunos escrevem para completar as letras das cantigas com as palavras que faltam.	Leitura e escrita para aquisição do sistema alfabético de escrita, e desenvolvimento de estratégias de leitura.	
	Alunos leem para ordenar os versos das cantigas.		
	Alunos escrevem para compor os títulos das cantigas.		
4) Escolha e	Alunos falam para tomar	Fala como estratégia	Equívoco na

votação das músicas para reescrita	decisões.	para definir ações coletivas.	nomenclatura “reescrita”.
	Alunos escrevem para registrar textos conhecidos, tendo a professora como escriba.	Escrita coletiva para aquisição do sistema alfabético de escrita.	
5) Ilustração das músicas	Alunos utilizam linguagem não verbal.	Articulação de linguagens para compor o livro como objeto linguístico.	
6) Produção oral com destino escrito das letras das músicas	Alunos falam para reproduzir oralmente um texto de memória.	Acompanhamento da transposição de um texto conhecido na oralidade para a modalidade escrita, para aquisição do sistema alfabético de escrita.	Equívoco na nomenclatura “produção oral com destino escrito”.
	Alunos escrevem para registrar um texto de memória, tendo a professora como escriba.		
7) Leitura de ajuste diária das músicas	Alunos leem para encontrar a correspondência entre a pauta sonora e o escrito.	Leitura para promover a reflexão sobre o paralelismo entre a oralidade e a escrita, para aquisição do sistema alfabético de escrita.	
8) Um aluno por dia leva o livro para casa, para ensinar a letra e cantar com os pais.	Alunos falam para compartilhar com a família as situações vividas em classe.	- Aproximação da escola com a família, para partilhar o trabalho de alfabetização desenvolvido. - Favorecimento do vínculo afetivo com as atividades escolares e, particularmente, com as atividades de escrita. - Percepção da função social da escrita, como suporte de comunicação.	
	Alunos falam e cantam para ensinar as músicas aos pais.		
9) Socialização com a classe sobre como foi o momento com o livro em casa.	Alunos falam para compartilhar com os colegas a experiência vivida em casa.	Favorecimento do vínculo afetivo entre o grupo.	
		Fortalecimento do propósito comunicativo do projeto.	
10) Confecção do índice, capa e nomes dos autores.	Alunos escrevem para compor os elementos pré-textuais do livro, tendo a professora como escriba.	Compreensão e apropriação do livro enquanto portador textual, e dos elementos que o	

		compõem.	
11) Realização de uma manhã musical, com a presença de pais e alunos.	Alunos ouvem explicações da professora aos pais, sobre o projeto. Alunos cantam para apresentar as cantigas que aprenderam.	Concretização do propósito comunicativo estabelecido para o projeto didático.	

Quadro 12 – Modalidades de língua e intencionalidades presentes no planejamento da professora Cecília

Na primeira coluna do quadro, as etapas foram transcritas literalmente do planejamento da professora Cecília. Como indicado nas observações, em três etapas, surgiram equívocos nas nomenclaturas utilizadas. Este estudo partiu da discussão desses pontos específicos e, posteriormente, analisou as ênfases do planejamento e das intenções propriamente ditas, privilegiando os seguintes aspectos: a predominância de modalidades e sua adequação; a interdependência delas; o equilíbrio entre os aspectos discursivos e notacionais, e entre os tratamentos social e didático dados à língua.

O primeiro problema conceitual na nomenclatura utilizada no planejamento foi o uso equivocado da palavra *música*, mencionada pela professora, tanto em seu planejamento quanto em suas explicações à pesquisadora, como um gênero textual.

Conceber a música como um gênero estritamente textual em um projeto didático dessa natureza e, sobretudo, em uma etapa em que os alunos trabalhariam sobre a escrita das letras, é um equívoco. Afinal, a música é composta simultaneamente por duas linguagens: verbal e melódica. Como afirma Tatit (1987, p. 06)

> Quem ouve uma canção, ouve alguém dizendo alguma coisa de uma certa maneira [...]. As cordas vocais têm a função precípua de oferecer a matéria sonora para a fala do dia-a-dia. Se esta matéria surge em forma de canto não deixa, por isso, de transparecer a cumplicidade do cantor com seu texto, do mesmo modo que qualquer falante com suas frases. E quem estabelece este elo cúmplice é a melodia no canto e a entonação na fala.

Propor a música como um gênero a ser trabalhado em sala de aula significaria abordar não apenas a letra, mas também a melodia, harmonia e ritmo, o que não acontece no o caso da professora Cecília. Embora ela ensine os alunos a cantar, enfatiza sobremaneira a escrita das letras, foco principal de seu trabalho.

Assim, considerando as dimensões plurais das músicas propostas pela professora, é possível definir esse objeto de trabalho como “cantiga infantil”, uma

subcategoria do gênero “canção”, definida por Costa (2005, p. 107), como “um gênero híbrido, de caráter intersemiótico”.

O segundo equívoco identificado no planejamento de Cecília relaciona-se à ideia de *reescrita*.

Segundo Matencio (2002, p. 113), “reescrita é a atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma *nova versão do texto*” (grifo nosso). Essa ideia de reescrita como nova versão é corroborada por variados autores (FABRE, 1986; MARCUSCHI, 2001; MENEGASSI, 2001; MATENCIO, 2002; FIAD, BARROS, 2003; D´ANDREA, RIBEIRO, 2010, entre outros). Baseando-se em Fabre (1986), Menegassi (2001, p. 51) aponta quatro operações linguísticas que caracterizam o processo de reescrita:

> a) Adição, ou acréscimo: pode tratar-se do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema (...) mas também do acréscimo de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases.
> b) Supressão: supressão sem substituição do segmento suprimido. Ela pode ser aplicada sobre unidades diversas, acento, grafemas, sílabas, palavras sintagmáticas, uma ou diversas frases.
> c) Substituição: supressão, seguida de substituição por um termo novo. Ela se aplica sobre um grafema, uma palavra, um sintagma, ou sobre conjuntos generalizados.
> d) Deslocamento: permutação de elementos, que acaba por modificar sua ordem no processo de encadeamento.

Sendo a criação de uma nova versão inviável em se tratando da escrita de um texto memorizado, nenhuma dessas operações é realizada pelos alunos da professora Cecília. Se o objetivo é registrar as cantigas no livro de modo a poder compartilhá-las com os pais, adicionar, suprimir, substituir ou deslocar qualquer elemento textual implicaria desvirtuar a letra original e, portanto, não atenderia o propósito comunicativo estabelecido. A atividade em questão não se configura, portanto, como uma reescrita. O mais adequado seria a professora denominar as etapas como “registro escrito das cantigas aprendidas”.

O terceiro equívoco está no uso da nomenclatura “produção oral com destino escrito”. Também denominada por alguns autores (CARDOSO, B. e NOGUEIRA, M.J., 1993; ROCCO, 1996, entre outros) como “ditado ao professor”, essa atividade corresponde a uma situação em que, oralmente, os alunos produzem um texto, e o docente atua como escriba, registrando por escrito aquilo que é dito pelo grupo.

Segundo Chartier e Frade (2014), as relações entre oralidade e escrita podem ser abordadas sob uma perspectiva de oposição (apontando-se as distâncias entre fonemas e grafemas) ou integração (apresentando-se as relações entre ambas). No caso da proposta didática em questão, as duas modalidades se integram: apesar de verbalizarem o texto oralmente, os alunos sabem que seu destino é a escrita, e assumem, portanto, – com maior ou menor intervenção docente – características da linguagem escrita em sua produção oral. Assim, embora contemple prioritariamente a fala, a atividade aproxima-se da produção de um texto escrito.

Segundo Schneuwly (1985), o ato de produzir textos é desenvolvido por um conjunto de operações mentais realizadas em três níveis:

a) A criação da base de orientação: nesse nível, o autor leva em consideração o contexto de produção de seu texto. A partir de elementos como o interlocutor a quem o texto se destina, o portador textual em que será inserido, seu ambiente de circulação, o lugar social de quem escreve e de quem lerá o texto, os objetivos da escrita, o conteúdo a ser dito, entre outros, o autor toma decisões que o orientam no ato de escrever. Por se apoiar em diversas variáveis, a base de orientação pode se modificar ao longo do processo de escrita.
b) O planejamento do texto: com base no primeiro nível, o autor passa ao segundo, em que planeja, de forma global, o texto a ser escrito. Trata-se das decisões sobre *como* escrever. Nesse nível são decididos o gênero textual mais adequado à situação e o modo de organizar e relacionar entre si, com coesão e coerência, os conteúdos a serem escritos.
c) Linearização: o terceiro nível é a elaboração do texto propriamente dito, a também chamada textualização. Através de um conjunto de operações, o autor transforma tudo o que foi pensado nos dois níveis anteriores em um texto escrito. As ideias são concebidas de maneira global, entretanto, a linguagem – oral ou escrita – é expressa de forma linear, uma palavra de cada vez, uma frase após a outra. Assim, as decisões sobre palavras, frases, parágrafos, elementos de encadeamento do texto, entre outras, equivalem à *linearização* das decisões tomadas nos níveis anteriores.

A tarefa de produzir um texto escrito de criação própria (os chamados “textos de autoria”) envolve, simultaneamente, as decisões do *que* escrever e *como* escrever. Em tarefas como a reescrita, os alunos não precisam decidir a primeira instância, já que o texto original oferece um conteúdo-base que soluciona a questão do *que* escrever.

Entretanto, o processo de textualização é autoral e singular, e implica a decisão do *como* escrever.

Além disso, na etapa analisada no planejamento, as crianças não se ocupam de nenhum dos três níveis descritos por Schneuwely. O contexto de produção já está posto, determinado pelo projeto didático. O fato de o texto ser previamente conhecido de memória faz com que ele não precise ser planejado, nem linearizado. Não se trata, portanto, de uma *produção* oral, mas da *reprodução* em voz alta de um texto conhecido e memorizado, que é registrado por escrito pela professora.

Tendo discutido os equívocos da professora, este estudo passou à análise das ênfases assumidas no planejamento e suas respectivas intencionalidades propriamente ditas.

Entre as modalidades (oral e escrita) presentes no planejamento, há um equilíbrio, com ligeira predominância da oralidade sobre a escrita (11 situações didáticas envolvendo a primeira e 9 explorando a segunda). As atividades que mais aparecem são de fala, seguidas pelas de escrita e, em menor quantidade, surgem também propostas de escuta e leitura. O fato de a fala ser a proposta mais recorrente sugere que talvez a professora Cecília se enquadre em uma tendência, relativamente comum entre professores alfabetizadores, de conceber que a criança só pode escrever textos de próprio punho depois de ter se apropriado do sistema de escrita alfabética. Essa hipótese é corroborada pela constatação de que, dentre as seis situações de escrita planejadas, quatro contam com a mediação da professora, como escriba. É válido destacar que, além das modalidades oral e escrita, Cecília inclui também, em seu planejamento, uma atividade com linguagem não verbal. Essa proposição é favorável a alunos em processo de alfabetização, pois lhes permite operar com a linguagem de forma mais abrangente, extrapolando os limites da linguagem verbal, já fartamente explorada na escola.

Analisando-se a interdependência entre as modalidades, percebe-se que, em sua maioria, elas estão interligadas. As várias situações de escrita coletiva propostas (etapas 1, 4, 6 e 10), envolvem, simultaneamente, fala, escuta, leitura e escrita. Afinal, os alunos falam para ditar o texto à professora, ouvem outros colegas ditando também, leem para acompanhar o que vem sendo escrito, mas, prioritariamente, estavam escrevendo, já que cabe a eles a reprodução oral do texto conhecido de memória, e a atuação da professora limita-se ao ato de grafar. Não se localizou, entre as etapas presentes no planejamento, alguma que explorasse uma única modalidade de língua. Essa constatação é positiva, pois indica que Cecília oferece a seus alunos a oportunidade não apenas de vivenciarem

múltiplas situações de fala, escuta, leitura e escrita, mas também de estabelecerem relações entre essas ações, operando-as de modo articulado.

No que concerne à suposta intencionalidade que subsidia a postura da professora perante o trabalho, percebe-se grande ênfase sobre os aspectos notacionais. Quatro etapas parecem servir à aquisição do sistema alfabético de escrita e, dentre elas, duas (etapas 3 e 6) provavelmente serão repetidas mais de uma vez, ocupando uma carga horária expressiva do projeto didático.

Em que pese essa ênfase nos aspectos notacionais, o tratamento dado à língua não é dissociado de suas práticas sociais. Isso porque o projeto apresenta um propósito comunicativo claro, tem a maior parte de suas etapas voltada a ele, inclui atividades que extrapolam os muros da escola e trabalha com textos de grande circulação social, especialmente no universo infantil. Conclui-se, assim, que existe no planejamento uma predominância do uso social da escrita sobre o uso estritamente didático.

Na sequência, passou-se à análise do planejamento da professora **Giovana**.

Etapa	**Modalidades previstas: oral (fala e escuta) e escrita (leitura e escrita)**	**Intencionalidade suposta**	**Observações**
1) Apresentação do projeto e produto final, com manuseio de álbuns do bebê e lista do que é necessário para se fazer um álbum.	Alunos ouvem a professora, para conhecer a proposta do projeto didático.	Oralidade para planejar.	
	Alunos leem as informações de álbuns do bebê, e os manuseiam, para se apropriarem desses portadores textuais.	- Leitura para constituição de repertório. - Leitura para favorecimento do propósito comunicativo.	
	Alunos escrevem coletivamente (tendo a professora como escriba) a lista dos elementos necessários ao álbum.	Escrita para planejar.	
2) Vídeo: o bebê na barriga da mãe (lição de casa – folha de rosto com dados sobre o nascimento).	Alunos assistem o vídeo, articulando linguagens verbal e não verbal, para conhecer o processo de desenvolvimento humano intrauterino.	Articulação de linguagens para ampliação de conhecimento.	
	Alunos falam e ouvem os familiares, para coletarem informações acerca de sua história de vida.	Oralidade para busca de informações.	
	Alunos escrevem para	Escrita para garantir	

	levar para a escola as informações obtidas em casa.	a memória e para subsidiar comunicação oral posterior.	
3) Preenchimento da primeira página do álbum com os dados da lição de casa.	Alunos escrevem para registrar as informações descobertas oralmente junto aos familiares.	Escrita para registro.	
4) Atividade do livro: legenda de quadrinhos com as fases da gravidez e organização em ordem cronológica. (Lição de casa: perguntar aos familiares como foi seu nascimento, trazer foto ou desenho).	Alunos leem e escrevem para sistematizar conteúdos da área de Ciências.	Leitura e escrita para sistematização da aprendizagem escolar.	Nas situações de uso do livro didático, por não se ter tido acesso às atividades em si, foram consideradas as modalidades e os objetivos gerais presentes em propostas desse tipo: leitura e escrita com fins de sistematização.
	Alunos falam e ouvem os familiares, para coletar informações acerca de sua história de vida.	Oralidade para busca de informações.	
	Alunos escrevem para levar para a escola as informações obtidas em casa.	Escrita para garantir a memória e para subsidiar comunicação oral posterior.	
5) Atividade do livro: chegada do bebê (umbigo); roda de conversa sobre como foi seu nascimento.	Alunos leem e escrevem para sistematizar conteúdos da área de ciências.	Leitura e escrita para sistematização da aprendizagem escolar.	
	Alunos falam para compartilhar com os colegas informações acerca de sua história.	Oralidade para socialização de informações e para favorecimento de vínculo afetivo entre o grupo.	
	Alunos ouvem para conhecerem informações da história de vida dos colegas.		
6) Legendar as fotos que trouxeram (em duplas).	Alunos falam para trocar informações e tomar decisões concernentes ao que e como escrever.	Oralidade para planejamento da escrita.	
	Alunos escrevem para complementar as informações fornecidas pelas fotos.	Escrita para apropriação dos aspectos discursivos do gênero “legenda”.	
7) Atividade do livro: cuidados com o bebê. Leitura e conversa sobre alimentação, brinquedos e higiene. (Lição de casa: descobrir quais eram os seus alimentos e brinquedos preferidos).	Alunos leem e escrevem para sistematizar conteúdos da área de ciências.	Leitura e escrita para sistematização da aprendizagem escolar.	
	Alunos leem, falam e ouvem para trocar informações e ampliar seu repertório acerca do assunto.	- Leitura para obtenção de informações. - Oralidade para socialização e favorecimento de	

		vínculo afetivo entre o grupo.	
	Alunos falam e ouvem os familiares, para coletar informações acerca de sua história de vida.	Oralidade para busca de informações.	
	Alunos escrevem para levar para a escola as informações obtidas em casa.	Escrita para subsidiar comunicação oral posterior.	
8) Roda de conversa sobre os alimentos e brinquedos preferidos. Recortar, colar e legendar as imagens dos alimentos e brinquedos preferidos. (Lição de casa: descobrir quando começou a falar/andar).	Alunos falam para compartilhar com os colegas informações acerca de sua história.	Oralidade para socialização e favorecimento de vínculo afetivo entre o grupo.	
	Alunos ouvem para conhecer informações da história de vida dos colegas.		
	Alunos escrevem para complementar as informações fornecidas pelas fotos.	Escrita para e apropriação dos aspectos discursivos do gênero “legenda”.	
	Alunos falam e ouvem os familiares, para coletar informações acerca de sua história de vida.	Oralidade para busca de informações.	
	Alunos escrevem para levar para a escola as informações obtidas em casa.	Escrita para subsidiar comunicação oral posterior.	
9) Vídeo sobre a fala e o andar. Preenchimento da folha do álbum.	Alunos assistem ao vídeo, articulando linguagens verbal e não verbal, para obter informações acerca do processo de desenvolvimento da fala e da marcha nos bebês.	Articulação de linguagens para obtenção de informações.	
	Alunos escrevem para registrar as informações descobertas oralmente junto aos familiares.	Escrita para registro.	
10) Atividade do livro: Estou crescendo. Medição da altura/peso e comparação com os dados do nascimento.	Alunos leem e escrevem para sistematizar conteúdos da área de ciências.	Leitura e escrita para sistematização da aprendizagem escolar.	
	Alunos escrevem para registrar seus dados físicos (altura e peso) atuais.	Escrita para registro.	
	Alunos leem para comparar seu peso e altura atuais aos de seu nascimento.	Leitura para comparação.	

11) Atividade do livro: o que eu já sei fazer sozinho. Ilustrar e legendar no álbum.	Alunos leem e escrevem para sistematizar conteúdos da área de ciências.	Leitura e escrita para sistematização da aprendizagem escolar.	
	Alunos utilizam linguagem não verbal (desenhos) e escrevem (legendas), para transmitir informações.	Articulação de linguagens para comunicação com pessoas de fora da escola.	
12) Colar fotos de acordo com a legenda.	Alunos leem para identificar a foto correspondente a cada legenda.	Leitura para apropriação do gênero legenda.	

Quadro 13 – Modalidades de língua e intencionalidades presentes no planejamento da professora Giovana

A organização dos dados do planejamento da professora Giovana parece indicar um projeto mais centrado nos propósitos didáticos do que nos propósitos comunicativos, por três motivos.

Em primeiro lugar, pela ausência de uma etapa de encerramento. Questionada sobre esse aspecto, a docente respondeu que, ao chegar à 12ª etapa, o álbum produzido pelos alunos já estaria pronto e, portanto, o projeto já estaria finalizado. Por essa razão, segundo ela, não haveria necessidade de uma etapa específica de fechamento dos trabalhos. Em que pese a pertinência dessa afirmação, a inexistência de uma etapa final parece limitar as oportunidades de metacognição, em que os alunos pudessem refletir sobre o que aprenderam e sobretudo, fizessem um balanço das atividades desenvolvidas e avaliassem o grau de sucesso obtido em seu propósito comunicativo. Nos casos em que a finalização do projeto se dá por um evento, a própria situação social criada cumpre, pelo menos em parte, a função de evidenciar a comunicação promovida pelos alunos no projeto. Nos casos em que o produto final é um objeto material, como o álbum proposto por Giovana, uma apreciação coletiva da obra produzida parece necessária para que as crianças avaliem o próprio trabalho.

Em segundo lugar, porque, apesar de numerosas e em grande parte voltadas à elaboração do produto final, as etapas previstas estão mais centradas em atividades tipicamente escolares, sobretudo com função de registro e sistematização.

Em terceiro lugar, o quadro revelou atividades diferentes que propõem as mesmas modalidades, com a mesma função e a mesma suposta intencionalidade. Por exemplo, a leitura e a escrita com função de sistematização de conteúdos da área de ciências e a fala e a escuta com o objetivo de descobrir, junto aos familiares, detalhes de

sua história de vida, são propostas em cinco etapas cada uma. Essa constatação pode indicar uma tendência docente de planejar formas de trabalho voltadas prioritariamente para a fixação de conteúdos e procedimentos.

O planejamento aponta para certa predominância da modalidade escrita da língua sobre a oralidade. Enquanto leitura e escrita aparecem, juntas, 24 vezes, as situações de fala e escuta perfazem um total de 16. Não obstante essa diferença, é válido destacar que as quatro ações aparecem, boa parte das vezes, de forma integrada. A diversidade de práticas linguísticas é, ainda, reforçada pelo uso de linguagem não verbal, que ocorre em três etapas diferentes.

Quanto à suposta intencionalidade das atividades, a professora Giovana parece privilegiar a oralidade como fonte de obtenção e socialização de informações, e a escrita para registro das mesmas. Por um lado, a repetição de propostas diferentes com a mesma intencionalidade permite à criança aprofundar-se nessas funções da língua. Por outro, pode se constituir uma limitação, podendo incorrer em um reducionismo das funções linguísticas. Seria preciso, para escapar a esse risco, que Giovana, por meio de outras modalidades organizativas, garantisse a seus alunos as vivências de fala, escuta, leitura e escrita com finalidades diferentes das propiciadas pelo projeto.

Finalmente, no que concerne à abordagem dos aspectos notacionais e discursivos, percebe-se clara predominância dos segundos sobre os primeiros. Não se identifica, em qualquer das etapas, uma proposta voltada explicitamente ao sistema de notação. Isso não impediria, porém, que o mesmo fosse abordado na prática, através das intervenções docentes, o que só poderia ser apurado através das observações em sala de aula.

O terceiro planejamento analisado foi o da professora Laura:

Etapa	Modalidades previstas: oral (fala e escuta) e escrita (leitura e escrita)	Intencionalidade suposta	Observações
1) Contato, por e-mail ou através do blog "Professores Solidários" com as demais participantes do Projeto, para que uma (ou mais) delas envie uma carta inicial de apresentação da turma e interesse em trocar correspondências.	Etapa de planejamento docente, anterior ao trabalho junto aos alunos.		Ambiguidade no uso da palavra "projeto".
2) Leitura do livro "O carteiro chegou", já com a carta recebida de outra escola ao final.	Alunos leem (através de mediação da professora) para usufruir o prazer da literatura.	Leitura para constituição de repertório.	
	Alunos leem (através de mediação da professora) para participar do contexto comunicativo proposto.	Leitura para comunicação, envolvimento afetivo e contextualização do projeto.	
3) Exploração de diversos tipos de cartas recebidos pelos pais dos alunos, e dos diferentes gêneros que podem compor uma carta pessoal (uma poesia, uma receita, notícias pessoais etc.).	Alunos leem para estabelecer comparações entre cartas diferentes.	Leitura para constituição de repertório e apropriação das características e variações do gênero textual "carta pessoal".	Equívoco na noção de "gênero".
4) Leitura e exploração do livro "Felpo Filva"[13].	Alunos leem para usufruir o prazer da literatura.	Leitura para constituição de repertório e apropriação das características e variações do gênero textual "carta pessoal".	O livro em questão traz, em boa parte de seu enredo, a troca de correspondência entre duas personagens.
5) Escrita (coletiva) da reposta para a carta recebida.	Alunos escrevem para estabelecer comunicação com alunos de outras escolas	- Escrita para apropriação do gênero textual "carta pessoal". - Escrita como exercício do processo interlocutivo e dialógico. - Escrita como prática	

[13] FURNARI, E. *Felpo Filva*. São Paulo: Moderna, 2006.

		social contextualizada.	
6) Escolha (coletiva) das outras escolas que farão parte do nosso grupo de correspondência.	Alunos falam para tomar decisões.	Fala como estratégia para mediar decisões coletivas.	
7) Escritas de cartas-apresentação para as classes escolhidas.	Alunos escrevem para trocar informações com alunos de outras escolas, participando do contexto comunicativo proposto.	Escrita para apropriação do gênero textual "carta pessoal". - Escrita como exercício do processo interlocutivo e dialógico. - Escrita como prática social contextualizada.	
8) Sequência didática para proposta de estudo, elaboração e envio de uma "Carta do leitor".	Alunos leem para conhecer outra forma de correspondência. Alunos escrevem para aprender e exercitar o que foi aprendido. Alunos leem e escrevem para se apropriarem dos procedimentos e características de uma "carta do leitor".	- Leitura e escrita para constituição de repertório e apropriação do gênero textual "carta do leitor". - Leitura para tomar ciência de outro âmbito de comunicação por correspondência e de outros propósitos sociais.	
9) Elaboração de respostas às cartas recebidas das classes participantes do projeto.	Alunos escrevem para dar notícias de seu cotidiano e para responder o que lhes foi perguntado.	- Escrita para apropriação do gênero textual "carta pessoal". - Escrita como forma de comunicação e relação dialógica. - Escrita como prática social contextualizada.	
10) Escrita individual de cartas pessoais para as mães, em homenagem ao Dia das Mães.	Alunos escrevem para homenagear suas mães por uma data comemorativa.	- Escrita para apropriação do gênero textual "carta pessoal". - Escrita como forma de comunicação a partir de um propósito social específico.	
11) Ida ao correio com toda a turma para conhecer como são as agências por dentro e como é o trabalho dos carteiros.	Alunos articulam linguagens verbal e não verbal para conhecer o funcionamento dos Correios.	- Articulação de múltiplas linguagens para compreensão do funcionamento prático e da logística envolvida na troca de correspondências. - Tomada de consciência sobre espaços sociais	

		vinculados às práticas de escrita.	
12) Elaboração de respostas às cartas recebidas das classes participantes do projeto.	Alunos escrevem para dar notícias de seu cotidiano, e para responder o que lhes foi perguntado.	- Escrita para apropriação do gênero textual "carta pessoal". - Escrita como prática social de comunicação.	
13) Escrita da "Carta ao Planeta", em homenagem ao dia do Meio Ambiente, onde serão elencadas, individualmente, pelos alunos, as boas ações e atitudes pessoais em relação à preservação do meio ambiente.	Alunos escrevem para orientar outrem acerca dos cuidados necessários ao Meio Ambiente.	- Escrita para apropriação dos procedimentos de escrita de um texto prescritivo, e sua utilização para composição de uma carta. - Escrita como prática social contextualizada e com um propósito definido.	Atividades explicadas verbalmente pela professora à pesquisadora, por ocasião da entrega do documento de planejamento.
14) Ida a uma praça do bairro para pendurar as cartas em uma árvore.	Alunos articulam linguagens verbal e não verbal para oferecer suas orientações a quaisquer transeuntes.	- Articulação de linguagens para planejamento de estratégias de entrega de uma carta a pessoas desconhecidas. - Articulação de linguagens para criação de um contexto comunicativo com pessoas de fora da comunidade escolar.	
15) Escrita da carta aos vereadores de Cubatão para que programem a coleta seletiva na cidade.	Alunos escrevem para solicitar ao vereador a implementação de coleta seletiva do lixo na cidade.	- Escrita para apropriação do gênero textual "carta de solicitação/reivindicação". - Escrita como prática social contextualizada e com um proposito definido	Apesar de a professora Laura ter colocado os destinatários da carta no plural, as observações em sala de aula demonstraram que, na verdade, a carta era dirigida a um único vereador.
16) Entrega da carta na Câmara dos Vereadores.	Alunos falam e leem para solicitar ao vereador a implementação de coleta seletiva do lixo na cidade.	- Fala e leitura para solicitar uma ação pública por parte de uma autoridade - Fala e leitura como prática social	

		contextualizada e com um propósito definido.	
17) Elaboração de respostas às cartas recebidas das classes participantes do projeto.	Alunos escrevem para dar notícias de seu cotidiano e para responder o que lhes foi perguntado.	- Escrita para apropriação do gênero textual "carta pessoal". - Escrita como prática social contextualizada e com um propósito definido.	

Quadro 14 – Modalidades de língua e intencionalidades presentes no planejamento da professora Laura

Tal como no da professora Cecília, observa-se, no planejamento da professora Laura, um aparente equívoco no uso de algumas nomenclaturas.

Na 1ª etapa, o registro parece indicar um hibridismo no sentido da palavra *projeto*: ao mesmo tempo em que intitula a sequência didática que oferece aos alunos variadas situações de escrita de correspondência – denominada "Projeto Correspondência" – Laura faz referência a um projeto extraído da internet. Ao se verificar o *blog* citado[14], percebe-se que se trata de uma iniciativa coletiva, em que professores de diferentes regiões do país trocam experiências e ideias de práticas pedagógicas. Uma das propostas é a de estabelecer correspondência entre seus alunos e, para isso, os docentes participantes do *blog* fazem contatos prévios com colegas de outras cidades, que possam figurar como seus pares, reunindo-se de acordo com o ano escolar em que lecionam. Nas conversas publicadas no *blog*, esses professores denominam a ação também de "Projeto Correspondência". Apesar da nomenclatura homônima, trata-se de ações distintas: a sequência didática da professora Laura contempla, além da troca de cartas e cartões-postais com alunos de outras regiões, escrita de cartas a um vereador, aos munícipes da própria cidade, a um jornal e às mães, entre outras. Já o que é chamado de projeto no *blog* é uma ação restrita à troca de correspondência viabilizada por aquele canal (a interação virtual dos professores). A professora Laura, em seu planejamento, não deixa clara essa distinção, referindo-se a ambas as situações da mesma forma.

A correspondência interclasses é uma prática pedagógica proposta e bastante disseminada por Freinet (1977). O modo como a professora Laura estrutura sua

[14] Disponível em: <professoressolidarios.blogspot.com.br>. Acesso em 02/01/2016.

proposta guarda muitas semelhanças com a prática do educador francês, destacando-se, evidentemente, a grande ampliação de possibilidades atualmente oferecida pelas novas tecnologias de informação e interação.

O segundo equívoco conceitual é observado na 3ª etapa: ao mencionar "os diferentes gêneros que podem compor uma carta pessoal", ela descaracteriza a carta pessoal enquanto gênero, parecendo concebê-la como um portador textual. Essa noção está em desacordo com a definição de gênero proposta por alguns autores da área.

Bakhtin (2002) afirma que os gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis, elaborados de acordo com cada esfera social. Schneuwly (2004), abordando essa teoria, explica que a escolha por um gênero ou outro é determinada tanto por sua esfera de circulação quanto por sua especificidade temática, interlocutores previstos e intencionalidade do locutor. Os elementos que caracterizam cada gênero são seu conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Levando-se em conta tais proposições, pode-se considerar que uma carta pessoal, ainda que contenha "uma poesia, uma receita, notícias pessoais" etc., será sempre oriunda da esfera de circulação cotidiana e terá alguns elementos "relativamente estáveis", como uma linguagem mais íntima e informal, a troca de notícias pessoais entre pessoas conhecidas (e possivelmente ligadas afetivamente), marcada por expressões de carinho, entre outros. Nesse sentido, pode-se afirmar que a carta pessoal é um gênero textual, por ter uma estrutura definida por sua função comunicativa, ainda que seu conteúdo temático e forma de organização interna variem.

Marcuschi (2002), ao definir a noção de gênero textual, diferenciando-a da tipologia textual, utiliza inclusive a carta pessoal para exemplificar o que é um gênero. Segundo o autor, um determinado texto pode até não possuir todas as propriedades características de um dado gênero e, ainda assim, ser classificado na sua categoria. No caso da carta pessoal, mesmo que, por exemplo, o autor não assine seu nome ao final, desde que estejam presentes as propriedades necessárias (para cumprir a função comunicativa de carta) e suficientes (para que o texto possa ser identificado nessa categoria), ela continuará sendo uma carta. Outro exemplo usado é o da publicidade: ainda que esteja sob a forma de um poema ou de uma lista de produtos em oferta, continuará sendo um texto publicitário, já que sua função continua a ser a de divulgar determinado(s) produto(s), incentivando sua aquisição por parte dos clientes.

Ao defender essa ideia, Marcuschi (2005) não nega a possibilidade de variações que cada gênero traz em seu bojo. A carta pessoal é o exemplo escolhido uma vez mais:

o autor afirma que esse gênero, concretizado de formas diversas, pode conter diferentes tipos de texto, como descrição, exposição, narração, injunção ou argumentação. A esse fenômeno o autor dá o nome de *heterogeneidade tipológica*.

Sob outra perspectiva, Travaglia (2007) aproxima-se desse conceito. Partindo da premissa de que dificilmente se encontram tipos de texto puros em um mesmo gênero, exemplifica sua teoria citando a bula de remédio, afirmando que ali estão presentes textos descritivos, preditivos e injuntivos. Para o autor, essa presença híbrida seria uma *conjugação tipológica*.

Schneuwly (2004, p.33) também reconhece as variações possíveis dentro de um mesmo gênero e aponta para o benefício delas, definindo-as como

> [...] construções necessárias para gerar uma maior heterogeneidade nos gêneros, para oferecer possibilidades de escolha, para garantir um domínio mais consciente dos gêneros, em especial daqueles que jogam com a heterogeneidade.

Ao afirmar que as cartas pessoais ou comerciais recebidas pelos pais dos alunos podem conter diferentes gêneros, a professora Laura demonstra pouca apropriação dessa discussão teórica, confundindo variação tipológica e hibridismo dos gêneros com a sua transmutação em outro gênero.

O planejamento da professora Laura apresenta uma diferença entre as modalidades oral e escrita da língua, com predominância da segunda sobre a primeira. São propostas 16 situações de leitura e escrita, e apenas duas de fala e escuta. Se por um lado essa disparidade pode ser vista como decorrência natural do objeto central do projeto didático (correspondência), por outro, há que se destacar o eventual prejuízo que esse fato pode trazer aos alunos, tendo em vista as poucas oportunidades de explorar as relações entre fala e escuta.

Apesar do desequilíbrio entre as modalidades, elas aparecem quase sempre de modo articulado. As situações de escrita, por exemplo, muitas vezes são coletivas, e o processo de decisão do que escrever envolve a interlocução do grupo. As situações de leitura, por sua vez, certamente amparam as de escrita, justamente por se constituírem, em sua maior parte, em oportunidades de ampliação de repertório.

Quanto às intencionalidades depreendidas do planejamento de Laura, predominam a apropriação do gênero textual, o estabelecimento de práticas dialógicas de interlocução em função de propósitos definidos e o ensino da escrita como prática social de interação. Os indícios apontam para a intenção efetiva da professora de

propiciar a seus alunos a vivência da escrita em diferentes âmbitos de circulação. As crianças vivenciam múltiplas situações de leitura e escrita com diferentes propósitos e como efetiva prática de comunicação e interlocução.

Essa variedade de vivências de leitura e escrita também pode indicar uma preponderância dos aspectos discursivos sobre os notacionais. Aprofundar a competência escritora de cartas de diferentes tipos e ampliar a consciência das práticas de escrita, dos propósitos comunicativos e das esferas de circulação linguística na sociedade implica, necessariamente, a apropriação dos aspectos discursivos que caracterizam o âmbito "correspondência". Embora os aspectos notacionais também pudessem ser contemplados, as atividades propostas por Laura parecem estar mais centradas nos aspectos discursivos.

9.2.1 Considerações

A partir dos indícios revelados nos três planejamentos, é possível estabelecer algumas considerações acerca das intencionalidades docentes:

a) Após a chamada "alfabetização inicial" (aqui entendida como a aquisição do sistema alfabético de escrita), as demandas relacionadas à modalidade escrita da linguagem (leitura e escrita) tendem a aumentar de modo significativo, diminuindo, por consequência, as propostas ligadas à modalidade oral (fala e escuta). Essa tendência parece indicar uma valorização do ensino da língua escrita, em detrimento do estímulo à oralidade. A diminuição de situações planejadas nessa direção, em alguns casos, pode afetar o desempenho linguístico dos alunos, especialmente nas situações em que a fala precise ser mais formal e previamente programada.
b) Também parece ser uma decorrência da finalização da chamada "alfabetização inicial" a ênfase nos aspectos discursivos sobre os notacionais. Enquanto no 1º ano a aquisição do sistema alfabético de escrita parece constituir o cerne das intencionalidades docentes, no 2º ano e 3º esse aspecto praticamente não aparece. Essa tendência pode acarretar prejuízos aos discentes, na medida em que pode provocar uma cisão entre aprendizado do sistema de escrita e o de suas práticas sociais, o que não é desejável.
c) A análise do planejamento sugere uma oscilação na assimilação de projetos como estratégia didática. O planejamento da professora Cecília parece ter maior

relação direta com o produto final, tal como é proposto por Lerner (2002). A professora Giovana, por uma cobrança externa, acaba incluindo em seu projeto muitas atividades do livro didático, desviando-se do foco em questão, enquanto a professora Laura propõe, ao invés de um projeto, uma sequência didática, com sucessivas situações de leitura e escrita de correspondências diversas.

Em síntese, os planejamentos evidenciam o paralelismo entre concepções e intencionalidades docentes. No tópico a seguir, aborda-se essa concretização na sua prática pedagógica.

9.3 Práticas

Na terceira instância do eixo "a escrita como objeto de ensino", depois de terem sido analisadas as concepções e intencionalidades das professoras, o foco recai sobre as práticas em sala de aula, visando compreender como esses dois aspectos analisados podem se refletir na implementação do trabalho didático.

No conjunto das atividades observadas, podem ser delineados os seguintes blocos de significado:

a) Caracterização do gênero a ser trabalhado: os três projetos estudados propunham o contato, no produto final ou no decorrer de suas etapas, com portadores de um ou mais gêneros textuais da língua escrita. Assim, nesse bloco são analisadas situações didáticas em que as professoras trabalham com a ampliação de repertório de seus alunos, caracterizando o(s) gênero(s) explorado por eles.
b) Equilíbrio entre aspectos notacionais e discursivos: em situações de leitura e de escrita, as propostas e intervenções docentes podem privilegiar aspectos notacionais ou discursivos da língua escrita, ou, ainda, propor um equilíbrio entre ambos. A ênfase assumida, considerada como um aspecto significativo do trabalho das professoras, é o objeto desse bloco.
c) Produção dos alunos: a produção dos alunos é reveladora, em parte, de sua compreensão sobre o trabalho realizado, originada pelo tratamento dado pela professora ao objeto de ensino. Nesse bloco, considerando-se uma produção de cada turma, são analisados os aspectos que mais se destacam em cada uma delas, com o objetivo de se avaliar o impacto das diretrizes dadas pela docente.

9.3.1 O caso da professora Cecília

a) Caracterização do gênero a ser trabalhado

O trabalho com o gênero central do projeto didático, cantigas infantis, recaiu sobre os aspectos notacionais. Assim, para discutir a caracterização de um gênero junto às crianças, contemplando também seus aspectos discursivos, para este estudo selecionou-se uma situação em que a docente explorou o gênero "dedicatória".

Na terceira aula, durante o início da "manhã musical", ela propôs aos alunos que elaborassem uma produção coletiva nesse gênero, para que os pais vissem como o livro fora confeccionado. Antes de autografarem o livro, escreveriam sua dedicatória.

Começou expondo um livro de seu acervo pessoal e leu a dedicatória que recebera da autora. A partir disso, perguntou às crianças como seria a dedicatória do livro coletivo:

> Professora: *Como vamos começar nossa dedicatória para os pais?*
> Aluno A.: *"Queridos pais".*
> Professora: *Que letras eu coloco?*
> [Falando ao mesmo tempo, vários alunos vão soletrando as palavras sugeridas, e a professora vai registrando as sugestões na lousa.]
> Aluno B.: *"Te amo de todo o meu coração".*
> Professora: *Como se escreve?*
> [Mais uma vez, as crianças ditam as letras a serem colocadas].
> Professora [dirigindo-se aos pais]*: Então, gente, é assim que ocorre o processo de alfabetização.*

Durante a leitura da dedicatória, a professora Cecília parecia estar apresentando esse gênero textual à classe pela primeira vez. Falas como "vou mostrar para vocês o que é uma dedicatória", ou "vocês vão ouvir uma que eu recebi, para saberem como se faz uma dedicatória", enunciadas por ela, corroboram a suposição de que os alunos não haviam tido contato anterior com esse gênero textual na escola.

Uma concepção dialógica de língua, tal como a proposta por Bakhtin (2002), pressupõe que cada texto é, a um só tempo, singular e imbricado em uma grande corrente de comunicação sociocultural. Sob essa perspectiva, explorar um determinado gênero textual com os alunos deveria implicar, necessariamente, o trabalho e a reflexão sobre modelos diversos. Afinal, sendo o gênero uma forma relativamente estável, é preciso chamar a atenção dos alunos para seus aspectos de alternância e permanência, ou seja, o que é, em cada produção, singular ou inerente ao gênero em questão. Isso só é

possível se mais de um exemplo for utilizado e se a interação dos alunos com o gênero se der além do âmbito da simples demonstração.

Por outro lado, uma concepção monológica de língua, aliada a uma concepção empirista de aprendizagem, poderia assumir o pressuposto de que, a partir da demonstração de um único modelo, seria possível para o aluno produzir outro texto no mesmo gênero. Essa suposição sustenta-se porque, em uma perspectiva monológica, a língua é algo a ser ensinado através de regras, e cada evento linguístico é isolado dos demais. Apropriar-se das características oriundas de diversos modelos, portanto, não seria necessário, bastando apreender aspectos essenciais em um único modelo e reproduzi-los em sua própria produção. Somados a essa ideia, os princípios do empirismo defendem que, uma vez que o professor tenha ensinado determinado conteúdo, os alunos já poderiam ser considerados como tendo-o aprendido.

Assim, as aulas observadas da professora Cecília parecem, pelos indícios de uso dos gêneros, incompatíveis com sua visão interacionista da língua.

b) Equilíbrio entre aspectos notacionais e discursivos

Como a maior parte da produção textual proposta no projeto do 1º ano foi a escrita de textos memorizados, prevaleceu a preocupação com os aspectos notacionais da língua. A cada letra de cantiga trabalhada, a professora Cecília tematizava com os alunos o modo de se escrever cada palavra, como se pode verificar no exemplo a seguir, extraído da segunda aula:

> Professora [durante a escrita da cantiga "Cai, cai, balão"]: *Continuando, como eu escrevo "aqui"?*
> Vários alunos (juntos): *O "A" e o "I".*
> [Professora coloca as letras sugeridas, mas deixa um espaço em branco entre elas].
> Aluno A: *Põe um Q aí no meio, para ficar "qui".*
> Professora: *Onde?*
> Aluno A: No meio do "A" e do "I".
> [Professora coloca, produzindo a escrita "AQI"].

Embora, aparentemente, a professora tenha levado em consideração as hipóteses de escrita dos alunos, ela parecia esperar escritas mais próximas ao convencional. O fato de deixar um espaço entre as letras na escrita silábica sugerida pelos alunos aponta nesta direção. As crianças aparentaram perceber que faltava algo, em função do espaço deixado pela professora, mas quem sugeriu a letra foi um aluno que já se encontrava em

uma hipótese alfabética, o que pode significar que a estratégia de deixar um espaço só funcionou para quem já tinha condições de saber que estavam faltando letras.

Na mesma aula, já no início da atividade, as intervenções da professora Cecília, com o objetivo de chegar mais próximo à escrita convencional, fizeram com que os alunos trocassem ideias entre si:

> Professora: *Qual é o título mesmo?*
> Alunos: *"Cai, cai, balão".*
> Professora: *Como eu escrevo?*
> Aluno A.: *"C", "A".*
> [Professora escreve a sílaba CA].
> Aluno B.: *Agora, CA de novo.*
> [Professora escreve novamente a sílaba CA].
> Professora: *Só isso? Alguém acha que está faltando alguma coisa?*
> Aluno C.: *O "I"! O "I"!*
> Professora: *Olha, ele está falando que tem I! Vocês concordam?*
> [2 alunos concordam, mas outros 2 discordam].
> Aluno B.: *Não é "I", é "A"!*
> Aluno C.: *Mas não é no lugar do "A", é depois, porque é "CAI"* [dando ênfase ao "I"].
> Professora: *Será que tem "I"?*
> Aluno C.: *Tem, tem!*
> Aluno B.: *Caiiii... é, acho que tem "I", sim. Acaba com "I".*
> [Professora coloca I nos dois "cai"].

Nesse episódio, a ausência da letra foi indicada não por um espaço em branco, mas por uma fala explícita da docente, que perguntou diretamente às crianças se estava "faltando alguma coisa". A interrogativa, por si só, pode ter figurado como uma indicação aos alunos de que certamente faltava algo.

A ênfase sobre os aspectos notacionais foi uma tendência da professora Cecília em todas as aulas observadas, não apenas nas que contemplavam a escrita de textos memorizados. Outro exemplo que poderia ser citado foi a produção coletiva da dedicatória, já descrita. Naquela ocasião, haveria a possibilidade de se abordarem aspectos discursivos. Cecília não realizou nenhuma intervenção nesse sentido, contemplando exclusivamente os aspectos notacionais que, é válido ressaltar, já não constituíam um desafio para a maior parte dos alunos àquela altura do projeto, quando já possuíam uma hipótese alfabética. Como o objetivo da docente, porém, era explicar aos pais o "processo de alfabetização", talvez tenha optado por se ater ao mesmo tipo de intervenção que costumava realizar na escrita dos textos de memória. Em que pese a pertinência dessa justificativa, trata-se de um desequilíbrio claro, com ênfase maior nos

aspectos notacionais, relegando a segundo plano os discursivos. Essa opção comprometeu o resultado final da produção, como se verá a seguir.

c) Produção dos alunos

A única situação de produção textual – e não reprodução - observada no 1º ano foi a escrita da dedicatória, realizada no evento de encerramento do projeto. Tendo ouvido apenas uma dedicatória como referência, e sem nenhuma intervenção docente voltada para o ajustamento dos aspectos discursivos, os alunos chegaram à seguinte produção coletiva:

> *Queridos pais,*
>
> *Te amo de todo o meu coração.*
>
> [Assinatura de todos os alunos].

Alguns aspectos dessa produção apresentam problemas que, de alguma forma, poderiam ter sido discutidos pela docente com o grupo.

O primeiro diz respeito à pessoa em que o texto é escrito, pois não fica claro se o grupo opta pela primeira pessoa do singular ou do plural. Essa indefinição começa já no destinatário: não se sabe se o plural em "queridos pais" se refere ao casal de pais de cada aluno, ou ao conjunto de pais da classe. O uso do pronome "te", que vem logo em seguida, inclusive, singulariza a pessoa do destinatário. Embora as assinaturas reunidas indiquem a ideia de um remetente constituído por um grupo, o verbo "amo" aponta para uma escrita em primeira pessoa do singular. A professora Cecília poderia ter realizado intervenções no sentido de perguntar às crianças quem estava escrevendo para quem, porém, isso não foi feito.

O segundo aspecto é concernente ao conteúdo da produção propriamente dito. Embora a dedicatória de um livro não precise necessariamente fazer uma referência explícita à obra, é comum que isto ocorra, principalmente em se tratando de uma produção infantil, geralmente valorizada pelos pais. No entanto não há, na dedicatória, referências ao livro, ao seu processo de produção, ou ao desenvolvimento do projeto didático. Fazer alguma alusão a esse aspecto poderia ser útil tanto para marcar o contexto de produção, quanto para enaltecer o esforço empreendido pelas crianças no processo.

O terceiro ponto diz respeito à data: uma dedicatória geralmente marca o encontro entre o(s) autor(es) e aquele(s) a quem o livro se destina, um encontro que merece ser datado. Na dedicatória do grupo, isso não foi percebido pelas crianças, nem pela professora.

9.3.2 O caso da professora Giovana

a) Caracterização do gênero a ser trabalhado

Um dos gêneros presentes no portador "Álbum do bebê", cuja escrita foi apontada pela professora Giovana como uma das expectativas de aprendizagem do projeto didático, é a legenda de fotos. Assim, convém analisar o modo como a docente caracteriza esse gênero para os alunos, o que ocorreu na segunda aula, quando ela propôs uma produção de legendas em duplas.

Depois de distribuir a folha com as fotos a serem legendadas, mas antes de autorizar o início da escrita pelas crianças, a professora avisou que produziriam uma legenda coletiva, para que todos "soubessem como fazer". Selecionou, então, a primeira imagem presente na folha e, partindo dela, começou a questionar os alunos:

> Professora: *Quem vocês estão vendo nesta foto?*
> Alunos: *O Lucas, a Jennifer, a Luma e o Fabrício.*
> Professora: *E o que eles estão fazendo?*
> Alunos: *Jogando trilha.*
> Professora: *Então, é isso que vocês vão colocar na legenda. Quem está na foto, o que está acontecendo, essas coisas, entenderam? Podem começar.*

O movimento metodológico adotado pela professora Giovana nesse caso é o que Lerner (2003, p. 134-137) classifica como "descendente":

> A *articulação do trabalho em grupo, coletivo e individual* se concretiza mediante processos complementares: um *ascendente* e outro *descendente*. A organização *ascendente*, que começa com o trabalho individual ou em duplas, e culmina no trabalho compartilhado pelo grupo total, supõe conceber as produções das crianças – de cada uma delas – como fonte de uma reflexão específica, como ponto de partida para a aprendizagem de todos. [...] A organização *descendente* começa com o trabalho coletivo e culmina no trabalho individual ou em duplas. [...] Uma intervenção muito intensa do professor nessa [primeira] fase possibilita às crianças irem se familiarizando com a temática trabalhada. (Grifos da autora)

Considerando-se a proposição de Lerner (2003), seria uma opção viável da professora Giovana realizar inicialmente uma escrita coletiva, como forma de familiarizar os alunos a esse processo de produção de legendas, para depois solicitar a escrita em duplas. O movimento metodológico descendente é particularmente adequado a objetos de ensino e procedimentos considerados mais "difíceis".

Elaborar o texto de uma legenda não é uma tarefa fácil. Envolve a ação de articular as informações da imagem àquilo que o leitor (potencial) já sabe, a fim de estruturar um texto contendo as informações necessárias a uma maior compreensão. Identificar o que precisa ser dito e textualizar essas informações exige um esforço considerável, principalmente para escritores inexperientes, como é o caso das crianças do 2º ano. Nesse sentido, a organização descendente seria uma boa alternativa.

Em que pese a validade da opção metodológica de Giovana, é preciso levar em conta o modo como ela caracteriza, para os alunos, o que é uma legenda. A proposição de uma produção coletiva única como forma de apresentação do gênero a ser escrito pelas crianças encerra uma concepção docente empobrecida do trabalho com gêneros: a ideia de que basta apresentar um exemplo para que os alunos dele se apropriem. Tal como já discutido na caracterização do gênero realizada pela professora Cecília, uma concepção dialógica de língua deveria pressupor o trabalho com diversos exemplos, a fim de que os alunos pudessem se apropriar das características de alternância e permanência entre eles.

Além de, aparentemente, a docente não ter oferecido mais do que um exemplo de escrita de legendas como repertório, vale discutir o modo como isso foi feito.

Segundo Castedo (2013, p. 388), as legendas são textos que

> [...] informam, expõem, descrevem ou explicam aspectos dos objetos ou acontecimentos vinculados com a foto, ilustração ou imagem a que se referem. As informações fornecidas pelo texto e pela imagem precisam se complementar: a epígrafe[15] não precisa informar aquilo que a imagem mostra, mas ampliá-lo, contextualizá-lo, explicá-lo ou especificá-lo; a imagem, por sua vez, proporciona elementos que dificilmente podem ser expressos por palavras.

Na atividade coletiva, a professora não lançou desafios que levassem os alunos a refletir sobre a função e as características de uma legenda. Com isso, deixou de

[15] No original, em espanhol, a palavra "epígrafe" representa o texto que acompanha as imagens, em português conhecido como "legenda". Entretanto, na tradução utilizada, o vocábulo é traduzido como "epígrafe", forma mantida na citação, mas como sinônimo de "legenda".

informar a natureza do objeto de ensino: a legenda serve para complementar as imagens, não apenas para descrevê-las. Ao perguntar, por exemplo, quem estava na foto, Giovana não discutiu com a turma se as pessoas que teriam acesso ao álbum saberiam ou não de quem se tratava e, portanto, se a inclusão do nome de quem aparecia seria ou não um dado relevante. Quando indagou sobre o que eles estavam fazendo, não discutiu maneiras de descrever a cena de forma a complementar a imagem. Tampouco os questionou sobre os modos de articular as duas informações: as pessoas que aparecem na foto, e o que elas estão fazendo. Perdeu, com isso, a oportunidade de propor reflexões acerca do processo de textualização e de escrita como interlocução, pois, tal como ocorrera no planejamento do projeto, ateve-se ao conteúdo temático e não aos desafios linguísticos potenciais.

Essa caracterização empobrecida do gênero legenda reflete-se diretamente no trabalho realizado pelas crianças, conforme será apresentado no tópico de análise da produção dos alunos.

b) Equilíbrio entre aspectos notacionais e discursivos

A escassez de informações acerca do gênero, dada pela atividade única, juntamente com a descaracterização da legenda poderiam ter sido minimizadas pela professora Giovana por meio de intervenções docentes durante o processo de escrita em duplas. As inadequações que talvez aparecessem nas produções poderiam ser colocadas em discussão, ou nas próprias duplas ou de forma coletiva. Entretanto, não foi o que ocorreu.

Apesar de afirmar à pesquisadora, tanto no momento da entrega do planejamento quanto no início das observações, que seu projeto didático possibilitaria a aprendizagem da escrita de legendas, os aspectos discursivos, no momento efetivo da produção, foram pouco contemplados. Em lugar deles, a professora privilegiou os aspectos notacionais, mesmo tendo a maior parte da turma já alfabética. Isso fica evidente no seguinte diálogo:

> [Professora caminha entre as duplas e, quando verifica na produção de algum aluno situações que acredite que valham a pena ser problematizadas, dirige-se à classe toda, por meio de uma intervenção coletiva].
> Professora: *Gente, nas atividades que nós fizemos sobre legendas, aparece "as pessoas", "as crianças" ou o nome das crianças?*
> Vários alunos, simultaneamente: *Os nomes!*
> Professora: *O nome, não é? Então, que tal se, ao invés de só colocar "as crianças", vocês colocarem os nomes?*
> [...]
> Professora [em uma intervenção individual]: *Vamos lá, o que você escreveu aqui? Será que não estão faltando letras? É "Fabício" ou "Fabrício"? [Pronuncia acentuando o "R"]. Pense, e escreva novamente o nome do amigo.*
> [...]
> Professora [coletivamente]: *Gente, eu estou lendo algumas legendas, e deixa eu tirar uma dúvida: "crianças" é com "s", "ss" ou "ç"?*
> Alunos [em uníssono]: *"Ç".*
> Professora: *Ah, bom!*
> [...]
> Professora: *Gente, eu falo "fazendo" [*enfatizando o "D" em sua pronúncia*] ou "fazeno"?*
> Alunos [em uníssono]: *Fazendo!*
> Professora: *Com "DO", né? Será que todo mundo escreveu assim? Confiram aí!*

Das quatro intervenções realizadas pela professora Giovana nesse episódio, somente a primeira contemplava aspectos discursivos. A decisão de nomear ou não as pessoas que aparecem em uma imagem envolve diretamente a compreensão da função de uma legenda. Segundo Castedo (2003, p. 33)

> Mientras la foto fija un fragmento de la realidad, el epígrafe restringe las posibilidades de interpretación; al identificar un suceso, especificar una fecha o dar nombre propio a un individuo o un lugar, se anulan algunas interpretaciones de entre las muchas posibles.[16]

Nesse sentido, a opção pela escrita de "as pessoas", "as crianças" ou o nome de quem aparece na foto interfere no sentido da legenda: a determinação dos sujeitos restringiria as possibilidades de interpretação, sobretudo para os leitores que não conhecessem as crianças da foto. Ao invés de discutir esse aspecto com a turma, porém, orientando os alunos a deslocar seu ponto de vista de escritor para o de leitor, a

[16] Enquanto a foto fixa um fragmento da realidade, a legenda restringe as possibilidades de interpretação; ao identificar um evento, especificar uma data ou dar um nome próprio a uma pessoa ou um lugar, anulam-se algumas interpretações, dentre as muitas possíveis. (Tradução livre).

professora Giovana limitou-se a um ensino pautado na reprodução: questionou as crianças acerca do procedimento utilizado por autores de outras legendas, mas não discutiu por que uma opção se configurava como mais apropriada que a outra. Assim, embora tenha realizado uma intervenção concernente aos aspectos discursivos, ela tratou dos mesmos de modo superficial e com uma postura normativa.

A segunda e terceira intervenções aproximaram-se dos aspectos notacionais, por abordarem dificuldades ortográficas. Mais uma vez, a docente interveio de forma diretiva, perguntando aos alunos sobre "como é que se escreve", mas sem considerar as hipóteses ou problematizar a maneira como as crianças o fizeram.

Na quarta intervenção, Giovana não levou em consideração as diferenças entre linguagem oral e escrita, nem as variações linguísticas tão comuns no território brasileiro. Sua pergunta apoiava-se em dois falsos princípios: a escrita como transcrição direta da fala e a uniformidade nos padrões de oralidade. Exatamente por haver, em todas as línguas, variações orais de caráter regionais e sociais, tanto no âmbito fonético quanto na morfossintaxe, é impossível que a escrita reflita as diferenças nos modos de falar. O exemplo utilizado pela professora ("fazeno" e "fazendo") ilustra bem uma situação em que a correspondência entre linguagem oral e escrita não se estabelece. Trata-se de uma variação linguística relativamente comum no nível fonético, e amplamente estudada pela sociolinguística, a omissão do grupo consonantal /nd/ no gerúndio. Nas observações em classe, pôde-se constatar que o modo de falar da maior parte das crianças do 2º ano contemplava essa variação e, certamente, algum aluno transferiu a omissão praticada na oralidade para a escrita. A professora Giovana, ao constatar a escrita não convencional, contrariamente ao que vem sendo defendido na sociolinguística educacional (BAGNO, 2003; BAGNO, 2007; BORTONI-RICARDO, 2004; NAVARRO, 2012, entre outros), desconsiderou o modo de falar dos alunos e decidiu intervir coletivamente, apontando o "erro" como uma transcrição incorreta da oralidade.

De acordo com Bagno (2003), a sociolinguística educacional é uma área que busca divulgar os resultados da pesquisa linguística para além do âmbito acadêmico, justamente para que os professores tenham condições de lidar, em sala de aula, com regras características das variedades linguísticas socialmente estigmatizadas, tal como o fenômeno abordado nesse caso. Não se trata de não ensinar a norma padrão, mas de levar em consideração as variações e os diferentes modos de falar. Como afirma Navarro (2012, p. 9),

> O que não se pode é confundir gramática normativa e a língua de um povo. O problema, no entanto, é que, na maioria das vezes, se ensina gramática normativa como se estivesse ensinando língua materna, o que gera certa confusão na cabeça dos alunos. Portanto, pesquisa linguística e ensino de gramática normativa devem caminhar lado a lado para que mudanças de atitude no ensino possam realmente ocorrer.

A intervenção da professora Giovana, nessa situação, pautou-se justamente pelo ensino da gramática normativa como se fosse o ensino da língua materna. Ignorando as variações linguísticas, a docente tratava delas da mesma forma que erros ortográficos, impondo uma correção pouco reflexiva.

Assim, com base nas situações observadas, é possível afirmar que as intervenções de Giovana tendiam mais para acertos notacionais, deixando os aspectos discursivos para o segundo plano. Dessa forma, o ensino configurou-se mais centrado nas normas do que na reflexão linguística.

c) Produção das crianças

Ao caracterizar a "legenda", a professora Giovana não contemplou as possibilidades oferecidas pela variedade de textos que compõem esse gênero. Em suas intervenções junto aos alunos, privilegiou os aspectos notacionais.

O encaminhamento dado pela docente limitou-se à indicação dos nomes das pessoas e das ações presentes na foto. Essa constatação pôde ser realizada a partir da consigna proferida por Giovana durante o processo de modelização. Na ocasião, ela se limitou a duas perguntas: "Quem aparece na foto?" e "O que eles estão fazendo?". Esse encaminhamento pareceu ter influenciado a produção dos alunos. Apesar de nem sempre terem conseguido elaborar legendas convencionais, todos responderam, na totalidade ou em parte, as questões propostas pela docente.

Nesse sentido, merecem destaque as seguintes ocorrências:

a) Cinco alunos escreveram, como legendas, uma **lista com os nomes das pessoas** que apareciam nas fotos. É importante ressaltar que cada produção continha seis imagens diferentes para serem legendadas, e todos os alunos mantiveram o mesmo padrão na construção dos seis textos. Os nomes foram organizados, inclusive graficamente, sob o formato de lista, sendo redigidos, cada qual, em uma linha diferente. Dentre as cinco, apenas uma continha indícios da ação realizada: nesse caso, a primeira palavra da lista sempre remetia ao que os alunos faziam na foto, mas não

havia nada que diferenciasse essa primeira “palavra-chave” das demais, conforme se pode observar no exemplo a seguir:

RESEITAS
MARIANE
ALEX
LUNA
JENIFER

b) Dois outros alunos contemplaram exclusivamente, em suas legendas, a **ação** executada pelos sujeitos. As doze legendas (seis de cada um dos alunos) foram escritas na terceira pessoa do plural, mas apenas a flexão do verbo indicava essa opção dos autores, pois o sujeito não apareceu nessas produções, como mostra o exemplo abaixo:

Legenda 1: *ESTÃO JOGANDO TRILHA*
Legenda 2: *ESTÃO RECORTÃODO*
Legenda 3: *ESTÃO LENDO UMA RECEITA*

O uso da terceira pessoa do plural, elemento característico de indeterminação do sujeito da frase, confere uma impessoalidade às legendas, abrindo múltiplas possibilidades de interpretação. Nesses casos, a legenda não acrescentou nenhuma informação à foto, apenas a descreveu, não cumprindo, portanto, sua função.

c) A maior parte da turma, 10 alunos, estruturou suas legendas a partir de uma **frase simples**, composta por sujeito e predicado, informando quem eram as pessoas da foto e o que faziam. Nem sempre esses dois elementos estavam articulados, e houve casos, como no exemplo que se segue, em que um mesmo aluno conseguiu, em algumas legendas, promover essa articulação e, em outras, não:

Legenda 1: *AS CRIANÇAS ESTÃO JOGANDO TRILHA*
LUAN
LUCAS
JENIFFER
FABRÍCIO

Legenda 4: A JENIFFER ESTÁ LENDO PARA O SEU AMIGO.

A dificuldade dos alunos do 2º ano em estruturar a linguagem escrita de modo a produzir textos com coesão e coerência corrobora uma das conclusões apontadas por Castedo (2003, p. 263), em sua investigação acerca da produção e revisão de legendas:

> Para los alumnos, el problema de la organización del discurso se plantea en términos de "qué poner" y "qué se pone junto a qué". Ni durante las clases colectivas ni durante los intercambios entre pares se registró una explicitación acerca de la estructura del discurso como tal. Los problemas giraron en torno a si el escrito ya dio cuenta de quiénes son los presentes, dónde y cuándo están, por qué han sido fotografiados.[17]

Assim como no caso estudado pela referida autora, as intervenções da professora Giovana, tanto no momento coletivo quanto na escrita nas duplas, acabaram, de certa forma, por reforçar as dificuldades encontradas pelos alunos. Ao invés de contemplar os aspectos discursivos que caracterizam o gênero legenda, ela formulou duas perguntas objetivas sobre aspectos que já parecem ser, de acordo com Castedo, a preocupação central das crianças na escrita de legendas.

9.3.3 O caso da professora Laura

a) Caracterização do gênero a ser trabalhado

Na leitura do livro que abriu a apresentação do projeto da professora Laura, a leitura das cartas, feita sob a forma de uma vivência, procurou apontar para os seguintes aspectos do gênero carta:

- A presença de interlocutores distantes.
- A possibilidade e interesse de comunicação.
- O conteúdo como uma construção de um campo de interesse em comum.
- O formato: alguém que se apresenta em uma determinada data e se despede ao final.
- O suporte: papel, envelope com inscrições específicas.
- O papel do carteiro.

Embora a professora não tenha, aparentemente, refletido sobre cada um desses aspectos, parece certo que a diversidade de cartas lidas ampliou o repertório dos conhecimentos prévios dos alunos, determinando uma caracterização do gênero mais favorável à compreensão discente.

b) Equilíbrio entre aspectos notacionais e discursivos

[17] Para os alunos, o problema da organização do discurso se coloca em termos do "que" pôr, e "o quê se põe junto a quê". Nem durante as aulas coletivas nem durante o intercâmbio entre os pares registrou-se uma explicitação acerca da estrutura do discurso como tal. Os problemas giraram em torno de saber se o escrito deu conta de quem eram os presentes, onde e quando estavam, porque haviam sido fotografados.

Apesar de seu planejamento contemplar mais os aspectos discursivos do que os notacionais, o que se depreendeu das observações das aulas da professora Laura foi justamente o contrário. Nas ocasiões em que ela acompanhou as produções dos alunos, a maior parte de suas intervenções focava ajustes notacionais.

Um dos episódios que ilustra essa situação ocorreu quando Laura propôs uma revisão textual de cartas que os alunos haviam escrito para suas mães (e que seriam enviadas naquela semana).

Inicialmente, a professora explicou o que fariam:

> *Professora:* Hoje nós vamos fazer a *revisão* do que escrevemos. Vamos *corrigir* as cartas para não a mandarmos para a nossa mãe com erros. Quando temos dúvidas se uma palavra está escrita certa ou não, onde podemos procurar?
> *Alunos* [em uníssono]: No dicionário!
>
> [Grifo nosso]

A consigna da professora Laura apontou, logo no início, uma confusão conceitual: ao explicar o que seria a "revisão", ela afirma que os alunos vão "corrigir" as cartas, como se revisar e corrigir um texto fossem procedimentos equivalentes.

Bräkling (2012, p. 3) esclarece as diferenças entre um e outro conceito:

> Corrigir significa substituir por outro que é correto. Ou seja, traz implícita a ideia de que o que foi escrito está errado e precisa ser substituído. Nesse sentido, é procedimento que reitera a ideia de que os erros precisam ser evitados e apagados do discurso do aluno. [...] Ao contrário de corrigir, revisar, dialoga. Revisar é um procedimento por meio do qual: a) se lê um texto; b) se busca os sentidos pretendidos pelo aluno durante a discussão dos procedimentos efetivamente provocados pelo texto na primeira escrita; c) e, na tentativa de ajustar o texto às intenções do escritor e aos parâmetros definidos, apresenta-se um conjunto de possibilidades linguístico-discursivas ao aluno, que seleciona o que considera mais coerente com suas intenções e seu estilo.

A ênfase sobre os erros indica que a professora Laura, na verdade, não estava propondo uma revisão textual, mas um processo de correção. Por estar mais focada nos aspectos gramaticais e ortográficos da produção, a correção privilegia, de certa forma, os aspectos notacionais sobre os discursivos, ao contrário da revisão. A docente acentua a estratégia de localização e omissão de erros como procedimento de correção, indicando que o melhor apoio para isso seria a consulta ao dicionário.

Utilizando um movimento metodológico descendente, a professora Laura começou propondo a "revisão coletiva" de uma das produções.

Com erros ortográficos abundantes, a produção logo levou várias crianças a levantarem as mãos. A correção começou a ser realizada, então, com intervenções da docente e dos alunos, sobretudo no apontamento de erros gramaticais e ortográficos (mais próximos dos aspectos notacionais que dos discursivos, indicando certo desequilíbrio entre eles). Conforme as crianças iam identificando os erros, a professora ia fazendo as alterações no computador, e a correção era projetada em tempo real:

> Professora: *Quem achou mais algum erro, levante a mão!*
> Aluno A.: "*Etou", faltou um "S".*
> Professora: *Em que lugar da palavra?*
> Aluno A.: *Depois do "E", para ficar "estou".*
> [Professora faz a alteração]
> Aluno B.: *Professora, "escevendo"? Essa palavra não existe, deve ser "escrevendo", está faltando um "R".*
> Professora: *Muito bem, vamos colocar.*
> [Professora faz a alteração].
> Aluno C.: "*Porqe", falta um U. Depois de "Q", sempre vem "U".*
> [Professora faz a alteração].
> Aluno D.: *"Midiverti" é separado. E não é "mi", é "me"!*
> [Professora faz a alteração].
> Aluno E.: *Falta o "S" no "eta".*
> Professora [depois de alterar]: *Pronto, agora está certo?*
> Todos: *Sim!*
> Professora: *Como sabemos que é "está" e não "esta"?*
> Aluno E.: *Falta o acento!*
> Professora: *Quem lembra o nome do acento?*
> Vários alunos (simultaneamente): *Agudo!*
> [...]
> Professora: *E o Henrique, não achou nenhuma palavra errada? Preste atenção no "sonada", como você escreveria?*
> Henrique: *É separado: "so nada".*
> Aluno F.: *E não é "so", é "sou".*

Em seis erros localizados, quatro eram de omissões de letras. Essa provavelmente era uma dificuldade do autor do texto, e talvez os alunos, ao ouvirem as sugestões de correção dos colegas, tenham procurado erros do mesmo padrão. Os outros dois erros eram de hipossegmentação, uma dificuldade ortográfica comum entre crianças recém-alfabetizadas.

A postura da professora Laura foi semelhante em todos os casos: ela sempre buscava articular a correção às regras ortográficas aprendidas, instigando os alunos a verbalizá-las e a utilizarem a nomenclatura gramatical (acento agudo, por exemplo).

Durante todo o desenvolvimento da atividade coletiva, a única intervenção que recaiu sobre os aspectos discursivos do texto foi também a que se aproximou mais de um processo de revisão, e não de correção:

> Professora: *Vou ler como ficou essa frase: "Ninguém dá uma emoção que dá te abraçar". Está fazendo sentido?*
> Aluno A.: *Vamos colocar "vontade"! "Ninguém dá uma emoção que dá vontade de te abraçar".*
> [Professora acrescenta a palavra e relê a frase].
> Professora: *E agora, será que faz sentido?*
> Aluno B.: *Vamos pôr um "igual"! "Ninguém dá uma emoção que dá vontade igual de te abraçar".*
> [Professora faz a alteração e lê o resultado].
> Professora: *E agora, está bom? Ou ainda está estranho?*
> Aluno C.: *Está horrível, eu não entendi o que ele quis dizer.*
> Professora: *Olha, o que essa criança quis dizer foi que nada no mundo dá a ele a mesma emoção que dá abraçar a mãe.*
> Aluno A.: *Então, vamos trocar o ninguém por nada.*
> Professora: *Mas acho que ele não repetiu a palavra nada porque ela já apareceu ali.*
> Aluno C.: *Já sei, já sei! Vamos colocar "nada" onde está o "ninguém", e "ninguém" onde está o "nada".*
> [Professora faz a alteração].
> Professora: *Vamos ler agora: "Nada dá uma emoção igual à que dá a vontade de te abraçar". Vamos tirar esse "vontade"?*
> Todos: *Vamos! Agora fez sentido! Fez sentido!*

Nessa situação, a professora Laura foi, inicialmente, acatando as sugestões das crianças, que se limitavam ao acréscimo de novas palavras. No momento em que um dos alunos percebeu que somente acrescentar não resolveria o problema, afirmando que a frase estava "horrível", promoveu uma ruptura: afirmou que não sabia "o que ele quis dizer" e, com isso, levantou a necessidade de, no processo de revisão, colocar-se no lugar de quem escreveu para compreender a ideia presente no texto.

A docente, então, explicitou o sentido pretendido pelo autor e, com isso, os alunos conseguiram reformular o texto, fazendo os ajustes necessários à compreensão.

Em que pese a validade dessa revisão contemplando os aspectos discursivos, ela foi, quantitativamente, menor que as ações que visavam à correção dos aspectos ortográficos. Por essa razão, podemos considerar que a professora Laura tende a privilegiar os aspectos notacionais sobre os discursivos.

c) Produção dos alunos

No 3º ano, muitas foram as produções realizadas pelos alunos. Para esta pesquisa, escolheu-se para ser analisada a carta entregue ao vereador, pelo fato de a

produção ter sido planejada como produto final do projeto, supostamente, a atividade para a qual todos os esforços anteriores haviam sido direcionados:

> *Cubatão, 16 de junho de 2014.*
>
> *Prezado Vereador Fábio Inácio*
>
> *Nos somos alunos do 3º ano "A" da professora Laura, da U.M.E. "XX".*
> *Estamos escrevendo esta carta para o Senhor porque na nossa escola nós estamos realizando um projeto sobre "reciclagem, reutilização e redução do lixo 3R´s".*
> *Percebemos que não adianta nada a nossa família separar o lixo reciclável do orgânico sendo que os dois vão para o mesmo lugar: o lixão! Por isso queremos pedir sua ajuda para ter coleta Seletiva na nossa Cidade para fazer uma Cubatão Mais Bela!*
> *O senhor já assistiu ao filme chamado "Wall-E"? Ele mostra a destruição do nosso planeta pelo Lixo e poluição! Nós não gostaríamos que isso acontecesse com a nossa querida Cidade.*
> *Por favor, nós queremos ter um caminhão Exclusivo e adequado para a Coleta Seletiva do Lixo.*
> *Contamos com sua colaboração! Obrigado pela atenção e compreensão e gentileza.*
>
> *Um abraço cordial*
> *3º ano "A" e Professora Laura.*

Do ponto de vista dos aspectos discursivos e pragmáticos, o texto encontra-se bem elaborado: atende à sua finalidade principal, de solicitar ao vereador a coleta seletiva; estrutura-se de forma a enquadrar-se no gênero carta e configura-se como um meio de interlocução entre as crianças e o vereador.

No que concerne aos aspectos textuais, a seleção das informações foi bem realizada, estando presentes aquelas mais relevantes para o contexto (a narração sobre o projeto desenvolvido, o apontamento das necessidades que os levaram a escrever a carta, e a solicitação, objeto principal do texto). Aparecem recursos de coesão referencial, mas algumas vezes surgem repetições desnecessárias (por exemplo, ou uso repetido do pronome "nós", mesmo tendo sido realizada a apresentação dos remetentes logo no início). Há manutenção adequada dos tempos verbais utilizados. A paragrafação, embora esteja de forma geral equilibrada, com seis parágrafos (excetuando-se a data, o destinatário e o remetente), encerra uma divisão que talvez não seja a ideal: o quinto parágrafo, de certa forma, corresponde à conclusão do terceiro e, por essa razão, talvez fosse mais conveniente que ambos estivessem articulados, mas a opção feita pelos autores não compromete o sentido global do texto. Finalmente, o uso

da pontuação é adequado e cumpre sua função de instruir e orientar o leitor, dividindo o texto em “unidades de processamento de leitura” (WEISZ, 2001, p. 1).

Com referência aos aspectos gramaticais, as concordâncias e regências verbal e nominal estão adequadas, assim como os tempos e modos verbais empregados. Há uma dificuldade no uso de maiúsculas, que são excessivamente utilizadas, inclusive em palavras que não justificariam seu uso (por exemplo, Cidade, Mais, Bela e Exclusivo). Ortograficamente, a carta praticamente não apresenta erros, sendo o único localizado a ausência do acento na primeira vez em que aparece o pronome “nós” (no primeiro parágrafo).

Finalmente, com relação aos aspectos notacionais, é uma carta que demonstra a compreensão plena do sistema de escrita por parte das crianças.

9.3.4 Considerações

A análise das práticas pedagógicas das três professoras sob o foco do eixo “a escrita como objeto de ensino” suscita algumas considerações particularmente significativas para a reflexão acerca da construção didática feita pelos professores.

A primeira é referente à caracterização do gênero a ser trabalhado: existe uma tendência, especialmente nas professoras Cecília e Giovana, de conceber a demonstração de um exemplo de texto como suficiente para a aprendizagem de um gênero, como se a demonstração, por si só, pudesse garantir a assimilação dos alunos.

O segundo ponto diz respeito à divisão entre os aspectos notacionais e discursivos. Parece compreensível que a professora Cecilia, do 1º ano, esteja mais preocupada com os aspectos notacionais, já que seus alunos se encontram no estágio inicial de alfabetização. Entretanto, observa-se que a preocupação com os aspectos notacionais permanece uma constante para as três professoras. Seja por influência da tradição escolar de um ensino de língua pautado na transmissão de regras, seja pelo fato de as intervenções notacionais poderem ser feitas isoladamente, ou ainda porque persiste a concepção de que a ortografia deve ser dominada antes dos aspectos inerentes à construção textual, o fato é que as professoras tendem a privilegiar a gramática e a ortografia, em detrimento de intervenções sobre a coesão e coerência textuais.

As produções das crianças, por sua vez, refletem essa tendência docente, levando-nos ao terceiro ponto a ser destacado: embora apresentem erros ortográficos e gramaticais (alguns que poderiam inclusive ser apontados como não esperados para a

etapa da escolaridade em que aparecem), os textos analisados deixam mais a desejar sob o ponto de vista discursivo.

Finalmente, pôde-se constatar que, apesar de algumas professoras privilegiarem determinadas modalidades de língua, as crianças dos três grupos tiveram a oportunidade, em sala de aula, de explorar as quatro modalidades da língua: fala, escuta, escrita e leitura. Algumas vezes, essas vivências advieram de situações claramente planejadas pela docente, e outras ficaram por conta de episódios informais de interação no contexto das atividades desenvolvidas ou dos diálogos travados entre os alunos.

10 A DIDÁTICA DOS PROJETOS

O presente capítulo destina-se à análise do terceiro eixo de investigação: a didática utilizada pelos professores ao trabalharem com projetos. Tal como nos eixos "sujeito e aprendizagem" e "a escrita como objeto de ensino", a didática será abordada em três instâncias: a concepção dos docentes acerca dos projetos; o modo como essa concepção (de projetos) se reflete em suas intencionalidades, sobretudo no que concerne aos seus propósitos didáticos (aquilo que desejam ensinar por meio dos projetos); e a concretização dessa concepção na prática em sala de aula.

10.1 Concepções

Com o intuito de se aferir o modo como os professores compreendem os projetos didáticos, mais uma vez, a entrevista foi realizada em duas etapas: uma questão que previa resposta aberta, e três afirmações para se verificar a adesão dos docentes a diferentes posturas.

A primeira pergunta, geradora da resposta aberta, indagava diretamente a concepção das entrevistadas sobre o tema: *Sabendo que os projetos didáticos são adotados por muitos professores, explique o que são e como eles funcionam na prática do ensino.*

Para a segunda parte da entrevista, optou-se por elaborar afirmações baseadas em concepções aferidas em estudo anterior desta pesquisadora (VIDAL, 2014). Não se trata, exatamente, de diferentes concepções de projetos, mas de princípios que orientam o professor no momento de planejar e executar um projeto didático. Naquele trabalho, foram verificadas duas ideias comuns que os docentes têm sobre projetos, mas que estão em desacordo com a formulação de Lerner (2002):

a) A interdisciplinaridade: conforme apresentado no capítulo 5, muitas proposições pedagógicas de projetos exigem que os mesmos sejam interdisciplinares. A disseminação de tais propostas certamente influencia as concepções docentes, que, muitas vezes, compreendem a interdisciplinaridade como um dos requisitos para o sucesso de qualquer projeto. Lerner (2002), ao elaborar sua proposta de projetos didáticos, deixa claro que se refere aos projetos de leitura e escrita e que a interdisciplinaridade não é um requisito dos mesmos. Para verificar a adesão dos professores a essa postura, a afirmação apresentada foi: *Projetos didáticos*

devem ter caráter interdisciplinar. Quanto mais áreas do conhecimento um projeto abranger, maior será sua amplitude, e provavelmente melhores serão seus resultados.

b) O interesse: talvez pela intenção de reformular as práticas escolares, tornando-as mais interessantes aos alunos pelo uso de projetos, muitos autores (apresentados no capítulo 5) relacionaram o trabalho com projetos ao interesse discente. O rompimento com uma escola empirista, que negava aos alunos a possibilidade de qualquer participação ou decisão, levou algumas propostas a outro extremo: a pressuposição de que só têm valor as atividades oriundas do interesse da turma. Em que pese a vantagem de iniciar o trabalho pedagógico a partir de temas já familiares e interessantes às crianças, essa concepção gera uma condição perversa, especialmente para os alunos cujo repertório cultural é mais restrito: não possuindo acesso a determinados temas em sua vida cotidiana, as crianças certamente não irão propô-los como uma área de interesse e, se tampouco os professores os propuserem, elas não terão a possibilidade de expandir seu horizonte cultural. Lerner (2007), ao mencionar os critérios de escolha dos temas dos projetos didáticos, também defende que a mesma seja uma prerrogativa do professor. Justifica afirmando que é preciso que os docentes abram mão do desejo exclusivo de oferecer às crianças atividades prazerosas, para considerarem, de forma cada vez mais precisa, os conteúdos dos quais é necessário que os alunos se apropriem. Não obstante essa clara posição da autora, a pesquisa anterior (VIDAL, 2014) demonstrou que muitos docentes ainda acreditam que a origem advinda do interesse da turma garante sucesso ao projeto didático. Para verificar a adesão a essa postura, neste estudo apresentou-se às entrevistadas a seguinte afirmação: *Os temas dos projetos didáticos devem ser definidos, necessariamente, a partir de áreas do interesse das crianças da turma, podendo até mesmo ser sugerido por elas.*

Além das duas afirmações aferidas anteriormente, sendo ambas relativas a posturas foi também submetida à apreciação das professoras a definição de projetos didáticos, segundo a formulação de Lerner (2002): *Projetos didáticos se caracterizam por articularem propósitos didáticos a propósitos comunicativos, articulação esta que se materializa sob a forma de um "produto final".*

Na primeira etapa – resposta aberta -, a **interdisciplinaridade** apareceu, por meio de indícios, somente na resposta da professora Laura:

> [...] Então, o projeto correspondência: se eu preciso, como eu te falei, trabalhar geografia, lugares, municípios, vou tentar amarrar com o projeto para que fique uma coisa contextualizada. Para que a gente consiga atingir todos os objetivos, de todas as disciplinas.
>
> Professora Laura

Desde o início, as três professoras afirmaram trabalhar com projetos didáticos de leitura e escrita, com fundamentação teórica em Lerner (2002). Assim sendo, esse excerto da fala da professora Laura demonstra uma concepção em desacordo com a referência apontada por ela.

Articular conhecimentos oriundos de disciplinas diferentes não é uma postura prejudicial ao aluno, pelo contrário: o fato de os professores de Ensino Fundamental I serem polivalentes e a necessidade de se abordarem os conteúdos de forma não fragmentada tornam a interdisciplinaridade até desejável. Ao fazer isso sem um planejamento claro, porém, o docente corre o risco de abrir mão dos conteúdos essenciais para os quais se planejara. A esse respeito, Kleiman (2007, p. 24-26) cita uma pesquisa cujos resultados alertam para essa possibilidade:

> Consultamos também professores de língua portuguesa das séries superiores do 1º grau sobre os aspectos do texto que eles escolheriam para ensinar numa aula de leitura a partir do texto a seguir, intitulado "São Francisco envenenado". [...] Apesar de termos indicado que se tratava de uma aula de leitura, todos os professores consultados, com apenas duas exceções, escolheram assuntos ligados ao tema para a aula. As consequências da poluição para o meio ambiente foi o tema consensualmente explorado nas suas diversas facetas, desde a poluição do rio até a morte dos peixes, passando pela ação ou falta de ação dos governos.

No caso da professora Laura, o tema escolhido para o projeto é fortemente relacionado à linguagem escrita, e a maior parte dos propósitos didáticos explícitos em seu planejamento, abordados no tópico 9.2, são relacionados a conteúdos linguísticos. Nesse sentido, atrelar a geografia ou outra disciplina com a finalidade exclusiva de tornar o projeto interdisciplinar pode, de certa forma, enfraquecer os conhecimentos relacionados à leitura e à escrita.

O **interesse do aluno** permeou as respostas das professoras Cecília e Laura, com enfoques diferentes.

No caso da professora do 1º ano, os indícios, apesar de trazerem à tona o tema do "interesse", apontaram para uma concepção oposta à que se supunha encontrar: ao

invés de conceber o interesse como fator originário do projeto, Cecília falou sobre o interesse que a execução do projeto gera nos alunos:

> [O projeto] é uma forma de tornar mais dinâmico este processo [de ensino], de tornar mais significativo, mais contextualizado, e que eles possam se sentir como seres atuantes, fazendo parte deste processo de aprendizagem. É mais lúdico, ele proporciona mais interesse.
>
> Professora Cecília

Em outras palavras, a docente não apontou o interesse como pressuposto do projeto didático, mas como consequência dele.

Já na resposta de Laura, percebem-se duas nuances diferentes sobre o mesmo tema. A princípio, a professora afirma que o interesse da criança é que orienta a realização dos projetos:

> Se o projeto partiu de uma pergunta da criança, de uma curiosidade da criança, de um questionamento da criança, a gente vai estudar, vamos estudar, vamos aprofundar aquilo para ver se consegue fazer com que a criança chegue a esse conhecimento. Ela vai construindo isso, vai construindo, estabelecendo bases sólidas, vai construindo isso, até que ela consiga compreender a pergunta que ela fez, e a resposta que ela queria ter. O projeto tem que partir desse interesse, de uma pergunta, ou de um assunto que surja espontaneamente na classe.
>
> Professora Laura

Atrelar as decisões sobre o projeto didático a perguntas eventuais dos alunos, ou a assuntos espontâneos que surjam na sala de aula é, de certa maneira e conforme já se disse, o docente abrir mão de seu papel profissional. Afinal, se o professor se mantiver fiel a essa postura e não surgirem questões ou diálogos que lhe possibilitem abordar os conteúdos ou temas previstos para aquela etapa da escolaridade, ele deixaria de ensiná-los?

No caso da professora Laura, não é o que ocorre. A fim de que ela complementasse seu comentário, perguntou-se a ela o que faria nessa situação, e sua resposta trouxe um exemplo que demonstrou seu compromisso em garantir o ensino daquilo que pretende:

> [...] é como esse projeto de correspondência, eu venho com ele mais ou menos pronto. O que eu acho... bom, enfim, acho que o projeto tem que partir também do interesse da criança. Mas, nesse projeto, eu faço com que ela se interesse por esse gênero, porque é um gênero que desenvolve e subsidia muita coisa. Toda escrita dos outros gêneros parte da carta, né? Então, o que acontece? Esse projeto eu venho com ele já mais ou menos estruturado, e mostro para a criança, estimulo a criança a se interessar por ele.
>
> Professora Laura

Exemplificando com o próprio projeto analisado nesta pesquisa, a docente relatou sua postura de, nos casos em que o interesse não surge espontaneamente, apresentar conteúdos novos de forma atrativa, buscando promover o envolvimento dos alunos com o assunto em questão.

No que concerne à **conciliação entre propósitos didáticos e comunicativos**, base da definição de projetos didáticos proposta por Lerner (2002), as três professoras demonstraram apropriação da concepção, expressando-a de forma semelhante.

A professora Cecília mencionou, mais uma vez, a questão da "contextualização", e da "aprendizagem significativa":

> [...] eu estou pensando em formas de proporcionar à minha classe projetos e formas de trabalhar com a apropriação desta linguagem escrita, de uma forma significativa e contextualizada, onde eles estejam vendo um significado, um porquê eles precisam aprender a ler e escrever. Existe um porquê, existe todo um contexto a ser trabalhado, que um projeto proporciona através das atividades que vão alimentando um produto final. [...] é como uma colcha de retalhos, você vai costurando estas atividades, vai preparando, para formar a culminância, que seria a colcha. E os retalhos, cada parte, cada pedacinho do projeto.
>
> Professora Cecília

Ao citar a "apropriação desta linguagem escrita", a docente está, sob determinado aspecto, mencionando seus propósitos didáticos. Afinal, o fato de ser professora do 1º ano do Ensino Fundamental, momento em que o trabalho docente visando à aquisição da escrita se intensifica, pode contribuir para que seus projetos privilegiem a construção das competências leitora e escritora dos alunos. Simultaneamente, a entrevistada fala sobre o motivo que leva os alunos a ler e escrever, o que representaria o propósito comunicativo. Ao estabelecer a analogia entre o projeto e "uma colcha de retalhos", a professora alude ao próprio processo de execução, em que várias etapas contribuem para a construção de um produto final.

Se, em sua resposta aberta, a ideia de articulação entre propósitos didáticos e comunicativos não foi tão explícita, no quinto encontro (terceira observação, ocasião do

encerramento do projeto) a clareza dessa concepção foi identificada na fala da professora Cecília[18]. Ao dirigir-se aos pais de seus alunos, explicando por que trabalhara desse modo, ela verbalizou explicitamente essa articulação:

> Vocês podem pensar: "Por que trabalhar com projetos?" A gente escreve para alguém, para falar alguma coisa, não é? Então, eles [os alunos] também são assim. Eles escreveram para ensinar vocês a cantarem as músicas. Assim, juntamos essa intenção de escrita deles com aquilo que eu queria ensinar. Esta é a função do projeto.
>
> Professora Cecília

Com essas palavras, Cecília deixa evidente o seu propósito em associar – tal como previsto por Lerner (2002) – os dois propósitos do projeto: didático e comunicativo.

A professora Giovana, que não apresentou indícios das outras duas ideias em sua resposta, também abordou a articulação entre propósitos didáticos e comunicativos. Ao falar sobre os primeiros, ela afirmou privilegiar, em seus projetos, a produção textual:

> [...] tudo que eu quero trabalhar de produção, coletiva e individual, não que eu não use em outros momentos da minha rotina, mas eu foco no projeto. Geralmente, os projetos didáticos que eu faço, eles envolvem produção... produção de texto, seja coletiva ou individual.
>
> Professora Giovana

Ao formular a proposta das modalidades organizativas, Lerner (2002) indica que cada modalidade é especialmente favorável a determinados conteúdos, e que os projetos didáticos, por se constituírem a partir de um produto material e tangível, são propícios às situações de produção textual. Não se trata de uma relação exclusiva, já que, assim como os projetos podem trabalhar as habilidades de leitura e não de escrita, essa última pode ser abordada através de atividades habituais ou sequências didáticas. Entretanto, o estabelecimento dessa relação entre projeto e produção de texto demonstra a coerência da resposta dada pela docente, com relação à sua referência teórica assumida.

Além dos propósitos didáticos, a professora Giovana também menciona os propósitos comunicativos:

---

[18] Apesar de ter ocorrido em outra etapa da coleta de dados, quando se buscava aferir suas práticas em sala de aula, essa fala da docente denota de tal modo sua concepção a respeito dos projetos didáticos, que seria pertinente arrolá-la aos dados obtidos na entrevista, como forma de corroborar sua posição.

> [O projeto] tem que ter um tema, ter um objetivo (o que eu quero alcançar, porque eu vou trabalhar neste tema, como eu vou trabalhar este tema, que abordagem que eu vou dar) e um produto final, de concreto, que a criança possa mostrar o que realmente aprendeu.
>
> Professora Giovana

A abordagem que Giovana dá aos propósitos comunicativos em sua resposta aponta para uma direção diferente da proposta por Lerner (2002): ao invés de relacioná-los àquilo que move os alunos nas atividades de leitura e escrita, ao seu objetivo imediato de comunicação, a docente parece conceber os propósitos comunicativos como uma espécie de avaliação. Classifica-os, de certa maneira, como um instrumento por meio do qual "a criança possa mostrar o que realmente aprendeu". Em que pese essa distinção de perspectivas, a articulação entre propósitos didáticos e comunicativos é estabelecida pela entrevistada.

A professora Laura, por sua vez, menciona a estrutura do projeto e sua condição de promover aproximações sucessivas do objeto de conhecimento, aliada ao fato de "ter um produto final":

> [...] Porque o projeto tem essa característica da sequência, né, de você ir aprofundando, de você ir em uma espiral mesmo, de você ir retomando o assunto, e ir aprofundando, e ter esse produto final, que é um produto final que vai satisfazer a curiosidade da criança, né? Que vai fazer com que ela chegue a uma conclusão sobre aquilo que ela estudou.
>
> Professora Laura

Laura também aborda os propósitos comunicativos de forma diversa da de Lerner (2002): coerente com sua concepção fundada no interesse da turma, a professora concebe, no produto final, não o móvel das ações de leitura e escrita a serem realizadas pelos alunos, mas a possibilidade de responder à sua curiosidade. Considerando-se que, nas situações de leitura e escrita com finalidade de estudo, o produto final pode realmente assumir essa função (os alunos podem, por exemplo, desenvolver um projeto cujo produto final seja o relato a respeito de algo que aprenderam), a concepção da professora Laura não está tão distante da de Lerner quanto a da professora Giovana.

Na segunda parte da entrevista, quando se verificou a adesão às posturas por parte das docentes, o resultado obtido foi sistematizado no quadro a seguir:

Concepção de projeto	Afirmação proposta na entrevista	Grau de concordância		
		Concordou totalmente	Concordou parcialmente	Discordou
Articulação entre propósitos didáticos e comunicativos	Projetos didáticos se caracterizam por articularem propósitos didáticos a propósitos comunicativos, articulação esta que se materializa sob a forma de um "produto final".	Professora Cecília Professora Giovana Professora Laura		
Interdisciplinaridade	Projetos didáticos devem ter caráter interdisciplinar. Quanto mais áreas do conhecimento um projeto abranger, maior será sua amplitude, e provavelmente melhores serão seus resultados.	Professora Giovana		Professora Cecília Professora Laura
Interesse do aluno	Os temas dos projetos didáticos devem ser definidos, necessariamente, a partir de áreas do interesse das crianças da turma, podendo até mesmo ser sugerido por elas.	Professora Giovana	Professora Cecília Professora Laura	

Quadro 15 – Concepções acerca dos projetos didáticos

A professora **Cecília**, nessa etapa, concordou plenamente com a primeira afirmação, parcialmente com a terceira e discordou da segunda.

Ao ouvir a primeira frase, ela não apenas concordou plenamente como também a utilizou para definir o conceito de projetos didáticos de modo explícito:

> Sim, concordo plenamente. Aliás, essa é, para mim, a definição de projeto didático: propósitos didáticos com propósitos comunicativos, que é criar um contexto do porque eu estou aprendendo aquela linguagem escrita, do porque eu estou pensando naquele texto, estou exercitando, estou, enfim...
>
> Professora Cecília

Com a adesão plena a essa postura, a docente corroborou sua resposta aberta, que já apresentara indícios dessa concepção.

Na segunda frase, Cecília discordou, por acreditar que projetos didáticos, de modo geral, não precisariam necessariamente ser interdisciplinares. Mais uma vez, sua postura na segunda etapa da entrevista foi coerente com a primeira, que não apresentara indícios da ideia de interdisciplinaridade.

Com a terceira e última afirmação, a docente concordou parcialmente. Sua justificativa pautou-se na importância dos propósitos didáticos e na responsabilidade do professor com relação a eles:

> É, acho que sim... não só isso, né? Mas esta é uma das possibilidades. Não necessariamente. Pode também ser sugerido pelo professor, de acordo com o que ele vê de interesse da turma, né? Sugerido pelos alunos? Podem ajudar nas ideias, dependendo da faixa etária... geralmente o professor tem propósitos a desenvolver com aquilo, nem sempre dá só para ficar na mão dos alunos.
>
> Professora Cecília

Relacionando-se sua justificativa aos indícios apresentados em sua resposta aberta, é possível supor que a professora Cecília valoriza o interesse dos alunos, sobretudo no que concerne ao envolvimento que ele gera e à contextualização promovida em torno das aprendizagens, mas não estabelece tal interesse como condição original dos projetos didáticos.

A professora **Giovana**, nesse eixo, foi a docente que apresentou maior grau de hibridismo na segunda etapa da entrevista: concordou plenamente com as três afirmações apresentadas.

À primeira postura, sua adesão foi bastante enfática, apesar de sucinta:

> Sim. Sim, nossa, é isso mesmo! Projeto é exatamente isso!
>
> Professora Giovana

Tendo sido essa a única concepção que permeou sua resposta aberta, torna-se compreensível tamanha expressividade em sua concordância. Ao afirmar que “projeto é exatamente isso”, a docente atribui à frase ouvida a condição de definição de projeto didático, tal como já fizera a professora Cecília.

Com relação à adesão à interdisciplinaridade, Giovana exemplificou com sua prática pedagógica:

> Eu sempre faço um projeto puxando para ou ciências naturais, ou ciências sociais, mas que é um projeto de produção de texto. Mas é o máximo que eu ainda consigo usar de interdisciplinaridade. Envolver a matemática ainda é muito difícil para mim.
>
> Professora Giovana

O uso recorrente do advérbio de tempo “ainda” denota a insatisfação da professora com relação à própria condição: colocando-se em uma posição de sujeito com pouca experiência (postura que assumiu durante o transcorrer de toda a pesquisa), ela parece afirmar não ter atingido ainda a prática que seria a ideal, ou seja, a que contempla a interdisciplinaridade plena. Em seu projeto didático, mesmo assumindo a centralidade da produção textual, a professora procurou associar a temática ao conteúdo de ciência, mas não conseguiu o mesmo vínculo com a matemática, o que, do seu ponto de vista, constitui uma falha, tal é a sua expectativa por uma abordagem de ampla interdisciplinaridade.

Na terceira afirmação, sobre o interesse do aluno, mais uma vez a docente concordou plenamente, mas não justificou sua posição. Quando indagada sobre por que concordava, respondeu apenas que era porque era “isso mesmo”.

O modo como a professora concorda com as duas últimas afirmações contradiz, em certa medida, sua resposta aberta, que apresentou indícios referentes apenas à articulação entre propósitos didáticos e comunicativos.

A professora **Laura**, nessa etapa, apresentou graus de concordância iguais aos da professora Cecília, porém, com justificativas diferentes.

Na primeira afirmação, ao justificar sua concordância plena com a articulação entre propósitos didáticos e comunicativos, ela demonstrou coerência com sua resposta aberta, apresentando uma visão dos propósitos comunicativos como sendo a resposta à curiosidade ou ao interesse dos alunos:

> É, acredito que seja isso mesmo. Porque o que diferencia o projeto didático da sequência didática é justamente isso, é o produto final que a gente espera que tenha. E que é justamente essa coisa de chegar ao conhecimento, de chegar a um... não precisa ser um produto final hollywoodiano, tem que ser um produto final que dê... que sane a dúvida da criança, que a criança se sinta satisfeita e tenha sua pergunta respondida.
>
> Professora Laura

Na segunda frase, ao justificar sua discordância, a professora acabou por conferir uma nova dimensão à sua resposta aberta. Apesar de ter mencionado, na primeira etapa, as vantagens da interdisciplinaridade, inclusive exemplificando com o projeto analisado, ela demonstrou, na segunda, que não enxerga uma obrigatoriedade nessa estratégia:

> Não, não acredito nisso. Porque o projeto didático é assim, apesar dele poder ter essa veia interdisciplinar, de você puxar uma coisa ou outra daqui ou dali, contextualizar, isso eu acho bacana. Mas dizer que quanto mais amplo é melhor não, porque você perde o foco.
>
> Professora Laura

Apesar de ter discordado da afirmação, a docente levantou as possibilidades que o projeto didático oferece às atividades interdisciplinares e reafirmou apreciar essa estratégia. Entretanto, relativizou a veracidade da afirmação, explicitando exatamente o risco em que incorrem professores que desejam contemplar a interdisciplinaridade a qualquer custo: o enfraquecimento dos objetivos centrais do ensino de cada conteúdo.

Com relação à terceira afirmação, concernente ao interesse do aluno, a professora, complementando sua resposta aberta, apresentou uma concordância parcial:

> Eu acredito que... só tiraria o necessariamente. A única palavra que eu tiraria é o necessariamente. Porque a gente pode oferecer e estimular a criança a desenvolver um outro projeto, que nós temos um objetivo com ele, né? Fazer com que a turma se interesse por um objeto de estudo, por alguma coisa assim, em que a gente tenha um objetivo para chegar com isso.
>
> Professora Laura

Em sua resposta aberta, a docente já havia sinalizado a possibilidade de, nos casos em que o interesse dos alunos por determinado assunto não surgir espontaneamente, propor atividades que envolvessem a turma, buscando, assim, estimular esse interesse. Sua adesão parcial a essa postura corrobora o que fora dito anteriormente: em sua justificativa, apesar de continuar considerando o interesse dos alunos uma condição essencial para o desenvolvimento do projeto, Laura cogita duas possibilidades: a espontaneidade desse interesse e a intervenção do professor com o intuito de promovê-lo. Pautada nesse princípio, ela relativiza a afirmação ouvida, excluindo o advérbio “necessariamente”.

10.1.1 Considerações

Considerando-se os resultados obtidos nas duas etapas da entrevista, alguns aspectos merecem destaque:

a) Apropriação do conceito de projeto didático proposto por Lerner: as três docentes, que afirmam trabalhar com projetos didáticos assumindo Lerner

(2002) como referência teórica, demonstraram boa apropriação da formulação proposta pela autora. A ideia da articulação entre propósitos didáticos e comunicativos, base da definição de projetos da autora argentina, permeou as três respostas abertas e gerou adesão plena por parte das três entrevistadas. Resta aferir-se se tal clareza de concepção se transfere para o planejamento e a execução dos projetos em sala de aula.

b) Relativização da necessidade de dar origem a um projeto somente a partir do interesse dos alunos: apesar de as três professoras terem, em uma etapa ou outra, aludido à ideia de pautar o projeto didático no interesse discente, essa concepção é relativizada. No caso da professora Cecília, o interesse aparece como desejável, porém, é concebido como uma decorrência do projeto didático, e não como sua origem. A professora Giovana não apresentou indícios dessa ideia na primeira etapa da entrevista e, mesmo tendo concordado plenamente com ela na etapa de adesão a posturas, não formulou uma justificativa para sustentar sua posição. Tal atitude poderia denotar, por um lado, uma postura frágil, pois embora assuma a concordância não é capaz de defendê-la; ou, por outro, uma falta de reflexão sobre o assunto. Já a professora Laura concebe, de fato, que o projeto possa se originar do interesse das crianças, mas afirma que essa é apenas uma possibilidade, considerando também a necessidade de o professor apresentar o tema a ser trabalhado, quando necessário.

c) Variações quanto à ideia de interdisciplinaridade: as três entrevistadas apresentaram posturas distintas quanto a essa ideia. A professora Cecília discordou da necessidade de o projeto ser interdisciplinar, tanto em sua resposta aberta quanto na etapa de adesão a posturas. Ao mencionar seus propósitos didáticos, ela explicitou a “apropriação da linguagem escrita”, denotando clareza quanto ao foco de seus projetos de leitura e escrita. A professora Giovana, por sua vez, foi a que apresentou maior adesão a essa postura: embora não tenha apresentado indícios dela em sua resposta aberta, admitiu estar, de certa forma, insatisfeita com sua prática pedagógica, por não conseguir propor projetos tão interdisciplinares quanto gostaria. Já a professora Laura, embora tenha mencionado exemplos de interdisciplinaridade em seu projeto didático durante a resposta aberta, relativizou essa posição na etapa de adesão a posturas, explicando que enxerga a interdisciplinaridade apenas como uma possibilidade, e não como uma obrigatoriedade.

d) Hibridismo nas respostas: tal como nos dois eixos anteriores, as docentes apresentaram certo hibridismo em suas respostas. Por um lado, a concepção de projetos didáticos proposta por Lerner (2002) está clara e bem estabelecida para elas; por outro, fatores como o interesse do aluno e a interdisciplinaridade, marcas expressivas de outras formulações de projetos, influenciam, com diferentes ênfases, suas respostas.

10.2 Intencionalidades

Na segunda instância (intencionalidades) do terceiro eixo de investigação (didática dos projetos), buscou-se aferir de que maneira as concepções das docentes sobre projetos didáticos influenciam seus planejamentos. Nessa etapa, com o foco dirigido para a didática adotada pelo professor, este estudo centrou-se na análise dos objetivos expressos nos documentos de planejamento, entendendo-os como uma síntese dos propósitos didáticos, ou seja, aquilo que o professor deseja ensinar.

Iniciou-se a análise, aqui, pelo planejamento da professora **Cecília,** elencando-se seus propósitos didáticos respeitando a redação, ordem de apresentação e numeração utilizadas por ela:

	Objetivos do projeto didático "Resgatando músicas infantis"
1	Conhecer e apropriar-se de músicas do cancioneiro infantil.
2	Ouvir e cantar músicas, despertando a sensibilidade e o prazer pelas mesmas.
3	Ler, ainda que não convencionalmente, em situações comunicativas específicas.
4	Avançar nos conhecimentos da escrita, ao escrever ou manipular letras móveis.
5	Desenvolver habilidades de comunicação oral, ensinando uma música.
6	Conhecer características deste gênero do patrimônio oral (música).
7	Realizar produção oral com destino escrito, tendo o professor como escriba.
8	Utilizar comportamento escritor, planejando o que vai escrever, revisando o que foi escrito.
9	Socializar conhecimentos da sala de aula com a família, favorecendo o intercâmbio entre os mesmos.
10	Sair da posição de aprendente para ensinante, vivenciando diferentes relações e posições entre "ensino-aprendizagem".
11	Compreender as funções da escrita como instrumento de registro e comunicação, além dos textos e seus usos.
12	Favorecer a participação dos familiares, aproximando-os da vida escolar.

13	Valorizar a herança cultural relativa às músicas infantis.
14	Utilizar estratégias de leitura tais como antecipação e verificação do que está escrito para localizar palavras.

Quadro 16 – Objetivos do projeto didático da professora Cecília

O esforço da professora em articular propósitos didáticos e comunicativos no planejamento é compatível com sua concepção de projeto didático apresentada durante a entrevista.

Os objetivos de Cecília, embora claramente centrados na exploração da oralidade, da leitura e da escrita, não abrem mão das práticas sociais da língua. Alguns deles, por exemplo, relacionam-se à apropriação e valorização, por parte do aluno, de músicas que compõem o cancioneiro infantil brasileiro, articulando, dessa forma, a língua às expressões culturais de um povo. Outros visam, primordialmente, à socialização dos alunos, especialmente entre eles e seus familiares, e ao fortalecimento das relações entre família e escola.

No que concerne à área abordada pelos objetivos, predominam aqueles voltados ao conteúdo linguístico. Dada essa prevalência, pode-se afirmar que o planejamento de Cecilia reflete sua concepção de não obrigatoriedade da interdisciplinaridade no desenvolvimento de um projeto. Dentro do âmbito linguístico, seus propósitos didáticos são, em sua maioria, mais especificamente dirigidos aos aspectos notacionais, por envolver, por exemplo, a manipulação de letras móveis ou a observação da atuação do professor como escriba. Classifica-se nessa categoria também o objetivo de "utilizar estratégias de leitura tais como antecipação e verificação", situação em que os alunos em estágio inicial de alfabetização têm um desafio a resolver: localizar, em um texto conhecido de memória, a correspondência entre o oral e o escrito Segundo o documento "Aportes para el desarrollo curricular" (BUENOS AIRES, 2001, p. 5), esta é uma tarefa tipicamente voltada aos aspectos notacionais porque

> Para que as crianças possam decidir qual é qual, é necessário não só que conheçam [...] mas também que a escrita [do texto] ofereça diversos indícios em que possam se apoiar: a quantidade de palavras que os constituem, palavras que se repetem, letras conhecidas pelo grupo (porque são as iniciais dos nomes de algumas crianças, por exemplo...). As crianças poderão assim se apoiar em indícios tanto quantitativos como qualitativos.

A ideia de atender ao interesse do aluno pode ser identificada na escolha do tema do projeto didático: as cantigas infantis costumam ter uma conotação lúdica e potencial para despertar o interesse e o envolvimento das crianças. Assim, a professora Cecília traduz, em seu planejamento, a postura assumida em sua entrevista: a opção por um projeto didático com foco na língua escrita, cujo tema, ajustado à faixa etária dos alunos, tende a contemplar seus interesses imediatos ou envolvê-los ao longo do projeto, constituindo-se em uma estratégia para o uso da linguagem e, principalmente, para ensinar o sistema de escrita.

No planejamento da professora **Giovana**, não aparecem os objetivos previstos. Apesar de a mesma não ter apresentado explicitamente seus propósitos didáticos, é possível inferir sentidos que norteiam a intenção da docente.

A presença de variadas situações em que os alunos coletam informações com seus familiares para trazerem à escola - articulando, desse modo, oralidade e escrita -, associada à construção de um produto final dirigido a pessoas de fora da comunidade escolar, indica um ensino da língua contextualizado, com valorização de suas práticas sociais.

O foco na escrita dos gêneros presentes no portador "álbum do bebê" reforça, de certa forma, uma tendência de ensino voltada aos aspectos discursivos da língua. Apropriar-se de um gênero textual envolve a aprendizagem de seus aspectos estáveis e a elaboração de novos textos apoiados em estrutura semelhante, e essa parece ser parte dos objetivos da professora Giovana.

Quanto às áreas do conhecimento abordadas pela docente, as etapas previstas tornam possível inferir que o projeto do 2º ano assume, a um só tempo e em proporção equilibrada, propósitos didáticos relacionados ao conteúdo temático (o desenvolvimento biológico do ser humano) e ao conteúdo linguístico (gêneros específicos, como é o caso das legendas). Apesar desse aparente equilíbrio entre conteúdos temáticos e linguísticos, cabe ressaltar a afirmação da professora ao apresentar o planejamento, quando assegurou estar desenvolvendo um projeto didático de leitura e escrita, "puxando para a área de ciências naturais". Parece se concretizar assim, no planejamento, aquilo que Giovana já apontara na entrevista: a busca pela interdisciplinaridade, permeada por sua dificuldade em envolver outras disciplinas além de língua portuguesa e ciências.

A necessidade de o tema partir do interesse prévio do aluno, ideia com a qual a professora concordara em sua entrevista, não aparece explicitamente em seu planejamento. Pelo contrário, a previsão de uma etapa voltada exclusivamente à

apresentação do portador “álbum do bebê” à turma indica que Giovana propõe um projeto centrado na elaboração de um material pouco familiar às crianças. Nesse sentido, o planejamento da professora é contrário à concepção expressa em sua entrevista, quando ela aderiu à ideia de que os projetos precisavam partir, necessariamente, de temas de interesse dos alunos. Ao invés disso, ela ajusta o tema ao universo infantil, aparentemente buscando despertar o interesse dos alunos sobre o assunto a partir do projeto, e não o contrário.

Finalmente, no planejamento da professora **Laura**, foram identificados os seguintes propósitos didáticos:

	Objetivos do projeto didático “Correspondência”
1	Produzir textos escritos no gênero “carta”, adequando sua escrita aos objetivos desse gênero, finalidade, uso social e contexto de circulação.
2	Diferenciar carta pessoal e carta do leitor, em suas funções, objetivos e estrutura.
3	Possibilitar momentos de discussão de fatos da realidade e adoção de uma postura crítica frente a estes fatos, argumentando e dando sua opinião.
4	Realizar atividades de leitura, interpretação e produção textual com função social.
5	Interessar-se pela leitura como fonte de informação e lazer, desenvolvendo compreensão e a fluência.
6	Adotar e desenvolver procedimentos escritores, com a utilização de rascunho, organização da escrita, desenvolvimento, revisão e reelaboração, planejando sua escrita, selecionando gramática e vocabulário de acordo com a finalidade.
7	Conhecer novas pessoas, de lugares distantes e diferentes da sua realidade, para troca de informações e curiosidades sobre suas cidades e escolas.

Quadro 17 – Objetivos do projeto didático da professora Laura

O equilíbrio entre os propósitos didáticos e comunicativos aparece de forma clara no planejamento. Para que possam produzir a escrita de diferentes cartas, os alunos precisam aprender os comportamentos leitores e escritores previstos nos propósitos didáticos relacionados ao conteúdo linguístico, e apropriar-se das discussões ligadas ao conteúdo temático. Entretanto, por tratar-se de uma sequência didática, e não de um projeto, conforme já discutido, os propósitos comunicativos são imediatos, encerrando-se em cada etapa e não contemplando o projeto como um todo.

A articulação do ensino da língua às suas práticas sociais é intensa. O planejamento prevê variadas situações em que os alunos escrevem com dupla função: aprender a escrever e comunicar-se com outrem através da correspondência.

O foco linguístico expresso no planejamento através das variadas propostas de escrita indica que a interdisciplinaridade citada pela professora em sua resposta aberta não aparece em seu planejamento. Os objetivos estão, todos, voltados à prática da escrita de correspondência: ou Laura espera que seus alunos desenvolvam

comportamentos e procedimentos escritores, ou tenciona que eles se apropriem das discussões e práticas sociais próprias de quem utiliza a correspondência para se comunicar. Ainda que diferentes, esses dois tipos de propósitos didáticos contribuem para a construção da competência escritora das crianças. Afinal, considerando-se a teoria de Schneuwly (1985), que prevê, para a escrita de um texto, operações mentais em três níveis (base de orientação, planejamento do texto e linearização), pode-se afirmar que mesmo os propósitos não ligados diretamente ao ato de escrever podem ser necessários para a etapa da construção da base de orientação do texto a ser escrito. Ao discutir "fatos da realidade [...] argumentando e dando sua opinião", ou ao "trocar informações e curiosidades sobre suas cidades e escolas", por exemplo, os alunos estão ampliando o repertório para elaboração do conteúdo temático de seus textos, ou seja, estão fundamentando sua decisão quanto ao *que* escrever em suas cartas.

Já o interesse discente é contemplado, mas, tal como as outras duas professoras, Laura não se atém a um assunto de interesse prévio dos alunos. Propõe, ao invés disso, um tema com potencial para despertar a curiosidade e o envolvimento infantis.

10.2.1 Considerações

A análise dos três planejamentos chama a atenção para alguns aspectos de especial interesse para o presente estudo:

a) Existe certa correspondência entre, de um lado, as ideias de projetos apresentadas pelas professoras nas entrevistas e, de outro, a elaboração dos planejamentos de seus projetos didáticos. As três demonstraram clareza quanto à articulação entre propósitos didáticos e comunicativos, contemplando essa meta, com maior ou menor ênfase. Mesmo no caso da professora Giovana, em cujo planejamento não constam objetivos explícitos, é possível inferir, pela sequência das etapas, a preocupação em articular diferentes frentes de aprendizagem.
b) Possivelmente em decorrência da articulação entre propósitos didáticos e comunicativos, nos três casos, o ensino da língua é articulado às suas práticas sociais. Essa parece ser uma tendência do trabalho com projetos didáticos, afinal, a criação de um produto final, concreto e voltado a um destinatário real (muitas vezes de fora da comunidade escolar) é favorável ao desenvolvimento de uma prática leitora e escritora com finalidades comunicativas.

c) A presença de alguns objetivos que não são, aparentemente, diretamente relacionados ao desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita não significa, necessariamente, que o ensino da língua será enfraquecido. No planejamento do 1º ano, esses propósitos didáticos contemplam conteúdos atitudinais, transversais às disciplinas, e nos casos do 2º e do 3º ano, fundamentam o conteúdo temático dos textos a serem produzidos pelos alunos (gêneros próprios do portador "álbum do bebê" e gêneros da esfera da correspondência, respectivamente).
d) Embora as três professoras tenham concordado, total ou parcialmente, com a ideia de que o interesse prévio do aluno deva compor, obrigatoriamente, um pressuposto do projeto, essa concepção não se reflete nos planejamentos. As três docentes propõem, de forma semelhante, temas ajustados ao público infantil e, consequentemente, com potencial para despertar o interesse das crianças, fazendo do mesmo uma decorrência do trabalho, e não um pré-requisito.

10.3 Práticas

Tendo sido contemplados nos capítulos 8 e 9 os dois primeiros eixos de investigação ("Sujeito e aprendizagem" e "A escrita como objeto de ensino", respectivamente), passa-se, agora, à terceira instância – práticas – do terceiro eixo de investigação, "A didática dos projetos".

Para compreender o modo como os professores articulam o objeto de ensino à aprendizagem dos estudantes, observar sua ação didática é fundamental. No conjunto das observações, os dados mais significativos foram agrupados nos seguintes blocos de significado:

a) Mobilização de conhecimentos prévios: no trabalho com projetos, os conhecimentos prévios dos alunos têm, muitas vezes, papel fundamental. Em alguns casos, o docente promove a mobilização desses conhecimentos (de forma coletiva ou individual), a fim de auxiliar as crianças a construírem novas aprendizagens. Em outros, é justamente a percepção da fragilidade ou inconsistência de determinados conhecimentos prévios dos alunos que leva o docente a eleger determinado tema para o projeto a ser desenvolvido. O modo como o professor lida com essas situações é indicativo de concepções que

fundamentam sua prática pedagógica e, por essa razão, foram aqui selecionadas algumas situações de mobilização de conhecimentos prévios para serem analisadas.

b) Mediação para novos conhecimentos: o modo de mediar a interação do aluno com novos conhecimentos também é uma opção didática do docente. O novo conhecimento pode se apresentar à criança mediado pelo professor, pelo contato com o objeto de ensino, ou ainda, pela interação com seus pares. Para este estudo, foram organizadas as formas como as três professoras promovem essa mediação junto a seus alunos, pretendendo levantar tendências e analisando, de modo mais sistemático, alguns episódios específicos, dentre todos os observados.

c) Contextualização e significado das atividades: o esforço para diminuir a distância entre as práticas escolares e sociais, buscando contextualizar os saberes e atribuir significado ao que é aprendido pelos alunos, tem sido um consenso entre vários educadores. Uma situação didática de cada uma das professoras foi selecionada para ilustrar o modo como essa contextualização se dá para cada uma delas.

10.3.1 O caso da professora Cecília

a) Mobilização dos conhecimentos prévios

Segundo o relato da professora Cecília, o projeto didático do 1º ano foi criado por ela, originado da percepção da insuficiência de determinados conhecimentos prévios de seus alunos. Em situações informais, principalmente durante a realização de jogos e brincadeiras, a docente incentivava as crianças a cantarem cantigas infantis, e notou que a turma, de modo geral, não possuía um repertório de canções desse gênero. A partir dessa constatação, somada à necessidade de abordar os aspectos notacionais da escrita (e a certeza sobre o potencial que os textos memorizados têm para promover esse tipo de aprendizagem), surgiu o projeto didático “Resgatando cantigas infantis”.

Nas aulas observadas no 1º ano, não se presenciaram situações específicas de mobilização de conhecimentos prévios. Talvez por considerar que os alunos já não tivessem mesmo contribuições a oferecer acerca do assunto, Cecília adotou uma postura transmissiva no conjunto das aulas observadas, parecendo valorizar mais seus próprios conhecimentos do que os das crianças.

b) Mediação para novos conhecimentos

No conjunto das observações, os alunos tiveram oportunidade de novas aprendizagens a partir da mediação da professora, dos colegas e do objeto de ensino (no caso, as letras das cantigas). Houve um equilíbrio entre as formas de mediação oferecidas, o que pode indicar uma preocupação da professora em diversificar as formas de aquisição de novos conhecimentos.

Das situações analisadas, a que pareceu mais interessante – e aparentemente bastante recorrente no decorrer do projeto - foi o uso que as crianças faziam, no momento de registrar novas canções no livro, das letras das cantigas anteriores, expostas nas paredes. Transformar a produção coletiva em material de consulta foi uma forma de a professora descentralizar o conhecimento a respeito do sistema alfabético de escrita, colocando à disposição das crianças textos conhecidos, que apoiavam a produção de novas escritas. Com isso, a sala de aula configurou-se em um verdadeiro "ambiente alfabetizador", e os alunos puderam refletir com autonomia a respeito de quantas e quais letras usar para grafar cada palavra, interagindo diretamente com a língua escrita.

c) Contextualização e significado das atividades

A realização do evento denominado "manhã musical" foi uma forma de contextualizar e atribuir significado, para as crianças, a todas as atividades desenvolvidas no projeto. Saber que receberiam a visita dos pais e familiares, que autografariam os livros na presença deles (inclusive tirando fotos para registrar o momento especial) e que cantariam para eles fez com que as crianças valorizassem sobremaneira seus afazeres escolares em cada etapa do trabalho.

Além das atividades desenvolvidas na escola, a professora Cecília buscou garantir, também, a contextualização dos momentos a serem vividos em casa, com o produto final. Nesse sentido, orientou os pais:

> Professora: *Agora o livro vai para a casa de um aluno a cada dia, para compartilhar com as famílias. Peçam às crianças para lerem para vocês, cantem com elas, e lembrem das recomendações que eu dou aqui na sala: o livro é de todos, tem que tomar cuidado com ele, não pode molhar etc. Depois que o livro tiver passado pela casa de todos, quem quiser que ele volte um dia a mais para sua casa, é só me pedir pela agenda.*

Mais do que recomendações sobre o cuidado com o livro, a fala da professora Cecília buscou garantir a valorização familiar a respeito do trabalho escolar das crianças. Com o pedido feito aos pais para que lessem e cantassem as músicas do livro, a tarefa de escrever as letras e ilustrá-las certamente passaria a ter muito mais contexto e significado para todos os alunos.

10.3.2 O caso da professora Giovana

a) Mobilização de conhecimentos prévios

A maior parte das atividades propostas pela professora Giovana durante as aulas observadas foi coletiva, e mediada por ela. Sua aparente intenção de mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos se fez constantemente presente; entretanto, na maioria dos episódios observados, essa preocupação apareceu discretamente, deixando a desejar no que concerne a uma efetiva mobilização de conhecimentos prévios em um plano mais geral.

Na última aula, um episódio ilustrou essa tendência. A professora quis levantar os conhecimentos discentes sobre o exame de ultrassonografia, comum em mulheres grávidas (seu objetivo aparente era contextualizar as fotos de ultrassom trazidas por alguns alunos). Pela situação registrada a seguir, é possível analisar como a utilização dos conhecimentos prévios fica prejudicada pela interação conduzida pela professora:

> Professora: *Então, vamos terminar o nosso álbum. Nós estudamos o corpo humano, a formação do bebê... quem lembra quanto tempo leva, até o bebê nascer?*
> Alunos [em uníssono]: *Nove meses!*
> Professora: *E nós fizemos um álbum de fotografias. Dá para tirar foto do bebê ainda dentro da barriga?*
> Alunos [em uníssono]: *Não!*
> Professora: *Não, será? Não tem nenhum jeito?*
> Aluna A.: *Tem, o ultrassom!*
> Professora: *É, passa um gel geladinho na barriga da mãe, e passa um aparelhinho.*
> Aluna A.: *No meu álbum tem foto de ultrassom!*
> Aluna F.: *Minha tia está grávida, eu posso trazer as fotos que ela tira do meu primo, na barriga, para vocês verem.*

No primeiro momento, a professora relembrou, com a turma, os conteúdos já aprendidos ao longo do projeto. Coerente com uma concepção empirista de aprendizagem, que preconiza a utilização de reforços positivos aos acertos, e negativos aos erros, ela centralizou as informações, aprovando (com expressões faciais) as

respostas corretas, e colocando em xeque respostas não esperadas. No momento em que a docente perguntou “Será?”, questionando as certezas da turma, imediatamente os alunos identificaram essa pergunta como um forte indício de que não responderam dentro da expectativa da professora. E, a partir disso, modificaram o que haviam respondido – vários alunos passaram a balançar a cabeça negativamente, e uma delas lembrou-se da possibilidade do ultrassom. Quando a menina relembrou a nova informação, outros colegas tentaram contribuir com a resposta, articulando-a às suas próprias realidades.

Assim, embora com a intenção de mobilizar conhecimentos prévios, a diretividade no modo com que a professora Giovana conduzia os trabalhos prejudicou as oportunidades de explorar os conhecimentos das crianças, prevalecendo situações de recuperar e conferir ideias já discutidas em classe, de limitar o campo de conhecimento segundo um recorte temático definido previamente ou estruturado por critérios de “certo” e “errado”.

b) Mediação para novos conhecimentos

Apesar de promover situações em que a mediação se dá a partir da interação entre os alunos, ou entre a criança e o objeto, a tendência da professora Giovana é constituir-se, ela mesma, como principal fonte de informação. Em todos os episódios observados há situações de mediação de novos conhecimentos realizada pela professora, e algumas vezes essa forma de mediação é exclusiva.

Um episódio que ilustra essa centralização é a apresentação que a docente faz dos álbuns do bebê, na primeira aula observada.

Após as explicações iniciais, a docente abriu o álbum e foi lendo todos os seus registros escritos, ao mesmo tempo em que ia mostrando aos alunos as imagens e ilustrações. Em alguns momentos, ela fez intervenções que direcionavam a atenção dos estudantes para a construção do próprio álbum:

> Professora: *Olhem, no começo do meu álbum está escrito: “Meu nome é Giovana, eu nasci no dia ____ e este é meu álbum do bebê. Quando eu crescer, vou amar ler como foram meus primeiros anos de vida”. Vocês acham importante colocarmos um recadinho assim, no início do nosso álbum?*

Com essa intervenção, a professora definiu a proposta apresentada aos alunos durante sua leitura: embora pudessem se envolver com a história de vida da docente,

eles estavam ouvindo a leitura do álbum para definir aquilo que colocariam – ou não – em sua própria produção. O episódio limitou-se, claramente, uma escuta com a função específica de ampliar os repertórios dos estudantes; o acesso às informações dava-se por meio da professora Giovana.

Além do próprio álbum, a professora apresentou o "álbum do bebê" de sua irmã mais nova. E, ao fazer isso, também demonstrou aos alunos sua intenção: apresentar-lhes possibilidades, para que pudessem decidir como construiriam o produto final do projeto iniciado naquela aula. Suas intervenções, mais uma vez, chamavam a atenção para o trabalho a ser empreendido pelas crianças:

> Professora: *Olhem só, no álbum da minha irmã, tem um pouco de texto e as fotos daquele pedaço; mais um pouco de texto, e mais fotos, e assim por diante. No meu, tem todo o texto primeiro, e depois, todas as fotos. Então, tem dois jeitos de fazer, e nós vamos ter que decidir como será o nosso.*

A configuração desse momento como uma demonstração justifica-se, em parte, porque a ação da professora centralizava-se nela mesma. Os álbuns não saíram de suas mãos, as crianças pouco falaram, permaneceram mais tempo na escuta, e era ela quem chamava a atenção para as construções que poderiam ou não ser incorporadas na produção dos alunos. Constituiu-se, portanto, na única forma de mediação para novos conhecimentos. Ao terminar de ler os dois materiais trazidos, porém, ela modificou sua prática, abrindo uma possibilidade de interação aluno-objeto: anunciou que iria passar os álbuns pela roda, para que as crianças os observassem em duplas.

No contato direto com o material, mostraram-se entusiasmados, e apontaram (entre as duplas) aquilo que mais lhes chamava a atenção. Todas as observações feitas por eles, porém, referiam-se às características da professora quando bebê e criança; não se identificou alunos refletindo sobre a questão do gênero ou do suporte em questão. Na análise da situação, parece que a professora, com a intenção de repertoriar a turma, está queimando etapas, colocando o propósito social do álbum em segundo plano. Há, evidentemente, uma oposição dos focos de interesse entre professora e alunos.

É válido destacar também que, ao passar o material às mãos das crianças, Giovana de certa forma descentraliza a ação pedagógica, permitindo que eles explorassem o material. Apesar das vantagens trazidas por essa prática, duas ressalvas se fazem necessárias: a primeira é o reconhecimento da postura reducionista da professora, que parece acreditar que a construção de um gênero pelas crianças se faz

com base na leitura de dois exemplos isolados. A segunda é a percepção de que apenas colocar os álbuns nas mãos das crianças não garante a interação com o objeto, afinal, Piaget e Garcia (1982, p. 228),

> Na experiência da criança, as situações com as quais se depara são prontamente criadas por seu ambiente social, e as coisas aparecem em contextos que lhes dão significações especiais. Não se assimilam objetos "puros". Assimilam-se situações nas quais os objetos desempenham certos papeis e não outros.

Considerando-se que o simples "contato com as coisas enquanto tais" não garante sua compreensão (no caso, a assimilação do gênero), seria recomendável que a professora garantisse um processo reflexivo capaz de dar significado aos gêneros presentes no suporte "álbum do bebê". Isso não ocorreu porque, embora Giovana estivesse chamando a atenção para a organização linguística e estrutura do portador, os alunos estiveram focados apenas no conteúdo do material apresentado.

c) Contextualização e significado das atividades

A professora Giovana demonstrou, no conjunto das aulas observadas, uma preocupação constante em contextualizar as atividades para os alunos, ou em ajustá-las ao foco de interesse dos mesmos.

Para ilustrar essa postura, destacou-se nesta pesquisa um episódio em que a docente imprimiu um caráter de ludicidade a uma situação corriqueira da sala de aula, a distribuição de materiais aos alunos. Ao invés de simplesmente entregar a cada um o seu álbum, a professora Giovana, com uma atitude simples (que, para as crianças, parecia se configurar como uma brincadeira), atribuiu um novo significado a essa entrega:

> Professora: *Então, agora, o nosso projeto termina aqui. Na aula de hoje, eu vou entregar o álbum, para fazermos duas coisas: alguns ajustes, finalizar lições que não terminamos, e enfeitar a capa.*
> [Professora vai entregando os álbuns um a um, lançando desafios para que as crianças descubram a quem pertence cada um].
> Professora: *Quem era essa criança, que gostava de comer melancia?*
> Aluna A.: *Sou eu!*
> Professora: *Quem gostava de Mucilon?*
> Aluno B.: *Eu! Eu! Eu!*
> Professora: *Quem comia arroz e ovo quando bebê?*
> Aluno C.: *Esse é meu, eu comia arroz e ovo!*
> Professora: *Quem gostava de papinha?*
> Aluno D.: *A Mariane e a Ana Luísa, pode ser uma delas.*
> Professora: *Quem tinha uma girafa de pelúcia?*
> Aluna E.: *Eu! E eu tenho ela até hoje!*

Com esse jogo de adivinhação, a professora criou uma nova situação de aprendizagem para os alunos. De maneira informal, e possivelmente não planejada, ela retomou os conteúdos da história pessoal de cada um. Com essa atitude, lançou um novo desafio: que eles estabelecessem relações entre as informações colocadas no produto final e aquelas compartilhadas em conversas ao longo do desenvolvimento do projeto, a fim de identificarem o autor de cada álbum. Atribuindo um significado lúdico ao que poderia ter sido uma distribuição mecanizada de materiais, na realização dessa atividade Giovana promoveu um contexto mais atrativo a seus alunos.

10.3.3 O caso da professora Laura

a) Mobilização de conhecimentos prévios

Na maior parte das aulas observadas, a professora Laura promoveu atividades coletivas e, por essa razão, a mobilização de conhecimentos prévios também se dava coletivamente.

Um exemplo dessa situação foi um episódio ocorrido na segunda aula observada, durante o processo de correção coletiva da produção textual de um aluno. Quem tivesse alguma alteração a sugerir deveria levanta a mão. A professora, ao ceder a palavra, pedia ao aluno que indicasse o erro e, em alguns casos, como o descrito a seguir, buscava mobilizar os conhecimentos prévios da criança, pedindo a ela que explicasse por que estava errado:

> Professora: *Que erro você viu, Artur?*
> Aluno: *Na palavra "esa". Para ficar "essa", tem que colocar mais um s, só tem um! E com um s só, a gente lê "eza".*
> Professora: *Eza? Por que fica eza? Que regra nós aprendemos?*
> Aluno: *Que S entre vogais tem som de Z.*
> Professora: *Muito bem, então, vou colocar um S a mais!*

Ao solicitar à criança que justificasse sua sugestão com base em regras já aprendidas anteriormente, a professora Laura valorizou os conhecimentos prévios e conferiu maior sentido ao ensino da ortografia. Por um lado, essa foi uma estratégia válida porque verbalizar a relação entre o que foi aprendido e o modo como se deve escrever a partir desse conhecimento faz com que os estudantes tomem consciência das regras ortográficas sob outra perspectiva. É preciso considerar, contudo, que nem sempre os erros têm justificativas dadas por regras e nem sempre as justificativas estão

ao alcance dos alunos. Fazê-los crer que a aprendizagem de todas as regras ortográficas e gramaticais garante uma escrita sempre “correta” pode gerar falsas expectativas. A postura da professora Laura, ao adotar esse procedimento, parece indicar uma concepção monológica de língua, e empirista de aprendizagem.

Durante o processo de correção, outras intervenções dessa natureza ocorreram. Laura sempre recorria a regras aprendidas anteriormente e nem sempre quem conseguia responder era o aluno que apontara o erro. A interação entre eles, com uma criança complementando a resposta da outra, deixou visível as vantagens da mobilização de conhecimentos prévios compartilhada.

b) Mediação para novos conhecimentos

No conjunto das observações realizadas, ficou evidente a diversidade de possibilidades de mediação para novos conhecimentos de que dispunham os alunos do 3º ano. Entre elas, a professora Laura pareceu privilegiar a construção de novos saberes a partir da interação direta com o objeto.

Essa tendência foi depreendida das situações observadas, pela variedade de propostas nas quais a turma pôde interagir com o objeto “carta”. Ora lendo, ora escrevendo, ora revisando; com conteúdos temáticos, remetentes e destinatários diferentes, os alunos foram colocados, diversas vezes, em interação direta com o objeto de ensino.

Isso foi garantido porque Laura, na maior parte do tempo, reconhecia e valorizava a postura ativa de seus alunos, incentivando-os a adotar comportamentos leitores e escritores com propósitos comunicativos imediatos.

Assim, a turma pôde interagir com o objeto em um contexto de uso social, apropriando-se de novos procedimentos de leitura e escrita.

c) Contextualização e significado das atividades

A professora Laura demonstrou, no conjunto das observações realizadas em classe, uma grande preocupação em contextualizar e atribuir significado a todas as atividades propostas aos alunos. Talvez por essa razão, mesmo não se tratando de um projeto propriamente dito, mas de uma sequência didática, as crianças do 3º ano mostravam-se, entre as três salas analisadas, as mais envolvidas com tudo o que faziam.

Entre os episódios observados, foram selecionadas três situações que ilustram essa contextualização.

A primeira foi o modo de apresentação do gênero “carta”. Além de promover uma inserção do gênero pelo uso, Laura combinou a leitura literária com leitura informativa, e utilizou elementos da fantasia infantil para envolver as crianças em sua proposta. Contextualizou, dessa forma, as atividades em função de sua prática social.

A segunda foi uma situação de revisão textual, que apesar de trazer uma concepção reducionista de correção, conforme discutido no capítulo 9, fez todo o sentido para as crianças porque foi fruto de uma situação de interlocução concreta e imediata. O tempo todo, a professora mencionava a necessidade de corrigir as cartas para poder enviá-las às mães. Nas intervenções que realizava nas duplas, lançava questões que faziam com que os alunos deslocassem seu ponto de vista de autor para o do leitor (“Será que a mãe dele vai entender essa parte?”). A contextualização, nesse caso, foi garantida pelo significado das situações que justificaram a produção do texto, realizando-se pela compreensão e consenso, por parte da turma, sobre a importância de se corrigir um texto.

A terceira, por sua vez, foi a ida à Câmara Municipal, com entrega da carta em mãos ao vereador. Poder se colocar pessoalmente, acrescentando informações ao que fora escrito e compreendendo o contexto de trabalho de um vereador (o espaço de atuação e suas funções, a possibilidade de participação popular no mandato, por exemplo) trouxe novos sentidos, não apenas às atividades desenvolvidas até então, mas à própria constituição dos alunos enquanto cidadãos, um resultado para além do que havia sido previsto no planejamento original.

10.3.4 Considerações

A análise das práticas pedagógicas das três docentes indicou alguns padrões em suas ações didáticas.

A mobilização de conhecimentos prévios não foi uma regularidade. A professora Cecília pouco atentou, nas aulas observadas, aos conhecimentos que seus alunos já possuíam. As professoras Giovana e Laura, por sua vez, buscavam utilizar esses conhecimentos prévios na construção de novos saberes. Embora ambas empreendessem essa mobilização coletivamente, faziam-no de forma diretiva, deixando pouco espaço à livre expressão dos alunos.

A mediação para novos conhecimentos, nos três casos, ofereceu múltiplas oportunidades aos alunos: ainda que tendessem para um único canal de informação, as três professoras propiciaram, com maior ou menor ênfase, situações didáticas em que os alunos puderam construir novos conhecimentos, fosse por meio das situações promovidas, fosse por meio de seus pares, ou ainda por meio do contato direto com o objeto de ensino.

Finalmente, constatou-se que a preocupação em contextualizar as atividades, atribuindo a elas um significado para o aluno, foi uma preocupação comum entre as três docentes que, de certa forma, conseguiram executar situações em que esse objetivo foi atingido com êxito. As atividades foram contextualizadas de formas diversas: pela articulação às suas práticas sociais, pelo componente lúdico a elas conferido, pela compreensão da necessidade de sistematizar conhecimentos e pela vivência concreta de situações específicas.

CONCLUSÕES E POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A presente pesquisa constituiu-se como uma investigação de natureza didática. Originária de trabalho anterior (VIDAL, 2014), que explicitara concepções docentes acerca dos projetos didáticos, buscou responder à seguinte questão: em função do que concebem, e de sua intencionalidade, como os professores concretizam os projetos em sala de aula?

A hipótese inicial era que o tripé constituído pelas concepções, intencionalidades e práticas docentes - com relação ao sujeito aprendiz, ao objeto de ensino e à sua ação didática - poderia apresentar diferentes níveis de coerência interna e de sustentação na concretização dos projetos didáticos.

Na delimitação do *corpus*, observou-se um ponto de partida comum: três professoras, com formações e vivências profissionais distintas, partilhavam a convicção sobre a relevância de rever suas concepções, intencionalidades e práticas pedagógicas, e por isso se voluntariaram a figurar como sujeitos da pesquisa. As três trabalhavam e acreditavam no modelo de projeto didático proposto por Lerner (2002) - referência teórica assumida pela Secretaria Municipal de Educação - e desejavam aprofundar-se mais no assunto, vislumbrando, na participação desta pesquisa acadêmica, a oportunidade para tal.

A professora **Cecília**, docente do 1º ano, no eixo “Sujeito e Aprendizagem” apresentou pequena oscilação em suas concepções, predominando o paradigma de cunho interacionista. Essa concepção emergiu não apenas dos indícios de suas respostas à entrevista como também de argumentos explicitamente assumidos. A passagem dessa convicção do plano das concepções para o das intencionalidades foi clara: seu planejamento revelou o papel ativo que ela designava a seus alunos, conferindo-lhes protagonismo durante todo o processo. O estabelecimento de efetivos propósitos comunicativos e a quantidade de situações coletivas previstas indicaram tanto sua consideração pela capacidade cognitiva das crianças como sua crença nos processos de interação como promotores da aprendizagem. Apesar da clareza nas duas primeiras instâncias, a concepção interacionista não se refletiu diretamente na prática pedagógica dessa professora. Mesmo procurando dar voz aos alunos em variadas situações, nas aulas observadas o que predominou foi o protagonismo da docente e um princípio diretivo de condução dos trabalhos. Tal constatação, contudo, não obscureceu o esforço de Cecília em conferir a eles alguma participação, nem relegou a segundo plano a

importância dos desafios cognitivos que ela lançava às crianças, pela criação de boas situações de aprendizagem.

No eixo “A escrita como objeto de ensino”, também foi identificado certo hibridismo em suas concepções. Embora tenha prevalecido a concepção de escrita como interação, a ideia de escrita como código não foi rejeitada pela referida docente: ela apenas a considerou reducionista. Seu planejamento refletiu, em boa parte, a natureza de suas concepções: por um lado, a diversidade de modalidades de língua propostas, a integração entre essas modalidades e sua articulação às práticas sociais e aos propósitos comunicativos dos alunos concretizaram sua concepção de língua como interação; por outro, ainda que com menor intensidade, a ênfase nos aspectos notacionais e nas situações de oralidade (como se as crianças só pudessem escrever depois de terem se apropriado do sistema de notação) dão mostras de sua concepção de escrita como código. A prática pedagógica, por sua vez, traduziu a oscilação do planejamento da docente, mas em situação inversa. Nela, a concepção de escrita como código pareceu predominar: a caracterização dos gêneros, trabalhados realizada por meio da demonstração com base em um único exemplo, e a ênfase sobre os aspectos notacionais da escrita foram indicativos dessa tendência. A concepção de escrita como instrumento de interação, por sua vez, apareceu de modo menos explícito, principalmente nas intervenções da professora junto aos alunos, que procuravam sempre retomar a função e os procedimentos do ato de escrever, levando em consideração o destinatário.

Finalmente, em “A didática dos projetos”, a concepção da professora Cecília apresentou o menor grau de hibridismo entre os três eixos. Ela demonstrou clareza na concepção de projeto didático tal como proposta por Lerner (2002), rejeitando a ideia da interdisciplinaridade obrigatória, e assumindo o interesse prévio dos alunos como um fator desejável, mas não essencial. Seu planejamento correspondeu a essa concepção, na medida em que: i) articulou os propósitos didáticos aos comunicativos; ii) privilegiou objetivos relacionados ao ensino da leitura e da escrita, sem a obrigatoriedade de se constituir de forma interdisciplinar; iii) propôs um tema que, mesmo não sendo de interesse prévio dos alunos, era ajustado ao universo infantil, podendo, portanto, despertar o seu envolvimento. Na prática pedagógica, constatou-se alguma distorção entre suas concepções e intencionalidades. Os conhecimentos prévios da turma pouco foram mobilizados por ela nas situações observadas, sendo que a principal mediadora do conhecimento foi a própria professora (apesar de terem sido identificadas, em menor número, situações de mediação pelo objeto e entre pares). Apesar dessa tendência, as

situações de aprendizagem propostas foram contextualizadas, indicando um esforço da docente em promover situações que fizessem sentido para as crianças.

Giovana, professora do 2º ano, no eixo "Sujeito e aprendizagem" revelou um hibridismo entre as concepções empirista e interacionista, com predominância da primeira sobre a segunda. Essa oscilação também se fez presente em seu planejamento: se, por um lado, a clareza do propósito comunicativo lançado às crianças permitia a elas interagirem com o objeto de ensino, ocupando o papel de protagonistas durante o projeto, por outro, as etapas constituídas pela relação entre uma lista de datas e uma sucessão de atividades tipicamente escolares (muitas vezes desarticuladas das práticas sociais de leitura e escrita) indicaram uma tendência empirista. Sua proposta corresponderia, de certa forma, ao planejamento didático que Lerner (2002) denominou como uma correspondência biunívoca entre parcelas de tempo e parcelas de conhecimento. Na concretização das práticas pedagógicas, a docente acentuou sua concepção empirista: em todas as situações observadas, centralizou o processo educativo e adotou um princípio diretivo de condução dos trabalhos. Os indícios interacionistas foram identificados apenas em sua preocupação em oferecer desafios cognitivos diferenciados a seus alunos, de acordo com o estágio de desenvolvimento de cada um.

Já no eixo "A escrita como objeto de ensino", a docente assumiu a concepção de escrita como interação, revelando a recente mudança na forma de enxergar esse objeto – que foi adotada a partir de uma ação formativa. Descartar-se da concepção da escrita como um código parece, contudo, um desafio mais difícil quando se trata de incorporar a nova concepção no planejamento, por isso, a perspectiva interacionista apareceu apenas de modo parcial em sua proposta de trabalho. Apesar de contemplar variadas situações de uso da escrita - tais como as interações entre as crianças e seus familiares e algumas de legendas de fotos (que têm por objetivo informar algo a alguém) -, Giovana também incluiu, em seu documento, atividades estritamente escolares. Nessas situações, o foco pareceu recair sobre o conteúdo temático, em detrimento do conteúdo linguístico, e a escrita apareceu sem definição de gênero e destinatário claros. Isso sugere uma tendência das atividades serem realizadas como fins em si mesmas, sem propósitos comunicativos e, possivelmente, do ato de escrever ser tratado como um exercício de codificação. Se a concepção de Giovana foi interacionista e seu planejamento revelou um hibridismo entre as concepções de escrita como interação e como código, na transposição para a sala de aula, essa última predominou. A caracterização dos gêneros

a serem trabalhados feita com base na demonstração de um exemplo, a ênfase nos aspectos notacionais e as intervenções pautadas em um pressuposto de escrita como transcrição da oralidade demonstraram a dificuldade de transposição da teoria à prática.

No eixo "A didática dos projetos", a professora Giovana apresentou o maior grau de hibridismo em suas concepções. Não obstante sua clareza quanto à definição dos projetos didáticos propostos por Lerner (2002), ela assumiu também a ideia de interdisciplinaridade e interesse prévio dos alunos como obrigatoriedades dessa modalidade organizativa, sem se dar conta da contradição entre as três posturas. Em seu planejamento, as intencionalidades supostas apontaram para um ensino da língua nem sempre articulado às suas práticas sociais e para uma tentativa de configurar a interdisciplinaridade entre as áreas de português e ciências naturais (com predominância da segunda, apesar de a docente conceber o projeto como um trabalho da área de língua). Na prática em sala de aula, sua didática esteve mais centrada na relação professor-aluno, com poucos espaços para a interação entre pares. Os conhecimentos prévios foram, prioritariamente, mobilizados de forma coletiva e a própria docente constituía-se como principal mediadora do conhecimento para os alunos. Apenas esporadicamente notou-se sua preocupação em contextualizar a atividade para as crianças.

A professora **Laura**, por sua vez, no eixo "Sujeito e aprendizagem" apresentou indícios das concepções empirista e interacionista, que prevaleceu. Essa tendência híbrida predominou também em seu planejamento. Por um lado, as atividades programadas previam situações em que os alunos tinham propósitos comunicativos claros e imediatos, e nas quais figuravam como protagonistas, interagindo entre si. Por outro, ainda que tenham aparecido em menor escala, as repetições de procedimentos e de vivências nem sempre vinculados às situações comunicativas imediatas pareceram revelar indícios de uma tendência empirista. Em sua prática pedagógica, a concepção interacionista manifestou-se fortemente: os alunos figuravam como o centro do processo educativo, e o princípio de condução dos trabalhos adotado pela docente era mais livre, conferindo autonomia à turma. Os desafios cognitivos lançados às crianças, geralmente contextualizados por boas situações de aprendizagem, corroboraram a tendência interacionista por parte da docente.

No segundo eixo, "A escrita como objeto de ensino", a concepção predominante da professora Laura foi a de escrita como interação. Essa tendência refletiu-se em seu planejamento, que previa variadas situações de uso da escrita para interação entre os

alunos e pessoas da comunidade escolar, contemplando também, em menor escala, situações de oralidade. Em sua prática pedagógica, a concepção de língua como interação apareceu, principalmente, pelo modo de caracterização dos gêneros trabalhados (geralmente realizada com base em variados exemplos e com um uso voltado a propósitos comunicativos efetivos) e pela variedade de situações de interlocução propostas, em que os alunos puderam vivenciar a leitura e escrita de cartas, dentro de sua função social.

Finalmente, no eixo "A didática dos projetos", Laura demonstrou clareza na concepção de projetos didáticos, rejeitando a ideia de interdisciplinaridade e assumindo o interesse do aluno como uma possibilidade. Seu planejamento, porém, revelou que sua concepção não era tão clara quanto parecia: a docente planejou uma sequência didática, denominando-a como um projeto, sem perceber que um conjunto de atividades realizadas sucessivamente, integradas por um tema comum, é diferente de um conjunto de etapas orientadas para a concretização de um produto final que representa um propósito comunicativo. Em que pese seu equívoco, os objetivos planejados por Laura contemplaram a aprendizagem de conteúdos e procedimentos linguísticos por parte dos alunos. Além disso, o ensino da língua foi proposto de forma contextualizada e articulada às práticas sociais, despertando o interesse e o envolvimento dos alunos. No que diz respeito à prática pedagógica, a mobilização de conhecimentos prévios se deu em sua maior parte coletivamente, e as formas de mediação do conhecimento foram variadas, constituindo-se ora pela interação professor-aluno, ora entre pares, ora pelo objeto.

De um modo geral, pode-se afirmar que os resultados obtidos nas entrevistas, na análise dos planejamentos e nas observações da prática das três professoras corroboraram a hipótese inicial de que o tripé constituído pelas concepções, intencionalidades e práticas docentes poderia apresentar diferentes níveis de coerência interna e de sustentação na concretização dos projetos didáticos. Pôde-se constatar que diferentes fatores podem influenciar a assimilação de novas posturas e a construção e reconstrução da prática pedagógica. Na comparação entre os três estudos de caso, foram identificados alguns pontos de convergência e outros de divergência.

A primeira semelhança diz respeito ao hibridismo que permeou a concepção das três professoras, na maior parte dos eixos abordados. Comprovou-se, com isso, que o modo como os professores se posicionam em face das concepções de aprendizagem, de escrita e dos projetos não permitem, pela oscilação com que aparecem (um verdadeiro

hibridismo teórico e prático) uma classificação definitiva que pudesse situar o docente em uma linha definitiva de trabalho. Ainda que em alguns eixos uma das concepções tivesse sido predominante nas respostas das professoras, outros indícios apareceram em direção contrária, com maior ou menor intensidade, revelando oscilações e níveis de coerência interna diferenciados.

O segundo ponto em comum entre os três casos estudados diz respeito à relativa clareza na concepção de projetos didáticos, não obstante o hibridismo que também marcou esse eixo. Um dos critérios de seleção de sujeitos para a pesquisa foi, justamente, o fato de adotarem esse recurso em sala de aula, assumindo Lerner (2002) como referência teórica. Cecília, Laura e Giovana demonstraram, em seu discurso, compreender os projetos como modalidade organizativa que articula propósitos didáticos a propósitos comunicativos, ainda que nem sempre tenham concretizado suas concepções (de projeto) desse modo em sua prática.

O terceiro ponto diz respeito ao trânsito entre as instâncias de conceber, planejar e executar. Os três estudos revelaram que a concepção docente, quando se materializa no planejamento, e esse, quando se traduz em prática pedagógica, sofrem transformações. No caso das três professoras, constatou-se um padrão: as modificações foram maiores na segunda passagem (das intencionalidades para a prática) do que na primeira (das concepções às intencionalidades). Talvez os desafios da transposição didática – a passagem da língua de objeto de conhecimento para objeto de ensino – associados à complexidade da prática pedagógica - balizada por limites de tempo e pela pluralidade dos apelos de diferentes alunos - façam com que os professores acabem buscando segurança na centralização das ações e na reprodução de um modelo escolar que vivenciaram enquanto alunos.

O quarto aspecto em comum indica o legado positivo deixado por essas professoras a suas turmas, não obstante todos os equívocos cometidos nas três instâncias e nos três eixos. Em que pesem suas “falhas”, as docentes realizaram um bom trabalho. As observações realizadas em cada classe, durante 6 a 7 meses em momentos específicos do desenvolvimento do projeto, permitiram a esta pesquisadora acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Nas três turmas, constatou-se a evolução deles em vários aspectos: aquisição do sistema alfabético de escrita, avanço nos aspectos discursivos, melhor articulação da oralidade, crescimento gradativo da autonomia e da apropriação dos fazeres escolares. Assim, esse resultado parece indicar que, se por um lado, o conhecimento teórico subsidia a prática pedagógica do professor, por outro, o exercício

da docência em si e a vivência junto aos alunos conferem ao docente um conhecimento de outra natureza, mais pragmático, porém igualmente válido. Tal constatação, no entanto, não invalida a necessidade de contínuo investimento na formação continuada docente. Se com tamanho grau de oscilações e equívocos em suas concepções, intencionalidades e práticas, as professoras já conseguiram obter resultados positivos, pressupõe-se que eles seriam ainda melhores se as dimensões teoria e prática estivessem mais alinhadas. No necessário esforço de formação docente, o maior desafio seria, então, poder articular dois planos de saberes em nome de um conhecimento mais sólido: os conhecimentos teóricos (sobre o aluno, o objeto de ensino e a didática) e os conhecimentos advindos da vivência prática do professor (a especificidade dos alunos, as estratégias mais eficientes para o grupo em questão, as soluções encontradas nos momentos em que certo grau de improviso se faz necessário).

Entre as divergências que se sobressaíram nos casos estudados, algumas merecem destaque.

O primeiro aspecto a se ressaltar está no grau de clareza das concepções assumidas. No conjunto das entrevistas, a professora Cecília pareceu ter maior consciência do modo como concebia a aprendizagem, a escrita e os projetos didáticos (apesar do hibridismo que, ainda assim, se fez presente em suas falas). Em vários trechos, tanto em suas respostas abertas quanto em suas justificativas para aderir ou não a determinadas posturas, a docente chegou a verbalizar, explicitamente, a maneira como concebia o que lhe era indagado. A professora Giovana, por sua vez, foi a que apresentou maior oscilação nessa primeira instância, nos três eixos analisados. Suas respostas abertas traziam indícios de mais de uma concepção e, na etapa de adesão a posturas, ela apresentou concordância com mais de uma forma de se conceber a aprendizagem, a escrita e os projetos didáticos. Em alguns casos, a docente parecia assumir sua oscilação (como, por exemplo, no segundo eixo, quando admitiu estar em processo de revisão de sua concepção de escrita); em outros, aparentemente não se dava conta dela (como no terceiro eixo, quando concordou totalmente com as três ideias relacionadas aos projetos didáticos, sem perceber o caráter conflitante entre elas). A professora Laura, nessa instância, pareceu situar-se em uma posição intermediária: por um lado, foi possível depreender de suas respostas, tal como no caso de Cecília, uma concepção predominante em cada um dos eixos. Por outro, tal como Giovana, ela não parecia ter tanta consciência delas.

A segunda divergência observada foi na estrutura do planejamento das três docentes. Cecília e Giovana não elaboraram um documento formal, orientando-se a partir de um planejamento registrado sob a forma de anotações pessoais. Laura, ao contrário, formulou um documento convencional, digitalizado, impresso e revisado. Quanto aos itens que cada planejamento continha, Cecília e Laura apresentaram justificativa, objetivos, etapas e encerramento. Giovana, por sua vez, planejou apenas uma lista de etapas, relacionando-as às datas em que ocorreriam, deixando alguns itens implícitos. Entre os três documentos analisados, pode-se afirmar que os de Cecília e Giovana eram, de fato, planejamentos de projetos didáticos, tal como propostos por Lerner (2002). Já o de Laura correspondia, na verdade, a uma sequência didática, segundo a formulação da mesma autora.

O terceiro ponto divergente pode ser apontado nas práticas pedagógicas. Apesar de as três docentes terem apresentado uma prática relativamente distante de suas concepções e planejamentos, o modo como tal distância se configurou foi diferente na prática de cada uma delas. Cecília, que apresentara clareza de concepções e relativo paralelismo entre essas e seu planejamento, apresentou uma prática híbrida, marcada por posturas diferenciadas e, por vezes, até conflitantes. Giovana, que demonstrara oscilação em suas concepções e um planejamento com muitos itens implícitos, demonstrou uma prática pedagógica que, apesar de híbrida, revelava predomínio do empirismo, uma visão monológica de língua e uma ideia de projeto didático marcada pela necessidade de promover a interdisciplinaridade. Laura, por sua vez, exerceu uma prática de modo geral mais coerente com suas concepções de aprendizagem e de escrita, ainda que indícios de outras concepções se fizessem presentes. O desenvolvimento de uma sequência didática para trabalhar o gênero e as práticas de correspondência esteve de acordo com o planejamento elaborado, mas destoante da concepção de projeto assumida por ela.

Embora o presente trabalho tenha se configurado como três estudos de caso, a consistência dos resultados obtidos permite algumas considerações mais genéricas, apontando para determinadas implicações pedagógicas, sobretudo no que concerne às perspectivas de formação de professores.

O primeiro aspecto a ser apontado reforça as diretrizes sobre a importância de se garantirem propósitos comunicativos no ensino da língua, uma marca característica dos projetos didáticos. Em que pese a oscilação do conhecimento teórico das professoras, as observações das três salas revelaram alunos bastante envolvidos com as situações de

oralidade, leitura e escrita, em função do(s) propósito(s) comunicativo(s) que tinham a cumprir. O envolvimento e resultado positivo obtido junto aos alunos corroboram a posição de Lerner (2002, p. 22-23), quando essa autora afirma que

> O trabalho por projetos permite, realmente, que todos os integrantes da classe – e não só o professor – orientem suas ações para o cumprimento de uma finalidade compartilhada. [...] Como a finalidade que se persegue constitui um fio condutor das atividades e como os projetos se estendem ao longo de períodos mais ou menos prolongados [...], essa modalidade organizativa, além de favorecer a autonomia dos alunos, que podem tomar iniciativas porque sabem para onde marcha o trabalho, se contrapõe ao parcelamento do tempo e do saber.

Apesar das vantagens dos propósitos comunicativos para os alunos, um segundo aspecto foi evidenciado pelos estudos de caso. A proposição de projetos didáticos, a despeito das oportunidades de aprendizagem que acarreta, não garante, por si só, um ensino eficiente da língua. Os alunos das três turmas apresentaram avanços nos aspectos contemplados pelos propósitos didáticos das professoras. Entretanto, outras aprendizagens se fizeram necessárias e, segundo relatos das docentes, foram proporcionadas por outras propostas didáticas, não relacionadas ao projeto. Esse caráter parcial das aprendizagens que o projeto oferece aos alunos já havia sido descrito por Lerner (2002, p. 23):

> [...] trabalhar com projetos não é suficiente para instaurar uma relação tempo-saber que leve em conta o tempo da aprendizagem e preserve o sentido do objeto de ensino. Para consegui-lo, é necessário articular muitas temporalidades diferentes: atividades que se desenvolvam com certa periodicidade durante um quadrimestre ou um ano [...] contribuem para familiarizar com certos gêneros e para consolidar os hábitos de leitura; situações pontuais [...] que se desenvolvem por um tempo muito breve podem contribuir para consolidar certas práticas de comunicação por escrito; sequências de situações de leitura [...] podem estender-se por semanas e contribuir para consolidar comportamentos do leitor [...]. O entrecruzamento dessas diferentes temporalidades permite aos alunos realizar simultaneamente diferentes aproximações às práticas – participar num mesmo período em atos de leitura e de escrita dirigidos a diversos propósitos – assim como voltar mais de uma vez ao longo do tempo a pôr em ação um certo aspecto da leitura ou da escrita.

A articulação do primeiro e do segundo aspecto apresentados leva, portanto, à conclusão de que o trabalho com projetos é bastante eficiente para o ensino da língua, porém, não é suficiente em si mesmo, precisando coexistir com as outras modalidades organizativas.

Os demais pontos a serem destacados estão diretamente relacionados ao processo de formação de professores.

Da triangulação didática proposta por Chevallard (1991), emergiu o primeiro aspecto a ser ressaltado nessa perspectiva: no conjunto das três instâncias de cada eixo, o conhecimento sobre o objeto de ensino foi o que pareceu mais frágil entre as professoras. A dupla dimensão da língua escrita (notacional e discursiva) pareceu confundir as docentes, que oscilaram entre uma concepção de língua como comunicação (e escrita como código) e como interação (e escrita como sistema de representação). Tal oscilação refletiu-se nos planejamentos, que nem sempre propunham um equilíbrio entre aspectos notacionais e discursivos, ou entre o ensino da língua tipicamente escolar e aquele articulado às práticas sociais. Nas práticas pedagógicas, a organização de situações didáticas que propunham reflexões por vezes superficiais e intervenções docentes pautadas em uma visão monológica de língua corroboraram a necessidade de as professoras ampliarem seus conhecimentos sobre a língua enquanto prática linguística e objeto de aprendizagem.

Essa fragilidade teórica pode estar pautada em duas vertentes. A primeira, nos conhecimentos prévios do professor a respeito da língua escrita, isto é, na compreensão insuficiente de suas características e de seu funcionamento. A esse respeito, Kleiman (2005, p. 204-205) afirma que

> [...] assim como a educação linguística, de caráter científico, é alvo do processo de formação, numa concepção sociointeracionista da aprendizagem, também fazem parte integral desse processo os saberes pré-construídos do aluno-professor em formação a respeito da linguagem.

Nessa perspectiva, um estudo mais aprofundado do objeto de conhecimento seria eficiente na medida em que pudesse partir dos conhecimentos prévios do professor sobre o assunto.

A segunda vertente pode estar na dificuldade da transposição didática (CHEVALLARD, 1991). A distância entre os sentidos que o saber assume na instituição que o produz e na instituição encarregada de ensiná-lo torna difícil a tarefa do professor. Assim, não bastaria às docentes terem tido uma formação sólida a respeito da língua escrita enquanto objeto de conhecimento. A fragilidade de seu saber pode estar, justamente, na transposição da língua de objeto de conhecimento para objeto de ensino.

Considerando-se esses desafios da transposição didática, chega-se ao quarto aspecto: não basta investir em conhecimentos teóricos para os docentes, é necessário produzir mais conhecimento didático, assim como criar condições de um trabalho mais reflexivo no contexto da escola. As três professoras que figuraram como sujeitos da presente pesquisa, apesar do hibridismo apresentado e da fragilidade do conhecimento acerca do objeto de ensino, demonstraram muito mais equívocos em sua prática do que em suas concepções ou em seu planejamento. O professor precisa articular as dimensões teórica e prática de sua atuação profissional, a fim de obter melhores resultados. Nas palavras de Lerner (2002, p. 105),

> [...] o saber didático, ainda que se apoie no saber produzido por outras ciências, não pode ser deduzido simplesmente deles – o saber didático é construído para resolver problemas próprios da comunicação do conhecimento. [...] A consciência de que os problemas que os professores enfrentam no dia-a-dia na sala de aula estão vinculados ao ensino ou à aprendizagem escolar de determinados conteúdos não foi suficiente para deduzir imediatamente que os conhecimentos mais relevantes para eles são precisamente aqueles que contribuem para resolver esses problemas, quer dizer, os conhecimentos didáticos.

A análise do trânsito entre as instâncias de conceber, planejar e executar demonstrou que o modo de se produzir esse conhecimento didático também deve levar em conta o processo de aprendizagem do professor. Se se partir da premissa de que, para aprender, não basta aos alunos ouvir o que diz sua professora (o que ficou evidente no conjunto das observações), o mesmo princípio deveria valer para a formação docente. Apresentar conhecimentos teóricos pode se configurar como uma parte da estratégia formativa, mas não a única. O princípio da *homologia de processos* (SCHÖN, 1988) aponta para a necessidade de coerência entre a formação oferecida ao professor e o tipo de educação que se espera que ele proponha aos alunos. Em outras palavras, a aprendizagem profissional deve apresentar certo paralelismo com a prática profissional docente.

Assim, se a intenção é formar professores reflexivos, críticos e autônomos, capazes de não só planejar e implementar boas propostas de trabalho como também tomar decisões em situações imprevistas – bastante recorrentes em sala de aula –, é preciso proporcionar a eles uma formação dialógica, mais pautada em interações, desafios cognitivos e resolução de problemas do que em transmissão de saberes. As oscilações nas concepções, intencionalidades e práticas das três professoras

participantes desta pesquisa - assim como os diferentes níveis de sustentação e coerência internas apresentados por elas - demonstraram que, tal como ocorre com os alunos, o processo de aprendizagem docente também é marcado por idas e vindas, por sucessivas assimilações; evidenciaram também que o "erro" é parte constituinte do processo de construção de novos saberes. Nesse sentido, é importante que o docente, além de receber uma formação pautada nos mesmos princípios educativos da sua prática profissional, possa ter consciência de seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo a metacognição. Dessa forma, além de compreender melhor os múltiplos aspectos inerentes ao seu trabalho, ele poderá também intervir de forma mais eficiente na aprendizagem de seus alunos.

Finalmente, o sexto aspecto a ser abordado emergiu da diferença entre as transformações sofridas na passagem das concepções às intencionalidades (em menor escala), e das intencionalidades às práticas pedagógicas (mais expressivas). Essa constatação indica que a sala de aula é o lugar para onde deve estar direcionado o foco de formação docente.

Os conhecimentos adquiridos pelo professor, sejam eles de natureza didática ou não, só terão pleno aproveitamento se puderem ser identificados e mobilizados em situações concretas junto aos alunos. Nessa perspectiva, é somente por meio da reflexão sobre a própria prática que o professor avançará em seu saber didático. Analisar situações em sala de aula, desvelar as concepções teóricas que as sustentam (por vezes, de forma inconsciente), e interagir com seus pares trocando experiências, impressões e identificando as próprias necessidades formativas parecem ser oportunidades privilegiadas para a formação de professores.

Nesse sentido, a tematização da prática (WEISZ, 2001) configura-se como uma eficiente estratégia formativa. Olhar para a prática da sala de aula tomando-a como um objeto sobre o qual se pode pensar tende a fazer com que os professores enxerguem a si próprios sob outra perspectiva. Evidentemente, uma situação de observação da prática abre muitas possibilidades. É necessário depreender os pontos centrais e estabelecer o foco de reflexão que se deseja propor ao docente que participa do processo formativo. Sobre o uso específico da tematização da prática como estratégia para formação de professores alfabetizadores, Lerner, Torres e Cuter (2007, p. 103) afirmam:

> Analisar aulas – a partir de registros realizados em vídeo ou por escrito – constitui uma ferramenta privilegiada de formação. Uma pequena amostra da prática real na sala de aula torna possível abordar

> a complexidade do objeto que se deseja estudar, pois permite propor problemas sobre a leitura e a escrita como práticas sociais e escolares, sobre o sistema de escrita e a linguagem que se escreve, sobre as hipóteses e conhecimentos prévios das crianças, sobre as interações que elas podem estabelecer, sobre a concepção do ensino e da aprendizagem que estão por trás da atividade proposta.

Assim, é necessário conjugar-se, por um lado, as necessidades de articular o ensino da língua às suas práticas sociais e de explorar em sala de aula, simultaneamente, diferentes modalidades organizativas; e, por outro, uma formação docente pautada na ampliação do conhecimento sobre o objeto e as formas de ensino, estruturada segundo os princípios da homologia de processos e propondo a tematização da prática como estratégia formativa. Dessa forma, será possível traçar um caminho com possibilidades concretas de revisão das práticas alfabetizadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita:* o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2002.

ANDRADE, E. Contribuições da psicologia para a proposta construtivista de ensino-aprendizagem. In: REVISTA DE PSICOLOGIA, v. I, nº.1. Fortaleza, jan.-jun. 2010, p. 130-141.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco.* Disponível em: <http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/aristoteles_etica_a_nicomaco_poetica.pd>. Acesso em: 03 mar.2013.

BAGNO, M. *A norma oculta:* língua e poder na sociedade. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Preconceito linguístico:* o que é e como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. *Estética da criação verbal.* Trad. Paulo Bezerra. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BARTHES, R. Da palavra à escrita. In: _____. *O Grão da Voz*. Lisboa: Edições 70, 1981, pp. 9-13.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna:* a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BOUTINET, J.P. *Antropologia do projeto.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRÄKLING, K. LÍNGUA PORTUGUESA. MÓDULO 1: O Ensino da Língua Portuguesa: linguagem, interação e participação social. UNIDADE 5: *Diferentes maneiras de se compreender a linguagem e as implicações para a prática pedagógica.* REDEENSINAR/UNIARARAS, 2002.

_____. *Sobre a leitura e a formação de leitores:* qual é a chave que se espera? São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004.

_____. *Revisão e correção:* variações sobre o mesmo tema?, 2012. Disponível em: <http://demaua.educacao.sp.gov.br/rea%20de%20Linguagens%20%20Portugus/Revisao%20e%20Correcao-KLBrakling-2012-final.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. *Coletânea de Textos* – Módulo I. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRITTO, L. P. L. *Fugindo da norma*. São Paulo: Átomo, 1991.

BROUSSEAU, G. *Introdução ao estudo das situações didáticas:* conteúdos e métodos de ensino. Trad.: Camila Bogéa. São Paulo: Ática, 2011.

BRUN, J. Pedagogia de las matemáticas y psicologia: análisis de algunas relaciones. In: INFANCIA Y APRENDIZAJE. Espanha: FIA- Fundación Infancia y Aprendizaje, nº 9, p. 44-56, 1980.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Línguística.* São Paulo: Scipione, 2010.

_____; CAGLIARI, G. M. *Diante das letras* – a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

CARDOSO, B. e NOGUEIRA, M. J. *Ler e escrever, um grande prazer!* SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. São Paulo: FDE, 1993.

CARRAHER, D. Educação Tradicional e Educação Moderna. In: CARRAHER, T. (Org.). *Aprender pensando:* contribuições da psicologia cognitiva para a educação. Petrópolis: Vozes, 1986.

CASTEDO, M. *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares.* Tesis de Doctorado del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. 2003 344p. México: CINVESTAV.

_____. Lectura de um texto que se sabe de memoria. In: CASTEDO, M. *et. al*. *Propuestas para el aula:* material para docentes. *2001*. Disponível em: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/97050>. Acesso em: 05 nov. 2015.

_____ ; TORRES, M. Panorama das teorias de alfabetização na América Latina nas últimas décadas (1980-2010). *Cadernos Cenpec,* São Paulo, v.1, nº1, p.87-126, dez. 2011.

CELIS. G. *Aprender a formar crianças leitoras e escritoras:* oficinas de formação docente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CHARNAY, R. Aprendendo com a resolução de problemas. In: PARRA, C. & SAIZ, I. (Org.) *Didática da matemática:* reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 36-47.

CHARTIER, A. M.; FRADE, I. Oralidade e escrita. In: *Glossário Ceale* – Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Educação (FAE), Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), 2014.

Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/autor/anne-marie-chartier#letra_D>. Acesso em: 30 dez.2015.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica:* del saber sábio ao saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.

CHIAROTTINO, Z. *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget.* São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1988.

COLELLO, S. *A escola que (não) ensina a escrever.* São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. Alfabetização e letramento: o que será que será? In: ARANTES, V. *Alfabetização e letramento:* pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010.

_____. (org.) *Textos em contextos.* São Paulo: Summus, 2011.

_____. Quando se inicia o processo de alfabetização? In: INTERNATIONAL STUDIES ON LAW AND EDUCATION. São Paulo: Mandruvá, nº 15, 2013a.

_____. Sentidos da alfabetização nas práticas educativas. In: MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. da S. (Orgs.) *Alfabetização e seus sentidos* - O que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Editora UNESP, 2013b.

_____ ; LUIZE, A. Aventura linguística. In: *Mente e Cérebro* - Coleção memória da pedagogia, n. 5; Emília Ferreiro: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Dueto, 2005, p. 15-23.

COSTA, N.B. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 107-121.

COMENIUS, J. *Didática Magna.* Disponível em: <http://www.4shared.com/get/vM0zhOD-/didatica_magna.html>. Acesso em: 13 ago. 2014.

CURTO, L. M.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. *Escrever e Ler*: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artmed, 2000, volume I.

D´ANDREA, C. F. B; RIBEIRO, A. E. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. In: *Veredas Online*, Juiz de Fora, nº 1, 2010, p. 64-74.
Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/04/ARTIGO-5.pdf>. Acesso em 26 dez. 2015.

DAVIS, C. Piaget ou Vygotsky: uma falsa questão. In: VIVER MENTE & CÉREBRO. *Lev Semenovich Vygotsky*: uma educação dialética. (Série Memória da Pedagogia). São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p.38-49.

DÉCROLY, O. (1929). *La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos.* Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.

DEWEY, J. (1936). *Vida e Educação.* Trad. Anísio Teixeira, 6ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

DOLZ, J.; A. PASQUIER; J.-P. BRONCKART. L'acquisition des discours: Emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? In: *Études de Linguistique Apliquée*, v.102. Genebra, Suíça: Université de Genève (UNIGE), 1993, p. 23-37.

DUBREUCQ, F. *Jean-Ovide Decroly*. Trad.: Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lugardes Costa Freire e Denise Henrique Mafra. Org.: Jason Ferreira Mafra. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010.

FABRE, C. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. In: *Études de Linguistique Apliquée*, v. 62, Genebra, Suíça: Université de Genève (UNIGE), Avril-Juin, 1986, p.59-79.

FARIA, A.; MELO, S. (Orgs.) *O mundo da escrita no universo da pequena infância.* Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização.* São Paulo: Cortez, 1985.

_____. A escrita antes das letras. In: SINCLAIR, H. (Org.). *A produção de notações na criança:* linguagem, número, rimas e melodia. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Atualidade de Jean Piaget.* Trad.: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito.* São Paulo: Cortez, 2013.

_____.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita.* Trad. Diana Lichtenstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FIAD, R.S.; BARROS, J. S. O papel da intercalação na reescrita. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Letras, 3, nº 1, p. 9-23, 2003.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin.* São Paulo: Ática, 2011.

FONTOURA, M.; Silva, L. R. *Cancioneiro folclórico infantil*. Curitiba: Gramofone, 2001.

FREINET, C. *O método natural.* Lisboa: Estampa, 1977.

FREIRE, P. A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro? In: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, v. 1, n. 1. Campinas: **Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cedes**, 1978, p. 64-70.

_____. *Pedagogia do oprimido.* São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. *Política e educação:* ensaios/Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2001, v. 23. (Coleção Questões de Nossa Época).

GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2003.

GÁLVEZ, G. A didática da matemática. In: PARRA, C. & SAIZ, I. (Org.) *Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 26-35.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Assoeste, 1985.

_____. *Portos de passagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____.; CITELLI, B. (Orgs.) *Aprender e ensinar com textos.* São Paulo: Cortez, 1998.

GOFFMAN, Erving. *Frame Analysis: a essay on the organization of experience.* New York: Harper and How, 1974.

GOODWIN, C.; DURANTI, A. (1992). Rethinking context: an Introduction. In: A. Duranti & C. Goodwin (eds.). *Rethinking context: Language as an interactive phenomena.* Cambridge: Cambridge University Press, 1992, p. 1-42.

HANKS, W. *Língua como prática social:* das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação:* os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____ *et al. Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HYMES, D. *Language in culture and society*. A Reader in Linguistics and Antropology. New York: Harper and Row, 1964.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; ONG AÇÃO EDUCATIVA. *INAF Brasil 2011 – Indicador de Alfabetismo Funcional:* principais resultados. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2014.

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

_____. *Formando crianças produtoras de textos.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

_____. Prefácio. In: MICOTTI, M. (Org.). *Leitura e escrita*: como aprender com êxito por meio da pedagogia de projetos. São Paulo: Contexto, 2009.

_____ e*t al*. *Além dos muros da escola:* a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KATO, M. *No mundo da escrita:* uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1987.

KAUFMAN, A.; RODRÍGUEZ, E. *Escola, leitura e produção de textos.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. ¿Por que cuentos en la escuela? In: *Lectura y Vida*, ano 22, nº 1, p. 24-39, março de 2001.

KILPATRICK, W. (1921a). Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them: Introductory Statement and Definition of Terms. *Teachers College Record*, New York, v.22, nº 4, pp. 283-288.
Disponível em: <www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=3982>. Acesso em: 05 jul.2015.

_____. (1921b) Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them: A Review and Summary. *Teachers College Record*, New York, v.22, nº 4, pp. 310-321. Disponível em: <www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=3987>. Acesso em: 05 jul. 2015.

_____. *The Project Method:* The use of the Purposeful Act in the Educative Process. New York City: Teachers College, Columbia University, 1929.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento.* Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. *Texto e leitor:* aspectos cognitivos da leitura. 10ª ed. Campinas: Pontes, 2007.

KNOLL, M. (1997). The Project method: its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, Virginia, v.4. nº 3, pp. 59-80. Disponível em:<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>. Acesso em:

KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem***.** São Paulo: Contexto, 1992.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, A. C. C. *A noção de projeto na educação:* o "método de projeto" de William Heard Kilpatrick. 2007. 72f. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). São Paulo, 2007.

LEITE, L. As interações sociais na perspectiva piagetiana. In: FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR. *Construtivismo em revista*. São Paulo: FDE, 1994. (Série Ideias, nº 20).
Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=007>. Acesso em: 17 out. 2014.

LERNER, D. O ensino e o aprendizado escolar: argumentos contra uma falsa oposição. In: CASTORINA, J. A. *et. al. Piaget-Vygotsky:* Novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995.

_____. Prácticas del lenguage: Leer e escribir in el primer ciclo: La encuesta. In: WOLMAN, Suzana (Coord.). *Aportes para el desarrollo curricular*, 2001. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Disponível em:
<http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/aportes/areas/practica_%20del_lenguaje/practicas_la_encuesta.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2016.

_____. *Ler e escrever na escolar:* o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. A autonomia do leitor: uma análise didática. In: *Projeto – Revista de Educação*. Porto Alegre: Projeto, v. 6, p. 127-142, 2003.

_____. A escolha do projeto. In: CARDOSO, B. (Org.). *Ensinar:* tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007, p. 45-70.

_____. Percurso centrado na relação entre a produção de textos e a reflexão sobre a linguagem. In: CARDOSO, B. (Org.). *Ensinar:* tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007, p. 263-284.

LIBÂNEO, J. *Didática.* São Paulo: Cortez, 1992.

LUIZE, A. *O processo de apropriação da escrita na infância:* situações interativas na produção textual. 2007. 196 f. Dissertação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MACEDO, L. A questão da inteligência: todos podem aprender? In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D.T. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.* São Paulo: Moderna, 2002, p. 117-134.

MAKARENKO, A. (1920) *Problemas da Educação Escolar*. Trad. Maria Pais. Moscou: Edições Progresso, 1986.

MARCUSCHI, L.A. *Análise da conversação.* São Paulo: Ática, 1986.

_____. *Da fala para a escrita* – atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & Ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MATÊNCIO, M. L. M. *Leitura, produção de textos e a escola.* Campinas: Autores Associados/Mercado das Letras, 1994.

_____. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. In: SCRIPTA, v. 6, nº 11. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002, 25-32.

MATUÍ, J. *Construtivismo:* teoria sócio-histórica aplicada à educação. São Paulo: Moderna, 1996.

MENEGASSI, R. J. Da revisão à reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. In: MIMESIS, v.22, nº1. Bauru, 2001, p. 49-68.

MICOTTI, M. O Ensino Fundamental: políticas públicas e práticas pedagógicas. In: _____ (Org.). *Leitura e escrita:* como aprender com êxito por meio da pedagogia de projetos. São Paulo: Contexto, 2009.

MORTATTI, M. R. *Os sentidos da alfabetização:* São Paulo/1876-1994. São Paulo: Unesp, 2000.

NAVARRO, A.N.M. *Contribuições da sociolinguística para o tratamento didático da variação linguística na escola*. (2012). Disponível em: <http://docplayer.com.br/7786869-Contribuicoes-da-sociolinguistica-para-o-tratamento-didatico-da-variacao-linguistica-na-escola-ana-maria-mattos-navarro-pde-1.html>. Acesso em: 07 jan. 2016.

NEMIROVSKY, M. Ler não é o inverso de escrever. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. *Além da alfabetização:* a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 2000, p. 219 - 256.

OLIVEIRA, C. *Significado e contribuições da afetividade, no contexto da metodologia de projetos na Educação Básica.* 2006. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação). CEFET-MG. Belo Horizonte, 2006.

OLIVEIRA, M. *Vygostky – Aprendizado e desenvolvimento:* um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A. *et. al. Piaget-Vygotsky:* Novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995.

_____. História, consciência e educação. In: VIVER MENTE & CÉREBRO. *Lev Semenovich Vygotsky*: uma educação dialética. (Série Memória da Pedagogia). São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 6-13.

_____. Escola e desenvolvimento conceitual. In: VIVER MENTE & CÉREBRO. *Lev Semenovich Vygotsky*: uma educação dialética. (Série Memória da Pedagogia). São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 68-75.

OLSON, D. R. *O mundo no papel*. São Paulo: Ática, 1997.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EAD 18. *Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa*, v. 1, ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75.

PIAGET, J. *A construção do real na criança.* 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. *Para onde vai a educação?* Trad. Ivete Braga, 14ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

_____; DEVAL, J.A. *La epistemología genética.* A. Redondo, 1970. pp. 127-190.

_____; GARCIA, R. *Psicogénesis e história de la ciência.* Mexico: Siglo XXI, 1982.

PLATÃO. *A República.* Disponível em: <http://pensamentosnomadas.files.wordpress.com/2012/04/22-a-repc3bablica.pdf.> Acesso em: 03 mar. 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CUBATÃO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Expectativas de aprendizagem - Formas de mediação. In: *ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE CUBATÃO. CICLO DE ALBABETIZAÇÃO*, 1ª ed. Cubatão, 2012 (Caderno 2).

REGO, T. Ensino e constituição do sujeito. In: VIVER MENTE & CÉREBRO. *Lev Semenovich Vygotsky*: uma educação dialética. (Série Memória da Pedagogia). São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 58-67.

RIBEIRO, V. M. (Org.) *Letramento no Brasil.* São Paulo: Global, 2003.

ROCCO, M.T. Leitura e escrita na escola: algumas propostas. In: *Em Aberto*, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), ano 16, n. 69, jan./mar. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2072>. Acesso em 23 dez. 2015.

ROJO, R. *Oral e escrita em sala de aula:* letramento escolar e gêneros do discurso. Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN: s/p., CD-ROM. Florianópolis: UFSC/ABRALIN.

_____ (Org.). *Alfabetização e letramento:* perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SACRISTÁN, J. *La pedagogia por objetivos:* obsesión por la eficiencia. Madrid: Ediciones Morata S. L., 2002.

_____. La construcion sociale du language écrit chez l´énfant. In: SCHNEUWLY, B. *et al.* (Orgs.). *Vygotsky Aujourd´hui.* Paris: Delachaux & Niestlé, Neauchâtel, 1985.

SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. In: SCHNEUWLY, B.; 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. Trad.: Sandoval Nonato Gomes-Santos.

SMOLKA, A. e LAPLANE, A. Processos de cultura e internalização. In: VIVER MENTE & CÉREBRO. *Lev Semenovich Vygotsky:* uma educação dialética. São Paulo: Duetto, 2005. REVER.

SOARES, M. *Alfabetização no Brasil:* o estado do conhecimento. Brasília: Reduc, 1989.

TATIT, L. *A canção, eficácia e encanto.* São Paulo: Atual, 1987.

TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. Além da alfabetização. In: _____. (Org.). *Além da alfabetização:* a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 2000, p. 7 – 18.

TEIXEIRA, P. Um pouco da Teoria das Situações Didáticas (TSD) de Guy Brousseau. In: ZETETIKÉ*:* Revista de Educação Matemática, v. 21, n. 39. Campinas: FE-Unicamp, p.155-168, 2013.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: _____. *Gramática e interação:* uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. In: FÁVERO, L.; BASTOS, N.; MARQUESI, S. (Org.). *Língua Portuguesa pesquisa e ensino*, vol. II. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2007, p. 97-117.

VARELA, B. *Evolução dos paradigmas educacionais e "novas" tendências nas abordagens pedagógico-didáticas*. Seminário de Formação de Professores do ISPTEC em Currículo e Didática do Ensino Superior. Luanda, 2013. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/269463473Evoluo_dos_paradigmas_educacionais_e_novas_tendncias_nas_abordagens_pedaggico-didticas>. Acesso em: 22 ago 2015>.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia dialética em sala de aula. In: *Revista de Educação AEC.* Brasília: abril de 1992 (nº 83).

VAZ e SOLIGO. O desafio da prática pedagógica. In: VIVER MENTE & CÉREBRO. *Emilia Ferreiro:* a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, v. 5 (Suplemento especial: Movimentos de alfabetização), p. 76-79, 2005.

VIDAL, E. *Projetos didáticos em salas de alfabetização.* Curitiba: Appris, 2014.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEISZ, T. As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização. In: SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. *Ciclo básico em jornada única:* uma nova concepção de trabalho pedagógico. São Paulo: FDE, 1988.

_____. Pontuação: a gramática da legibilidade. In: BRASIL. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. *Coletânea de Textos Módulo III.* M3U6T7. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. A revolução de Emilia Ferreiro. In: VIVER MENTE & CÉREBRO. *Emilia Ferreiro:* a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, v. 5 (Suplemento especial: Movimentos de alfabetização), 2005, p. 6-13.

_____; SANCHES, A. *O diálogo entre o ensino e a aprendizage*m. SP: Ática, 2001.

ZABALA, A. *A prática educativa* – como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZACHARIAS, V. Um mundo de leitores. In: VIVER MENTE & CÉREBRO. *Emilia Ferreiro:* a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, v. 5 (Suplemento especial: Movimentos de alfabetização), 2005, p. 62-67.