

Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino

Roxane Rojo*

Resumo:

O artigo intenta contribuir para a discussão de aspectos envolvidos na integração de saberes do professor alfabetizador, no que se refere às relações entre alfabetização e letramento, retomando dados sobre o processo de apropriação de saberes e práticas por parte de uma professora alfabetizadora, durante um processo de formação de professores numa escola da Rede Pública Estadual de São Paulo, que durou dois anos (1999-2001). Para tanto, apresentaremos, num primeiro momento, o contexto da pesquisa que gerou os dados aqui recortados. Em seguida, analisaremos duas aulas da professora Célia: uma, coletada no início do projeto (04/1999), e outra, no início do segundo ano (04/2000), em meados da formação. Por fim, apresentaremos a interpretação dos dados, baseados na noção de *sedimentação dos saberes escolares* (SCHNEUWLY, 2002, 2005a, b; SCHNEUWLY; CORDEIRO; DOLZ, 2005). A interpretação terá uma dupla direção: a) analisar a apropriação da professora de saberes tematizados na formação docente e, por meio disso, b) tentar contribuir para a integração dos saberes docentes envolvidos na formação, ainda que *a posteriori*.

Palavras-chave: Alfabetização. Professores-Formação. Prática de ensino.

* Doutora em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas pelo POEPG em Lingüística Aplicada da PUC-SP. Pós-Doutorado em Didática de Língua Materna pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FAPSE) da Universidade de Genebra (UNIGE).

Se a instrução primária fixada na Lei já era incompleta, muito mais incompleta é a que efetivamente se presta nas Escolas. A maior parte dos professores limita-se a ensinar muito imperfeitamente a ler e escrever, dão sobre o cálculo algumas regras puramente empíricas e, como os bons métodos de ensino são geralmente desconhecidos entre nós, gastam 4, 5 e mais anos a incutir no espírito de seus alunos essa instrução, mesmo imperfeita e incompleta como é [...] Depois de longos anos de estudos, sai um menino de nossas escolas sabendo apenas desenhar muito mal o seu nome e lendo com tanta dificuldade que evitará sempre, com o maior cuidado, um exercício que, em vez de prazer, só lhe traz fadiga e mortificação. (SOUZA, 1867 apud BATISTA, 2000).

Há três anos atrás, como reação a um artigo na *Revista Veja*, de autoria de Cláudio de Moura Castro – *Lições do Futebol* –, no qual o economista defendia, na esteira dos resultados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes- PISA/2000¹, que o Brasil podia ser bom de bola mas era péssimo de alfabetização², reacendeu-se com flama intensa a discussão sobre os “melhores” métodos de alfabetização (fônico, silábico, global etc.) e iniciou-se um confronto induzido, no mínimo sofismático, entre os adeptos de “letrar” e os de “alfabetizar”. Deixando de lado os interesses nem sempre louváveis com que tal campanha foi movida, foi importante constatar que os professores alfabetizadores foram sensíveis à discussão e seriamente se questionaram sobre se estavam falhando por causa dos métodos que adotavam ou se, ao letrarem, não estariam esquecendo ou se desviando das especificidades da alfabetização.

Essa reação dos professores aponta para pelo menos dois fatos importantes. Em primeiro lugar indica a importância que os processos de letramento(s) ganharam, na última década, nos discursos e práticas escolares de ensino de língua materna ou primeira língua. Importância esta suficiente para que os professores pudessem crer num possível confronto entre “letrar” e “alfabetizar”, isso é, para que pudessem aceitar a existência de conflitos entre uma prática escolar secular e bastante cristalizada na tradição escolar – alfabetizar – e novas práticas e objetos inseridos no currículo em anos mais recentes, abrigados sob o grande rótulo “letrar”. Conclui-se,

desse primeiro fato, que os processos de letramento e as práticas de leitura e escrita são hoje reconhecidos no Brasil como objetos de ensino existentes, mesmo pelos professores alfabetizadores.

Em segundo lugar, a reação dos professores alfabetizadores aponta também para um reconhecimento da fragmentação dos saberes e dos objetos de ensino que permitiria contrapor, de maneira contraditória, dois objetos tão estreitamente relacionados como conhecer as relações sistêmicas entre o gráfico e o fônico – processos estes enfocados na alfabetização – e fazer uso desses conhecimentos para se apropriar dos sentidos dos textos e com eles dialogar – processos agrupados sob o rótulo “letramentos”.

Não somente os professores alfabetizadores, mas também os pesquisadores interessados no campo dos letramentos e da alfabetização deram testemunho desses dois fatos, quando se questionaram, por exemplo, sobre se teriam dado excessiva atenção – nas formações de professores, na divulgação de suas pesquisas e em sua participação em políticas públicas – às considerações sobre os letramentos, sem se preocuparem em estabelecer e re-afirmar as óbvias conexões desses processos com a alfabetização.

Soares (2005, p. 14, grifo nosso), por exemplo, em entrevista recente, afirma que:

Um alfabetizador precisa **conhecer os diferentes componentes** do processo de alfabetização e do processo de letramento. Conhecer esses processos exige conhecer, por exemplo, as práticas e os usos sociais da língua escrita, os fundamentos do nosso sistema de escrita, as relações fonema/grafema que regem o nosso sistema alfabético, as convenções ortográficas [...] exige ainda a apropriação dos conceitos de texto, de gêneros textuais [...] Mas além de conhecer o objeto da aprendizagem, seus componentes lingüísticos, sociais, culturais, o alfabetizador **precisa também saber** como é que a criança se apropria desse objeto, ter uma resposta para a pergunta: “como é que se aprende a ler e a escrever? A ler e produzir textos de diferentes gêneros?”. Isso significa conhecer o processo de compreensão e produção de texto escrito, o processo de construção de sentido para um texto, o processo de

desenvolvimento da fluência na leitura, o processo de aquisição e desenvolvimento de vocabulário, de que dependem a compreensão e a construção de sentido... O alfabetizador tem de conhecer o objeto da aprendizagem **e também** o processo pelo qual se aprende esse objeto – a língua escrita. Infelizmente, esses conhecimentos ainda não entraram na formação dos alfabetizadores.

Ou seja, para Soares (2005), é tempo de integração dos saberes do professor. A nosso ver, a situação é ótima para a apropriação de conhecimentos: os professores reconhecem a existência e a necessidade desses diferentes objetos de ensino e os vêem de maneira fragmentada, lacunar, por vezes, contraditória; os formadores de professores e estudiosos dos temas concordam com os professores alfabetizadores no que se refere à necessidade de ensino desses objetos, mas os vêem como, embora diversos, relacionados de maneira íntima e complexa e apontam para a necessidade de integração desses saberes, tanto na pesquisa como na formação docente. Em termos dialéticos, estão dados o cenário e as condições de possibilidade para o salto de qualidade capaz de superar esse momento da construção das práticas e saberes.

O presente texto intenta contribuir nessa direção, retomando uma discussão apenas esboçada em texto anterior³, sobre o processo de apropriação de saberes e práticas por parte de uma professora alfabetizadora – Célia⁴ –, durante um processo de formação de professores numa escola da Rede Pública Estadual de São Paulo, que durou dois anos (1999-2001)⁵. Para tanto, apresentaremos, num primeiro momento, o contexto da pesquisa que gerou os dados aqui recortados. Em seguida, analisaremos duas aulas da professora Célia: uma, coletada no início do projeto (04/1999) e outra, no início do segundo ano (04/2000), em meados da formação. Por fim, apresentaremos a interpretação dos dados, baseados na noção de *sedimentação dos saberes escolares* (SCHNEUWLY, 2002, 2005a, b; SCHNEUWLY; CORDEIRO; DOLZ, 2005). A interpretação terá uma dupla direção: a) analisar a apropriação da professora de saberes tematizados na formação docente e, por meio disso, b) tentar contribuir para a integração ou sedimentação dos saberes docentes envolvidos na formação, ainda que *a posteriori*.

O contexto da pesquisa

Como já dissemos, os dados aqui apresentados e discutidos foram colhidos e trabalhados junto aos professores participantes de um *Projeto de Pesquisa Aplicada para a Melhoria do Ensino Público no Estado de São Paulo* (MEP/FAPESP), com apoio da FAPESP e do CNPq, que teve duração de dois anos (1999-2001).

O Projeto MEP/FAPESP, intitulado *Práticas de Linguagem no Ensino Fundamental: circulação e apropriação dos gêneros do discurso*, foi uma parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/PUC-SP) e a EEEFM “Seminário Nossa Senhora da Glória” (no Ipiranga, capital), escola de grande porte, de Ensino Fundamental (EF) e Médio (EM), com alunado e professorado pertencentes às camadas médias da população.

Foram 57 aulas observadas (e algumas delas discutidas no processo de formação), de 1ª a 8ª séries do EF, em diversas disciplinas (Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências e Matemática). Célia: na ocasião professora-alfabetizadora das 1ªs séries e bolsista do Projeto, foi das participantes mais ativas tanto do Projeto como do processo de formação, tendo algumas de suas aulas documentadas e discutidas. Aqui, analisaremos duas delas, bastante discutidas com o grupo, colhidas com um intervalo de um ano de Projeto entre elas (abril de 1999/abril de 2000). Quanto a sua formação e inserção na escola, Célia cursou Pedagogia em Faculdade privada localizada no bairro do Ipiranga, tendo, portanto, formação universitária de longa duração, o que não era o caso das outras professoras-bolsistas que atuavam nas 1ªs séries, em geral, normalistas. Célia acumulava então 12 anos de magistério, sendo seis anos na escola onde era professora efetiva, titular de 1ª a 4ª séries, dando preferência ao ensino de Língua Portuguesa e de Alfabetização.

O projeto de formação esteve pautado nos referenciais dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa – 5ª a 8ª Séries do EF* e enfatizava, portanto, a relevância dos gêneros do discurso como objetos de ensino, *mega-instrumentos* (SCHNEUWLY, 1994) de aprendizagem de língua e de escrita e instrumentos de mediação nas aprendizagens.

Diversas atividades didáticas foram observadas nessas práticas escolares (ensinar, revisar, corrigir, avaliar e aplicar), implicando diversas práticas de linguagem e gêneros em circulação nas aulas: aulas dialogadas,

aulas expositivas, jogos, cópias, ditados, exercícios, leituras, produções de textos, discussões argumentativas etc.; diálogos escolares, exposições orais, seminários, questionários, debates, gêneros primários e secundários variados, objetos de leituras, produções, cópias e ditados⁶.

No caso das aulas de 1ª séries em Língua Portuguesa (Alfabetização), estas eram, em geral, dialogadas, onde atividades de cópia, ditado e reconhecimento eram, como é de tradição, bastante freqüentes. Textos em gêneros variados (letras de canção, listas, rótulos, logomarcas, receitas culinárias etc.) circulavam em sala de aula, de início com a finalidade de suportarem atividades de reconhecimento e cópia de letras, sílabas e palavras, em obediência ao objetivo maior alfabetizador.

Rótulos em sala de aula-alfabetização ou letramento?

No início do Projeto e do processo de formação, face a nossa ênfase em atividades significativas de letramento, centradas no *eixo do uso* da linguagem, e a necessidade de circulação e de atividades de uso de gêneros discursivos no ensino, Célia sempre afirmava, como muitos outros professores, que essa era exatamente sua atuação. De fato, uma das primeiras aulas documentadas do Projeto foi sua aula de 23/04/1999 – apenas dois meses após o início do Projeto – que partia de uma atividade de exploração de rótulos de produtos de alimentação e de limpeza. Portanto, uma atividade suportada por textos num gênero. A questão era: seriam esses textos no gênero objetos de ensino de leitura/produção ou mesmo de ensino sobre o gênero na aula? Como eram esses textos abordados? Vejamos alguns trechos, para termos uma idéia de como a aula se passou:

Aula 1: Rótulos/logomarcas X letras/sílabas

Contexto inicial: os alunos trouxeram rótulos. Cada um está com o seu; a professora escreve a logomarca de um rótulo na lousa: NESCAU e se dirige ao coletivo da classe, perguntando sobre o número de letras.

Pr: *Quantas?*

Als: *Uma - duas - três - quatro - cinco - seis...*

(Professora aponta cada letra da palavra na lousa)

Pr: *Seis o quê?*

Als: *Palavr...*

Pr: *[Le-tras!*

Als: *Le-tras*

Pr: (escrevendo seis acima da palavra na lousa) *Então, eu ponbo «6».*
Agora, quantas vezes eu abro a boca pra falar: NES-CAU (fala batendo palmas nas sílabas)

Als: (falando junto: *NES-CAU*)

Al (J.): *Três.*

Als: *Duas.*

Pr: *Quantas, J.? NES-CAU.* (repete batendo palmas a cada sílaba)

Pr: *seis letras e quantas sílabas?* (apontando o número 2 escrito na lousa)

Als: *Duas.*

Pr: *Por que tem duas sílabas? Porque eu só abro a boca para falar duas vezes* (faz sinal de dois com a mão).

Als: *[2 vezes.*

Pr: *Ótimo! Agora, cada um vai fazer a mesma coisa com seu rótulo! Contar quantas letrinhas têm e colocar, e contar quantas vezes abre a boquinha e colocar* (apontando para os números escritos na lousa).

(Os alunos começam a trabalhar individualmente)

[...]

Essas são as primeiras seqüências da primeira atividade da aula. O que se nota de imediato no trecho é que, embora a atividade vá se exercer sobre rótulos, estes são imediatamente reduzidos à logomarca (*NESCAU*) que é tratada como conjunto de letras e sílabas. Logo, o objeto construído para ensino em sala de aula, na primeira atividade, não é o rótulo ele mesmo, enquanto texto com função social, mas as palavras das logomarcas, decompostas em sílabas e letras.



Note-se que o rótulo atual⁷ do achocolatado em questão, para além das logomarcas do produto (NESCAU) e do fabricante (Nestlé) e das ilustrações e fotos (copo de achocolatado, em baixo à direita, e chocolate derretido por um raio/skartista em manobra radical, no centro), apresenta dois *slogans* (*Muita força para sua energia* e o já tradicional *NESCAU energia que dá gosto*) e, em diversos boxes, um conjunto variado de informações referentes à composição do produto, suas qualidades nutricionais, seu peso líquido e seu modo de preparação, SAC para o consumidor, informações sobre o fabricante (CNPJ, por exemplo) e sua classificação como alimento. Apresenta ainda o endereço completo do fabricante, inclusive do *site* na Internet, o preço em formato de código de barras e os selos sinalizadores de *ação reciclável*.

Logo, do ponto de vista de sua *forma composicional*, trata-se de gênero complexo, composto por diversos *gêneros intercalados*⁸ (*slogans*, logomarcas, ilustrações, fotos, listas, receita, endereçamentos), que compõem um texto-mosaico feito de muitos outros textos, em sua maioria apelativos⁹ (imagens, cor de fundo, *slogans*) e informativos (boxes informativos) e ainda alguns injuntivos (modo de preparo)¹⁰.

Por outro lado, o rótulo também pode ser abordado do ponto de vista de seus *temas* atribuídos ao achocolatado, como fonte de força, energia, gosto, atividade radical etc., materializados multimodalmente, isto é, em linguagem escrita e em imagens e cores sugestivas¹¹, relacionadas entre si.

Finalmente, o rótulo também pode ser focado a partir de múltiplas funções de seus elementos heterogêneos:

- informativa, em sua maioria: composição do produto, qualidades nutricionais, peso líquido, SAC para o consumidor, informações sobre o fabricante, classificação como alimento, endereço completo do fabricante, inclusive do *site* na Internet, preço em formato de código de barras e selos sinalizadores de *ação reciclável*;
- centralmente apelativa: *slogans*, imagens, diagramação, cor de fundo, logomarcas;
- injuntiva, secundariamente: modo de preparo.

Tais funções estão, é claro, todas ligadas a diferentes modos de usar o texto no gênero “rótulo” e, logo, a diferentes modos de leitura: para se informar sobre teor calórico, preço ou modo de preparo; para deixar-se

persuadir a comprar; para obter dados – endereço eletrônico, por exemplo – para reclamar do produto etc.

Entretanto, para a aula, nenhuma dessas propriedades dos textos num gênero, ao mesmo tempo, tão complexo e tão cotidiano, é selecionada para uso, ensino ou análise. O ensino centra-se apenas, nesse primeiro momento, na exploração das letras e sílabas que compõem a logomarca do produto. Ou seja, na prática de ensino, como diz Schneuwly (2005a), o objeto é decomposto, elementarizado e o que é construído como objeto de ensino, neste caso, é apenas uma ínfima parte do todo complexo do texto, mais possível – do ponto de vista da professora – de entrar numa prática alfabetizadora – a palavra da logomarca.

Assim, embora Célia tenha razão – um texto num gênero está presente em sua aula, como não poderia deixar de ser –, como diria Geraldi (1984), o texto entra em sala de aula como *pretexto* para o reconhecimento e contagem de letras e sílabas, como confirma o exemplo¹²:

Pr: Olha só. Lá em cima, tem o primeiro nome da gente. Agora, nós vamos procurar se nesse rótulo que a gente tem aqui (circula a logomarca na lousa com o dedo), tem alguma letrinha do nome. Como eu chamo? [...]

Além disso, Célia ela mesma reduz o rótulo à logomarca (*Agora, cada um vai fazer a mesma coisa com seu **rótulo!** Contar quantas letrinhas tem e colocar*, ênfase adicionada), reduzindo um gênero essencialmente apelativo e informativo a seu elemento designativo e classificatório. O exemplo abaixo mostra que Célia não refletiu muito a respeito das propriedades do rótulo enquanto gênero. Se acima ela o confunde com a logomarca, abaixo ela o confunde com o produto ele mesmo (e, ainda assim, os alunos a entendem):

(Professora escreve na lousa:
 MEU = PRODUTO = É = DE =
 LIMPEZA
 ALIMENTO (em cor diferente)
 BEBIDA

(Alguns alunos falam com a professora [SI])

Pr: Os rótulos que a gente recebeu aí, eles servem para três coisas. Esses que estão aí com vocês, que vocês trouxeram. Um dos rótulos servem pra quê? (apontando para LIMPEZA na lousa)

Als: *Limpeza!*

Pr: *Limpeza! O que é um produto que serve pra limpeza?*

Als: *Para limpar!*

Pr: *Limpar o quê? [...]*

Ou seja, neste trecho, ao rótulo é atribuída uma função (escolar, diga-se de passagem) que ele não tem – classificar produtos. Este movimento discursivo da professora desencadeia uma longa conversa e enumeração, na aula, de produtos de limpeza e de objetos que são limpos com esses produtos; de alimentos – inclusive e principalmente aqueles que, em geral, não são rotulados ou embalados no Brasil, como legumes e verduras – e de bebidas. Esse movimento discursivo, como veremos em mais detalhe adiante, é possivelmente introduzido por outros objetivos, menos ligados à alfabetização e mais às capacidades classificatórias em jogo em matemática e ciências neste momento, o que mostra a complexidade da prática do professor generalista.

A atividade seguinte desta aula, embora de cópia e produção (de letras e palavras), é ainda essencialmente alfabetizante. Vejamos:

(Aluno fica com a mão levantada. Uma aluna entrega algo à professora. Em sua mesa, professora pega uma tirinha de papel)

Pr: (Com a tirinha de papel na mão) *Olha o que nós vamos usar agora: sem colar. Só eu vou colar a minha. Vocês não vão colar a de vocês. Nós vamos usar aquela tirinha lá, ó. Lembra que cada um tem uma tirinha cheia de quadradinho? (Cola a tirinha na lousa) Olha o que nós vamos fazer com essa tirinha. Uma mágica! Essa tirinha vai servir para um monte de coisas. Cada um vai pegar um lápis de cor escuro e escrever o nome do seu rótulo nessa tirinha, uma letrinha em cada quadradinho. (Escreve na tirinha) Ó, uma letrinha em cada quadradinho.*

Al: *Professora, posso escrever de canetinha?*

Pr: *Se você tem, pode. / Fala, Carla.*

(Alunos falam ao mesmo tempo)

Pr: *Olha lá, ficou assim? Cada um escreveu o seu rótulo, não é? (Mostra uma tirinha com a mão) Agora, olha o que nós vamos fazer com a nossa tirinha. Se sobrou quadrado não*

tem problema. Não pode faltar quadrado. Olha, nós vamos cortar na linha, ó! (Corta a tirinha com uma tesoura os quadradinhos) / Olha, nós estamos com um monte de tirinhas, cheia de letras, não foi? Agora, eu quero que vocês... Isso é uma mágica de criança inteligente. Com essas letrinhas que vocês formaram, cada um com a sua, vocês vão inventar outras palavras. Só pode usar essa letra. Formou uma palavrinha, escreve na folha. Formou outra palavrinha, escreve na folha. / Quero ver quantas palavrinhas vocês conseguem formar com esta palavrona grande. (Passeia pelas carteiras tirando dúvidas) // (Dirige-se a um aluno): Dá pra formar um monte aí.

(Alunos chamam a professora)

Nessa passagem, o que está em questão é uma atividade de aplicação do saber (tido como) construído – sobre letras e palavras – a um novo domínio: a criação de uma logomarca/a combinação de letras para formar palavras. Aqui, a meu ver, afirmar simplesmente que o texto logomarca é pretexto para composição de palavras é pouco. Como veremos na interpretação final, é todo um objeto de ensino que é (re)construído na aula, refletindo e refratando práticas cristalizadas e novos objetos, de maneira complexa.

Pr: Vocês vão escolher ou um pacotinho, ou uma latinha, ou um sorvetinho ou qualquer outra coisa. Vão desenhar aí, grande e vão inventar um nome, uma marca para o que vocês fizeram. Então olha, a minha lata de chocolate que eu coliei, chamava NESCAU. Mas se alguém quiser fazer uma outra lata não pode pôr Nescau, não pode pôr Toddy, tem que ser um nome que não existe. Por que? Porque a gente vai levar isso para o mercado, pra o moço do mercado ter uma idéia e falar “Nossa que nome muito inteligente! Eu vou usar ele pra fazer uma nova marca!” Então, cada um de vocês vai desenhar alguma coisa: ou uma lata ou um pacotinho que pode ter açúcar, pode ter farinha, pode ter qualquer coisa...

Al: [Batatinha...

Pr: [...] Batatinha e vão inventar um nome. Cada um vai criar o seu rótulo, o seu nome para o produto.

(Aluno fala com a professora)

É nesta atividade final da aula, de criação de um produto e de um nome para o produto, que a professora mais se aproxima pelo menos da funcionalidade de uma logomarca enquanto gênero, numa situação ficcionalizada (SCHNEUWLY, 2004) (*Porque a gente vai levar isso para o mercado, pra o moço do mercado ter uma idéia e falar “Nossa que nome muito inteligente! Eu vou usar ele pra fazer uma nova marca!”*). Mas é também neste momento que, do ponto de vista do gênero – seja ele rótulo ou logomarca –, de suas esferas de produção e circulação, Célia comete uma série de equívocos: equaciona nome, marca, logomarca e rótulo, num processo de redução; atribui ao empregado do comércio o papel de criar marcas, logomarcas e produtos etc.

Ora, Célia é não somente uma professora competente e interessada, que planeja sua aula e prepara materiais (rótulos, tirinhas quadriculadas etc.), mas também dona de casa e, portanto, leitora competente de textos como rótulos e logomarcas. Certamente, no supermercado, ela entende e usa os rótulos e logomarcas, enquanto textos em gêneros, melhor que nesta aula. Por que tais reduções acontecem? Por que o gênero é descartado e os eventos de letramento menos escolares acabam não tendo lugar?

Receitas em sala de aula-letramento. Mas, e a alfabetização?

Após um ano como participante ativa do Projeto, inclusive analisando e discutindo a aula acima comentada, nova aula de alfabetização de Célia foi coletada em 13 de abril de 2000. Nesta, claramente, o texto e o gênero (uma receita) são inicialmente colocados como objetos de ensino, inclusive – segundo seu depoimento – surpreendendo-se a professora com “*o quanto as crianças já sabem*” sobre o valor da receita enquanto objeto de cultura letrada. Esse era um dos impedimentos para se “tentar” esta aula: a apreciação de valor de Célia sobre o alunado, que não saberia muito sobre receitas. Esta apreciação é revista durante a aula (*Essas são crianças inteligentíssimas!*). Outro impedimento era o longo tempo que uma aula como esta “roubaria” da alfabetização no sentido restrito.

Aula 2: Receita

[...]

Pr.: *Agora deixa eu perguntar uma coisa pra vocês! Alguém aqui sabe o que vai no bolo de fubá? Ovo? Canela?*

Al.: *Fubá!*

Pr.: *Fubá/ Lógico/ Bolo de fubá! Vai fubá.*

Al.: *[SI].*

Pr.: *Aquele negócio o quê?*

Al.: *Fermento.*

Pr.: *Fermento! Pra que serve o fermento mesmo?*

Al.: *Pra crescer*

Pr.: *Pra crescer! Raquel!*

[...]

Al.: *Professora! Manteiga pra colocar na fôrma.*

Pr.: *Manteiga pra colocar na forma! Por que é mesmo que...*

Al.: *[Pra não grudar*

Pr.: *Pra não grudar. Isso se chama untar a fôrma.*

[...].

Pr.: *É/ faz assim/ né? Agora deixa eu perguntar uma coisa. Qual é a primeira coisa que tem na receita mesmo?/ O título./ Qual que é o título da receita boje? Bolo de?*

Als.: *Fubá!*

Pr.: *Ótimo. Depois que eu tenho um título/ o que que eu vou ler na minha receita?*

Als.: *Os ingredientes!*

Pr.: *Os ingredientes. Então logo descobrimos que vamos usar ovos / que vamos usar o fubá/ que vamos usar o leite/ que vamos usar o fermento.*

Als.: *Batedeira!*

Pr.: *Depois que eu peguei lá no meu armário todos os ingredientes/ o que que eu tenho que ler na minha ...*

Al.: *Modo de preparar.*

Pr.: *Modo de preparar/ modo de fazer. Agora eu vou contar uma coisa para vocês. Essas são crianças inteligentíssimas (aponta para um papel em suas mãos).*

Célia começa por explorar o conhecimento de mundo cotidiano dos alunos, relativo à culinária e a receitas (*Bolo de Fubá*). Em seguida, explora a forma composicional da receita (*título, ingredientes, modo de fazer*). Este é o momento no qual ela se surpreende com a “inteligência” das crianças, ou seja, com o domínio letrado que já detêm da organização escrita do texto receita e de seu discurso especializado (*ingredientes, modo de preparar*). A abordagem que faz da forma composicional da receita é bastante ligada à função das partes, o que é um enorme avanço em relação à aula anterior.

Por exemplo, *ingredientes* é a parte do texto que “serve para” *descobrirmos o que vamos usar* e pegar lá no meu armário todos os ingredientes. Neste momento, inclusive, ela ignora a norma em favor da função, aceitando *batedeira* como ingrediente, dada a lógica adotada.

A atividade seguinte é de compreensão e de re-organização conjunta das partes da receita (*Ingredientes/Modo de fazer*) enquanto texto escrito em sua forma composicional e estilo¹³ (escolha e configuração de unidades lingüísticas).

Pr.: Olha aqui/ nessa lição¹⁴ eu tenbo: um quadradinho/ dois quadradinhos/ três/ seis/ sete/ oito/ nove quadradinhos. Acontece/ que a senhora que me deu essa receita/ acho que era assim sabe (faz sinal com as mãos na cabeça) não sabia muito das coisas / né?/ Acho que não era muito certinha. Ela me deu a receita toda bagunçada! Olha só como tá a receita: “Assar em fôrma untada pôr trinta minutos. Ingredientes: Bolo de fubá. Três colheres de manteiga. Três ovos. Misturar as gemas à manteiga e o açúcar. Uma colher de fermento/ duas xícaras de açúcar. Bater as claras em neve. Uma xícara de fubá/ duas xícaras de farinha de trigo / Modo de fazer”. Tá certo?

Als.: Não!

Pr.: O que que tem essa receita aqui?

Al.: Nada.

Pr.: Tá toda bagunçada. A moça na bora de escrever não acertou o lugar certo/ me passou tudo errado. Então olha o que nós vamos fazer. Eu vou dar esse pedacinho pra vocês/ vocês vão recortar e nós todos juntos vamos arrumar essa receita / combinado?

Als.: Combinado!

[...]

Pr.: As minhas claras estão dentro da bateadeira/ Nós já deixamos elas bem durinhas. O que eu tenbo que fazer agora?

Al.: Misturar as gemas.

Al.: E a manteiga.

Al.: Bater tudo.

Pr.: Ó beim! Fala Marcelo/ que eu não ouvi.

Marcelo.: Misturar as gemas e a manteiga e o açúcar.

Pr.: (enquanto escreve na lousa) Misturar...

Marcelo (ditando).: As geeemas...

Pr.: As geeemas...

Marcelo.: *A manteeeiça e/*

Pr.: *A manteeeiça/ e o açúcar?*

Marcelo.: *É! [...]*

Logo, por meio de uma atividade de colagem e ordenação das partes (progressão temática/forma composicional/estilo), Célia faz uma produção coletiva, onde funciona como escriba e as crianças colam as partes e ditam de memória as partes do texto para Célia. Para isso, Célia usa novamente a *ficcionalização* de uma situação¹⁵ (SCHNEUWLY, 2004). Essa atividade progride até ao ponto em que enseja a possibilidade de os próprios alunos – ainda não alfabetizados – desejarem contribuir para o texto, escrevendo (e, ao mesmo tempo, percebendo a função da escrita), como vemos no trecho abaixo:

Pr.: *Então vai ter uma parte dessa receita/ que todo mundo vai ter que escrever! A moça quando me deu esqueceu! Olha lá/ ela só me mandou misturar as gemas a manteiga e o açúcar. Cadê o fubá e a farinha?*

Al.: *Perden.*

Pr.: *Como é que a gente pode pôr aqui?*

Als.: *Escrevendo.*

Pr.: *E como é que eu posso escrever isso?*

Al.: *Com o lápis!*

Al.: *Com a mão.*

Pr.: *Mas como?/ O que que eu vou escrever?*

Al.: *Com o lápis!*

Al.: *O que tá escrito!*

Pr.: *O que que eu vou escrever? Isso/ o que falta/ então como?...*

Al.: *Farinha!*

Al.: *Uma xícara de...*

Pr.: *Ab! Então é: colocar / o fubá (na lousa está acrescentado: “colocar o fubá”)*

Al.: *É pra escrever professora? [...]*

Surpreendentemente, justamente neste momento, a apreciação valorativa de Célia sobre seus interlocutores – seus alunos – e suas capacidades letradas interfere fortemente – “*desenhando porque aí todo mundo que olhar/ vai saber fazer*” –, impedindo a continuidade da atividade e a escrita da criança e reduzindo-a a grafismos (desenhos), descolando o escrito do processo de escritura coletiva que se desenrolava:

Pr.: *Sabe o que nós vamos fazer agora? O que acontece? Tem algumas palavras aí na nossa receita que é meio complicadinho/ Eu até sei que é mesmo. Então agora nós vamos passar essa receita pro caderno só que desenhando porque aí todo mundo que olhar/ vai saber fazer/ não vai?*

Al.: *Vai!*

Pr.: *Todo mundo que olhar vai saber fazer. Então olha lá. Ela vai ficar bem simples agora. (escreve na lousa e fala:) “Bolo de Fubá”. Qual é o primeiro ingrediente?*

Al.: *Uma xícara de fubá!*

(Professora escreve "1" na lousa. Em seguida desenha uma xícara ☞ e um saquinho de fubá ☒) [...]

Ativada essa apreciação valorativa do aluno como *analfabeto*, as práticas tradicionais de reconhecimento e cópia de letras e de formação de sílabas voltam a se instalar, gerando atividades centradas no desenho, num primeiro momento, e, na atividade seguinte, no reconhecimento e elementarização de letras.

[...]

Pr.: *Lendo todas as palavrinhas/ todas/ não pode esquecer de nenhuma/ vocês vão circular com o lápis azul todas as letrinhas “a” que vocês encontrarem.*

Marta.: *Na folhinha?*

Pr.: *Na folhinha. Não vai me interessar se ela é de mão/ se ela é de máquina/ se ela é maiúscula/ se ela é minúscula!*

Al.: *Todas as letras???*

[...]

Pr.: *Muito obrigada! (os alunos se sentam) Então as vogais podem dar as mãos umas pras outras e formar pa-la-?... (a classe fica em silêncio). Palavras/ palavrinhas. Olha só/ nós formamos “ai”/ nós formamos “au”. Será que dá pra formar mais alguma?*

Als.: *Dá! [...]*

Em particular, a escolha de enfatizar todas as vogais da receita é especialmente inadequada, gerando uma atividade enfadonha, repetitiva, quase aversiva, na medida em que são muitas as vogais num texto escrito. As crianças mal se conformam (*Al.: Todas as letras???*). Por que ela se dá? Fica claro na discussão com Célia que é porque ela ainda estava iniciando a “apresentação das vogais”. Não somente é necessário se apresentar as

vogais antes das consoantes e das “famílias silábicas”, como também é necessário começar pela primeira: a letra **a**.

Subitamente, quase brutalmente aqui, uma prática secular, enraizada e cristalizada na tradição escolar, sobrepõe-se ao novo objeto que estava sendo tratado que era o texto no gênero. O pedido confiante do aluno *É pra escrever professora?* lembra a Célia que se trata de “analfabetos”, que é preciso alfabetizar e, assim, convoca-se camadas de práticas mais antigas, que vêm se sobrepor bruscamente, sem integração, à nova prática.

Por que Célia, num contexto como esse, não trabalhou a família do F? O material era rico: *fubá, forma, farinha, forno, fermento, fazer*. Por que a fragmentação entre uma e outra atividade, lembrando aos alunos que, afinal, as atividades de escrita na escola são mesmo “uma outra receita”?

Objeto de ensino: sedimentação de saberes e práticas

Conhecidas as aulas, nesta parte do texto teremos, como anunciamos, um duplo objetivo: avaliar os efeitos da formação nas práticas didáticas de Célia e interpretar por que os objetos de ensino permanecem estanques e fragmentados para a professora.

Para fazê-lo, usaremos um dispositivo de análise proposto por Dolz, Schneuwly e Ronveaux (2005, p. 1) – a sinopse das aulas.

Elaborar a sinopse de uma seqüência de ensino consiste em tratar e concentrar os dados coletados em sala de aula já transcritos, de maneira a perceber, por um lado, as principais características do objeto tal como funciona na aula; por outro lado, perceber as restrições contextuais e os dispositivos didáticos¹⁶ que intervêm em sua construção; e, por fim, a ordem e a hierarquia na apresentação do objeto ensinado, graças a uma visão holística da seqüência de trabalho na qual o objeto se inscreve e se desdobra.


Para compor a sinopse destas duas aulas utilizaremos os movimentos analíticos propostos pelos autores, que são também altamente compatíveis com os dispositivos de análise de aulas (de Português) propostos por Batista (1997): *atividades didáticas e seqüências discursivas* ou interativas em cada atividade. Em seguida, discutiremos o impacto da formação nas atividades de sala de aula e como se relacionam, em cada aula, atividades de

alfabetização e de práticas de uso (letrado) em atividades de leitura e escrita e de tratamento de textos em gêneros. Finalmente, levantaremos brevemente algumas interpretações para a fragmentação destas práticas.

No **Quadro 1**, abaixo, exhibe as sinopses das duas aulas.

	Sinopse Aula 04/1999		Sinopse Aula 04/2000
1	Perceber letras e sílabas como elementos de palavras (logomarcas)	1	Trabalhar com as propriedades formais e funcionais do gênero “receita”
1-1	Contar letras e sílabas em palavras (logomarcas) e definir sílaba	1-1	Levantar o conhecimento de mundo cotidiano dos alunos sobre receitas e culinária de doces
1-1-1	Professora e alunos contam as letras e as sílabas na logomarca do rótulo trazido pela professora. Professora define sílaba.	1-1-1	Professora e alunos discutem as receitas de doces que as mães dos alunos costumam fazer, assim como as receitas que estas enviaram previamente.
1-1-2	Alunos contam as letras e as sílabas na logomarca do rótulo trazido por cada um deles. Alunos devem aplicar a definição de sílaba.	1-1-2	Professora discute com alunos ingredientes do Bolo de Fubá.
1-1-3	Alunos copiam a palavra da logomarca em letra de forma.	1-2	Levantar o conhecimento dos alunos sobre forma composicional da receita (título, ingredientes, modo de fazer)
1-2	Reconhecer letras iguais	1-2-1	Professora e alunos discutem a organização de uma receita.
1-2-1	Alunos circulam o nome próprio no alto da folha de trabalho.	1-2-2	Professora define função da parte composicional “ingredientes”.
1-2-2	Alunos comparam as letras do nome próprio e da palavra-logomarca copiada, para encontrar letras iguais .	2	Trabalhar com a forma composicional, a progressão temática e o estilo dos textos no gênero “receita”
2	Desenvolver capacidades de classificação de elementos	2-1	Reorganizar coletivamente texto “embaralhado” (professor como escriba)
2-1	Classificar em três classes produtos de consumo (alimentos, bebidas, produtos de limpeza)	2-1-1	Professora apresenta texto de receita desconexa, fora de ordem, em folha com linhas para recortar, para posterior reorganização do texto. Cria situação ficcional.
2-1-1	Dada uma das três classes, professora e alunos enumeram os produtos trazidos e outros conhecidos. Professora e alunos discutem a finalidade e contexto de uso de cada produto trazido.	2-1-2	Alunos recortam a receita desorganizada nas linhas.
3	Trabalhar com as possibilidades de combinação de letras em palavras	2-1-3	Professora e alunos, coletivamente, reorganizam o texto da receita com base na forma composicional e na progressão temática.

continua

3-1	Criar novas palavras-nomes-marcas-logomarcas a partir das letras de uma palavra-nome-marca-logomarca dada	2-1-4	Professora constata que falta parte da receita para garantir progressão temática (e, decorrentemente, o sucesso do bolo). Pede aos alunos que ditem para que ela escreva na lousa a parte lacunar.
3-1-1	Alunos copiam novamente a palavra da logomarca trazida, desta vez em tirinha quadriculada.	2-1-5	Alunos perguntam se podem escrever para completar a receita. Cria-se um mal-entendido sobre como farão com a parte lacunar. Professora insiste que é para colar. Alunos insistem que é para copiar.
3-1-2	Alunos recortam a tirinha no limite de cada letra copiada, formando um mini-alfabeto móvel.	3	Documentar (alunos) o trabalho feito
3-1-3	Alunos recombina as letras, formando novas palavras-nomes-marcas-logomarcas, uma de cada vez, até esgotar possibilidades.	3-1	Desenhar a receita “para que todos possam entender”
3-1-4	Alunos copiam cada palavra montada em folha à parte (letra <i>script</i>).	3-1-1	Alunos copiam a receita, mas desenhando e não escrevendo. Ex: 1  (uma xícara de fubá)
4	Trabalhar com uma das funções de palavras – designação	3-1-2	Professora ajuda, novamente como escriba, a elaboração da receita desenhada.
4-1	Perceber a função da palavra/logomarca/rótulo na embalagem	3-1-3	Alunos copiam desenhos da lousa.
4-1-1	Alunos desenharam embalagens de produtos e criam uma palavra/logomarca/rótulo nova (não existente) para cada produto criado e desenhado.	4	Trabalhar reconhecimento e memorização da forma (<i>script</i>) das vogais
4-1-2	Professora explica brevemente sobre a função do nome do produto-marca-logomarca.	4-1	Reconhecer e memorizar cada uma das cinco vogais. Definir vogais.
		4-1-1	Alunos pintam com lápis azul todas as letras <u>a</u> da receita colada.
		4-1-2	Alunos pintam com lápis verde todas as letras <u>e</u> da receita colada.
		4-1-3	Alunos pintam com lápis vermelho todas as letras <u>i</u> da receita colada.
		4-1-4	Alunos pintam com lápis laranja todas as letras <u>o</u> da receita colada.
		4-1-5	Alunos pintam com lápis amarelo todas as letras <u>u</u> da receita colada.
		4-1-6	Professora define (e institucionaliza) vogais.
		4-1-7	Professora e alunos formam oralmente palavras (interjeições) somente com vogais.

Quadro 1 – Sinopses das duas aulas

Iluminamos em cinza mais escuro as atividades propostas mais ligadas ao conhecimento e uso dos gêneros no(s) letramento(s) e, em cinza mais claro, as atividades de alfabetização em sentido estrito, de maneira que o leitor possa fazer idéia do montante de tempo (e) de aula dispendido em cada uma delas.

O que se pode ver na **Quadro 1** é que o montante de aula dedicado aos diferentes objetos de ensino praticamente se inverte após um ano de formação.

Na aula de 1999, somente ao final da aula, num tempo muitíssimo breve, esbarra-se no gênero. Mesmo elementos do gênero realçados na aula são progressivamente reduzidos de logomarcas > marcas/produtos > nomes > palavras, que, a partir daí, compõem-se de letras e sílabas. Nesta aula, embora os textos (rótulos) lá estivessem, o objeto texto ou gênero é pouco e mal tratado, como vimos, deixando de lado mesmo os conhecimentos enquanto usuária que Célia pudesse ter sobre textos destes gêneros.

No entanto, já anunciamos, parece-nos fraca a mera interpretação de que o texto é usado como *pretexto* para a construção de um outro objeto de ensino que não ele mesmo. Não fosse a presença do dispositivo de ensino rótulos no *design* da aula, o objeto de ensino construído e suas relações com o uso seriam totalmente outros. Não seria difícil fazer circular os mesmos temas sobre palavras aleatórias ditadas. A aula seria outra e seus efeitos também. Ou seja, em nossa opinião, os dispositivos que circulam (textos, materiais, exercícios) não são, absolutamente, indiferentes; não funcionam como meros *pretextos*, mas constituem, de maneira complexa, a própria tecitura do discurso da aula, determinando, de certa maneira, seus rumos.

Outra observação importante nesta aula de 1999 é a atividade não marcada nem em cinza escuro, nem em cinza claro, onde se exercitam classificações – classes e elementos. Talvez ela se deva ao papel generalista da professora, que a leva a estabelecer relações (interdisciplinares) entre classificação de objetos em ciências, formação de classes e conjuntos em matemática e classes de letras (vogais e consoantes, por exemplo) na alfabetização, estando todos os objetos a ser ensinados ao mesmo tempo. Esta atividade corresponde ao maior tempo escolar gasto na aula e tem pouca relação seja com o conteúdo de alfabetização, seja com o de uso de rótulos (letramento e gênero).

Uma última observação sobre a primeira aula, é que sua dinâmica é basicamente ditada pelo que Batista (1997) chama de *a instância (discursiva) do exercício*¹⁷. Ou seja, o fluir da aula é principalmente ditado por instruções orais da professora e fazeres vários dos alunos, dinâmica esta muito diversa da da aula de 2002 em sua primeira (grande) parte. Mesmo o material ou dispositivo didático elaborado pela professora obedece à instância do exercício (tirinhas quadriculadas).

A segunda aula (coluna da direita de quem lê) inverte os pólos de objeto ensinado: a maior parte da aula é dedicada a escripturalizar (LAHIRE, 1993) uma prática (culinária) cotidiana e oral e a fazer emergir saberes cotidianos, para colocá-los em relação com saberes escripturais e escolares (linguagem especializada – como *ingredientes, untar e modo de preparar*, partes do texto etc.). Trata-se do gênero em termos de funções, forma composicional, progressão temática, estilo. Célia fica surpresa com os saberes letrados dos alunos e os alunos se sentem, então, à vontade para “escrever”.

A dinâmica da aula é a da conversa, a do diálogo, a da elaboração coletiva e a da alteridade. Célia incorpora mesmo elementos não previstos ou permitidos, como *batadeira* fazer parte dos ingredientes.

Nesta aula, não há interrupções ou interferências de elementos alheios ao objeto ensinado em construção. Até que... os alunos pedem para escrever. Aí surge aquele estranho texto da receita-*rebus*¹⁸ e se passa a uma aborrecida atividade de colorir vogais. Muda o objeto ensinado, mas não só. Mudam também a dinâmica da aula – que volta à instância do exercício; o sistema de crenças sobre ensino-aprendizagem – que passa a recorrer não mais à interação e ao diálogo, mas à repetição e associação perceptiva; esquecem-se conhecimentos sobre o objeto que operavam minutos antes. Por quê?

Schneuwly (2005b) oferece uma explicação, ao tratar a articulação das práticas didáticas como um processo de *sedimentação*, no sentido vyotskiano do termo:

Um fenômeno extremamente complexo, muito típico da escola, mas também de toda e qualquer outra prática humana, que podemos chamar sedimentação, isto é, já existem tradições escolares consolidadas e novas tradições vêm se acrescentar a elas. Isto gera amálgamas absolutamente originais, absolutamente fascinantes, que conhecemos muitíssimo mal. Imaginem, não basta dizer “daqui para a frente, tratamos do uso” para que a

escola, então, jogue fora tudo o que já fez e só trate do uso. Ao contrário, há novas camadas de práticas e novas camadas de gêneros que se acrescentam aos gêneros e práticas já existentes e a escolarização consiste precisamente nesse tipo de mistura, de alquimia que acontece porque as camadas se sedimentam. Aliás, esse conceito de sedimentação é vygotskiano. Para Vygotsky, o comportamento humano é de fato sedimentação de camadas sucessivas que se constroem umas sobre as outras, sendo que cada uma das camadas já existentes tem um efeito sobre a nova: uma alquimia. Portanto, os gêneros escolarizados, entre outras coisas, estão ligados a e são transformados pelo fato de que já havia gêneros escolares anteriores. Podemos dizer que é justamente este mix extremamente complexo de gêneros escolares/escolarizados que hoje constitui o ferramental fundamental de ensino, por exemplo, da escrita.

Deste ponto de vista, o que temos, de diferentes maneiras, nas duas aulas, são efeitos de sedimentação diversos: no primeiro caso, as camadas mais antigas se sobrepondo e engolfando as novas e, no segundo, um processo de sedimentação onde ainda a linha divisória entre as duas camadas é visível – quase duas aulas sobrepostas. Resta-nos refletir sobre como operar na formação docente e na prática didática, para que estas se integrem de uma maneira mais alquímica e menos geológica.

Notas:

- 1 O Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) realiza, a cada dois anos, uma avaliação das capacidades de leitura e escrita de jovens entre 14 e 15 anos de variados países. É um programa da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), uma organização global, cujo objetivo (declarado) é auxiliar os governos-membros no desenvolvimento de melhores políticas nas áreas econômicas e sociais. No ano de 2000, o Brasil participou com outros 31 países e ficou em último lugar em termos de capacidades leitoras.
- 2 Quem quer melhorar seu futebol procura o Brasil, porque ganhamos cinco vezes. Mas nós nem sequer sabemos como se alfabetiza nos

países que ganharam a copa do mundo da educação. Epígrafe do artigo Lições de Futebol, publicado por Castro (2003).

- 3 Este texto é um desenvolvimento de artigo publicado anteriormente, na Revista *Intercâmbio*, nº 12, de título Palavra e gênero em práticas alfabetizadoras.
- 4 O nome é, evidentemente, um codinome.
- 5 Agradecemos à FAPESP e ao CNPq o suporte à pesquisa que gerou os dados que serão analisados neste artigo.
- 6 Para maiores detalhes, ver Rojo (2001).
- 7 De 1999 para cá, o rótulo mudou, mas manteve basicamente sua composição. As mudanças dizem respeito ao tema da “energia para manobras radicais”, a invenção do nome “Actigen-E” para designar vitaminas e sais minerais, e ao acréscimo da informação *Nova embalagem para o mesmo NESCAU que você conhece*.
- 8 Ver Bakhtin (1975) a respeito. Para o autor, uma das formas de instaurar o dialogismo nos discursos é intercalar (ou hibridizar) textos em gêneros em outro texto em outro gênero. Um gênero intercalado mantém fronteiras nítidas e perceptíveis em relação ao texto em outro gênero no qual se intercala. Um exemplo clássico é o romance epistolar, onde cartas aparecem intercaladas no romance. No caso dos rótulos, gêneros vários – logomarcas, *slogans*, listas, receitas etc. – aparecem intercalados.
- 9 Isto é, aqueles que visam persuadir a agir, no caso, persuadir a comprar.
- 10 Aqueles que buscam regular e dirigir a ação alheia, como instruções, receitas, ordens.
- 11 O vermelho e o raio, por exemplo, associados à energia, e o amarelo, à força.
- 12 Note-se que todas as outras aulas de 1ª série/alfabetização colhidas no projeto, exceto a próxima aula de Célia que comentaremos, seguiam o mesmo padrão, embora utilizando outros gêneros. Um deles, muito freqüente, era a letra de canção infantil.
- 13 Bakhtin (1979) caracteriza os gêneros do discurso como formas de discurso a um só tempo estáveis e flexíveis, que se constituem nos

diferentes campos de atividade humana – arte, ciência, escola, jornalismo etc. – e que apresentam temas próprios – no caso da receita, instruções culinárias; formas específicas e relativamente estáveis de composição – no caso da receita, título, ingredientes e modo de preparar, cuja conexão/coesão acompanha a progressão da ação necessária ao preparo do prato; e estilo próprio (seleção dos recursos lingüísticos), no caso da receita, verbos no imperativo ou no infinitivo, medidas expressas por numerais, por exemplo.

- 14 *Lição* refere-se aqui ao dispositivo preparado, ao material didático elaborado pela professora.
- 15 A senhora, não muito boa da cabeça, que lhe passou a receita desorganizada.
- 16 Referindo aqui textos e materiais que entram nas atividades de sala de aula.
- 17 Embora Batista (1997) interprete e defina esta instância, muito por causa das aulas que documentou onde o livro didático estava muito presente, como a de um texto escrito (o LD) presente e subjacente à (sala de) aula, a descrição que o autor faz da instância do exercício é a de um discurso informativo-injuntivo, voltado para o fazer-fazer ao aluno, que, a meu ver, pode se apresentar na aula com ou sem livro didático, por escrito ou oralmente.
- 18 Ou seja, num estilo “carta-enigmática”, que mistura desenhos (símbolos) e escrita (signos), na crença da impossibilidade da criança de **significar**. Entretanto, ao que parece, esta atividade fora já também planejada anteriormente.

Referências

BAKHTIN, M. M. O discurso no romance. In:_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Edunesp/Hucitec, 1975. p. 71-210.

_____. Os gêneros do discurso. In:_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979. p. 261-306.

BATISTA, A. A. G. *Aula de português*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2000. p. 529-575.
- CASTRO, C. C. M. Lições do Futebol. *Revista Veja*, São Paulo, n. 1807, p. 22, 18 jun. 2003. Seção Ponto de Vista.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; RONVEAUX, C. Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. In: SÉMINAIRE MÉTHODES DE RECHERCHE EN DIDACTIQUES, 2., 2005, Suíça. *Anais...* Suíça: Villeneuve d'Ascq, 2005.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 1984.
- LAHIRE, B. *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l' "échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon: P. U. L., 1993.
- ROJO, R. H. R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51-74.
- SOARES, M. B. Entrevista com Magda Soares. *Letra A: O jornal do Alfabetizador*, Belo Horizonte ano 1, n. 1, abr./maio 2005.
- SOUZA, Firmino Antônio de. *Relatório*. [Minas Gerais], 1867.
- SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Y. (Ed.). *Les interactions lecture-écriture*. Bern: Peter Lang, 1994. p.155-174.
- _____. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução: Joaquim Dolz et al. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-40.
- SCHNEUWLY, B. L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique: éléments de synthèse. *Pratiques*, Metz, n. 115-116, p. 237-247, dez. 2002.
- _____. Plaidoyer pour le "français" comme discipline scolaire autonome ouverte et articulée. *Lettre de la DFLM*, Saint-Cloud, v. 35, p. 43-52, nov. 2004.

SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: IEL/UNICAMP, 2005a. Conferência proferida em 20 out. 2005. Mimeografado.

_____. A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. [S.l.: s.n.], 2005b. Mimeografado. Inédito.

Learning to read and write and literacy: sedimentation of practices and (dis)articulation of objects of teaching

Abstract:

The article contributes to the discussion of factors involved in the integration of knowledge by the reading teacher, with a special focus on the relationship between learning to read and write and literacy. It examines data about the process of appropriation of knowledge and practices of a reading and writing teacher, during a two-year teacher training process at a São Paulo State public school from 1999-2001. To do so, we first present the research context that generated the data recorded here. We then analyze two classes given by the teacher Célia: one at the beginning of the project (April 1999) and the other at the beginning of the second year (April 2000), in the middle of the program. Finally, we present an interpretation of the data, based on the notion of *sedimentation of school knowledge* (SCHNEUWLY, 2002, 2005a, b; SCHNEUWLY; CORDEIRO; DOLZ, 2005). The interpretation has two objectives: a) to analyze the appropriation by the professor of knowledge conceptualized during teacher education, and, by means of this process; b) to try to contribute to the integration of the forms of knowledge involved in teacher education, even if *a posteriori*.

Alfabetización y letramento: sedimentación de prácticas y (des) articulación de los objetos de la enseñanza

Resumen:

El presente artículo pretende contribuir en la discusión de los aspectos que componen la integración de los saberes del docente alfabetizador, en lo que se refiere a las relaciones entre la alfabetización y el letramento. Para tal fin se utilizan los datos sobre el proceso de apropiación de saberes y prácticas de una maestra alfabetizadora, durante un proceso de formación, en una escuela de la Red Pública Estatal de San Pablo, con una duración de dos años (1999 -2001). De esta forma presentamos, en un primer momento, el contexto de la investigación, la cual generó los datos aquí priorizados. Enseguida, analizamos dos clases de la docente Célia: una, realizada en el inicio del proyecto (04/1999) y otra, en el comienzo del segundo año (04/2000), en la mitad de su formación. Finalmente, presentamos la interpretación de los datos basados en la noción de *sedimentación de los saberes escolares* (SCHNEUWLY, 2002, 2005a, 2005b; SCHNEUWLY; CORDEIRO; DOLZ, 2005). La interpretación tendrá una doble dirección: a) analizar la apropiación de los saberes temáticos realizados en la formación docente por parte de la maestra, y por medio de esto; b) aunque sea *a posteriori*, intentar contribuir para la integración de los saberes docentes que componen la formación.

Key words: Teaching to read and write.
Teacher-Education. Teaching Practice.

Palabras-clave: Alfabetización.
Docentes-Formación. Práctica de la
Enseñanza.

Roxane Rojo

Departamento de Linguística Aplicada
(DLA) do Instituto de Estudos da
Linguagem (IEL) da UNICAMP

Rua: Sérgio Buarque de Holanda, 571

Barão Geraldo, Sala 2.03

Campinas-SP

CEP: 13084-971

E-mail comercial: rrojo@iel.unicamp.br

Recebido em: 20/02/2006

Aprovado em: 28/04/2006