



Práticas profissionais no ambiente escolar

Carolina Nicácia Oliveira da Rocha¹

UFCG

Denise Lino de Araújo²

UFCG

Resumo: *Este artigo que resulta de uma pesquisa de mestrado tem como objetivo descrever práticas profissionais mobilizadas durante a aula por duas professoras de português com formação inicial consolidada. Trata-se de uma pesquisa do tipo descritivo-interpretativa de cunho qualitativo-etnográfico, cujo corpus foi constituído por diários de campo consolidados pela pesquisadora, a partir da observação das práticas de letramento mobilizadas pelas professoras de português; por questionário; e por gravações de aulas. A pesquisa está fundamentada nos estudos linguísticos sobre letramento correlacionados com os estudos sobre formação do professor. Os dados nos indicaram que as docentes mobilizam práticas da oralidade letrada para organizar as sequências discursivas da aula e expor o conteúdo; práticas de leitura do livro didático e práticas de escrita de textos escolares, que estão com as funções de gerenciar o conteúdo e a classe. A prática da oralidade letrada é que domina o ofício do professor.*

Palavras-chave: letramento docente, oralidade letrada, ofício docente.

Abstract: *In This work is part of a research of a master aims to describe teaching practices used in the classroom by two Brazilian Portuguese teachers who have their initial teaching education consolidated. This is a descriptive-interpretative study following the qualitative-ethnographic methodology, with the corpus comprised by field diaries comprised by the researcher, based on the observation of literacy practices developed by the Brazilian Portuguese teachers, using questionnaires and recording classes. This research is based on linguistic studies on literacy combined with studies on teacher education. The data have indicated that the teachers observed use oral literacy practices to organize the sequences of discourse in their classes as well as to expose content, textbook reading practices and textbooks writing practices, functions which show the management of both the content and the classroom. The oral literacy practice is that dominates the office of teacher.*

Keywords: teacher literacy, oral literacy, role of teacher.

¹ carolinanicacia@yahoo.com.br

² linodenise@yahoo.com.br



1. Introdução

Uma descrição corrente na área apresenta o professor como um profissional com práticas comprometidas, conforme os estudos de Kleiman (2001) e Rojo (2001). De acordo com Kleiman (op.cit.), a mídia transmite uma imagem de professoras alfabetizadoras marcada como a de um sujeito com falhas sérias nas suas capacidades para ler e escrever. Por isso, elas não são consideradas plenamente letradas, consequentemente sua representatividade na sociedade está ficando comprometida. Rojo (2001), por sua vez, focalizando outro contexto de atuação docente, aborda o modo como professoras alfabetizadoras e de Língua Portuguesa apresentam o texto escrito. Essa autora verificou que os sujeitos o apresentam aos seus alunos de três maneiras, identificadas como tendências de como se realiza o *letramento escolar*, a saber: 1) retrospectivamente – o texto não se faz presente materialmente, mas na rememoração de trechos; 2) empiricamente – o texto está presente e é realizada a sua leitura, privilegiando na interpretação o sentido literal; 3) prospectivamente – o texto é lembrado novamente para que o aluno produza um outro, enfatizando a norma, a forma, o registro, o padrão e os temas do discurso oficial e das esferas especializadas.

Analizando esses trabalhos e tendo-os como referência para a descrição do letramento escolar e de seu principal agente de repasse, verificamos que todos eles têm em comum professores com formação bastante comprometida. No primeiro trabalho, são alfabetizadoras de adultos que estão participando de uma pesquisa cujo objetivo é o de avaliar as implicações da mesma para os programas de formação e de educação continuada do professor. No segundo, são professoras da pré-escola, das séries iniciais e do ensino fundamental que estavam nas suas respectivas salas de aula. E, no terceiro, são professores leigos em situação de seleção simplificada para ingresso no ensino superior.

Desse contraste, concluímos que o complexo trabalho docente é caracterizado não apenas por aquilo que o professor faz, mas também por aquilo que ele deixa de fazer, por aquilo que ele diz que faz, por aquilo que planeja fazer, por aquilo que ele avalia e pelo modo como o faz, entre outros tantos aspectos. Assim nosso objetivo é o de descrever as práticas letradas profissionais dominantes na aula de português.

Nesse sentido, nosso objeto de estudo é composto por práticas letradas mobilizadas prioritariamente na aula por professoras de Língua Portuguesa, com formação consolidada, egressas de um mesmo curso e da mesma instituição de ensino superior. Por esse termo,



estamos entendendo professores com formação em licenciatura na área objeto da sua formação e pós-graduação nessa mesma área ou área conexa. Para isso, realizamos um estudo de casos múltiplos com observação e escolhemos duas professoras de português (doravante P1 e P2) egressas de um mesmo curso de formação inicial, relativamente contemporâneos.

Trata-se de uma pesquisa do tipo descritivo-interpretativo de cunho qualitativo-etnográfico, cujo *corpus* foi constituído por diários de campo consolidados pela pesquisadora, a partir da observação das práticas de letramento mobilizadas, em 22 aulas, por P1 e P2, por questionário e por gravações de aulas. Assim, esse trabalho, ancorado nos estudos sobre letramento, lida com dados subjetivos, expressos sob a forma de relato de campo, escrito à medida que os dados iam sendo gerados.

Esse artigo seguirá descrevendo as práticas letradas mobilizadas por P1 e P2, nas suas respectivas salas de aula, relacionando à gestão do conteúdo e à da classe. Em seguida, descrevemos e discutimos os dados do nosso *corpus* que caracterizam essa prática letrada. Finalizando, apresentamos as considerações finais e as referências.

2. Práticas letradas e gestão do conteúdo e gestão da classe

Uma aula é caracterizada por conter professor e aluno. Este tem o interesse de aprender, aquele, de ensinar. Com o objetivo de facilitar seu próprio ensino e aprendizagem dos alunos, o professor atua na gestão do conteúdo e da classe.

As ideias de gestão foram desenvolvidas, segundo Gauthier *et.al* (1998), por Doyle (1986), que as subdividiu em três momentos: o primeiro diz respeito ao planejamento sob o ângulo dos objetivos almejados, dos conteúdos de aprendizagem, das atividades de ensino, das avaliações; o segundo momento ocorre na interação com os alunos; e o último diz respeito à avaliação da gestão. No nosso entendimento, essas ideias podem ser associadas às noções de práticas letradas mobilizadas pelos professores no exercício dessas gerências. Acreditamos que os momentos específicos do gerenciamento – o do planejamento, o da interação e o da avaliação – requerem práticas letradas específicas.

Kleiman (2001), em um dos primeiros trabalhos que descreve características do letramento profissional docente, discute três dimensões que dizem respeito ao letramento profissional, a saber: capacidade de comunicação oral: a explicação e definição; capacidade de



compreensão e a interpretação de textos expositivos; e as capacidades interpessoais: discurso didático e legitimidade.

Ao descrever a primeira dimensão, a autora diz que faz parte do discurso didático do professor a articulação entre seus objetivos de ensino e sua fala. Assim, percebemos essa articulação quando o docente define, explica, exemplifica e descreve, caracterizando uma coerência entre o planejado e a oralidade. Essa prática letrada inclui, segundo Kleiman (op.cit., p. 52),

entre outras estratégias, o conjunto de operações discursivas nos referentes que constituem tópicos e subtópicos discursivos na aula, tais como a explicação ou descrição de conceitos, processos e tarefas, as estratégias interpessoais orais para manter a atenção dos alunos no tópico do discurso, para monitorar e avaliar a compreensão oral, para interessar os alunos nesses tópicos.

Ao descrever a segunda dimensão, a autora declara que nela é enfatizada a leitura e compreensão de textos expositivos que são os privilegiados pela escola.

E, por fim, ao descrever a terceira dimensão, a autora nos diz que a professora deve ser “extremamente eficiente na reprodução do discurso acadêmico” (p. 60), mas essa dimensão não foi encontrada pela autora em seu estudo, pois a professora apresentou um embate entre a sua interpretação e a dos alunos, como ficou comprovado quando um aluno disse à docente que os remédios naturais, às vezes, eram melhores do que os industrializados e ela não aceitou a opinião dos alunos.

Analisando as três dimensões propostas por Kleiman (2001), observamos que elas mobilizam duas grandes práticas letradas: a exposição oral e a leitura, sendo ambas dependentes uma da outra, na aula. A exposição oral está implícita nas capacidades 1 e 3 e a leitura aparece na capacidade 2.

Sendo a exposição oral uma prática letrada que os professores utilizam no seu ambiente de trabalho, fica confirmado que as práticas letradas não se limitam à leitura e à escrita, mas englobam também a oralidade.

Essas práticas são mobilizadas em três momentos de gerência nos quais o professor expõe a matéria.

No momento do planejamento, o professor estabelecerá os objetivos e os conteúdos para a aprendizagem, bem como definirá o conjunto de atividades para atingir esses objetivos e, por fim, avaliará os procedimentos e a aprendizagem dos alunos. Os objetivos e os



conteúdos devem estar em consonância com as dificuldades apresentadas pelos discentes, e as atividades devem suprir essas necessidades, assim como podem servir como parte da avaliação. Essas práticas requerem não só a mobilização de saberes –conjunto de conhecimentos que fundamentam o ato de ensinar, os quais se originam da formação inicial¹ e continuada dos professores, do currículo, da experiência na profissão, do conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, da cultura pessoal e profissional, etc Borges (2004, p. 112) –, mas também da prática reflexiva – processo que envolve o olhar do professor para si, para sua prática pedagógica –, que consideramos práticas próprias do ofício docente. Entendemos que as práticas letradas mobilizadas, nesse momento da gerência, que requer do professor uma atividade prospectiva, envolvem a leitura do livro didático ou de outras fontes de consulta e a escrita para o registro do planejamento.

Esse modelo de planejamento deve ser utilizado quando o professor já tem analisado o contexto de ensino. Além disso, o planejamento nunca deve ser considerado rígido, pois o mestre, pensando em apenas cumprir as atividades planejadas, pode deixar de lado as necessidades dos alunos e os imprevistos que podem acontecer durante a sua aula.

O segundo momento da gestão da matéria ocorre na interação em sala de aula, quando, segundo Gauthier *et. al* (1998, p. 208-211), o professor define tipos de atividade (exercícios, ditados, seminários, entre outros) e a forma – individual ou em grupo – como essas atividades podem ser desenvolvidas pelos alunos. A seleção do tipo de atividade está relacionada ao objetivo que o professor quer alcançar. Então, se o professor quer desenvolver a habilidade oral e a argumentatividade dos alunos, ele pode definir como atividade realizar um debate em sala de aula.

Dentro desse segundo momento, existem algumas práticas que o professor realiza em sala de aula. Uma, utilizada na gestão do conteúdo, é a recapitulação do conhecimento, que ocorre quando vai haver a avaliação da aprendizagem do discente, e a verificação (oral) antecipada do conhecimento do conteúdo por parte do aluno. Essa prática ocorre com a função de verificar o grau de conhecimento que o aluno já possui do conteúdo a ser introduzido e/ou de retomar o conteúdo anteriormente visto para introduzir um novo. Portanto, essa prática ajuda o professor a verificar rapidamente a compreensão dos alunos e a relacionar os conteúdos anteriormente vistos com os novos, com o objetivo de facilitar a aprendizagem.



Outra prática, normalmente utilizada na gestão da classe, é a de designar alunos para realizar determinadas atividades, como a leitura oral de textos do livro didático e a apresentação da resposta de exercícios. Isso mostra que o professor, ou quer a participação dos alunos, ou quer verificar se houve a compreensão da atividade, do enunciado ou do texto, por exemplo. Caso o docente não fique satisfeito com a resposta apresentada pelos alunos, ou eles fiquem calados ao serem indagados, o educador refaz as perguntas para que os discentes apresentem melhores resultados. Além disso, essa prática de (re)fazer perguntas faz parte do cotidiano escolar, pois ela é tanto utilizada para reformular o que o aluno não compreendeu como para iniciar o estudo de um texto, por exemplo, de um conteúdo, ou chamar a atenção do aluno para a fala do professor. Portanto, essa prática é realizada em diversos momentos da aula para, assim, produzir efeito benéfico dos conteúdos sobre a aprendizagem dos alunos (cf. GAUTHIER *et.al.*, op.cit., p. 233). Vale destacar ainda que, se o resultado não está satisfatório, o educador deve reformular as perguntas e esperar alguns instantes, para que os alunos produzam melhores respostas.

Por fim, temos o terceiro momento, apresentado por Gauthier *et.al.* (op.cit.), que diz respeito à avaliação da gestão da matéria, ou seja, à verificação do resultado do planejamento do ensino do conteúdo. Essa avaliação é feita de duas formas: a somativa e a formativa.

A avaliação somativa serve para determinar se os objetivos traçados durante o planejamento foram alcançados. Essa meta é verificada nos resultados das provas, dos testes realizados na sala de aula. A avaliação formativa depende dos resultados que os alunos apresentam nas avaliações, pois esses podem sugerir que o educador influencie favoravelmente no desempenho dos discentes com retroações específicas, ligadas às deficiências detectadas e aos objetivos de aprendizagem.

Portanto, seguindo essa descrição e a de Gauthier *et.al.*(1998) para a organização do trabalho docente, inferimos que várias práticas letradas são mobilizadas pelo professor para gerenciar o conteúdo. Há práticas mobilizadas no planejamento da aula que podem ser identificadas na sala de aula, há práticas típicas da aula como as da interação com os alunos cujo objetivo é transmitir/construir o conteúdo e, por fim, práticas para verificar a aprendizagem. Vejamos, na próxima seção, quais práticas foram demonstradas pelos nossos sujeitos quando o objetivo deles era gerenciar o conteúdo e a classe.



3. Práticas letradas mobilizadas na gestão do conteúdo

3.1. Oralidade letrada na aula de português

Usos da oralidade letrada são recorrentemente usados para organizar a aula como evento letrado. Nos dados gerados, observamos que na cadeia interacional desse evento, o professor fala mais do que os alunos, inicialmente, porque pode falar mais, porque faz parte do seu papel de agente de letramento numa aula presencial. Assim, o docente fala mais do que ouve, enquanto os alunos ouvem mais do que falam, porém, escrevem mais do que o professor, pois tanto copiam o que é posto no quadro, como respondem as atividades, inclusive as do livro didático, e produzem textos. O professor não faz na sala nenhuma dessas duas últimas atividades, e o uso recorrente da oralidade tem a função de gerenciar o conteúdo e a classe. Nos dados, são apresentadas evidências de que a oralidade letrada é mobilizada para iniciar e encerrar a aula, para apresentar propostas de trabalho aos alunos, para expor conteúdo e para apresentar enunciados de atividades a serem realizadas. Nesta seção, são apresentados, por questão de espaço, exemplos da exposição do conteúdo.

Dos dados gerados por P1, cabe destacar que no primeiro dia em que a observamos, ela introduziu o gênero debate para seus alunos. Iniciou a exposição dialogada, indagando-os sobre as disciplinas que eles estudavam na escola. Em seguida, perguntou se alguém teria algo para dizer sobre alguma delas, e começou a falar sobre o uso da calculadora nas provas de matemática; os alunos começaram a discutir com a professora sobre os benefícios e os malefícios causados por esse uso. Posteriormente, ela disse que iria trabalhar o gênero debate e que este consistia na discussão de um tema polêmico, como ocorrera naquele momento. O exemplo abaixo apresenta fragmentos do momento em que P1 introduziu o novo assunto:

Exemplo 1:

Bom, pra aula de hoje, (...) tem uma atividade pra gente fechar a nota do terceiro bimestre que tem haver (...) que tem haver, com uma discussão que eu quero fazer com vocês em relação ao colégio (+++) há uma disciplina especifica e um tema relacionado aqui a uma disciplina especifica, se eu dissesse o seguinte, nem tem a porta aqui para eu fechar para vocês, se eu dissesse o seguinte para vocês (incompreensível) vamos discutir sobre um determinado fator relacionado a uma



disciplina, aí vocês dizem, professora, sobre essa disciplina eu gostaria de dizer isso (...)
O que vocês teriam a dizer (...) Quais as disciplinas vocês tem (...) português

Al: matemática

P: matemática [P vai copiando no quadro as disciplinas que os alunos vão elencando]...

P:... olha só, prestem atenção eu quero que todos se voltem atenção para matemática,
é a professora de português discutindo sobre matemática (incompreensível) todos
aqui já fizeram o terceiro bimestre de matemática?...

P:... alguém aqui quando ta fazendo a prova de matemática, aí o professor disse olha
aí já entreguei a prova, agora vocês podem colocar a calculadora em cima da mesa?...

Al: Ah?! Não

Al: assim seria bom demais

P: bom demais?!

Al: bem que eu queria...

Al: porque não ajuda a aprender o assunto.

P:... todo mundo aqui concorda que de fato a calculadora seria ruim para o
aprendizado?...

P: nesse caso aqui precisa que haja uma polêmica, como existiu agora
(incompreensível) esse embate de opiniões diferentes é o que faz com que o debate
aconteça, (incompreensível) vamos realizar um debate e um dos debatedores será o
professor X ...

Esse exemplo mostra que dentre as atividades mencionadas, uma será para finalizar a
nota de um dos bimestres (*tem uma atividade pra gente fechar a nota do terceiro bimestre*).
Avisa que a atividade computará nota, o que significa dizer que os discentes são obrigados a
realizar essa atividade, pois eles precisam da nota para serem aprovados. Esse fragmento
mostra que P1 planejou sua aula. Ou seja, subjaz à apresentação da proposta de trabalho um
planejamento guiado pela escrita, pelas rotinas do ofício do professor, tal como prevê
Gauthier et.al (1998).

A atividade proposta – a realização de uma pesquisa – diz respeito a uma discussão
que P1 quer realizar com seus alunos. Ela tenta fazer com que a temática seja sugerida por eles
(*se eu dissesse o seguinte para vocês (incompreensível) vamos discutir sobre um determinado
fator relacionado a uma disciplina, aí vocês dizem, professora, sobre essa disciplina eu gostaria
de dizer isso*), mas isso não ocorre, seja porque os alunos não tenham entendido que poderiam
sugerir, seja porque essa é uma forma de P1, a partir de uma situação hipotética, ganhar a
adesão dos discentes em relação ao tema. Portanto, essa docente usa a exposição dialogada
para convencer os alunos.



Depois de apresentar a hipótese (*vamos discutir sobre um determinado fator relacionado a uma disciplina*), P1 inicia a exposição do tema e tenta realizar uma discussão em torno de uma situação problemática, e que não costuma ocorrer na escola – o uso da máquina calculadora na sala de aula.

A proposta de atividade apresentada é uma adaptação de uma proposta semelhante apresentada pelo livro didático adotado, que na unidade 4, seção *Produção de texto*, apresenta o seguinte comando para a produção textual:

“Organize, com sua equipe, o debate. A questão polêmica que o orientará é: você é a favor ou contra a proibição da produção e do comércio de armas no Brasil?”

Com esse tema, provavelmente, P1 não conseguiria seduzir seus alunos. Ao trocar o tema para a realização do debate com seus alunos, P1 mobilizou os saberes experienciais a partir dos quais sabia o que mais interessava a seus alunos, bem como parece ter feito uso da prática reflexiva com a finalidade de alcançar os objetivos traçados: desenvolver o poder de arguição/ convencimento/persuasão dos discentes; fazer com que estes respeitem a opinião do seu colega. Essa mobilização faz parte do primeiro momento de gerência descrito por Gauthier *et.al* (1998).

Como P1 não conseguiu que partisse dos alunos a sugestão do tema, ela solicita a todos que *prestem atenção* que *todos se voltem atenção para matemática*, a fim de informar o tema polêmico. Ao serem informados sobre esse tema, os alunos se espantam (Al: *Ah?! Não*), pois isso, segundo depreendemos da discussão acima transcrita, seria difícil de acontecer na escola, além de não ajudar na aprendizagem (Al: *porque não ajuda a aprender o assunto*), conforme afirma um dos alunos. Quando o discente menciona a aprendizagem e diz que é contra, P1 toma o turno para inserir a polêmica (*todo mundo aqui concorda que de fato a calculadora seria ruim para o aprendizado?*) e, assim, mostrar a seus alunos uma das características (*precisa que haja uma polêmica, como existiu agora para haver um embate de opiniões*) do gênero a ser trabalhado posteriormente. Assim, a docente parte de um exemplo, uma situação que foi por ela planejada, para introduzir o gênero. Em seguida, ela apresenta as características do gênero (*esse embate de opiniões diferentes é o que faz com que o debate aconteça*) e quem são os participantes que irão integrar o debate (*vamos realizar um debate e um dos debatedores será o professor X...*).



Percebemos que essa professora utiliza uma oralidade letrada com características típicas da interação no evento aula, que ao contrário do esperado por Kleiman (2001, p. 52) não apresenta uma exposição longa, centrada num tópico. Os dados apresentam trechos monologais curtos com alguns ganchos para a manutenção da atenção (*olha só, prestem atenção eu quero que todos se voltem atenção para matemática, é a professora de português discutindo sobre matemática*); neles vemos a participação dos alunos e também as perguntas retóricas (*todo mundo aqui concorda que de fato a calculadora seria ruim para o aprendizado?*). Em outras palavras, o exemplo deixa claro que a proposição de uma tarefa nova, associada a um gênero a ser sistematizado na sala de aula, em certa medida ser ensinado, não se faz através de uma exposição oral centrada num tópico, monologal, dominada pelo professor, mas através de uma exposição dialogada, compartilhada com os alunos, feitas com muitos microajustes locais, dando a impressão de que os alunos participam da condução da aula, embora seu papel seja secundário, nesse caso.

Passando para o trabalho de P2, observamos que ela também mobiliza a mesma prática que P1: a de expor dialogadamente o conteúdo e a de apresentar, oralmente e por escrito, as instruções para as atividades de escrita. P2 também deteve a maior parte dos turnos na exposição oral, mas isso não desestimulou os alunos, pois eles sempre buscavam uma maneira de participar da aula, seja respondendo o que P2 perguntava, seja lendo oralmente seções do livro didático, conforme analisaremos no próximo item 3.2.

Em uma das aulas observadas, essa professora, logo após fazer a chamada, solicita a produção de uma carta para ser entregue a um professor. O exemplo abaixo mostra o momento em que P2 apresentou as instruções para essa atividade de escrita.

Exemplo 2:

P: abram os cadernos para anotarem a atividade que vocês deverão trazer segunda-feira. Silêncio. Segunda-feira, vocês deverão trazer uma carta para entregar a um professor que você mais gosta ou gostou porque no dia 15 desse mês é o dia do professor, então, é uma forma de vocês homenagearem. Prestem atenção para os seguintes passos: Vocês vão escrever e me entregar para eu corrigir alguma coisa que tiver, depois eu devolvo e vocês passam a limpo. Se precisar, vocês deverão colocar no correio, por isso vocês devem trazer já pronta com o envelope. Pesquisem com os seus familiares para conseguirem o endereço.



Como percebemos no exemplo acima, P2 solicita oralmente uma atividade que será realizada extraclasse, mas ordena aos alunos que escrevam esse comando no caderno (*abram os cadernos para anotarem a atividade que vocês deverão trazer segunda-feira.*). Solicitar aos alunos para copiarem o comando no caderno tem como propósito auxiliar a memória, como analisaremos na seção 3.3, além de organizar o trabalho a ser feito e dar o comando. Nessa atividade, os alunos deveriam produzir uma carta para um professor que marcou a sua vida, pois o dia do professor estava se aproximando e elaborar uma carta seria para P2 uma forma de homenageá-lo e de exercitar a escrita (*Segunda-feira, vocês deverão trazer uma carta para entregar a um professor que você mais gostou porque no dia 15 desse mês é o dia do professor, então, é uma forma de vocês homenagearem.*).

Em seguida, P2 dá as instruções para a realização da atividade escrita: “*Prestem atenção para os seguintes passos: Vocês vão escrever e me entregar para eu corrigir alguma coisa que tiver, depois eu devolvo e vocês passam a limpo. Se precisar, vocês deverão colocar no correio, por isso vocês devem trazer já pronta com o envelope. Pesquisem com os seus familiares para conseguirem o endereço.*” Com esse trecho, percebemos que a docente não apresenta as instruções para a produção do texto, mas para o procedimento de entrega; e ao solicitar que os alunos entreguem a ela (*para eu corrigir alguma coisa que tiver*), para depois postar nos correios, P2 quer saber quem realizou a atividade e quem aprendeu a estrutura da carta, ou seja, além de se mover teoricamente, no caso analisado, pela noção de escrita como consequência, demonstra exercer o controle sobre a turma ou gestão da classe.

Essa docente mobiliza a exposição oral para instruir seus alunos quanto ao produto final e não quanto à confecção do texto no seu processo de tessitura. Essa instrução nos lembra o modo prospectivo de ser o texto (cf. ROJO, 2001), segundo o qual o mestre solicita a produção de um texto e apresenta como comando as normas a serem seguidas.

Resumindo a análise apresentada, até aqui, vimos que tanto P1 quanto P2 utilizam a exposição oral para ministrar a aula, e, através dela, repassam os conteúdos previstos. De modo mais específico, dentre as aulas analisadas, P1 faz uso da exposição oral como meio de participação dos alunos, sobretudo quando, a partir da exposição faz, indiretamente, os alunos participarem de um debate para se sentirem motivados a realizá-lo, posteriormente, em condições “reais” para o conteúdo escolar. Quanto a P2, observamos durante a geração dos dados que sua exposição oral pode ser denominada de exposição estritamente conteudística. Em P1, temos a exposição dialogada viabilizando a vivência com um gênero oral – o debate,



em P2 temos a exposição dialogada demarcando papéis: o professor fala e o aluno escuta, embora possamos indicar que há bastante participação dos alunos de P2, porém há a repetição do esquema: o professor pergunta, o aluno responde e o professor avalia.

3.2 Leitura e Uso do livro didático

É sabido que a leitura envolve mais atividades do que a mera decodificação, por isso, os professores devem proporcionar atividades nas quais os alunos leiam e relacionem as informações novas aos seus conhecimentos prévios, quer a leitura seja silenciosa quer seja oralmente. Esta é uma habilidade requerida em diferentes contextos sociais, nos quais o leitor tem a função essencial de interagir com texto, seja para retirar informações, estudar, simplesmente apreciá-lo ou vocalizar a mensagem para o ouvinte com quem interage.

Nas aulas que observamos, nossos sujeitos demonstraram mobilizar a prática de leitura em sala de aula: tanto leram oralmente textos e atividades para os alunos quanto solicitaram o mesmo para os seus discentes. Consideramos essa solicitação também como uma prática do letramento docente, pois este tem a função de ensinar a ler, que, entre outros aspectos, envolve checar se os alunos sabem ler. Vejamos, no exemplo abaixo, que P2 faz a leitura de um trecho de uma carta, retirada do livro didático, utilizado pela turma, para introduzir um novo conteúdo.

Exemplo 3:

E aí, PAI, beleza?!

Tudo bem com VOCÊ?

Quando é que VOCÊ volta dessa sua viagem de negócios, hein?! Estou com saudades...

Por aqui está tudo bem, a mãe ta bem, eu to bem e a Ju também ta bem. Tenho feito todas as lições e estou ajudando a mamãe direitinho, assim como VOCÊ me pediu! Mas têm acontecido coisas misteriosas por aqui de alguns dias pra cá. Só tô TE contando isso porque percebi que já passou dos limites!

P2 realiza a leitura oral de um trecho de uma carta já estudada, em aulas anteriores, com o objetivo de introduzir um novo conteúdo gramatical: o pronome. Nessa leitura, P2 não pede aos alunos para lerem, como ocorre nas demais aulas, porque a leitura tem o objetivo de enfatizar o substantivo e os pronomes que a ele se referem. Assim, P2 lê esse trecho e



aumenta o tom de sua voz quando lê essas classes gramaticais. A finalidade como se pode observar é conteudística.

Contudo, essa prática de a própria professora ler é pouco observada no *corpus*, pois ela recorrentemente solicita a alguém para ler, ou determina o aluno que deve ler, ou mesmo os alunos pedem para ler, conforme demonstram os exemplos a seguir:

Exemplo 4:

P: quem gostaria de ler?

Al: eu

P: pode começar.

Exemplo 5:

P: Prestem atenção aqui, abram o livro de vocês na página 157 e Gustavo leia.

P: Rian, leia o número 7.

Exemplo 6:

P: Vamos ler agora o que está escrito nesse quadrinho ao lado.

Al: Deixa eu ler professora?

P: leia.

Como percebemos nesses últimos três exemplos, o livro didático é bastante utilizado como instrumento de ensino-aprendizagem. P2 sempre estimula a participação dos alunos, bem como checa a leitura, já que uma das funções do professor é desenvolver a habilidade de leitura nos alunos. No exemplo 4, o aluno lê a seção “Conceituando” do livro didático, na página 202, e P2 não interrompe essa leitura, mesmo porque esse discente lê com ritmo e entonação. No exemplo 5, P2 designa o aluno para a realização da leitura de uma questão do exercício, isso ocorre tendo em vista dois propósitos: ou o aluno lê bem, como ocorreu no exemplo 4, ou quando o aluno está conversando. No primeiro caso, a docente quer a participação dos alunos em relação às respostas dadas, essa é uma prática da etapa interativa, definida por Gauthier *et.al* (1998), com o objetivo de gerenciar a matéria. No segundo caso, o aluno está conversando, então, como forma de gerenciar a turma, o professor “cala a boca” do aluno para a conversa, ao mesmo tempo em que o traz para a aula. E, no exemplo 6, um dos



alunos pede a docente para ler, o que ocorre com frequência nessa turma: os alunos não se sentem envergonhados de participar, nem com a presença da pesquisadora.

Quando sua exposição tem por base o livro didático, P2 procura envolver os discentes com a leitura de textos que abordam o conteúdo: prática não observada em P1.

Quanto a essa professora, apenas observamos a solicitação da leitura de respostas dadas a exercícios. Percebemos em uma das aulas que P1 leu oralmente um debate que está transcrito no livro didático, como demonstra o exemplo abaixo:

Exemplo 7:

P: O uso da informática na educação

Debate entre Eduardo Chaves e Valdemar Setzer no programa Opinião Nacional, na TV Cultura, em 28/5/1999.

Moderador: Heródoto Barbeiro

Comentarista: Carlos A. Sardenberg

Debatedores: Eduardo Chaves e Valdemar Setzer

Heródoto: Afinal, o uso da informática na escola ajuda ou atrapalha? O professor Eduardo Chaves, da Unicamp, defende a informática na educação. (...)

Como se pode observar, nos dados gerados pela atuação das duas professoras, a leitura é uma prática letrada profissional que se revela tanto executada pela docente quanto pelos alunos. Os dados apontam para uma recorrência maior dessa prática nos dados gerados por P1 do que nos dados gerados por P2. Talvez isso se explique pelo contexto de trabalho em que as docentes estão imersas. P2 atua numa escola particular e isso parece encaminhar para um uso mais intensivo do livro didático, como instrumento de trabalho.

Acrescentamos ainda que nenhuma das duas professoras segue página por página os livros didáticos adotados. Na unidade em que trabalha o gênero debate, P1 não solicita que todas as atividades sejam realizadas e algumas páginas não são utilizadas. Essa é uma prática que parece ter sido pressuposta na hora do planejamento, pois demonstra uma reflexão sobre a (não)importância de alguns itens do livro didático. Essa prática também foi observada em P2, quando, após abordar a carta pessoal e o e-mail, nas páginas 157 a 161, ela avança até a página 201 para introduzir a abordagem dos pronomes, descritos a partir do gênero carta: o que demonstra a articulação dos saberes docentes com a prática reflexiva. Antes de iniciar a



exposição desse conteúdo, P2 relê o trecho supracitado da carta, o que demonstra que há um planejamento de sua parte sobre a escolha do objeto de estudo e sobre que página (não) usar do livro didático.

Essa prática dá indícios de que as professoras se movem à luz do conceito de letramento situado no que diz respeito à utilização do livro didático como objeto de massa; ou seja, as professoras acompanhadas na pesquisa selecionam o que usar em função do planejamento estabelecido para as turmas. Essa seleção parece-nos envolver a mobilização do conhecimento e da ação reflexiva. P1 e P2 usam o livro didático como instrumento para o exercício da gerência do conteúdo, escolhendo as seções mais adequadas para cada aula.

Com esses exemplos, percebemos que P1 mobiliza a prática de leitura em sala de aula, enquanto que P2 apresenta-a parcialmente, isso só ocorre quando essa docente tem por objetivo introduzir o conteúdo a ser estudado posteriormente. As duas professoras também solicitam a participação dos discentes, mas os de P1 não aceitam com naturalidade e preferem ficar mais tempo calados do que interagindo com a professora. Já com P2, os alunos aceitam e realizam a leitura com muita satisfação, tanto de textos quanto de respostas aos exercícios. Por fim, os sujeitos desta pesquisa também demonstram a prática de leitura do LD, quando avançam ou retrocedem as páginas desse manual, com o objetivo de gerenciar o conteúdo em sala de aula: prática característica do letramento situado – refletir sobre a atividade. Essa forma de gerenciamento mostra que P2 envolve os alunos na atividade em andamento.

3.3 Escrita

A escrita, segundo Soares (2002), condiciona as relações entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto, por isso a relevância do seu trabalho na sala de aula.

Os dados revelam que os sujeitos mobilizam a prática de escrita em quatro funções, a saber: para solicitar uma atividade que não está no livro didático; para apoiar a explicação do conteúdo e sua recapitulação; para ensinar a escrever; e para fazer anotações sobre quem fez a atividade solicitada ou perguntas sobre o conteúdo. Podemos dizer que os sujeitos dessa pesquisa escrevem para a sala de aula e não na sala de aula.

Na primeira função, a única apresentada nesse artigo, percebemos que P1 e P2 escrevem no quadro a atividade extraclasse que será realizada e que não se encontra no LD.



Vale dizer ainda que os comandos estão anotados no caderno das docentes, elas transcrevem para o quadro a partir do caderno, conforme os exemplos abaixo, copiados do quadro, no diário de campo.

O exemplo 8 foi gerado por P1, quando escreveu no quadro o comando para a atividade de pesquisa.

Exemplo 8:

Para a realização de um debate é necessário a existência de um assunto que desperte as discussões e divergências. Cabe aos envolvidos no debate dominar o assunto tratado e, principalmente, conhecer as opiniões e ideias, pois a partir delas pode-se preparar ideias os argumentos a fim de defender nosso ponto de vista.

Tendo em vista essas considerações, entreviste 05 pessoas de um dos seguintes grupos: Diretora, funcionários, professores, pais, colegas, sobre a seguinte pergunta:

“Você acha que utilizar a calculadora em sala de aula leva o aluno a deixar de pensar?”

Esse trecho foi copiado no quadro por P1, depois da sua exposição dialogada com o objetivo de organizar a atividade já apresentada oralmente, conforme descrito em 3.1. Percebemos que P2 transcreve, além do comando para a produção escrita, extraclasse, algumas características do gênero debate (*é necessário a existência de um assunto que desperte as discussões e divergências*); esse fragmento com as características do gênero não foi retirado do livro didático que as apresenta mais detalhadamente. Essa escrita serve para sistematizar o que foi exposto oralmente e, assim, organizar as ideias, com o objetivo de gerenciar o conteúdo.

P2 escreve no quadro – durante a nossa presença, em sua sala de aula – os comandos para produção textual de uma carta, de um e-mail e de um texto expositivo, sobre o Bullying. Como os enunciados foram expostos oralmente, acreditamos que os comandos escritos tiveram a função de organizar a atividade e, principalmente a de auxiliar a memória, pois os discentes costumam apresentar a falta de memória como justificativa para a não realização de atividades, como pudemos observar nas falas dos alunos em algumas aulas anteriores a essa: “eu esqueci/ eu esqueci professora/ eu também”. Essa prática de pedir aos alunos para escreverem tem o propósito de fazer com que eles exercitem o gênero, nesse caso a carta. No entanto, não observamos que essa professora tenha escrito algum dos textos solicitados, isso



se deve ao fato de os alunos não deixarem P2 nem se sentar, pois sempre a chamavam para perguntar sobre a estrutura da carta ou para perguntar se poderiam escrever sobre a professora que havia marcado a vida dela, e não o contrário, ou perguntar o que eles deveriam escrever na carta.

Em relação à estrutura da carta, podemos dizer que P2 a abordou 8 (oito) dias antes de solicitar a produção, quando solicitou a leitura de uma carta, presente no livro didático, e analisou com seus alunos, conforme demonstra o exemplo a seguir.

Exemplo 9:

P: Prestem atenção aqui, abram o livro de vocês na página 157 e Gustavo leia.

[o aluno lê a carta]

P: O que foi que você leu?

Al: Uma carta

P: Como vocês sabem? Prestem atenção

Al: porque tem um envelope.

P: A pessoa que escreveu essa carta mora onde?

Al: São Paulo.

P: Escreveu quando?

Al: No dia 8 de janeiro de 2006.

P: certo e escreveu para quem?

Al: para o pai.

P: certo, mas onde percebemos isso?

Al: quando ele diz “e ai, pai, beleza?!”

P: Então essa pessoa é o destinatário, que também podemos chamar de vocativo ou saudação [escreve no quadro]. Depois da saudação vem o que?

[Os alunos conversam e não respondem]

P: o texto e o que esse texto vem dizendo?

.....
P: ele utilizou da carta para falar sobre um assunto pessoal, íntimo, então essa parte fala do assunto da carta, depois vem o que? Prestem atenção

Al: Ele assina

P: mas antes vem o que? (...) A despedida e depois vem o que? Prestem atenção, (...) a assinatura do remetente, de quem escreveu a carta. Essa comunicação se dá entre quem?

Al: pai e filho



Esse fragmento mostra que P2 apresentou a estrutura da carta – cidade, data, vocativo, texto, despedida e assinatura – a partir de um exemplar. Na aula seguinte, P2 ensina seus alunos a preencherem o envelope, para isso ela desenha no quadro o formato do envelope, para ensinar onde ficam os dados do remetente e onde ficam os do destinatário. Ensinar a preencher o envelope no quadro e não ensinar a escrever o gênero carta parece dizer que a estrutura da carta já é do conhecimento dos alunos. A informação nova a ser ensinada diz respeito à confecção do envelope.

Não observamos nos dados gerados por P1 o ensino do texto escrito, nem a apresentação ou recapitulação da estrutura do gênero entrevista, que era gênero que serviria de suporte para a realização do debate. Acreditamos que isso se deve ao fato de essa professora acreditar que é do conhecimento do alunado essa estrutura, uma vez que esse gênero é bastante utilizado pela mídia.

Nos exemplos analisados, observamos que as oportunidades de escrita dadas pelas professoras aos alunos são situações de escrita como pretexto, ou seja, as situações não surgem como demandas do grupo de alunos, mas ora como atividades propostas pelo livro didático, como no caso de P1, que adapta a mesma a fim de aproximá-la dos interesses dos alunos. No caso de P2, o pretexto era o dia dos professores e de certa forma também era dar uma funcionalidade ao gênero carta, que também aparece no livro didático.

Destacamos também que esquemas e diagramas, anotações de palavras chaves, resumos, entre outros procedimentos de notação parecem ser próprios da atividade docente e bastante recorrentes em estágios não avançados de ensino. Destacamos ainda que, como uma atividade de gerenciamento, o ensino também requer controle; ainda mais numa sociedade que valoriza a certificação. Portanto, parece ser inerente ao ofício do professor controlar o acesso à certificação.

4. Práticas letradas mobilizadas na gestão da classe

A gestão da classe corresponde às regras e às disposições necessárias, utilizadas pelo educador, para criar e manter um ambiente ordenado favorável para o ensino e a aprendizagem.



Segundo Gauthier *et.al* (1998, p. 241), o planejamento da gestão da classe diz respeito ao trabalho de preparação, implantação e comunicação de regras, de procedimentos, de relações e de expectativas para os alunos. Essa prática tem a função de prevenir os possíveis problemas no processo de gestão da classe, ou seja, de gerenciar a turma para ministrar a aula e, assim, alcançar o seu objetivo. Nos dados que analisamos, essas regras são introduzidas oralmente e as docentes se valem de sua posição hierárquica para fazer valer o controle sobre os alunos.

A análise dos dados revela que há dois modos recorrentes de controle da classe. O primeiro deles dá-se através de prática escrita de apresentação de um enunciado de exercício, como demonstra o exemplo abaixo.

Exemplo 10:

(enunciado escrito no quadro pela professora)

Tendo em vista essas considerações, entreviste 05 pessoas de um dos seguintes grupos: Diretora, funcionários, professores, pais, colegas, sobre a seguinte pergunta: “Você acha que utilizar a calculadora em sala de aula leva o aluno a deixar de pensar?”

Observamos nesse exemplo que P1 escolheu previamente alguns grupos (*Diretora, funcionários, professores, pais, colegas*) para os alunos entrevistarem. Além disso, essa docente também definiu quantas pessoas de cada grupo deveriam compor a pesquisa (*entreviste 05 pessoas de um dos seguintes grupos*) e o tema (*uso da calculadora em sala de aula*). Ela fez essas escolhas com o objetivo de gerir a classe para a realização da entrevista e evitar prováveis disputas ou dispersão dos alunos. Esse exemplo revela que esse controle da turma foi previamente pensado na fase pré-ativa da aula.

Em relação ao momento da aula propriamente dita, na interação com os alunos, as docentes intervêm na aula para fazer prosseguir-la, pois precisam interromper os problemas de comportamento causados pelos discentes, sobretudo os alunos de P2. A resolução desses problemas pode ser feita chamando a atenção com repreensões, como “Psiu!”, “Prestem atenção!” e “Pare com isso!” e/ou acompanhando de perto o desenrolar das atividades e/ou circulando na sala de aula. Como podemos observar, em nossos dados, P2 pede silêncio várias vezes em todas as aulas observadas.

Exemplo 11:



P2: é no texto que tá o assunto da carta. Prestem atenção, aqui oh! Depois do texto vem o que? (1º dia observado)

P2: pode ser, assim como Poliana disse. Ana, leia esse e-mail. Olhem, prestem atenção, a pessoa para quem ela escreve é amiga dela? (4º dia observado)

Esses exemplos foram retirados de aulas distintas ministradas por P2 para mostrar que ela solicita muito a atenção dos seus alunos, principalmente quando a aula de português é posterior à aula de educação física. Assim, P2 falava “prestem atenção”, muitas vezes com o intuito de que os alunos parassem de conversar e voltassem suas atenções para o que ela ou algum colega estava dizendo.

Gauthier *et.al.* (1998) descrevem um conjunto de práticas que o professor pode utilizar em certas situações cotidianas, na sala de aula. Essas práticas normalmente são utilizadas tão automaticamente que o educador as evoca sem ter a consciência plena de que as chamou para determinada função, a de gerenciar a matéria e/ou a classe. Desse modo, essas funções se configuram como específicas ao ofício do professor. No caso dos dados analisados, verificamos que a escrita de um enunciado com especificação do que deve ser feito ocupa o tempo dos alunos e evita a dispersão. Além disso, certas palavras de ordem como *preste atenção*, recorrentes na fala de P2, revelam outra prática de gerenciamento da classe, cuja função é não só de chamar atenção dos alunos para evitar sua dispersão, mas também de assinalar a quem pertence o turno da exposição oral.

Diante do que foi descrito, concluímos que o exercício da profissão do professor requer grande esforço, pois ele precisa transformar o conteúdo estudado na academia em conteúdos pedagógicos para a escola, preencher cadernetas, elaborar projetos, além de participar de reuniões. Essa transposição didática requer a inclusão de situações de ampliação do letramento e do universo cultural dos alunos.

5. Conclusão

Atingindo ao objetivo deste trabalho, podemos dizer que os nossos sujeitos mobilizaram três práticas letradas com duas funções típicas do ofício de professor. Para a função de gerenciar conteúdo, os sujeitos demonstraram práticas da oralidade letrada ao



organizar as sequências discursivas da aula e expor o conteúdo; práticas de leitura do livro didático e práticas de escritas de textos escolares.

As práticas da oralidade letrada são indispensáveis à gestão do conteúdo e da classe, uma vez que se trata do ensino presencial, no qual a figura do professor exerce um papel essencial e central. Nesse caso, mostra-se fundamental que determinados momentos da aula apoiem as atividades de escrita e de leitura. No primeiro caso, por exemplo, o registro escrito de uma atividade que fora orientada oralmente, como das produções de texto.

As atividades de leitura observadas são significativas quando passam a ser desejadas pelos alunos, como no caso de P2 que faziam questão de ler em voz alta para a professora e a turma ouvirem. Provavelmente um sentido para essa atividade fora construído antes.

Por fim, destacamos que as anotações prévias à aula, sejam no livro didático ou num outro suporte, e a solicitação do preenchimento do envelope revelam o planejamento. Assim, parece-nos que planejamento, anotações, exposição dialogada são ações recursivas a serviço de gerenciamento do conteúdo e da classe.

Nota

¹ Formação inicial é o momento em que o sujeito vai construir sua identidade profissional, tanto em relação ao processo de filiação a abordagens teóricas e metodológicas quanto à construção da postura profissional e à assunção de lugares e papéis sócias e comunicativos. (cf. MATENCIO, 2006)

Referências

BORGES, C. M^a. F. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM, 2004. p. 111-217.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A. e SIMARD, D. *Por uma teoria da pedagogia*: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RGS: Unijuí, 1998.

KLEIMAN, A.B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In.: _____ (org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 39-68.

MATENCIO, M^a.L.M. Letramento na formação do professor – integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In.: CORRÊA, M.L.G. *Ensino de língua*: representação e letramento. Campinas, SP: mercado de Letras, 2006, p. 93-105.

ROJO, R. Letramento Escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. In: *Revista ANPOLL*, nº 11, julho/dezembro, 2001.

SOARES, M. Leitura e Escrita: Novas Práticas de Letramento na Cibercultura *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>