

- OUTRAS LETRAS

# A DIVERSIDADE DAS PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS EM CLASSES FRANCESAS DE PRIMEIRO ANO

**Fabiane Puntel Basso\***

**Resumo:** Este artigo tem o objetivo de compreender como as práticas de ensino entram em ação pela transposição didática, identificando as estratégias didático-pedagógicas e a maneira de organização das atividades de ensino da leitura e da escrita de duas classes de primeiro ano da França. Os resultados destacam a diversidade das práticas de ensino das professoras, particularmente marcadas pela dinâmica nas estratégias que implicam no sentido e no código, evidenciando que a variedade de modalidades de ensino parece corresponder à diversidade de competências a serem construídas.

**Palavras-chave:** Ensino. Práticas didático-pedagógicas. Leitura-escrita.

## INTRODUÇÃO

■ O ensino do ler e do escrever é um assunto de grande importância na França. Atualmente, as pesquisas têm se orientado mais ao estudo das variedades didático-pedagógicas do que aos métodos no ensino da leitura e da escrita. Isso se deve ao impacto que as estratégias de ensino exercem no processo de aprendizagem dessas habilidades e, também, ao fato de que, na realidade da sala de aula, é difícil observar um único método de ensino.

Muitas crianças do Ensino Fundamental passam por dificuldades relacionadas à forma de ensino durante o processo de aprendizado da leitura e da escrita, ocasionando uma série de consequências ao longo do percurso escolar, podendo levar assim ao fracasso ou à evasão (GIASSON, 2011; LAROUÏ et al., 2014). Essas dificuldades iniciais podem afetar drasticamente todas as áreas que englo-

---

\* Université de Grenoble – Grenoble – França. E-mail: fabiane.basso@gmail.com

bam o ambiente escolar, uma vez que o ato de ler desempenha um papel fundamental na apropriação dos demais conhecimentos (BIGOZZI, 2014).

As práticas didático-pedagógicas têm um papel importante na aprendizagem da leitura e da escrita e, consequentemente, no sucesso escolar do aluno. Reuter (2011) salienta que existe uma correlação entre o desempenho dos alunos em leitura e escrita e as práticas de ensino. Segundo Talbot (2012), o “efeito mestre” chega a representar 10% a 20% da variância nas *performances* dos alunos franceses, e se acumulam ao longo dos anos, com influência durável de três a quatro anos sobre os indivíduos em escolarização (KONSTANTOPOLOUS, 2007). No caso da aprendizagem de leitura do primeiro ano (*Cours Préparatoire*), as práticas de ensino são ainda mais importantes, visto que esse é o primeiro contato do aluno com a escrita de maneira formal.

No entanto, antes de verificar quais são as estratégias didático-pedagógicas que influenciam na aprendizagem da leitura e da escrita, é necessário identificar os subterfúgios utilizados nesse período de primeiras aprendizagens, de modo a considerar a variabilidade das práticas de ensino e descrever as diferentes formas de ensinar. Portanto, parecem ser indispensáveis outros estudos que identifiquem o que acontece, efetivamente, em sala de aula, uma vez que está comprovado que o ritmo de aprendizado dos alunos variam de acordo com o tipo de estratégia utilizada na classe frequentada. É importante para a formação de professores que as competências e os saberes tratados sejam elucidados (SCHWARTZ, 1988), permitindo, assim, um instrumento de reflexão sobre o trabalho didático-pedagógico no ensino da leitura e da escrita. Os fundamentos e estratégias utilizados pelos professores alfabetizadores são considerados fontes de recursos que podem ser úteis na formação docente.

A dialética entre o processo de ensino-aprendizagem engloba diversos fatores provenientes da didática e da pedagogia, que devem ser analisados ao estudar as práticas de ensino. Neste artigo são considerados dois critérios dentro do processo de ensino: os gestos didáticos e os aspectos pedagógicos. O primeiro abrange, principalmente, a relação ensinar-saber, a transposição didática e as abordagens de ensino. A didática se esforça para melhor compreender como as ações dos professores (aspectos pedagógicos relacionados à organização do trabalho) são orientadas para o processo de aprendizado dos alunos, a fim de propor diferentes maneiras de favorecer a transição de um para o outro. O principal objetivo da didática é a transposição do objeto do saber ao objeto do ensinar (CHEVALLARD, 1991), transformando os conteúdos em saberes efetivamente transmitidos em classe (SCHNEUWLY e DOLZ, 2009; WIRTHNER e GARCIA-DEBANC, 2010). Os aspectos pedagógicos representam as ações, comportamentos e atitudes do professor (REUTER et al., 2013) e são mais centrados na relação professor-alunos e na consideração de fatores inerentes aos alunos.

Várias pesquisas foram realizadas sobre as práticas de ensino (ALTET, 2003; BASSO, 2010; BOLZAN, 2007; BOLZAN et al., 2013; ALTET et al., 1994a; 1994b; CORDEIRO e SCHNEUWLY, 2007; CHEVALLARD, 1991, SCHNEUWLY e DOLZ, 2009; GOIGOUX e VERGNAUD, 2005; WIRTHNER e GARCIA-DEBANC, 2010). Esses autores, assim como outros, analisaram a transposição didática no sistema de ensino-aprendizagem do conteúdo a ser ensinado e a maneira de organizar as atividades em sala de aula. As pesquisas em diferentes áreas apresentam muitos aspectos comuns, mas há também muitas controvérsias em relação ao

ensino-aprendizagem da língua escrita. Segundo Pasa (2002) e Goigoux (2003), a prática em sala de aula é complexa, pois a variedade didática e pedagógica predomina no processo de ensino, mostrando que a discussão sobre a eficiência na alfabetização não deve ser centrada somente na questão do método de ensino. Essa diversidade das práticas não permite uma classificação unidimensional, nem uma dicotomia perfeita tal como aparece nos discursos teóricos sobre os métodos analíticos ou sintéticos. A maioria dos professores utiliza técnicas de diferentes métodos (BASSO, GUERNIER e BARRÉ-DE MINAC, 2008), sem necessariamente se referir a correntes teóricas específicas. Nesse contexto, para compreender a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, é mais importante analisar as ações de ensino e as práticas didático-pedagógicas do que procurar definir qual é o melhor método de ensino da leitura e escrita.

O tema que este artigo pretende desenvolver diz respeito ao estudo dessa variedade de estratégias utilizadas no ensino da leitura e da escrita durante o primeiro ano de alfabetização formal. Nesse período, o ensino deve se adequar ao currículo e às competências a serem construídas ao longo do ano letivo. Dessa forma, este estudo procura abordar a atividade profissional do ato de ensinar, que vai da preparação à realização das tarefas realizadas em classe e, também, da organização do tempo à regulação dos componentes envolvidos nesse processo. O objetivo consiste em fornecer elementos que possibilitem identificar as práticas didático-pedagógicas tais como elas acontecem em duas classes de primeiro ano do Ensino Fundamental, mostrando como efetivamente acontece o ensino da leitura e da escrita ao longo do ano letivo.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida dentro do quadro de uma perspectiva qualitativa (BOGDAN & BIKLEN, 1994), inspirada pela abordagem etnográfica (LAPLANTINE, 2000; 2001), com o intuito de adotar dispositivos de pesquisa adaptados às especificidades da área de ciências da linguagem e aos objetos pesquisados. Este tipo de estudo não busca a generalização dos resultados obtidos, pois se trata de uma pesquisa baseada em análise e comparação sistemática de situações singulares evidenciadas na imersão prolongada, longitudinal, de duas comunidades escolares diferentes.

O estudo foi realizado em duas escolas primárias do sistema público de ensino, localizadas na região metropolitana de Grenoble, França, no período de um ano. A amostra foi composta por duas classes de primeiro ano, chamado de *Cours Préparatoire* (CP), conduzidas por duas professoras responsáveis por organizar o ensino de diferentes disciplinas de base (leitura, escrita, aritmética etc.). As professoras das duas escolas foram formadas na mesma universidade, Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Grenoble. Alice,<sup>1</sup> professora da classe A, tem 37 anos e possui sete anos de experiência docente (três no CP). Betty é professora da classe B, tem 45 anos e possui 20 anos de experiência (cinco no CP).

Foram utilizados três tipos de técnicas com a finalidade de identificar as práticas e processos envolvidos, e de analisar as ações de ensino da leitura-

---

1 Os nomes foram alterados a fim de preservar o anonimato das professoras participantes da pesquisa.

-escrita, sendo elas a observação instrumentalizada das práticas docentes, a imersão na comunidade escolar com entrevistas informais e a coleta de documentos pedagógicos.

A observação das práticas de ensino foi realizada a partir de um instrumento elaborado por Basso (2011), com o objetivo de ajudar a descrever as ações dinâmicas no ensino-aprendizagem durante o primeiro ano escolar. Ele é centrado em três dimensões que permitem a observação do ensino, das interações e do comportamento dos alunos. Essas dimensões consideram os aspectos teóricos da pedagogia e da didática, evidenciando o comportamento do professor, sua maneira de agir, as formas de poder e de comunicação na classe (REUTER et al., 2010), e a maneira como o professor intervém para explicar o conteúdo, os dispositivos, tarefas e instrumentos que ele utiliza (SCHNEUWLY e DOLZ, 2009).

Os critérios de observação do ensino, dimensão mais enfatizada no presente artigo, estão apresentados na Tabela 1. Nessa tabela estão exemplificados os critérios a serem considerados durante as observações de uma tarefa em andamento. Dessa maneira, são evidenciados quatro pontos a serem observados: aspectos pedagógicos, gestos didáticos, tarefas propostas e instrumentos de mediação.

**Tabela 1:** Exemplos dos aspectos observados na dimensão “ensino”

<b>Crítérios a observar</b>	<b>Exemplos</b>
Aspectos pedagógicos	Ação no ensino (Exemplo: o professor utiliza as respostas dos alunos)
Gestos didáticos	Tipos de elementos trabalhados no ensino da leitura-escrita (Exemplo: o professor propõe discutir e refletir sobre as semelhanças e diferenças entre as palavras)
Tarefas propostas	Articulação entre as tarefas (Exemplo: as tarefas são justapostas entre elas)
Instrumentos de mediação	Instrumentos materiais (Exemplo: livros, computadores, quadro-negro).

Dentro da lógica de uma abordagem de inspiração etnográfica, foi realizada uma imersão da comunidade escolar, ocasionando observações também em reuniões com o corpo docente, diretores e administradores dos dois estabelecimentos. Dessa forma, os dados coletados também foram utilizados como fontes de análise para compreender a prática de ensino das professoras.

Os documentos pedagógicos foram reunidos a fim de identificar os instrumentos de mediação utilizados pelas professoras e os que são propostos aos alunos. Dessa forma, compreende-se que as diferentes práticas também podem ser investigadas a partir da análise da escolha do material/suporte e da forma com que ele é apropriado. Estes suportes constituem pistas importantes para compreender a atividade de ensino nas duas classes de primeiro ano. Foram

coletados três tipos de documentos: o livro didático, os documentos elaborados pelo professor para o próprio uso e os documentos propostos aos alunos, como os textos auxiliares, os exercícios e as avaliações.

## RESULTADOS

Nesta seção, são expostos os resultados referentes às práticas de ensino com a descrição das categorias de análise elaboradas para organizar as práticas observadas. Para isso, foram realizados procedimentos abertos exploratórios e múltiplas leituras dos dados, que caracterizam a técnica de análise de conteúdo (BOGDAN e BLIKEN, 1994).

As estratégias observadas nas duas classes de CP ao longo do ano letivo são descritas seguindo, principalmente, a dimensão “Ensino” de Basso (2011). A análise dos elementos agrupados permite revelar um conjunto de ações e operações dentro de diferentes episódios que compõem o processo de ensino-aprendizagem. Com base em categorias elaboradas a *posteriori*, tenta-se mostrar a diversidade das práticas de ensino da leitura e da escrita durante o primeiro ano de alfabetização formal nas duas classes observadas. As categorias que emergiram foram: ensino do código, ensino significativo do código, ensino interdisciplinar e ensino do sentido da leitura-escrita.

### Categoria Ensino do Código

*Episódios de trabalho de leitura-escrita a partir da utilização exclusiva do código fonográfico, independentemente do sentido.*

Nessa categoria, são descritas as principais especificidades relacionadas às estratégias utilizadas durante a realização de uma tarefa, que permitem um ensino mais focado na aprendizagem da relação grafema-fonema e que caracterizam esse tipo de episódio de trabalho. Nas duas classes, são observadas as mesmas estratégias de ensino nos episódios. As professoras desempenham um papel de transmissão de conhecimento e fazem sistematicamente referência às regras de correspondência grafema-fonema, seguindo a ordem de lições propostas no livro didático.

As observações mostram que a professora da classe A, por exemplo, utiliza a resposta das crianças quando explica o conteúdo. Essa estratégia é demonstrada no extrato<sup>2</sup> 1, em que a professora utiliza a palavra “lire” (ler) dita pela aluna Oaussila<sup>3</sup> para explicar os fonemas /i R/ e mostra como se deve fazer para reconhecer o som, sentindo a vibração com a mão no pescoço.

As atividades são organizadas em torno da distinção auditiva e da consciência fonológica. A base do ensino nessa categoria é a aprendizagem dos sons, letras e sílabas. As sequências de trabalho com esses elementos de base são frequentes. Após a descoberta do som alvo, as palavras que o contêm são utilizadas para explicações e exercícios. A ordem de apresentação dos sons alvos geralmente segue a sequência do livro didático, com um nível crescente de dificulda-

2 O extrato é apresentado em francês para maior fidedignidade do exemplo.

3 Os nomes foram alterados a fim de preservar o anonimato dos alunos.

de, e podem ser letras, sílabas, sílabas que contêm grafemas compostos ou poligrafias de fonemas. Os grafemas compostos são trabalhados isoladamente ou em comparação com outros grafemas compostos que podem ter o mesmo som, por exemplo: “au” e “eau”.

**Extrato 1:** Observação de uma explicação da classe B

- *Betty (Enseignante de la classe B): Écrivez /i R /.*
- *Betty: Attention! écoutez le bien! Il y en a qui n'écoute pas.*
- *Betty: Pour le reconnaître vous savez comment on fait? On met sa main sur la gorge et on le fait rouler /i R R R /.*
- *Oaussila (élève): «C'est /i R / comme lire?»*
- *Betty: Bravo Oaussila, c'est /i R / comme lire.*
- *Betty: On va écrire le mot «lire» au tableau.*
- *Betty: J'entoure le son /i R / qui est au milieu du mot.*

A identificação, na palavra, do som aprendido é uma tarefa frequentemente utilizada nas duas classes. O aluno é conduzido a identificar se o som aprendido está no início, meio ou fim da palavra. Por exemplo, cada aluno dispõe de três cartas com o desenho que representa o som de cada uma das três posições (O— ou —O— ou —O), e deve mostrar a carta que corresponde à posição correta do som estudado. Assim, na identificação do fonema /f/ da palavra “fantôme”, a carta que deve ser mostrada é aquela que representa o som inicial (O—).

Nessa categoria, as tarefas que são propostas com maior frequência são: treinamento de sons, leitura, ditado e cópia de sons, sílabas e palavras formadas a partir das já estudadas. Os ditados de sons são utilizados para reforçar a aprendizagem da relação grafema-fonema, os alunos escrevem em um quadro individual os sons ditados, e, em seguida, a professora verifica a escrita de cada um.

As tarefas respondem sempre a um objetivo preciso e explícito, que geralmente consiste na aprendizagem do fonema, sendo que a atenção é focada na forma (aspectos intralexicais). As ligações entre as tarefas são perceptíveis, uma vez que as transições são formalmente anunciadas. Após a aprendizagem do novo som, o aluno realiza os exercícios do livro didático, que servem também como forma de avaliar as competências. A professora avalia a progressão na tarefa a partir de exercícios feitos em classes e das respostas às questões durante as explicações orais.

Os instrumentos de mediação mais utilizados nessa categoria são: livro didático, quadro-negro, fichas, cartazes, exercícios (instrumentos materiais) e linguagem oral (instrumentos simbólicos). Nas duas classes, durante as tarefas, as interações são geralmente iniciadas pela professora, e, na maioria das vezes, têm o objetivo de verificar a apropriação dos conhecimentos transmitidos.

Essa categoria é a mais utilizada pelas professoras, entretanto, a maior diferença entre as duas classes, durante os episódios de trabalho dessa categoria, diz respeito aos aspectos pedagógicos ligados à gestão da classe. As punições por meio da escrita na classe A parece gerar nos alunos certo temor à professora (ver Extrato 2, que exemplifica esse episódio).

Nesse exemplo, a professora da classe A impõe punições pela escrita cada vez que um aluno interfere na aula sem antes pedir permissão; ele deve escrever no caderno “eu me calo” três vezes. Na classe B, os alunos se comunicam durante as tarefas, porém, muitas vezes, essas conversações não têm ligações com a atividade em curso.

**Extrato 2:** Observação de uma situação de punição ligada à escrita na classe A

*Alice (Enseignante de classe A): (...) je récupère les feuilles (exercices sur le son appris)*  
*Alice: Allez ! C'est bon !*  
*Alice: Lory t'as fait ton métier ?*  
*Lory (élève): Oui*  
*Alice: C'est bon !*  
*Alice: Je prends le livre de Gafi.*  
*(Les élèves font de bruit)*  
*Alice: Mais bon, c'est parti, je mets des punitions, parce que visiblement, dès qu'on fait quelque chose, il y a des bruits.*  
*Alice: Kenzo, trois fois « je me tais », c'est parti !*  
*Alice: Arthur aussi, trois fois « je me tais ».*  
*Alice: On prend son livre de Gafi*  
*Niame (élève): Maîtresse, est-ce que (interrompte)*  
*Alice: Non ! Tu n'as pas pris la parole correctement. Alors, trois fois « je me tais ».*  
*Alice: Est-ce que c'est le moment ?*  
*Niame (élève): Non*  
*Jérôme (élève): (parle avec un camarade)*  
*Alice: Jérôme, trois fois « je me tais ».*

### **Categoria Ensino Significativo do Código**

*Episódios de trabalho de leitura-escrita, a partir da utilização do código fonográfico e da consciência fonológica, associado ao trabalho de significação e sentido da escrita.*

Nessa categoria, são descritas as características do ensino que integram dois tipos de trabalho, um sobre o código e o outro sobre o significado da escrita. As professoras trabalham, inicialmente, o sentido para chegar à forma, ou seja, utilizam-se das experiências em classe e do cotidiano dos alunos para trabalhar o ensino do código fonográfico. O ensino funciona como uma mediação didática, seu ritmo é geralmente estimulante, visto que as tarefas partem do interesse dos alunos. É observado, nas duas classes, que as professoras realizam o ensino do código fonográfico a partir da leitura de texto do livro didático ou de tarefas e situações criadas por elas. Os textos servem de referência para o trabalho intralexical, de introdução a palavras novas e de atividade de compreensão. Assim, nessa categoria, são propostas continuamente atividades relacionadas à morfologia das palavras, fazendo com que o aluno fixe a atenção na estrutura interna das palavras.

Durante o trabalho relacionado ao grafema-fonema, é provocada nos alunos a reflexão sobre os sons, a forma e o sentido da palavra no texto. Essa prática permite a descoberta de que certas palavras podem ser escritas da mesma maneira,

porém, ter sentidos diferentes, e também o contrário: palavras que são totalmente diferentes, mas que possuem significados semelhantes. A professora da classe B, por exemplo, propõe reflexões sobre as propriedades comuns das palavras (como as que possuem o mesmo prefixo ou sufixo) e explicações sobre seus usos, ajudando a compreender que é possível escrever novas palavras a partir desse raciocínio.

Os instrumentos materiais e simbólicos de mediação são bem diversificados, sendo eles: discussões, reflexões sobre a oralidade, materiais lúdicos, quadro negro usado pelas professoras e pelos alunos, computadores e fichas. A organização do trabalho favorece a participação e a atenção dos alunos, mas a iniciativa nas interações professor-alunos é, na maioria das vezes, das professoras.

As tarefas propostas dentro dessa categoria têm como objetivo principal a articulação entre a aprendizagem da forma, sentido e significado. É realizada uma articulação entre os níveis interpretativos e metalinguísticos. Aquelas atividades que trabalham o código e a consciência fonológica a partir das experiências anteriores dos alunos e seus interesses parecem suscitar maior disposição dos alunos. Esse ponto pode ser notado no Extrato 3, que apresenta uma nota feita depois de observar a classe A.

### Extrato 3: Nota de observação da classe A

*En arrivant à l'école (le matin, avant de commencer le cours), il neigeait beaucoup. Les enfants étaient euphoriques avec la neige. Ils jouaient dans la cour. Alice, l'enseignante, décide donc de donner encore dix minutes pour que les enfants puissent profiter un peu de jouer avec la neige. Ensuite, déjà dans la salle de cours, Alice profite de la motivation des enfants pour la neige et propose une activité en rapport avec cela. Elle suggère d'écrire un poème en groupe dont le thème soit la neige. Tous acceptent immédiatement. Alice organise l'élaboration du poème en écrivant sur le tableau les premières idées des élèves. Au fil et à mesure elle explique la fonction du poème, des rimes et essaie de faire réfléchir les enfants sur les sens et sur les formes des mots pour essayer de trouver ceux qui peuvent évoquer des rimes et qui sont pertinents à introduire dans le poème. Alice semblait très enthousiasmée durant cette activité et passionnée pour les poésies (ce qu'elle nous raconte plus tard dans la journée). Tous les enfants ont participé et n'ont pas été dissipés. Il y eu une bonne interaction entre les enfants et l'enseignante.*

Nesse exemplo, a professora une o trabalho com a consciência fonológica, e o código fonográfico e o caráter significativo da escrita com as experiências dos alunos. Ela utiliza a experiência recente dos alunos para tentar envolvê-los no processo de construção do conhecimento, aproveitando o interesse e a motivação dos alunos para trabalhar a leitura-escrita a partir de uma determinada situação.

### Categoria Ensino Interdisciplinar

*Aprendizagem centrada na interdisciplinaridade:<sup>4</sup> Episódios de trabalho da leitura-escrita consagrados paralelamente às outras disciplinas (educação física, matemática, artes etc.) sem a utilização direta do código fonográfico.*

4 O termo "interdisciplinaridade" é entendido aqui como uma mobilização ou inter-relação entre as disciplinas, mesmo se o inte-

Dentro dessa categoria, são observados episódios nos quais as professoras procuram realizar uma intercomunicação entre duas ou mais disciplinas. Neles, há um esforço para trabalhar um tema ou objetivo que seja comum entre as áreas. Em certos momentos, esses tipos de episódios são realizados a partir de projetos que integram diversas disciplinas. Esse tipo de trabalho necessita de um grande comprometimento e implica a cooperação entre colaboradores.

O ensino passa a funcionar como uma mediação social, na qual existe um esforço para identificar as habilidades de cada aluno e encorajá-los a serem responsáveis pela própria aprendizagem, delegando a eles atividades dentro do projeto. A heterogeneidade é gerenciada de maneira a considerar que cada aluno tem o próprio ritmo, favorecendo a formação de grupos diversificados que permite a contribuição entre os participantes.

As observações mostraram que, nesse tipo de episódio de trabalho, a língua escrita é apresentada como um objeto social, que favorece o acesso ao mundo da escrita. A aprendizagem interdisciplinar é acentuada com a utilização da leitura e da escrita para a apropriação de outros conhecimentos. As interações professor-aluno e aluno-alunos são numerosas nessa categoria, evidenciando tanto uma iniciativa por parte da professora como também do aluno. A única diferença entre as classes consiste no fato de que a professora da A enfatiza a comunicação, e a da B, a autonomia dos alunos durante atividades que caracterizam esse tipo de episódio de trabalho.

Essa categoria pode ser ilustrada a partir de um exemplo do trabalho colaborativo entre a professora da classe B e a professora de Educação Física. Nesse exemplo, as duas professoras trabalham leitura, escrita e orientação espacial numa mesma atividade durante a aula de Educação Física.

#### **Extrato 4:** Nota de observação da classe B

*Cette activité est réalisée en équipe dans un parc à côté de l'école. Les enfants reçoivent des instructions par écrit afin de les aider à chercher des dessins des animaux ou des objets cachés dans le parc. Chaque équipe doit lire les instructions qui l'amènent à trouver les dessins. Ces instructions donnent des pistes sur la position dans le parc (fond, droite, gauche, proche du portail, etc.) et sur la description de l'objet. Lorsque les enfants trouvent l'objet, ils écrivent son nom sur une feuille numérotée. La lecture et l'écriture servent de base aux travaux d'orientation spatiale et physique.*

As atividades propostas nessa categoria são bem diversificadas. As tarefas têm sempre uma finalidade específica, que leva o aprendiz a aderir o objetivo do projeto. Geralmente, nesses episódios de trabalho, a avaliação do progresso em andamento é realizada a partir da observação da implicação e do esforço do aluno. Os instrumentos de mediação são variados e pensados em função do objetivo do projeto ou da tarefa. Eles oferecem sempre um espaço de troca e são intrinsicamente articulados.

.....  
resse de cada uma é preservado.

## **Categoria Ensino do Sentido da Leitura-Escrita**

*Episódios de trabalho de leitura-escrita que enfatizam a compreensão do sentido sem o uso explícito do código fonográfico*

Essa categoria agrupa as atividades que buscam a inserção dos alunos no mundo da escrita. As professoras realizam um trabalho com a leitura e a escrita oportunizando ocasiões de organizar a forma de refletir dos aprendizes, e de desenvolver uma consciência crítica, introduzindo o processo de democratização da cultura e da comunicação à classe. As professoras exercem um papel de mediação cultural (entre o aluno e a cultura escrita), organizando o ensino para desenvolver a comunicação, a autorreflexão e a autonomia dos estudantes.

Os gestos didáticos observados nas duas classes mostram que, durante os episódios de trabalho, a atenção é focada mais no sentido do que na forma. Os textos são provenientes de revistas, jornais ou livros e são propostos considerando os interesses dos alunos. As professoras gerenciam as trocas nas discussões sobre o sentido da leitura, incentivando o diálogo e a discussão.

A maior diferença observada entre as duas classes diz respeito ao modo de organização das tarefas. Na classe A, as atividades em grupos não são numerosas, diferente da classe B. Durante essas atividades, os alunos da classe A são colocados em grupos homogêneos, enquanto, na outra os grupos são organizados de maneira a permitir um trabalho entre alunos de diferentes níveis de aprendizagem, considerando também a personalidade de cada um. A relação professor-aluno mostra que as iniciativas das interações partem frequentemente das professoras, em ambas as classes.

Na classe B, por exemplo, a professora utiliza os textos construídos pelos alunos para trabalhar o sentido. Nesse tipo de episódio de trabalho, ela favorece a produção de textos em grupo com a finalidade de desenvolver a criatividade, a compreensão e a comunicação entre os alunos. A atividade intitulada “aluno autor” ilustra a maneira como a professora explica que uma das funções da escrita é contar histórias, e que qualquer um que aprende a ler e a escrever pode um dia se tornar escritor. O Extrato 5 mostra o texto criado por um dos grupos que foi utilizado nessa atividade.

**Extrato 5:** Coleta de documento pedagógico, texto criado por um grupo de alunos da classe B

*L'école magique*

*l'était une fois une école toute blanche avec des murs beiges et multicolores.*

*Il y a des petits points marron sur les toits et des grandes fenêtres rondes et carrés.*

*Il y a des oiseaux blancs partout sur les toits.*

*La maîtresse lit des histoires de fantômes à tous les enfants.*

*On fait des dessins géants et on construit un avion.*

*Il y a beaucoup de poissons dans des aquariums très grands et il y a des lapins qui jouent dans la cour.*

*Les enfants jouent à la balançoire.*

*Les enfants jouent au trampoline et chaque enfant choisit un animal qui ne le quitte jamais.*

As tarefas observadas nessa categoria são centradas na compreensão geral do texto e suas interpretações. O objetivo dessas atividades é explicitar os usos e funções da escrita. As tarefas podem se articular ou não entre si, e a avaliação é realizada a partir da compreensão dos textos ou das participações no trabalho. Os livros de contos, escritas sociais e textos construídos pelos alunos são os principais instrumentos de mediação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados dessa pesquisa mostraram que existe uma grande variedade de estratégias didático-pedagógicas na ação das professoras, demonstrada pelas quatro categorias de ações e operações que caracterizam os diferentes processos de ensino encontrados nas práticas em classe. Constatou-se que as práticas das professoras não seguem um único método de ensino, mas empregam várias abordagens ao longo do ano escolar e mesmo durante uma atividade específica de leitura ou escrita.

De modo geral, as práticas didático-pedagógicas encontradas nas duas classes não focalizam somente aspectos do código e do sentido separadamente, mas também episódios de trabalho, que provocam tensões entre a diversidade de contextos. Existem episódios de trabalho em que as professoras levam os alunos a analisar rimas, aliterações e palavras segundo sua dimensão, ou ainda a explorar a diversidade dos sons que um mesmo grafema pode representar. Em outras situações, o trabalho com o sentido da escrita provoca uma leitura de textos do mundo real, sem enfatizar os conhecimentos sobre as relações grafema-fonema. Porém, além desses episódios, surgem outras práticas que buscam uma alternativa para construção de um sistema de ensino-aprendizagem que aproxima a relação entre o código e sentido. Esses episódios associam o trabalho de fonemas e grafemas, essencial para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, com o trabalho das significações da escrita, por meio dos projetos e atividades interdisciplinares.

As categorias e episódios de trabalho apresentados neste artigo se complementam, e evidenciam que essa diversidade das práticas funciona como uma fonte de motivação para a construção de um sistema de ensino-aprendizagem, o que implica diretamente nas atividades de leitura e escrita dos alunos. Essa diversidade de ensino não depende somente dos instrumentos oferecidos pelo professor, mas também das formas de organização da classe e do tipo de interação entre alunos e professor/aluno.

A aprendizagem da leitura e da escrita requer multiplicidade de conhecimentos e habilidades intelectuais simultaneamente (Goigoux, 2013). Frente a isso, parece desnecessário querer valorizar uma única categoria de práticas ou componente didático. Os programas franceses e pesquisas recentes têm sugerido um ponto de equilíbrio, que garante o trabalho com o sentido e o código, sem negligenciar um lado. O desafio dos futuros estudos é identificar o equilíbrio ideal dos diferentes componentes desse conjunto, para proporcionar uma maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

## THE DIVERSITY OF TEACHING AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN FRENCH CLASSES OF FIRST YEAR

**Abstract:** The objective of this paper is to understand how teaching practices get influenced by the didactic transposition, identifying the didactic and pedagogical strategies and the organization of the teaching activities of reading and writing of two first-year classes of the French public school system. The results highlight the diversity of teaching practices of teachers, particularly marked by the dynamics in the didactic and pedagogical strategies involving the meaning and the code, showing that the variety of teaching modalities seems to match the diversity of skills to be built.

**Keywords:** Education. Didactic and pedagogic practices. Read-write.

## REFERÊNCIAS

- ALTET, M. Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, v.1, n. 10, p. 31-43, 2003.
- ALTET, M.; BRESSOUX, P.; BRU, M.; LECONTE-LAMBERT, C. Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, Paris, v. 126, n. 1, p. 97-110, janv./mars, 1999.
- BOLZAN, D. P. V. Cultura escrita na sala de aula: compartilhar e reconstruir saberes. In: *Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização*. Santa Maria: Editora UFSM, 2007.
- BOLZAN, D. P. V.; SANTOS, E. A. G.; POWACZUK, A. C. H. Cultura escrita: aprender a ler e escrever na escola. *Educação*, v.38, n. 1, p. 97-110, jan./abr., 2013.
- BASSO, F. P. L'activité de l'enseignement-apprentissage au cours préparatoire: le regard de la théorie de l'activité. In: *Colloque international des Étudiants chercheurs en Didactique des Langues et en Linguistique* Grenoble: Université Stendhal, 2010.
- BASSO, F. P. *Conscience Phonologique et Activité d'enseignement-apprentissage: comment les différentes pratiques didactiques-pédagogiques influencent-elles l'appropriation de la lecture-écriture?*. Grenoble: Université de Grenoble, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BIGOZZI, L.; TARCHI, C.; PEZZICA, S.; PINTO, G. Evaluating the Predictive Impact of an Emergent Literacy Model on Dyslexia in Italian Children: A Four-Year Prospective Cohort Study. *Journal of Learning Disabilities*, Austin, v. 49, n. 1, march 2014.
- CORDEIRO, G. S.; SCHNEUWLY, B. La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant. *Recherche et Formation: pour les profession de l'éducation*, v. 56, p. 67-80, 2007.

- CHEVALLARD, Y.; MARY-ALBERTE, J. *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*: 2. ed. Grenoble: La Pensée Aauvage, 1991.
- GIASSON, J. *La lecture: Apprentissage et difficultés*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur, 2011.
- GOIGOUX, R. Planification didactique et méthodes d'enseignement de la lecture. Conseil scientifique de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture organisée par le P.I.R.E.F, *Ministère de la Recherche*, 2003.
- GOIGOUX, R.; VERGNAUD, G. Schèmes professionnels. In: GOIGOUX, R.; BÉRNIE, J. P. *Quels concepts pour quelle analyse de l'activité du professeur*. Villeneuve-d'Ascq: La Lettre de l'AiRDF, n. 36, p. 7-10, 2005.
- KONSTANTOPOULOS, S. *How Long Do Teacher Effects Persist?* Bonn: Institute for the Study of Labor (IZA), n. 2893, 2007.
- LAPLANTINE, F. *La description ethnographique*. Paris: Nathan, 2000.
- LAPLANTINE, F. *L'anthropologie*. Paris: Payot e Rivages, 2001.
- LAROUÏ, R.; MOREL, M.; LEBLANC, S. Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire, *Éducation et socialisation*, 35, 2014.
- PASA, L. Entrer dans la culture écrite: rôle des contextes pédagogiques et didactiques. *Thèse de Doctorat*, Université de Toulouse Le Mirail, Toulouse, 2002.
- REUTER, Y. À propos de la notion de performance en didactiques: éléments de discussion. *Recherches en Didactiques: Enfant, élève, apprenant*, n. 11, p. 129-142, juin 2011.
- REUTER, Y.; CONDETTE, S.; BOULANGER, L. Educational innovations within the French school system: realities, stakes, perspectives. In: C. A. VAN DORP (Ed.) *Change in Education, Journal for the Systemic Innovation of Education*, Leuven, Annual Convention, p. 114-118, 2012.
- REUTER, Y.; COHEN-AZRIA, C.; DAUNAY, B.; DELCAMBRE-DERVILLE, I.; LAHANIER-REUTE, D. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck, 2013.
- SCHWARTZ, Y. *Expérience et connaissance du travail*. Paris: Éditions Sociales, 1988.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.
- TALBOT, L. Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives*, v. 6, n. 18, p. 2-4, 2012.
- WIRTHNER, M.; GARCIA-DEBANC, C. À la recherche des savoirs des enseignants de français: méthodologies, difficultés et premiers résultats. *Repères: Les saviors des enseignants français*, Lyon, v. 42, n. 1, p. 5-23, 2010.

Recebido em 23-02-2015.

Aprovado em 16-10-2015.