



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação  
e Pesquisa em Educação  
Brasil

Puntel Basso, Fabiane

As características das práticas de ensino da leitura-escrita em duas escolas do sistema  
público francês

Revista Brasileira de Educação, vol. 22, núm. 68, enero-marzo, 2017, pp. 213-230  
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27553033011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# As características das práticas de ensino da leitura-escrita em duas escolas do sistema público francês

*FABIANE PUNTEL BASSO*

Université de Grenoble, Saint-Martin-d'Hères, França

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo identificar e analisar as atividades de ensino de leitura e escrita em duas classes francesas de 1º ano. Trata-se de estudar como o professor controla e regula o processo de ensino-aprendizagem da leitura-escrita, compreendendo o processo de ensino-aprendizagem em dois contextos distintos, reais e naturais. Esse objetivo é atingido por meio de um estudo comparativo, realizado em duas escolas localizadas na região metropolitana de Grenoble, França. A atividade de ensino é investigada a partir de observações instrumentalizadas e da coleta de documentos pedagógicos. As ações de ambos os professores são caracterizadas em quatro categorias de análise: ensino do código; ensino significativo do código; ensino interdisciplinar; ensino do sentido da leitura-escrita. A conclusão ressalta a heterogeneidade e a riqueza das práticas no 1º ano, dando acesso a uma melhor compreensão da complexidade do processo de ensino-aprendizagem da leitura-escrita.

## PALAVRAS-CHAVE

ensino-aprendizagem; didática; teoria da atividade; leitura-escrita.

## **THE CHARACTERISTICS OF THE READING AND WRITING TEACHING PRACTICES IN TWO SCHOOLS OF THE FRENCH PUBLIC SYSTEM**

### **ABSTRACT**

This article aims to identify and analyze the teaching of reading and writing activities in two French classes of first year. The idea is to study how the teacher controls and regulates the process of teaching and learning of reading and writing, understanding the process of teaching and learning at two distinct contexts, real and natural. This goal is achieved through a comparative study conducted at two schools located in the metropolitan area of Grenoble, France. The teaching activity is investigated from instrumented observations and the collection of pedagogical documents. The actions of both teachers are characterized in four analysis categories: education code, significant code education, interdisciplinary education and teaching the meaning of read-write. The findings highlight the heterogeneity and the wealth of practices in the first year, giving access to a better understanding of the complexity of the reading-writing teaching-learning process.

### **KEYWORDS**

teaching and learning; teaching; activity theory; reading and writing.

## **LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LECTURA-ESCRITURA EN DOS ESCUELAS DEL SISTEMA PÚBLICO FRANCÉS**

### **RESUMEN**

Este artículo tiene como objetivo identificar y analizar actividades de enseñanza de lectura y escritura en dos clases francesas de 1º año. Se trata de estudiar como el profesor controla y funciona el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura-escritura, comprendiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje en dos contextos distintos, reales y naturales. Este objetivo es alcanzado a través de un estudio comparativo, realizado en dos escuelas localizadas en la región metropolitana de Grenoble, Francia. La actividad de enseñanza es investigada a partir de observaciones instrumentalizadas y de la colecta de documentos pedagógicos. Las acciones de ambos profesores son caracterizadas en cuatro categorías de análisis: enseñanza de código; enseñanza significativa de código; enseñanza interdisciplinaria; enseñanza de sentido escritura-lectura. La conclusión resalta la heterogeneidad y la riqueza de las prácticas en el 1º año, dando paso a una mejor comprensión de la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura-escritura.

### **PALABRAS CLAVE**

enseñanza-aprendizaje; actividades de enseñanza; lectura-escritura.

## INTRODUÇÃO

O efeito do ensino sobre a aprendizagem da leitura e da escrita é objeto de uma vasta e polêmica discussão, que tem a tendência de tratar de maneira oposta os métodos ditos globais e fônicos. Cada abordagem pedagógica é fundamentada em diferentes teorias e busca mostrar sua superioridade na construção do sistema escrito. Em consequência, observamos, ao longo das últimas décadas, um conflito entre os partidários de diversos métodos de ensino e de diferentes correntes teóricas. Entretanto nenhum estudo comparativo entre os métodos globais e fônicos conseguiu provar, de maneira incontestável, a superioridade reivindicada. Além disso, é difícil observar, na realidade da sala de aula, práticas que são oriundas exclusivamente de um método de ensino. A maioria dos professores utiliza estratégias vinculadas a diferentes métodos, sem necessariamente se referir às correntes teóricas subjacentes. Nesse contexto, para compreender a dinâmica do ensino-aprendizagem, parece ser necessário descrever e analisar em detalhe as ações de ensino e as práticas didático-pedagógicas em vez de tentar definir o melhor método de ensino da leitura e da escrita.

No intuito de contribuir para o melhor conhecimento do processo de ensino e de aprendizagem na alfabetização e para esclarecer os problemas ligados à questão “Como alfabetizar de forma eficiente?”, acreditamos que é necessário investigar toda a complexidade da didatização da linguagem escrita e da notação alfabética. É nessa perspectiva que realizamos uma pesquisa baseada na variabilidade das práticas didáticas e pedagógicas.

Os resultados referentes às práticas dos professores fornecem elementos de respostas às nossas questões sobre a atividade de ensino: Quais são as estratégias didáticas e pedagógicas utilizadas pelos professores? Existe uma real interação entre o professor e os alunos e entre os alunos? Como os alunos são implicados na realização de uma tarefa proposta e organizada pelo professor? Quais são os comportamentos dos alunos durante a realização da tarefa?

## APORTE TEÓRICO

### A DIALÉTICA ENTRE OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: DESAFIOS PEDAGÓGICOS E DIDÁTICOS

Nesta seção são apresentados alguns aportes teóricos que nos serviram de base para estudar o papel do professor nos processos de ensino-aprendizagem. Inicialmente, apresentaremos a relação entre a teoria e a prática no processo de ensino. Abordaremos também os aspectos pedagógicos e os gestos didáticos com a finalidade de detalhar os elementos das práticas de ensino. Em um segundo momento, vamos expor os conceitos-chave da teoria da atividade e histórico-cultural para compreender os processos de mediação escolar e as interações dentro de uma perspectiva pedagógica e didática.

## ASPECTOS PEDAGÓGICOS E DIDÁTICOS

A pedagogia não é simplesmente uma disciplina, mas também um suporte para o pensamento e para a ação. Assim, se a pedagogia é ação, ela pode então ser considerada um “pensamento em ação” (Tochon, 1993)? Segundo Marchive (2006), alguns autores discutem a característica importante do distanciamento entre o pensamento e a ação (a luz da oposição teoria-prática). Nessa perspectiva, Meirieu (1997) entende a pedagogia em um sentido amplo quando ele articula o discurso teórico com a ação pedagógica. De acordo com Houssaye (1992,1997), o pedagogo “talvez não seja nem puramente um prático nem puramente um teórico”, ele se encontra entre os dois termos, e essa ligação é permanente e irredutível. É precisamente nessa relação teórica e prática que a pedagogia se constrói (Houssaye, 1997, p. 91; Altet, 1994).

A pedagogia estuda a articulação entre o ato de ensinar e o ato de aprender (Reuter; Condette; Boulanger, 2012). Assim, os processos de interação, a gestão dos fluxos de informação pelo professor e a regulação das atividades são elementos analisados pela pedagogia. Esses processos são objetos da pedagogia e da produção de saberes pedagógicos teóricos. Porém esses saberes são específicos, uma vez que são articulados de maneira dialética na ação.

A didática se esforça para melhor compreender como as ações do professor (aspecto pedagógico) são orientadas para as ações de aprendizagem dos alunos a fim de propor maneiras de favorecer a transição de uma para a outra (Richterich, 1996). A didática refere-se a um tipo de ensino centrado nos conteúdos (Reuter *et al.*, 2013). Utilizamos esse termo segundo Barré-De Miniac (1995), no sentido amplo de uma relação com a prática nessa área. As pesquisas que se inscrevem nessa especialidade têm uma relação direta com a área, com as classes e ações dos professores (Barré-De Miniac, 2000).

A noção de apropriação é utilizada por pesquisadores que trabalham sobre a escrita dentro de uma perspectiva da didática. Esse termo salienta uma evolução que vai ao encontro da atenção para a atividade do aprendiz. A palavra “apropriação” permite insistir sobre a lógica do psiquismo como uma unidade que reorganiza os dados heterogêneos, sendo ao mesmo tempo o motor e o resultado desse trabalho de reorganização (*idem*).

Uma vez postas essas noções, podemos compreender que a função do didático é aquele de mediador que favorece uma verdadeira apropriação, permitindo a adaptação às diferentes situações (*idem*). Essas mediações são realizadas com base nos gestos didáticos. Segundo Aeby Daghé (2010), os gestos podem aparecer como instrumentos de processos de transição, na medida em que eles contribuem para predefinir as atividades em curso. Os gestos didáticos dos professores são ancorados nos conteúdos disciplinares e nos processos de aprendizagem e supõem um esclarecimento das situações de ensino-aprendizagem (Schneuwly; Dolz, 2009). Develay (1998) especifica três tipos de atitudes que se relacionam com a didática. De acordo com esse autor, o didático se propõe a descrever, prescrever e sugerir ações nos processos de ensino-aprendizagem.

Assim, a didática nos ajuda a compreender o sistema de ensino-aprendizagem. Barré-De Miniac (1995), em um texto sobre a didática da língua escrita, descreve várias pesquisas que seguem diferentes abordagens teóricas. As pesquisas em diferentes áreas do conhecimento utilizam a didática para compreender os aspectos da língua escrita. As controversas relativas ao ensino-aprendizagem da língua escrita estão entre as mais vivas na área da didática (Pasa, 2002). A eficácia das diferentes práticas didáticas na alfabetização é sempre uma das mais discutidas. Essas reflexões levam a uma grande questão da didática do ensino no ensino fundamental: Como alfabetizar com eficiência? A partir dessa questão, surgem muitas outras discussões, como aquelas do efeito-classe, efeito-mestre (Bressoux, 2002), das diferentes correntes teóricas, revivendo assim a grande questão sobre a “querela dos métodos” (Foucambert, 1994 *apud* Pasa, 2002).

Conforme Pasa (2002, p. 65), “a querela dos métodos não implica as práticas de ensino em sua globalidade, pois nem todas as modalidades de ação didática fazem objeto de controversas”. De acordo com essa autora, os numerosos estudos buscam responder a tradicional controversa entre os métodos centrados no código ou no sentido, com base em comparação dos programas de ensino; portanto, a discussão está longe de terminar.

O debate sobre a eficiência da alfabetização não deveria ser centrado somente na questão dos métodos, pois se sabe que na prática de sala de aula a complexidade e a variedade didática e pedagógica reinam quando se trata do processo de ensino da leitura-escrita. A diversidade das práticas de ensino relativas à leitura-escrita não permite uma classificação unidimensional, nem uma dicotomia perfeita, tais como aparecem nos discursos teóricos (Pasa, 2002; Goigoux, 2003).

Parece que o estudo das diferentes estratégias didáticas e pedagógicas e a maneira pelas quais são organizadas começa a ganhar terreno nas pesquisas sobre o ensino-aprendizagem. Muitos trabalhos foram realizados sobre os gestos didáticos e as práticas no ensino do francês e sua organização (Bernié; Goigoux, 2005). Dessa forma, evidencia-se o cerne do trabalho dos educadores, que é a organização dos objetos a serem ensinados (Wirthner; Garcia-Debanc, 2010).

Para estudar as atividades de ensino em classe, é importante considerar o contexto dessas atividades, ou seja, a comunidade escolar que salienta Engeström (1999, 2001). É necessário insistir sobre a complexidade das inter-relações entre os sujeitos da comunidade e considerar que as diferentes práticas são inseridas dentro de uma multiplicidade de contextos, de instrumentos de mediação e de tarefas escolares (Barma, 2008).

Assim, uma didática da escrita “articula-se diretamente com uma hipótese sócio-histórica” (Barré-De Miniac, 1996, p. 16). A didática tem funções e finalidades sociais que estão sempre em conexão com a análise da demanda social da escola. A teoria da atividade e a corrente sócio-histórica consideram a natureza inter-relacional, social e o caráter de mediação entre o ensino e a aprendizagem.

## AS INTERAÇÕES MEDIADAS NO ENSINO

Segundo os autores da teoria histórico-cultural, o papel das interações torna-se central para interpretar a atividade humana, incluindo a atividade escolar (Vygotski, 1933/2007). A atividade escolar determina os modos de interação e as posturas específicas na relação professor-aluno ou aluno-aluno (Aeby Daghé, 2010).

A teoria vygotskiana é duplamente social, pois ela postula uma interação entre os sujeitos e também uma interação do sujeito com os produtos da cultura no qual ele está inserido. Vygotski enfatizou que a linguagem é uma ferramenta poderosa quando os alunos estão aprendendo. Ela permite o desenvolvimento da linguagem interna no aluno e facilita a construção de novas funções mentais, como o pensamento. Essa linguagem é construída na interação social e é considerada um resultado da cultura. É por meio da linguagem que a criança interage com conceitos sociais e culturais. Desse ponto de vista, a aprendizagem tem como função a consolidação do processo de apropriação da linguagem, colocando à sua disposição instrumentos construídos pela cultura e reestruturando as funções mentais (Vygotski, 1933/2007).

Assim, as interações na aprendizagem permitem uma mediação pelo professor dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), facilitando a aproximação entre o aluno e o saber. A definição de ZDP salienta a importância da mediação do professor (mas não só), ou seja, a colaboração com alguém:

A possibilidade relativamente grande de que a criança tem de passar daquilo que ela sabe fazer por si mesmo para aquilo que ela sabe fazer em colaboração com alguém é, precisamente, o sintoma mais notável que caracteriza a dinâmica do seu desenvolvimento e do sucesso da sua atividade intelectual. Ele coincide inteiramente com a sua zona de desenvolvimento proximal. (Vygotski, 1934/1997, p. 353)

No entanto, para serem eficientes, as interações mediadas devem situar-se na ZDP. Assim, para que o ensino da leitura-escrita seja eficaz, é importante agir sobre o estágio atual de desenvolvimento de cada aluno, isto é, sobre a ZDP. Dessa maneira, o professor ajuda o aluno a ir além de suas habilidades atuais em virtude dessas atividades conjuntas. Essas atividades também podem ser realizadas com a mediação de outros alunos, em um trabalho de grupo, por exemplo. Essa mediação permite igualmente que o conteúdo adequado seja internalizado e, assim, utilizado de maneira autônoma pelo aluno (Vygotski, 1933/2007).

Assim, a atividade depende do contexto sociocultural. Ela tem sua origem nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o seu mundo exterior, ou seja, nas relações entre o indivíduo e seu contexto social e cultural. Portanto a atividade é uma unidade de observação que é inserida em uma “matriz social”, em um contexto. Levar em consideração o contexto na compreensão de uma atividade é uma característica fundamental da teoria da atividade (Leontiev, 1984).

Observando as interações de um ponto de vista didático, é importante dar um sentido às interações. Segundo Barré-De Miniac (2000, p. 131), os professores “tendem a modular suas práticas e suas atitudes em virtude do tipo de aluno, de

seus comportamentos, reagindo, dessa maneira, como uma resposta natural às necessidades dele". Para Barré-De Miniac (*idem*), é importante perceber esses ajustes implícitos, o que podemos fazer por meio de uma descentralização do adulto em direção ao aluno. Escolher percorrer toda a complexidade do ato escritural e colocar a atividade do aluno como central permite evidenciar a questão do ato pedagógico em seu conjunto (Barré-De Miniac, 1994). As observações em didática tratam, convencionalmente, das interações professor-aluno. Na perspectiva da formação de uma didática centrada no aluno, Barré-De Miniac (2000) defende também uma observação da classe com base no ponto de vista do aluno.

A observação dos comportamentos dos alunos (comportamento verbal, cognitivo e psicológico) durante a realização de uma tarefa proposta nos dá pistas para compreender a atividade de ensino-aprendizagem (Basso; Guernier; Barré-De Miniac, 2008). Observar a maneira pela qual o aluno aborda as tarefas de leitura-escrita, a maneira de entrar nela, constitui uma prioridade para a didática centrada no aluno (Barré-De Miniac, 2000). Além da observação do comportamento do aluno durante a atividade de aprendizagem, também é importante para o professor "descobrir o que já está lá, no que diz respeito à relação com a escrita" (*idem*, p. 128) nos diferentes níveis de alfabetização. Para Guernier (1999), existem ainda muitos aspectos que a didática do francês pode explorar pelo lado do aluno, na construção das aprendizagens e sobre aquilo que os alunos entendem do que seus professores os fazem realizar.

## MATERIAL E MÉTODO

O professor gera uma situação complexa. Ele deve levar em conta numerosos fatores e ajustar-se às reações de seus alunos para ser eficiente. Nesse contexto, definimos a educação como um processo interativo que tem como finalidade a aprendizagem dos alunos. Consideramos a prática docente como um conjunto de atos observáveis: ações, reações, gestos, comportamentos, condutas e linguagens. Para Altet (2003), a prática também inclui métodos de implementação da atividade, realizados por uma pessoa em uma determinada situação. Nessa prática são convocados, por meio de regras,<sup>1</sup> os objetivos, estratégias e ideologias.

A análise de uma classe em situação educativa e de interação coloca em evidência dois grupos de sujeito dos quais o *status* e as funções induzem vários tipos de relações. Existe, assim, um processo de influência recíproca. Os professores, em fase interativa, exercem uma ação sobre os alunos e reagem amplamente aos seus comportamentos. Isso nos leva a considerar as estratégias e as práticas por um ângulo da teoria da atividade (Leontiev, 1988). A atividade do professor, que se atualiza na atividade do aluno e vice-versa, é orientada em direção ao mesmo objeto: a aprendizagem.

1 Utilizamos o termo regra, segundo Engeström (1999), como um conjunto de normas e hábitos implícitos.

Nossa análise da atividade de ensino é realizada a partir de uma dupla abordagem: por um lado a teoria da atividade e por outro a etnologia. Em relação à utilização da teoria da atividade, trata-se da descrição das tarefas e, mais especificamente, das operações de ensino da leitura-escrita nos termos dessa teoria. A abordagem etnológica nos permite um olhar mais próximo da realização concreta do trabalho do professor ao longo dos anos.

Elaboramos um conjunto de técnicas metodológicas que permite apreender as diferentes estratégias didáticas e pedagógicas que o professor utiliza para controlar e regular o processo de ensino-aprendizagem da leitura-escrita. Nossa abordagem consiste em compreender as estratégias didático-pedagógicas colocadas em prática pelos professores e também compreender como os alunos são implicados na realização da tarefa. Para descrever a ação do professor e a dinâmica de ensino-aprendizagem, escolhemos realizar uma análise com base na observação regular e longitudinal de classes e também coletar os documentos pedagógicos dos professores ao longo desse período.

## DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA

O estudo foi realizado em duas escolas primárias (A e B), localizadas na região de Grenoble, França. A pesquisa foi realizada em duas classes de curso preparatório,<sup>2</sup> e seus professores foram escolhidos no processo voluntariado. A coleta de dados foi realizada durante um ano escolar.

A população da pesquisa é originária da comunidade escolar de duas escolas públicas. Para este artigo, colocamos em foco dois tipos de sujeitos: o corpo docente e o corpo discente. As professoras das duas classes foram formadas no Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Grenoble. Alice,<sup>3</sup> professora da classe A, tem 37 anos, sete anos de experiência como professora, dos quais três deles são como alfabetizadora em curso preparatório. Betty, da classe B, tem 45 anos, vinte anos de experiência como professora, dos quais cinco em curso preparatório. Os alunos são provenientes das duas classes de curso preparatório. No total, são 43 alunos, 18 da escola A e 25 da escola B. As famílias dos alunos das duas classes pertencem principalmente à categoria socioprofissional média.

## OBSERVAÇÃO INSTRUMENTADA DAS PRÁTICAS DE ENSINO

Utilizamos uma grade critérios de observação adaptada a nossos objetivos de pesquisa (Basso, 2011). As sequências de ensino são coletadas com base nesses critérios. A observação é centrada nas particularidades didáticas e pedagógicas de cada classe. O objetivo é compreender a dinâmica de ensino-aprendizagem nas tarefas propostas pelo professor e nas interações entre professor e alunos e entre os alunos.

2 Classe em que se inicia o processo de alfabetização formal na França.

3 Todos os nomes são fictícios a fim de preservar o anonimato das pessoas que participaram da pesquisa.

A grade é composta de três dimensões observadas durante a tarefa: o ensino, as interações e os comportamentos dos alunos. Cada dimensão corresponde a vários critérios de análise, que são expostos no Quadro 1.

**Quadro 1 – Grade de critérios de observação de uma tarefa em realização**

Dimensões	Critérios
Ensino	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aspectos pedagógicos</li><li>• Gestos didáticos</li><li>• Tarefas propostas</li><li>• Ferramentas de mediação</li></ul>
Interações	<ul style="list-style-type: none"><li>• Interações professor-alunos</li><li>• Interações alunos-alunos</li><li>• Tipos de interações</li></ul>
Comportamentos dos alunos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Comportamento verbal</li><li>• Comportamento cognitivo</li><li>• Comportamento psicológico</li></ul>

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Elaboração da autora.

No Quadro 1, podemos notar que a grade considera, por um lado, a dimensão didática centrada na gestão do conteúdo, sua estruturação e aquisição pelos alunos, e, por outro lado, a dimensão pedagógica centrada no foco comunicacional, nos atores e em suas estratégias em classe. Identificamos assim as estratégias utilizadas, os suportes pedagógicos e, mais amplamente, o conjunto de gestos didáticos e os aspectos pedagógicos analisáveis do ponto de vista da teoria da atividade (Basso, 2010). Como essas ferramentas são utilizadas? Quais são as principais dificuldades encontradas? Essas dificuldades induzem as reorientações e/ou as práticas pedagógicas particulares? Essas e outras questões são abordadas em nossa observação.

Dessa forma, a grade de critérios nos permite observar a prática de ensino pelo olhar da teoria da atividade. Ela segue uma abordagem baseada na teoria de Leontiev (1988) inspirada em um dispositivo de observação nomeado por uma equipe de pesquisadores de Organização e Gestão Pedagógica (OGP) (Altet *et al.*, 1994, 1999), utilizada no quadro de uma pesquisa quantitativa sobre as práticas de ensino. A OGP também emprega elementos da grade de critérios utilizada por Piot e Caccia (2002).

Nossa presença regular em classe foi objeto de um acordo com as professoras antes do início do ano escolar. As observações foram realizadas de maneira regular nas duas classes ao longo de todo o ano, porém de maneira mais intensa nos meses de outubro, janeiro e maio. Na maioria das vezes, nossa presença em sala de aula era centralizada em um turno do dia (manhã ou tarde). Para as duas classes, foram realizadas 40 turnos de observações, sendo 20 para cada classe.

## COLETA DE DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS

Recolhemos três tipos de documentos pedagógicos:

- Livro didático;
- Documentos construídos pelo professor para seu próprio uso. Exemplos: diário de classe, programas de curso, preparações de curso etc.
- Documentos propostos para os alunos. Exemplos: textos de suporte, exercícios, avaliações etc.

Esses documentos foram coletados sistematicamente a fim de fornecer um esclarecimento complementar à análise das ações pedagógicas e didáticas efetivas. Com efeito, as diferentes práticas se exprimem também pela escolha do material e da maneira pela qual ele é apropriado. Esses suportes constituíram pistas importantes para a compreensão da atividade de ensino nas duas classes de curso preparatório.

## RESULTADOS

Nesta seção apresentamos os resultados das observações instrumentalizadas e da coleta de documentos realizada nas duas escolas durante o ano escolar do curso preparatório. Descrevemos o processo de ensino com base em quatro categorias de episódio, que são:

- a) Ensino do código: episódios de trabalho da leitura-escrita somente com a utilização do código fonográfico, independentemente do sentido.
- b) Ensino significativo do código: episódios de trabalho da leitura-escrita com a utilização do código fonográfico/consciência fonológica associado a um trabalho significativo da escrita, levando em consideração também o sentido.
- c) Ensino interdisciplinar – aprendizagem centrada na interdisciplinaridade: episódios de trabalho da leitura-escrita consagrados em paralelo às outras disciplinas (educação física, matemática, artes etc.), sem utilização direta do código fonográfico/consciência fonológica.
- d) Ensino do sentido da leitura-escrita: episódios de trabalho da leitura-escrita que abordam a compreensão e o sentido, mas sem a utilização explícita do código fonográfico/consciência fonológica.

Essas categorias de episódios definem as principais estratégias que apareceram nas duas classes e que caracterizam as práticas didático-pedagógicas das professoras envolvidas. Nossa análise dos elementos agrupados permitiu revelar um conjunto de ações e operações dos diferentes episódios do processo de ensino-aprendizagem. Tentamos mostrar a diversidade das práticas de ensino da leitura e da escrita durante o primeiro ano de alfabetização formal.

## CATEGORIA ENSINO DO CÓDIGO

Nesses episódios, os aspectos pedagógicos, os gestos didáticos, as tarefas propostas e os instrumentos de mediação não são muito diferentes nas duas escolas. O ensino reflete a orientação exclusivamente fonológica. A prioridade é a expressão oral, a relação grafema-fonema tem um papel fundamental no ensino da leitura-escrita. As estratégias didáticas e pedagógicas são representadas por dois eixos principais:

- Transmissão de conhecimentos sobre a relação grafema-fonema pela memorização das regras.
- Proposição de exercícios do livro didático que são estruturados, sistemáticos e repetitivos.

As práticas dessa categoria de episódios são amplamente retiradas dos livros didáticos de cada classe. Os livros utilizados condicionam assim uma grande parte das práticas de ensino, com relação ao ensino do código fonográfico. Observamos também que o livro didático, a linguagem oral e o quadro-negro são as ferramentas mais utilizadas nessa categoria. Na classe B, o quadro-negro pequeno, para os alunos, e os cartazes pregados nas paredes são também muito utilizados. As tarefas propostas pelas duas professoras respondem sempre a um objetivo explícito e preciso que consiste em focar mais na aprendizagem da forma que do sentido.

Nas duas classes, as interações são realizadas pela iniciativa das professoras e têm o objetivo de verificar aquilo que o aluno se apropriou das noções transmitidas. A diferença entre as duas classes é marcada pelos aspectos pedagógicos ligados à gestão de classe: por exemplo, punições escritas na classe A que parecem gerar no aluno um medo do professor. Na classe B, os alunos interagem entre eles mais seguidamente durante as tarefas, mesmo quando algumas vezes se referem às conversações paralelas, sem ligações com a tarefa. Enfim, os alunos das duas classes apresentam certo desinteresse durante a realização de determinadas tarefas que reforçam o ensino do código.

## CATEGORIA ENSINO SIGNIFICATIVO DO CÓDIGO

Nesses episódios, as práticas são variadas. Muitas situações observadas abordam o ensino do código fonográfico a partir de situações significativas de aprendizagem. O trabalho de reflexão sobre a relação grafema-fonema é realizado ao mesmo tempo que as discussões sobre as similaridades e diferenças entre as palavras. Assim, remarcamos inúmeras estratégias de trabalho do código fonográfico a partir das experiências vividas em classe.

As professoras esforçam-se em articular o trabalho do código e do sentido por meio da utilização de textos ou de frases. A organização do trabalho favorece a participação e a atenção dos alunos nessa articulação. Nas duas classes, as interações professora-alunos são principalmente realizadas pela iniciativa da professora.

Uma diferença entre as duas classes é que os alunos da classe B parecem menos tensos em sala de aula que aqueles da classe A. Os alunos da classe A ma-

nifestam receio em pedir ajuda à professora ou reconhecer suas incapacidades na realização de algumas atividades. Os alunos da classe B demonstram mais confiança. De acordo com nossa interpretação, isso poderia ser explicado pela conduta da professora perante os alunos, uma vez que a professora da classe B tenta valorizar as respostas dos alunos e evita dizer que elas são totalmente erradas. Dessa forma, ela procura sempre relevar os aspectos positivos de cada resposta, orientando o aluno em direção às novas apropriações e compreensões.

#### CATEGORIA ENSINO INTERDISCIPLINAR

Nesses episódios, as aprendizagens são realizadas pela articulação de diferentes disciplinas. Assim, as tarefas que mobilizam a matemática, a cultura científica e técnica, a descoberta do mundo, a música, a educação física e a leitura-escrita são combinadas. Esses episódios são caracterizados pelo trabalho coletivo e solidário no coração da escola. Na maioria dos trabalhos interdisciplinares, a leitura-escrita apresenta-se como um suporte importante para a aprendizagem das outras disciplinas, mas, sobretudo, ela também é desenvolvida. O enfoque sobre o conteúdo da tarefa é realizado principalmente por meio da resolução de problemas. Nas duas classes as ferramentas e os instrumentos são pensados em virtude do objetivo do projeto e permitem espaços de trocas.

Essa prática interdisciplinar é mais frequente na classe B que na classe A. As professoras realizam esse tipo de projeto para tentar desenvolver várias competências por meio da ajuda de atividades complementares de diferentes disciplinas que podem implicar a motivação dos alunos e o prazer pela interação.

Nas duas classes as professoras exercem uma função de mediadora social, favorecendo a comunicação e as trocas. Observamos muito mais interações professora-aluno e alunos-alunos que nas outras categorias de episódios. Essas interações são realizadas a partir da iniciativa das professoras, mas também dos alunos. A professora da classe A procura reforçar mais a comunicação, enquanto a professora da classe B procura proporcionar maior autonomia dos alunos. Os alunos das duas classes mostram-se mais motivados nesses tipos de tarefas. Eles se expressam mais e manifestam prazer em interagir com seus professores e colegas.

#### CATEGORIA ENSINO DO SENTIDO DA LEITURA-ESCRITA

Nesse tipo de episódios, as professoras fazem referência aos usos da escrita na vida diária para ensinar o sentido de sua utilização. Elas propõem trabalhos que implicam as escritas do cotidiano. Esses trabalhos têm por objetivo fazer compreender a função da leitura e da escrita no contexto social e suas relações com as aprendizagens escolares. As ferramentas utilizadas nas duas escolas são, principalmente, os textos, os livros e contos infantis e as escritas sociais.

O objetivo principal das atividades observadas nessa categoria de episódio é de levar os alunos a aprender a ler e a escrever por meio de práticas sociais, de mostrar que a escrita permite dar acesso aos conhecimentos. As duas classes diferem quanto ao modo de organização das atividades. Observamos, na classe A, menos trabalhos de grupo que na classe B, e, quando eles existem, os alunos são organizados

em grupos homogêneos. Na classe B os trabalhos de grupo são mais numerosos, a professora organiza os grupos a fim de permitir um trabalho entre alunos de diferentes níveis, levando em consideração também as características da personalidade.

Nas duas classes as interações professora-alunos partem, sobretudo, da professora. Entretanto, os alunos participam bastante e as professoras exercem uma função de mediadora entre eles e a cultura escrita. Os comportamentos dos alunos são frequentemente positivos nesse tipo de trabalho. Na classe A, a maioria dos alunos participam, com exceção de três alunos que não se interessam pelas tarefas. Na classe B os alunos parecem interessados e aderem ao objetivo das tarefas propostas.

## RESPONDENDO ÀS QUESTÕES DE PESQUISA...

### AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS QUE PROVOCAM A ATIVIDADE DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Para responder às nossas questões de pesquisa, observamos de maneira contínua duas classes de curso preparatório e distinguimos quatro categorias de ações e operações que caracterizam os diferentes episódios do processo de ensino: ensino do código, ensino significativo do código, ensino interdisciplinar e ensino do sentido da leitura-escrita. Essas categorias definem as principais estratégias didáticas e pedagógicas que aparecem na prática das duas professoras participantes.

Vimos que existe uma grande variabilidade de práticas didáticas e pedagógicas na ação das professoras. Constatamos, assim, que em suas práticas elas não seguem um método único de ensino, mas utilizam várias abordagens ao longo do ano escolar. Os diferentes episódios de ação do ensino, reagrupados em quatro categorias, mostram que as professoras podem utilizar várias delas em um mesmo dia. Portanto, algumas ações são mais utilizadas que outras na execução das tarefas e no trabalho da professora.

Constatamos que o *ensino do código* é a categoria mais presente nas duas classes. Entretanto, a maior diferença existente entre as duas turmas consiste no fato de que a professora da classe B utiliza todas as categorias de uma maneira mais ou menos equilibrada, enquanto a da classe A utiliza, sobretudo, as categorias *ensino do código* e *ensino do sentido da leitura-escrita*.

De maneira geral, as práticas didático-pedagógicas, observadas na professora da classe A, abordam separadamente os aspectos do código e do sentido. Por um lado, a professora conduz o aluno a analisar as rimas, aliterações, a comparar as palavras de acordo com suas dimensões ou ainda a explorar a diversidade dos sons que um mesmo grafema pode representar. Esses episódios deixam de lado o fato de que a leitura-escrita é um objeto social que responde às necessidades, interesses e expectativas das crianças. Por outro lado, produz-se o processo inverso quando ela aposta no cenário de uma aprendizagem “natural” da escrita alfabetica, em situações em que os alunos são conduzidos a lerem os textos do mundo real sem levar em consideração os conhecimentos sobre as relações entre grafemas e fonemas.

Embora o *ensino do código* seja a categoria mais utilizada na classe B, a professora serve-se, de maneira regular, de todas as categorias de ensino. Diferentemente da classe A, na B observamos frequentemente as categorias de episódios que trabalham de maneira *interdisciplinar* a leitura-escrita e o *ensino significativo do código*.

### AS INTERAÇÕES PROFESSOR-ALUNOS E ALUNOS-ALUNOS DURANTE AS TAREFAS

Os resultados construídos com base nas observações mostraram que as interações nas duas classes são muito dependentes da categoria de episódio utilizada. Isso indica que os aspectos pedagógicos, os gestos didáticos, as tarefas propostas e as ferramentas de mediação influenciam a qualidade das interações.

Remarcamos que certas categorias favorizam mais que outras as interações professor-alunos e alunos-alunos. É na categoria *ensino interdisciplinar* que as interações são qualitativamente mais ricas e diversificadas, pois as tarefas propostas permitem a implicação do aluno enfatizando a motivação e o prazer de interagir. Nessa categoria, as iniciativas das interações partem dos educadores, mas também dos educandos. Nossos dados mostraram que o trabalho de leitura-escrita valendo-se de projetos multidisciplinares favorizam as interações alunos-alunos e as trocas produtivas. As interações observadas nas outras categorias partiram, principalmente, da iniciativa das professoras.

Na categoria *ensino do sentido da leitura-escrita* as professoras agem como mediadoras entre as crianças e a cultura escrita e nas interações alunos-alunos – observamos que eles são mais autônomos por realizarem as trocas e comunicarem-se entre si. Na categoria *ensino significativo do código*, as professoras proporcionam oportunidades de interação quando levam os alunos a refletirem sobre o aspecto sonoro da palavra e ao mesmo tempo sobre o seu sentido, exercendo um papel de mediadoras didáticas. Nas interações alunos-alunos, observamos que eles são menos dispersos e tendem a construir mais trocas relacionadas ao objeto trabalhado em aula.

Na categoria *ensino do código*, as interações professor-aluno têm como objetivo a verificação da boa apropriação do conteúdo, no caso aqui, do código. As professoras exercem a função de transmitir os conhecimentos. As interações alunos-alunos são pouco frequentes ou sem relação com a tarefa atribuída.

No entanto, observamos algumas diferenças entre as duas classes em cada categoria, visto que cada professora tem suas particularidades e notadamente suas concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem. Por um lado, observamos que o tipo de trabalho, as tarefas propostas e as ferramentas de mediação são influências nas interações. Por outro lado, os aspectos pedagógicos e os gestos didáticos também podem influenciar o tipo de interação. Constatamos que, em cada categoria, a professora da classe B tende a favorecer, mais que a da classe A, as interações professora-alunos e alunos-alunos. A professora da classe A considera a disciplina em sala como um aspecto essencial para o bom desenvolvimento de uma tarefa; assim, a comunicação, as trocas e a autonomia dos alunos são, de fato, menos valorizadas por serem vistas como conversações que atrapalham a aprendizagem.

## OS COMPORTAMENTOS DOS ALUNOS DURANTE A REALIZAÇÃO DA TAREFA: COMO SÃO IMPLICADOS NA TAREFA E EM SUAS PRÓPRIAS APRENDIZAGENS?

Assim como as interações, os comportamentos verbal, cognitivo e psicológico variam sensivelmente de acordo com as categorias de episódios. Nossos resultados mostraram que a observação do comportamento é uma maneira muito interessante de avaliar o sucesso da tarefa.

O sucesso da tarefa não depende somente do conteúdo e/ou do objetivo escolhido pelo professor, mas também do “motivo que move a criança a agir” (Leontiev, 1984), ou seja, do sentido que a atividade tem para ela. Por exemplo, do lado do aluno, as lições podem ser aprendidas por repetição (decoradas), com uma memorização que faz impasse sobre a compreensão. O aluno pode ter como única motivação tirar uma boa nota na prova e, nesse caso, não haverá uma real apropriação. Em contrapartida, em determinadas situações o professor pode ter como principal motivação “ganhar a vida”, mais do que ensinar para que o aluno tenha sucesso na aprendizagem. Nesse caso, também não se trata de uma atividade no sentido utilizado por Leontiev (1984, 1988), e sim de uma tarefa, ou uma ação. Por esse motivo, utilizamos o termo tarefa ou ação quando nos referimos ao trabalho de ensino-aprendizagem, pois a atividade implica uma avaliação muito mais detalhada dos aspectos motivacionais.

As observações mostraram que as tarefas que permitem as interações professoras-alunos ou alunos-alunos são aquelas que provocam a implicação de um número maior de alunos no processo de aprendizagem. A motivação dos alunos constitui, assim, a força motriz do sistema de ensino-aprendizagem. Notamos que os episódios de trabalho que provocam tensões entre uma diversidade de contextos, de ferramentas e de sujeitos são fontes de motivação para a construção de um sistema de ensino-aprendizagem para o sentido da escrita. Da mesma forma, observamos também que os objetivos conscientes e/ou motivações das crianças têm uma influência importante no momento do processo da aprendizagem.

Essas são pistas que nos ajudam a responder aos questionamentos sobre a implicação do aluno na tarefa e na aprendizagem. É por meio dos aspectos relacionais, da consideração das necessidades e das emoções que os professores permitem que o aluno consiga dar sentido às suas aprendizagens e, assim, incentivar sua participação e atividade de construção do conhecimento.

## CONCLUSÃO

Com base nas inter-relações entre o sistema de atividade de ensino e de aprendizagem, descrevemos neste artigo as práticas de duas professoras e as interações entre professora-alunos, alunos-alunos e os comportamentos dos alunos a fim de contribuir para os questionamentos referentes à atividade de ensino-aprendizagem da leitura-escrita. Apresentamos um ponto de vista multifacetado das diferentes formas de ensinar a língua escrita. A conclusão que propomos oferece um amplo espaço para a heterogeneidade e riqueza das práticas no curso

preparatório, abrindo, assim, acesso em direção a uma melhor compreensão da complexidade do processo de ensino-aprendizagem mobilizado em um sistema de atividade. Esse tipo de descrição nos levou a um aprofundamento das diferentes estratégias didático-pedagógicas que podem influenciar a aprendizagem inicial da leitura-escrita dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- AEBY DAGHÉ, S. Quels gestes professionnels pour quelles activités scolaires ? *Repères*, Lyon: IFE, p. 127-144, 2010.
- ALTET, M. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- \_\_\_\_\_. Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, Toulouse: Presses Universitaires du Midi, v. 1, n. 10, p. 31-43, 2003.
- \_\_\_\_\_; BRESSOUX, P.; BRU, M.; LAMBERT, C. Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2: deuxième phase. In: FRANCE. Ministère de l'Éducation Nationale. Direction de la Programmation et du Développement. *Les dossiers d'éducation et formation*. Paris: Département de l'Évaluation et de la Prospective, Ministère de l'Éducation Nationale, 1994. n. 70.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*, Lyon: ENS Editions, v. 126, n. 1, p. 97-110, 1999.
- BARMA, S. *Un contexte de renouvellement de pratiques en éducation aux sciences et aux technologies*. 2008. Thèse (Doctorat) – Université Laval, Québec, 2008.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. Ecriture. In: CHAMPY, P.; ETÉVÉ, C. (Eds.). *Dictionnaire encyclopédie de l'éducation et de la formation*. Paris: Nathan, 1994.
- \_\_\_\_\_. La didactique de l'écriture; nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue Française de Pédagogie*, Lyon: ENS Editions, v. 113, n. 1, p. 93-133, 1995.
- \_\_\_\_\_. Des pistes de réflexion et de recherche en didactique de l'écriture. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles-Paris: De Boeck, 1996. p. 15-24.
- \_\_\_\_\_. *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires Septentrion, 2000.
- BASSO, F. P. L'activité de l'enseignement-apprentissage au cours préparatoire: le regard de la théorie de l'activité. *COLLOQUE INTERNATIONAL DES ÉTUDIANTS CHERCHEURS EN DIDACTIQUE DES LANGUES ET EN LINGUISTIQUE*, 2010. Grenoble: CEDIL, 2010.
- \_\_\_\_\_. Conscience phonologique et activité d'enseignement-apprentissage: comment les différentes pratiques didactiques-pédagogiques influencent-elles l'appropriation de la lecture-écriture? 2011. Thèse (Doctorat) – Université de Grenoble, 2011.

- \_\_\_\_\_, GUERNIER, M.-C.; BARRÉ-DE MINIAC, C. Atividade de ensino-aprendizagem no processo de construção da lecto-escrita. *Escola Cidadã*, Santa Maria: SMED, n. 1, p. 73-81, 2008.
- BRESSOUX, P. Contribution à l'analyse de l'effet-maître et des pratiques de classe. In: NAULT, T.; FIJALKOW, J. (Eds.). *La gestion de la classe: lectures plurielles*. Paris-Bruxelles: De Boeck, 2002. p. 199-214.
- BERNIÉ, J.-P.; GOIGOUX, R. Les gestes professionnels. *AIRDF: la lettre de l'association*, Namur: Presses Universitaires de Namur, v. 1, n. 36, p. 3-4, 2005.
- DEVELAY, M. Didactique et pédagogie. In: RUANO-BORBALAN, J. C. (Ed.). *Eduquer et former*. Dijon-Quetigny: Éditions Sciences Humaines, 1998. p. 273-284.
- ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. In: \_\_\_\_\_; MIETTINEN, R. (Eds.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999. p. 19-38.
- \_\_\_\_\_. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, Abingdon: Taylor & Francis Group, n. 14, p. 133-156, 2001.
- FOUCAMBERT, J. *L'enfant le maître et la lecture*. Paris: Nathan, 1994.
- 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 PIREF, Ministère de la Recherche, 2003. Consultable également sur: <<http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/goigoux.pdf>>. Trouvé à: 27 janv. 2011.
- GUERNIER, M.-C. Lire et répondre à des questions au cycle 3. *Repères*, Lyon: IFE, n. 19, p. 17-30, p. 167-181, 1999.
- HOUSSAYE, J. *Le triangle pédagogique: théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. 3. éd. Berne: Peter Lang, 1992.
- \_\_\_\_\_. Spécificité et dénégation de la pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, Lyon: ENS Editions, n. 120, p. 88-90, 1997.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Cerrada de San Antonio: Editorial Cartago de México, 1984.
- \_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Eds.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone, 1988.
- MARCHIVE, A. *Approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement et de formation*. Contribution à l'étude des rapports entre pédagogie et enseignement. 2006. Thèse (Doctorat) – Université Victor Segalen Bordeaux 2, Bordeaux, 2006.
- MEIRIEU, P. Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, Lyon: ENS Editions, n. 20, p. 25-37, 1997.
- PASA, L. *Entrer dans la culture écrite: rôle des contextes pédagogiques et didactiques*. 2002. Thèse (Doctorat) – Université de Toulouse Le Mirail, Toulouse, 2002.

- PIOT, T.; CACCIA, M. F. *Recherche INRP - Ecole primaire, dans le cadre de la charte Bâtir l'école du 21ème siècle. Rapport technique, Dispositif Académique de Recherche et d'Accompagnement de l'Académie de Caen*, [S.l.: S.n.], 2002.
- REUTER, Y.; CONDETTE, S.; BOULANGER, L. Educational innovations within the French school system: realities, stakes, perspectives. In: VAN DORP, C. A. (Ed.). *Change in Education. Journal for the Systemic Innovation of Education*, Leuven: Annual Convention, 2012. p. 114-118.
- \_\_\_\_\_, COHEN-AZRIA, C.; DAUNAY, B.; DELCAMBRE-DERVILLE, I.; LAHANIER-ROUTE, D. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. 3. ed. Paris-Bruxelles: De Boeck, 2013.
- RICHTERICH, R. La compétence stratégique: acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication. In: HOLEC, B.; LITTLE, C.; RICHTERICH, R. (Eds.). *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1996. p. 41-76.
- SCHNEUWLY, B. Éléments d'histoire des 20 années passées et propositions conceptuelles pour la suite. In: BROSSARD, M.; FIJALKOW, J. (Eds.). *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 2008. p. 19-34.
- \_\_\_\_\_, DOLZ, J. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.
- TOCHON, F. V. *L'enseignant expert*. Paris: Nathan, 1993.
- YGOTSKI, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1933/2007.
- \_\_\_\_\_. *Pensée et langage*. Paris: La Dispute, 1934/1997.
- WIRTHNER, M.; GARCIA-DEBANC, C. A la recherche des savoirs des enseignants de français: méthodologies, difficultés et premiers résultats. *Repères*, Lyon: IFE n. 42, p. 5-23, 2010.

## SOBRE A AUTORA

FABIANE PUNTEL BASSO é doutora em sciences du langage pela Université de Grenoble (França).  
E-mail: fabiane.basso@gmail.com

*Recebido em 20 de março de 2015  
Aprovado em 18 de fevereiro de 2016*