



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

sbi.nucleodeeditoracao@puc-
campinas.edu.br

Pontifícia Universidade Católica de
Campinas
Brasil

Vieira Goulart, Ilsa do Carmo

Entre o espaço de ensino e a formação docente: práticas de leitura e escrita

Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 18, núm. 2, mayo-agosto, 2013, pp. 211-222

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061924009>

- 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

Entre o espaço de ensino e a formação docente: práticas de leitura e escrita¹

Between the physical setting and teacher education: reading and writing practices

Ilsa do Carmo Vieira Goulart²

Resumo

Com o propósito de compreender e analisar as práticas de leitura e escrita eleitas como prioridade no auxílio à alfabetização, este trabalho apresentará algumas atividades cotidianas que acompanham ações pedagógicas, as quais propiciam a identificação e denominação de um dado espaço físico como ambiente alfabetizador. Diante disso, esta pesquisa se constrói a partir da observação e análise de imagens selecionadas de diferentes materiais gráficos, escritos ou confeccionados, presentes nas salas de aula de séries iniciais do Ensino Fundamental, em escolas municipais, estaduais e particulares. Partindo do pressuposto de que a docência como profissão demanda uma aprendizagem de conhecimentos específicos, contíguos a sua articulação e aplicabilidade, é possível questionar como se procede à formação de saberes dos professores, nas séries iniciais, em relação à constituição de um espaço de ensino.

Palavras-chave: Espaço de ensino. Formação docente. Práticas de leitura e escrita.

Abstract

This study is based on observations and analyses of different visual materials, written or developed, used in the first grades of elementary school in both state and private municipal schools. Assuming that teaching is a profession that requires the learning and applying of specific knowledge, it is possible to discuss how the development of teacher knowledge occurs. Therefore, to understand and analyze the chosen reading and writing activities used to help literacy, the research investigated some of the everyday activities carried out by educational activities to identify and establish the physical setting of the "literacy environment".

Keywords: Teaching environment. Teacher training. Literacy practices.

¹ Artigo modificado, apresentado no 5º Seminário Professor e a Leitura do Jornal: Educação, Mídia e Formação Docente. Campinas, 2010.

² Doutoranda, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Bertrand Russell, 801, 13083-865, Campinas, SP, Brasil. E-mail: <ilsa.vieira@uol.com.br>.

Introdução

Pensar na sala de aula como um local concreto de efetivação de uma prática de leitura e escrita implica um questionamento sobre quais saberes os professores utilizam para organizar, estruturar, agir e interagir com ou sobre o ambiente que lhes é oferecido.

[...] pois de tudo fica um pouco. Fica um pouco de teu queixo no queixo de tua filha. De teu áspero silêncio um pouco ficou [...]. Se de tudo fica um pouco, mas por que não ficaria um pouco de mim? No trem que leva ao Norte, no barco, nos anúncios de jornal, um pouco de mim em Londres, um pouco de mim algures? (Andrade, 1991, p.92).

Compartilhando da questão posta por Drummond (Andrade, 1991, p.92) "Por que não ficaria um pouco de mim algures?", poderia-se questionar: por que não ficaria um pouco do professor, de seus gostos e preferências, de suas expectativas e desejos, de suas intenções e propostas de um trabalho pedagógico, presentes em cartazes fixados em paredes, quadros, painéis e outros materiais expostos? E, *se de tudo fica um pouco*, é possível perceber e utilizar esse *pouco* - fragmento em exibição, objeto que se dá a ler -, como indício plausível para uma análise investigativa da formação docente, em relação à constituição de um ambiente alfabetizador?

Ao observar o espaço físico da sala de aula de alfabetização, em diferentes instituições escolares, foi possível constatar a existência de uma cultura material escrita presente em variados objetos escritos, os quais ora acompanhavam, ora, apenas, presenciavam as práticas de leitura e escrita realizadas pelo professor. Essa primeira verificação gerou a necessidade de refletir sobre o quanto a dimensão estética do ambiente está vinculada à dimensão pedagógica e sobre como se articula a formação do professor no que se refere à caracterização, à constituição do espaço de ensino.

Refletir sobre os saberes do professor no que concerne à constituição de um espaço de ensino significa direcionar um olhar reflexivo para as práticas

cotidianas que envolvem a escola como um ambiente alfabetizador e letrado, considerando que entre as principais tarefas da instituição escolar está a atribuição do ensino da leitura e da escrita e que ao professor, especificamente àquele que alfabetiza, confere-se a função de promover situações desafiadoras em que a aprendizagem de tais habilidades pela criança se concretize, considerando que:

O conteúdo e os métodos de ensino mudam à medida que a demanda social de alfabetização se transforma e, assim, as competências que se esperam dos professores não cessam de ser redefinidas. Portanto, para saber como os professores foram formados para alfabetizar, é necessário explicitar o tipo de demanda social e ver como sua evolução transformou o modo de ensinar, na tentativa de responder a essa demanda (Chartier, 1998, p.4)

A partir dessa perspectiva de que há uma alteração nos conteúdos e nos métodos de ensino e de que as propostas pedagógicas se redefinem, este trabalho procurará voltar-se para a organização e elaboração de diferentes situações alfabetizadoras; entre elas destacam-se a confecção e a utilização de materiais variados de leitura e escrita a serem expostos, disponibilizados aos olhares, nas salas de aula. Uma dimensão estético-pedagógica que atribui ao espaço físico um caráter mediador na aprendizagem da criança.

Na tentativa de apresentar e descrever quais elementos um professor elege como prioridade para a composição estética do ambiente alfabetizador e de letramento, buscou-se, por meio de imagens de diferentes salas de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental, retratar/refletir sobre a relação que esse material estabelece com a aprendizagem da criança - muito mais do que apenas elencar um conjunto de materiais gráficos presentes de forma substancial no espaço escolar.

O texto tem por objetivo compreender quais representações de leitura e escrita esses materiais trazem em si, bem como em sua relação com uma determinada prática alfabetizadora, refletindo a respeito dos conhecimentos necessários para que se

proporcione um ambiente favorável à inserção da criança na cultura letrada.

Afastando-se de uma proposta classificatória ou valorativa do saber docente, ou mesmo da intenção de produzir um inventário histórico do uso de determinadas atividades alfabetizadoras, este texto procurará descrever e refletir sobre quais práticas acompanham os dispositivos gráficos, tendo em vista que para compreender as ações pedagógicas é preciso descrevê-las minuciosamente (Hebrard, 2000). Para tanto, buscará subsídios teóricos nas concepções sobre práticas cotidianas em Certeau (1985, 1994, 2010), nos estudos sobre os materiais escritos de Chartier (1998, 2007) e nas descrições de Viñao Frago (1995) e Escolano Benito (2000) a respeito do espaço escolar, entre outros autores, os quais, juntos, muito contribuíram para o desenvolvimento das proposições deste trabalho.

As práticas docentes e a constituição do espaço de ensino

A criança está inserida em um mundo escrito, vivencia um ambiente letrado “Porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita” (Soares, 2004, p.24), mesmo que ainda não tenha o domínio convencional dessa prática cultural. Ao conviver com leitores, ouvir histórias, folhear livros, revistas, jornais, panfletos, entre outros materiais escritos, ou ao brincar de ler/escrever, a criança está se apropriando de uma “cultura escrita”, percebendo o seu uso e sua função, muito antes da introdução sistemática que lhe é apresentada na instituição escolar.

O que se evidencia, nos últimos anos, é um estado de “concorrência” entre a educação e o mundo letrado, o qual oferece uma linguagem com mais atrativos escritos que o próprio espaço físico da sala de aula: “A criança vê mais letras fora do que dentro da escola” (Ferreiro, 1992, p.38).

Nessa perspectiva, fazer da escola um ambiente alfabetizador não será uma tarefa fácil: exigirá do professor um conhecimento e um posicionamento determinantes ao efetuar suas atividades pedagógicas.

Direcionar um olhar reflexivo para as práticas docentes de alfabetização e letramento é também contextualizá-las no tempo e no espaço, uma vez que a comunidade escolar traz as características dessas práticas por possuir a capacidade de reuni-las e propagá-las. Mas como se constitui o espaço de ensino para a inserção da criança na cultura escrita? Qual a formação docente necessária e favorável na organização do espaço físico da sala de aula, transformando-o em um ambiente alfabetizador e letrado? Que usos o professor faz deste local e quais práticas são realizadas como auxílio à atividade pedagógica?

Descrever e analisar o cotidiano escolar permite apresentar e compreender o movimento social em que esta instituição está incluída. As ações dos sujeitos dentro do âmbito escolar podem integrar práticas e saberes provenientes de outros âmbitos e/ou excluir práticas que pertencem à própria escola. São sujeitos individuais que levam seus saberes específicos para constituírem a realidade escolar, a qual se mostra mediada pela atividade cotidiana em um movimento de (re)apropriação, (re)elaboração, (re)organização ou repulsa de ações.

Ao receber a encomenda de uma pesquisa sobre os problemas relativos à cultura na sociedade francesa, Certeau (1994) analisa, elabora e descreve uma teoria das práticas cotidianas, caracterizando-as como *artes* de fazer, caminhar, morar, ler. Para o autor, o uso e a forma como o indivíduo se apropria do espaço demonstra uma singularidade, uma determinada forma de fazer.

Certeau (1985), ao falar sobre sua teoria das práticas cotidianas em uma conferência intitulada: “*Teoria e método no estudo das práticas cotidianas*”, afirma que se aproximar das práticas é aproximar-se da maneira de se pôr em prática um lugar, um rito, uma representação, ou melhor, é procurar compreender quais usos as pessoas fazem daquilo que lhes é imposto.

[...] chamamos de caça furtiva, ou seja, aquela atividade do caçador em floresta alheia. Ele caça a lebre ou os pássaros ilicitamente, isto é, em um lugar do qual não é o dono. Penso que a maioria das práticas do cotidiano são práticas

de furtividade. Isto quer dizer que em um espaço que não nos pertence - a rua, o edifício, o lugar de trabalho - agimos sorrateiramente, tentamos tirar vantagem, por meio de práticas muito sutis, muito disfarçadas, de um lugar do qual não somos proprietários (Certeau, 1985, p.5).

Considerar as práticas cotidianas como uma *furtividade*, como ações que buscam em lugares alheios algo que as constitua, que possa lhes ser considerado próprio, é desmistificar a ideia de um sujeito passivo e receptor, atribuindo-lhe um papel de agente, de produtor e de autor de um modo específico de se fazer presença no mundo.

Segundo Certeau (1985), há um caráter de triplo aspecto nas práticas cotidianas: seu caráter estético, ético e polêmico. O caráter estético diz respeito aos modos diversos e singulares de se usar um determinado objeto, uma coisa, uma linguagem, um lugar. Esse modo de uso é caracterizado por uma expressividade que está relacionada ao estilo.

No entanto, pode-se questionar: a que se refere tal estilo? Para Certeau (1985), o estilo é basicamente a maneira de se utilizar as palavras, de se produzir um discurso a partir de uma ordem linguística que nos é imposta; é o que se cria, se produz a partir do que nos é apresentado ou estabelecido por outrem.

O caráter ético caracteriza-se pela recusa a ser identificado à ordem imposta; é uma ação de abrir um espaço que não é constituído sobre a realidade existente, mas sim sobre uma vontade de inventar, de criar algo. Na prática transformadora que lhe é conferida há sempre “uma vontade histórica de existir” (Certeau, 1985, p.8).

O terceiro aspecto, o caráter polêmico, está marcado por uma relação de forças. As práticas cotidianas se inserem como intervenções nas quais o mais fraco se utiliza de forças existentes como maneira de se defender do mais forte.

A partir dessas considerações, pode-se pensar no espaço de uma sala de aula como um lugar alheio, um local que não é do professor, mas que se constitui em um espaço público. O que ocorre ali são ações concretas de criação, demarcadas a partir do que é

estabelecido ou pré-determinado, isto é, das restrições, das limitações de uso, seja pelo fato de diferentes turmas compartilharem o mesmo local; seja pelas dimensões do espaço interno da sala ou pelo número de alunos; seja pela definição de um local específico permitido para fixação de materiais ou para a produção de material escrito que irá compor visualmente o ambiente. Em comum, o fato é que tais ações se definem como atos de uma intensa produção estético-pedagógica.

Ao pesquisar sobre as práticas de longa duração em exercícios escritos em cadernos de alunos, em diferentes tempos e lugares, Chartier (2007, p.22), declara que, por meio do material escrito de alunos de escola primária, secundária ou universitária, “É possível confrontar o ensino desejado com o aprendido praticado, passar das teorias pedagógicas ou dos textos prescritivos à sua utilização”. Os cadernos tornam-se uma fonte fascinante e, ao mesmo tempo, enigmática, que tem muito a dizer aos pesquisadores, mesmo considerando-se sua difícil legibilidade.

A pesquisa de Chartier (2007) mostra que os materiais escritos podem revelar ou trazer as marcas de uma proposta pedagógica desejada pelo professor, como também determinadas práticas de uma forma específica de apreender o conteúdo proposto.

As práticas pedagógicas cotidianas de um professor alfabetizador estão inseridas dentro dos usos da escrita na cultura escolar sob uma variedade de materiais. Entre os suportes e instrumentos de escrita do cotidiano escolar é possível destacar, além do livro didático, livros de histórias, material pessoal do aluno (caderno, bloco de escrever, lápis, borracha), material de multimídia, também os cartazes e murais de atividades presentes na sala de aula.

Segundo o material de formação continuada para professores alfabetizadores, “*Pró-Letramento*”, oferecido pelo Ministério da Educação (MEC), conhecer esses objetos de escrita presentes na sala de aula significa conhecer primeiro sua utilidade, saber para que servem e como são usados, identificando suas particularidades físicas (tamanho, formato, disposição e organização do texto escrito, tipo usual de letra, recursos de formatação do texto, interação entre a

linguagem verbal e as linguagens visuais utilizadas com mais frequência) (Brasil, 2007).

Há uma prática docente de leitura e escrita desenvolvida no cotidiano escolar que permeia todo o material escrito que compõe o espaço físico de uma sala das séries iniciais, acompanhada de um “modo de fazer”, ou seja, uma cultura escolar, a qual se dá a ler em seu texto e contexto, pondo em evidência a necessidade de se compreender as ações desenvolvidas com e sobre tais utensílios pedagógicos.

A sala de aula como um espaço de ações e de relações

As ações e relações que ocorrem, envolvem ou se desenvolvem dentro da instituição escolar, de acordo com Viñao Frago (1995, p.69), submetem-se a um “conjunto de aspectos institucionalizados” que constituem a cultura escolar:

[...] “conjunto de aspectos institucionalizados” - incluye prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos - la historia cotidiana del hacer escolar -, objetos materiales - función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición [...] -, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas. Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer.

Para Viñao Frago (1995, p.69), o espaço é entendido como uma apropriação, disposição e habitação humana, sendo assim uma construção social. O espaço escolar torna-se uma dessas modalidades ao materializar um território que traz suas especificidades para um modo de fazer, ou melhor, para ações entremeadas pelo ensinar e pelo aprender.

Estamos cambiando no sólo los límites, las personas o los objetos, sino también el mismo lugar. Por ello, es necesario abrir el espacio escolar y construirlo como lugar de un modo tal que no restrinja la diversidad de usos o su adaptación a circunstancias diferentes. Ello significa hacer del

maestro o profesor un arquitecto, es decir, un pedagogo, y de la educación un proceso de configuración de espacios. De espacios personales y sociales, y de lugares. Al fin y al cabo el espacio, como la energía, en cuanto energía, ni se crea ni se destruye, sólo se transforma.

Escolano Benito (2000) concebe que a reconstrução da realidade e da imagem do espaço escolar pode ser feita por meio de dois registros etnográficos que denomina de “*lugar o escenario*” e de “*representación o textualidad*”. Assim, trabalhando com a ideia de um lugar projetado para o ensino e a aprendizagem, dotado de representação e de significado, assim analisando e descrevendo o espaço escolar, constituído de uma arquitetura e de textualidade:

La arquitectura escolar, además de diseñar espacios educativos desde presupuestos funcionales, ordenados a servir de soporte al conjunto de acciones que constituyen la mise en scène del proceso de enseñanza-aprendizaje, constituye en sí misma una escritura, esto es, un texto dotado de significaciones. En cuanto forma de escritura, la arquitectura puede ser examinada, a este respecto, como una textualidad conformada a ciertas reglas constructivas que comportan sentido en sus propias estructuras, o como un orden que transmite, a través de sus trazados y símbolos, una determinada semántica, es decir, una cultura (Escolano Benito, 2000, p.5).

Partindo da premissa do espaço de ensino como um projeto arquitetônico que se constitui de ações e relações humanas, Damis (2010) apresentou e explorou essa ideia no texto “*Arquitetura da aula: um espaço de relações*”, durante o XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), quando argumentou a respeito da possibilidade de se estabelecer uma analogia entre *Arquitetura* e *aula*, estabelecendo algumas coerências e semelhanças entre as terminologias.

Desta forma Damis (2010) explora o conceito de *Arquitetura* como um espaço criado, no qual a existência humana acontece. O espaço, em sua forma substancial, terá significado na vida do homem apenas a partir de uma experiência direta.

Damis (2010) afirma ainda que a *Arquitetura*, ao criar o espaço, cria também as relações sociais que ali se estabelecerão. Há uma utilização do ambiente para a produção/reprodução da interação social. É por meio do espaço criado que o indivíduo organiza sua vida, seu trabalho, as formas de percepção, de comunicação, de expressão e de convivência.

A *aula* é, então, para Damis (2010), vista sob duas perspectivas: a primeira como forma de ensinar e de aprender determinados conhecimentos e conteúdos específicos de forma sistematizada; a segunda como um meio em que se estabelecem ações e interações não apenas restritas entre o sujeito e o conhecimento ou materiais escritos, mas de ações de relações *interpessoais* e *intrapessoal*. Toda prática que se desenvolve dentro da sala de aula se concretiza por meio da ação vivenciada e experimentada na relação humana.

Em seu trabalho sobre alfabetização e letramento, Leite (2010) escreve sobre uma educação sistematizada, comenta que o espaço da sala de aula é um local de relação entre o sujeito/aluno e objeto/conteúdos escolares, onde o professor é considerado o principal mediador, responsável pela organização do trabalho pedagógico, apesar de contar também com a presença de outros mediadores, como os demais colegas e o próprio material pedagógico.

Neste sentido, Colello (2010, p.117) coloca que fazer da escola um ambiente alfabetizador exige "A convicção da necessidade de articular os processos de ensino aos de aprendizagens, estabelecendo com os alunos uma relação dialógica". Um espaço de ensino é aquele que promove a troca de saberes, a interação com o objeto do conhecimento e com o outro.

Colello (2010) declara que a aproximação entre o ambiente escolar e a prática cotidiana é possível, desde se promova uma inter-relação entre quatro eixos de abordagem: 1) a pluralidade de experiências; 2) a articulação entre descoberta, aprendizagem e uso da língua; 3) os propósitos sociocomunicativos; 4) propósitos didáticos.

Assim, para se constituir um ambiente alfabetizador, há a necessidade de incorporar a pluralidade das experiências de leitura e escrita, em uma prática que não se restringe ao contato com diferentes porta-

dores textuais, mas que trabalha com as inúmeras possibilidades sociais da língua.

Ao trazer para discussão o espaço de ensino como um espaço de relações humanas, como um ambiente alfabetizador, mediador da aprendizagem ou como um espaço de relação dialógica, que articula diferentes experiências de leitura e escrita com os usos sociais da língua, pode-se questionar: que usos se faz do espaço de ensino e quais práticas são utilizadas pelo professor em auxílio à sua atividade pedagógica?

Os diversos materiais que compõem o ambiente de alfabetização e de letramento são considerados suportes de escrita, uma vez que são acompanhados por uma maneira, por um uso específico de práticas de leitura e de escrita pelos professores. É por meio do uso de tais matérias que as crianças apreendem a finalidade de objetos de escrita presentes em diferentes contextos sociais e a maneira adequada de lidar com eles.

Esta, contudo, parece ser uma prática que muitas vezes tem se tornado distante do cotidiano escolar, pois é comum ver professores que não utilizam os suportes ou portadores textuais com a finalidade para a qual foram pensados, acabando por apenas escolarizá-los, o que leva as crianças a não se apropriarem dos usos e das finalidades da escrita.

Para superar isso, a formação do professor precisa ser contínua, intensa, reflexiva, problematizadora, seguida de registros escritos, vídeos, fotos, de modo que sua prática possa ser tematizada, discutida e analisada em diferentes momentos do ensino. Neste sentido, a formação continuada aparece como uma maneira de auxiliar a reflexão do professor a respeito da própria prática pedagógica.

Sala de aula: espaço concreto da prática cotidiana de leitura e escrita

De acordo com Vidal (2009), a cultura escolar se tornou uma importante ferramenta para se compreender a relação entre a escola e a cultura; assim como outros autores, ela destaca a escola como produtora de uma cultura específica e como um

espaço de convivência de outras culturas, como a infantil, juvenil, familiar, religiosa, entre outras.

Perscrutar a cultura escolar visa uma aproximação das relações interpessoais ali construídas, do que resulta estudos que pela “percepção de tensões e conflitos no ambiente escolar e nas formas como a escola exterioriza na sociedade vêm matizando a visão homogeneizadora da instituição escolar como produção social” (Vidal, 2009, p.26).

A *cultura material escolar*, conforme Vidal (2009, p.31), abrange todos os materiais e produtos do escrever, os quais ocupam uma posição expressiva no conjunto das práticas escolares e administrativas da escola; “Tomados em sua materialidade, os objetos da escrita permitem não apenas a percepção dos conteúdos ensinados, mas o entendimento do conjunto de afazeres ativados no interior da escola”.

A partir dessa concepção de uma *cultura material escolar*, este trabalho elegeu como objeto de estudo diferentes produtos do escrever utilizados no interior de uma sala de aula, que mostraram, em sua materialidade, não apenas o conteúdo ensinado como também um conjunto de práticas escolares acionado a partir dele.

Observou-se um total de 15 salas de aula de séries iniciais do Ensino Fundamental pertencentes a 5 escolas, sendo 8 salas de 2 escolas municipais, 5 salas em 2 escolas estaduais e 2 salas em 1 instituição de ensino particular, das quais obteve-se a autorização do registro de imagens do espaço físico tanto pelo professor da turma, quanto pelo diretor responsável pelo estabelecimento de ensino³.

A partir da observação e análise da coletânea de imagens do espaço físico e dos objetos da escrita expostos, foi possível destacar um conjunto de materiais gráficos que os professores, independente de sua proposta metodológica ou da instituição escolar (pública/privada), elegeram como prioridade para compor o espaço de uma sala de alfabetização; entre eles estão o alfabeto, os números, o calendário, alguns cartazes (nome dos alunos, ajudante do dia,

palavras trabalhadas), um painel de exposição de atividades dos alunos e um painel de ornamentação da sala.

Para melhor compreensão do acervo de imagens coletadas, optou-se por elencá-las em três grupos, segundo uma classificação decorrente dos usos efetuados com e sobre tais materiais. Assim, atribuiu-se a eles a designação de *expressivo*, *interativo* e *decorativo*.

O primeiro grupo foi identificado como “*expressivo*”, por se tratar de um material de escrita que remete a uma representação de extensão, complemento ou suporte pedagógico, tanto em relação ao trabalho docente quanto à utilização discente, como um material de consulta, de uso recorrente ou conforme a necessidade. Esses objetos de leitura e escrita aparecem como um apoio a uma somatória de práticas cotidianas de alfabetização.

Em todas as salas observadas os professores destacam, primeiramente, a presença visual do alfabeto como um material indispensável para a aprendizagem da leitura e da escrita pela criança (Figuras 1, 2 e 3). Ao questionar-se os professores sobre a importância da aprendizagem do alfabeto na fase inicial da alfabetização, ou da necessidade de o aluno identificar e saber os nomes das letras, tendo a presença delas para a consulta em momentos de dúvida, defende-se, nas falas e na adesão aos cartazes, uma ideia de que a alfabetização tem sua faceta fonética.

As imagens revelam que o alfabeto ocupa uma posição de destaque e realce no espaço interno da sala de aula, estando localizado próximo à lousa, dando-lhe centralidade e visibilidade. A este objeto da escrita estão relacionadas práticas escolares como aprendizagem do nome das letras e do tipo de grafia; noções de ordenação e classificação; expressão oral, recitação, musicalidade; atividades lúdicas, como bingo de letras, ou de escrita com as iniciais do nome próprio, entre outras.

Embora às imagens estejam vinculado um conjunto de práticas pedagógicas, elas também propiciam uma reflexão sobre como tais práticas de

³ Para se preservar a identidade da instituição de ensino e dos professores, optou-se por não se apresentar no texto os respectivos nomes das escolas que cederam autorização para o registro das imagens. Contudo as imagens serão identificadas pelo pertencimento a uma rede de ensino: *Escola Municipal, Estadual ou Particular*, acompanhadas de letras (A e B), para a distinção das escolas observadas.

leitura e escrita são desenvolvidas num ambiente alfabetizador, pois se o alfabeto está disposto como um apoio pedagógico de consulta, o que impede que esteja ao alcance das crianças? Até que ponto a disposição dos cartazes pode interferir no processo de alfabetização e letramento de alunos que ainda não diferenciam números, letras e desenhos?

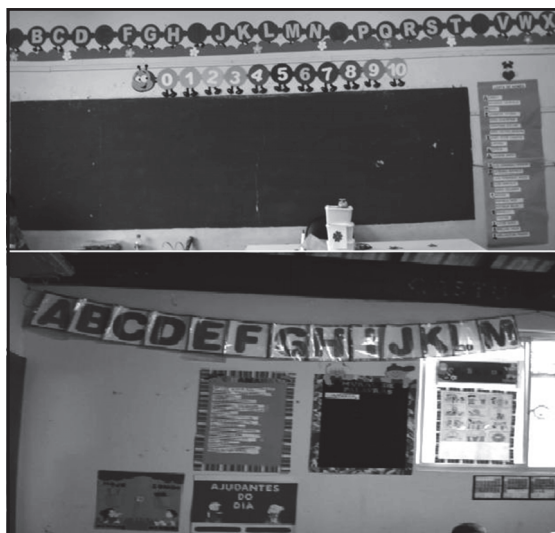


Figura 1. Alfabeto.

Fonte: Escola Municipal A.

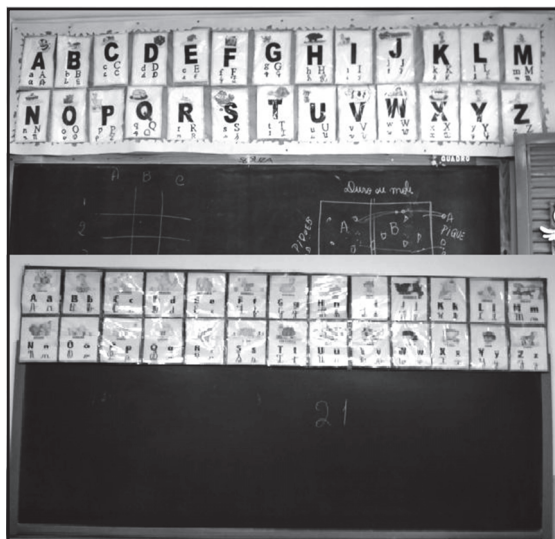


Figura 2. Alfabeto.

Fonte: Escola Estadual A e Escola Estadual B.

Percebe-se que há uma *cultura material escolar* carregada de gestos, ritos e crenças de que a localização mais adequada para o alfabeto é aquela próxima à lousa, por ser o quadro de giz considerado o pivô para o desenvolvimento da aula. A altura para fixação do material escrito garante, concomitantemente, melhor visibilidade e maior conservação.

Quanto ao segundo grupo de material escrito observado, denominou-se de *interativo*, por ser aquele que exerce uma determinada função na prática cotidiana do professor: a de promover uma participação mais ativa, ou seja, uma interação do aluno durante a aula. Além de utilizá-lo como um material de apoio pedagógico, há um uso específico que acompanha e dinamiza as relações da criança com o conhecimento, com outras crianças e com o próprio professor.

Os números, por exemplo, colocados junto ao calendário aparecem na mesma posição de importância atribuída ao alfabeto. As imagens obtidas revelam que a valorização do material é legitimada pelo local em que é fixado: próximo ao alfabeto, ou em outro espaço, mas recebendo o mesmo grau de destaque. O uso do conhecimento matemático é explorado na utilização do calendário como uma atividade diária na sala de aula.

Vários aspectos são indicados como prioridade na formação docente, entre eles podem-se destacar o ensino da leitura e escrita e o conhecimento matemático. O calendário aparece como um instrumento de uso recorrente em auxílio à exploração das noções algébricas. Entretanto, o que se percebe, nas



Figura 3. Alfabeto.

Fonte: Escola Particular.

avaliações externas, é que os alunos não conseguem ler o calendário, e isso devido a uma prática divergente de possibilitar o uso deste como instrumento que tem a função de medir o tempo para fazer contagens, comparar números, ver a grafia. A prática docente deixa de realizar intervenções ou interrogações, priorizando, apenas, a passagem do tempo como o único conhecimento matemático a ser explorado no calendário, sendo todo o resto uma distorção ou assimilação deformante de uma prática.

Há um conhecimento da necessidade da construção do pensamento matemático e da importância para a ampliação da concepção numérica que a vida em sociedade exige. As experiências iniciais são muito importantes nesse longo processo, com isso a presença visível dos números e de situações em que estes são utilizados torna-se necessária para o desenvolvimento do pensamento lógico da criança (Figura 4).

Atualmente, acredita-se que o calendário a ser utilizado em sala de aula não deva ser, apenas, confeccionado pelo professor como mostram as imagens, pois muito se perde de sua prática social de fato. Os cursos de formação continuada orientam para a utilização de calendários reais, por apresentarem outras informações referentes à marcação de tempo que envolvem questões vivenciadas pelas crianças

em seu contexto social e que, muitas vezes, deixam de ser trabalhadas.

Neste sentido, nos calendários confeccionados pode-se questionar como os professores exploram, dialogam e interrogam as crianças com relação, por exemplo, às fases da lua, que aparece em calendários reais. E quanto aos feriados e domingos que aparecem diferenciados dos demais dias por outra cor? E quanto aos nomes dos dias da semana? E a sequência de um mês a outro para que a criança veja quanto tempo já se passou? E as marcações no calendário com relação aos principais eventos da classe? Esses são alguns exemplos de situações que poderiam ser melhor exploradas ao se utilizar os calendários prontos e usuais.

A *cultura material escrita* presente nesses objetos traz uma representação de interação, de possibilidade de uso, por se apresentar próxima das vivências da criança, inclusive porque eles podem ser manuseados por ela, que os organiza ou reorganiza atuando com e sobre tal material.

Encontrou-se, ainda, outros materiais escritos nos ambientes observados com essas mesmas características, como, por exemplo, cartazes de ajudante do dia, lista de nomes das crianças, cartaz de palavras já trabalhadas, regras da sala.

A produção discente, em algumas salas, também aparece com destaque. A exposição de atividades dos alunos se mostra uma prática rotativa, com alternâncias de tempo ou de quantidade, sendo que os trabalhos são expostos e retirados frequentemente dos murais, conforme a sequência ou a temática do trabalho desenvolvido pelo professor.

O terceiro grupo de materiais observados, os materiais *decorativos*, refere-se aos objetos que pertencem à organização estética da sala de aula. A ornamentação torna-se uma verdadeira “arte de fazer”, possível de ser considerada a ação mais consistente e evidente de uma prática docente que procura utilizar ou fazer um uso determinado de algo que lhe é imposto - o espaço físico de uma sala de aula -, para criar algo que lhe seja próprio, que a identifique, com seus gostos, uma forma de organização mais favorável à sua prática pedagógica ou a sua perspectiva teórica.



Figura 4. Imagem de cartazes envolvendo números de duas salas distintas.

Fonte: Escola Municipal B e Escola Municipal A.

A observação das diferentes salas de aula possibilitou a visibilidade da produção artística que legitima uma maneira de fazer específica de cada professor, muitas vezes contornando as normas escolares, as dificuldades e as restrições impostas pelo ambiente, consolidando sua atuação em busca de conquistar e demarcar algo que revele, que indique características singulares em local alheio.

Na atuação docente de organização e de estruturação do espaço escolar, evidencia-se uma determinada prática implícita, ora de uma intencionalidade voltada para a aprendizagem do aluno, ora de um reconhecimento pessoal e profissional. O espaço estabelece uma comunicação, promove uma interação com aquele que o usufrui (Figura 5).

Los niños, al vivir en los escenarios escolares, desarrollan en ellos sus primeros hábitos motóricos y cognitivos y todo su esquema psicofísico. Los maestros, en sus relaciones ecológicas y sistémicas con los contextos físicos en que desenvuelven su oficio, internalizan igualmente las estructuras y símbolos que la arquitectura escolar les transmite. De este modo, el espacio es también una mediación en el desarrollo profesional de los docentes (Escolano Benito, 2000, p.6).

Embora se apresente como uma verdadeira “arte de fazer”, a questão da decoração da sala de aula é outro aspecto muito discutido na formação de professores. As discussões possibilitam uma reflexão a respeito “do que”, “para que” e “como” ornamentar o espaço de ensino: questionando se as salas de aula devem ou não ser decoradas somente com imagens de desenhos infantis escolhidas por adultos, as quais podem não contribuir para a ampliação do universo cultural da criança, ou se devem exibir imagens confeccionadas pelos próprios alunos.

Há um trabalho intenso de repertório cultural, propostas de desenhos de observação, imaginação, interferência, para que a classe possa ampliar seus traços, seus gostos, seus conhecimentos e produzir desenhos que componham um ambiente que eduque culturalmente.

A articulação de uma *cultura material escolar* se delinea, muitas vezes, quando as práticas utilizadas pelo professor no decorrer da organização estética do espaço seguem táticas de uso, restritas no caso ao material exposto, como ações calculadas e manipuladas, atendendo mais a uma necessidade estético-espacial que didático-pedagógica.

Assim, quando não se permite colocar pregos nas paredes, por exemplo, o professor não deixa de fixar os cartazes, mas reorganiza suas ações, reutiliza o espaço ou busca outro tipo de matéria para efetivar sua “obra”. A localização em que se expõe cada objeto escrito é calculada estrategicamente, diferentemente dos usos a que se propõem tais materiais.

A prática do professor se efetua num processo de articulação e de interação com o espaço físico, sobre o qual ele realiza determinadas ações, gestos, ritos e posicionamentos que lhe garantem certa *furtividade*. Assim, o alfabeto e os números são colocados em local que lhe confere certa visibilidade, mas não a acessibilidade do aluno; o calendário permite o acesso da criança, mas, nem sempre, garante a compreensão da complexidade das noções de tempo e espaço; à ornamentação atribui-se o realce estético, mas não a aproximação, a interação própria do uso cultural e social da cultura escrita.



Figura 5. Materiais decorativos.

Fonte: Escola Estadual A e Escola Particular.

Considerações Finais

A forma como o professor faz uso do espaço físico da sala de aula revela um triplo caráter a respeito das práticas cotidianas: 1) no caráter *estético*, com sua expressividade de estilo, onde é possível encontrar as marcas de um fazer docente nos artefatos presentes no ambiente alfabetizador; 2) no caráter *ético*, que procura romper com a ordem imposta a fim de criar algo que lhe é próprio; 3) no aspecto *polêmico*, como uma forma de defesa ante uma posição mais prepotente do local de trabalho. Pode ser identificada, finalmente, como a ação sábia de, à maneira de Certeau, dar bons “golpes” por meio de gestos, ações ou palavras, o que revela um modo de fazer característico do professor.

O espaço de ensino observado traz indícios de que a dimensão estética permeia as ações docentes, as quais podem ou não estar vinculadas à dimensão didático-pedagógica, gerando a necessidade de se conjecturar sobre como e por que determinadas práticas alfabetizadoras se constituem.

Ao refletir sobre a *cultura material escrita* foi possível constatar que as práticas cotidianas de leitura e escrita, desenvolvidas com e sobre os materiais gráficos presentes em sala de aula, estão diretamente relacionadas à constituição do espaço de ensino. Tal reflexão permite ressaltar a importância de a formação docente estar marcada e pautada pela intencionalidade de se pensar um fazer pedagógico, evidenciando-se seu aspecto de aplicabilidade, de uso e de inserção do aluno no contexto social e cultural da língua.

O espaço escolar traz em si uma arquitetura que comunica, por meio de um jogo de formas e de representações, a expressão de ideias, crenças, valores, além de uma cultura escrita, com modos específicos de usos, e instrumento de compreensão da realidade social.

Os usuários deste ambiente escolar se apropriam de seus códigos legitimados por meio de uma experiência sensível da atuação docente e da aprendizagem a que se destina. As crianças ao (con)viverem nos *cenários escolares*, desenvolvem ali

seus primeiros hábitos motores e cognitivos a partir de toda uma percepção do espaço físico.

A formação docente se mostra voltada para um ato de ressignificar o ambiente alfabetizador, considerando a aprendizagem da língua em sua dimensão social, cognitiva e estética. Uma prática marcada por ações que permitem ao professor organizar e reorganizar, fazer e refazer um uso distinto do espaço físico, a fim de exercer atividades específicas relacionadas à leitura e à escrita.

As atuações voltam-se, ainda, para um criar e um recriar do espaço de ensino, quando promovem uma experiência significativa de leitura e escrita, marcada pelas interações sociais, relações com e entre os alunos, relação do aluno com o conhecimento e com o mundo letrado no qual está inserido.

Ao trazer, para este trabalho, algumas imagens dos objetos escritos que compõem o espaço de uma sala de alfabetização, na intenção de compreender o que esses materiais poderiam nos revelar, pode-se averiguar uma dimensão ampla dos utensílios, que ultrapassa seu caráter estético-espacial, em relação ao uso que se faz a partir deles. As reflexões sobre o ambiente alfabetizador apontam um espaço de ensino constituído nas relações que se promovem entre os alunos e o conhecimento da língua escrita, da experiência leitora e das práticas de letramento. Um espaço que não é neutro, mas marcado por uma intencionalidade, a qual interage com a aprendizagem, tornando-se um mediador do desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor da criança. Frente a tal concepção, pode-se apontar a influência do espaço físico, presente nos diversos sinais de uma prática pedagógica cotidiana, como o “pouco”, ou como um indício daquilo que não só distingue, mas que evidencia parte de um “todo” correspondente às propostas intrínsecas do fazer docente.

Referências

- Andrade, C.D. *A rosa do povo*. Rio de Janeiro: Record, 1991.
Brasil. Ministério da Educação. *Pró-letramento: alfabetização e linguagem*. Brasília: MEC, 2007.

- Certeau, M. Teoria e método no estudo no estudo das práticas cotidianas. In: Szmrecsanyi, M.I. (Org.). *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano*. São Paulo: USP, 1985. p.3-19.
- Certeau, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- Certeau, M. *A escrita da História*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- Chartier, A.M. Alfabetização e formação de professores na escola primária. *Revista Brasileira de Educação*, n.8, p.4-12, 1998.
- Chartier, A.M. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- Colello, M.G.S. Alfabetização e letramento: o que será que será? In: Leite, S.A.S.; Colello, M.G.S.; Amorim, V.A. (Org.). *Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2010.
- Damis, O.T. Arquitetura da aula: um espaço de relações. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. *Anais do XV encontro nacional de didática e prática de ensino convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente e práticas educacionais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.202-218.
- Escolano Benito, A.E. El espacio escolar como escenario y como representación. *Revista Teías*, v.1, n.2, p.1-12, 2000.
- Ferreiro, E. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1992.
- Hebrard, J. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. *Revista Pedagógica*, v.6, n.33, p.15-17, 2000.
- Leite, S.A.S. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. In: Leite, S.A.S.; Colello, M.G.S.; Amorim, V.A. (Org.). *Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2010.
- Soares, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- Vidal, D.G. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, p.25-41, 2009.
- Viñao Frago, A. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, n.0, p.63-82, 1995.
- Recebido em 31/7/2012, reapresentado em 9/11/2012 e aceito para publicação em 11/12/2012.