

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA - PPGEEB

ÉRICA PATRÍCIA MARQUES DE ARAÚJO

A young girl with dark hair, wearing a red t-shirt, is shown in profile, focused on writing in a notebook. She is holding a black pen. The background is slightly blurred, showing other students in a classroom setting. The image is framed with a blue border and a yellow brushstroke at the bottom left.

**PROCESSO DE ESCRITA EM SALA DE AULA:  
A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E SUAS  
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE ALUNOS  
PRODUTORES DE TEXTO**

SÃO LUÍS  
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (PPGEEB)

**ÉRICA PATRÍCIA MARQUES DE ARAÚJO**

**O PROCESSO DE ESCRITA EM SALA DE AULA:** a mediação pedagógica e suas  
implicações na formação de alunos produtores de texto

São Luís  
2020

**ERICA PATRÍCIA MARQUES DE ARAÚJO**

**O PROCESSO DE ESCRITA EM SALA DE AULA: a mediação pedagógica e suas implicações na formação de alunos produtores de texto**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos

São Luís

2020

Fonte da capa:

[https://www.canva.com/design/DAELd\\_TXrKw/X3rar94jGP4hLpliEYO5ng/view?utm\\_content=DAELd\\_TXrKw&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAELd_TXrKw/X3rar94jGP4hLpliEYO5ng/view?utm_content=DAELd_TXrKw&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton)

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Araújo, Erica Patrícia Marques de.

O PROCESSO DE ESCRITA EM SALA DE AULA: : a mediação pedagógica e suas implicações na formação de alunos produtores de texto / Erica Patrícia Marques de Araújo. - 2020.

304 f.

Orientador(a): Samuel Luis Velázquez Castellanos.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

1. Ensino da Escrita. 2. Mediação docente. 3. Produção textual. I. Castellanos, Samuel Luis Velázquez. II. Título.

## **ERICA PATRÍCIA MARQUES DE ARAÚJO**

### **O PROCESSO DE ESCRITA EM SALA DE AULA: a mediação pedagógica e suas implicações na formação de alunos produtores de texto**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

#### **BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos**  
Doutor em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vanja Maria D. Coutinho Fernandes**  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leoneide Maria Brito Martins**  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

Dedico este trabalho aos meus amados pais, por toda dedicação, amor e cuidado desde os meus primeiros anos de vida. Vocês são meus grandes exemplos, Francisca da Silva Marques e José de Ribamar Silva de Araújo.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fonte de energia inesgotável, por me conceder força, coragem e serenidade ao longo da caminhada acadêmica.

Aos meus familiares, por torcerem, vibrarem e, muitas vezes, até sofrerem em silêncio por mim. Obrigada por serem meu porto seguro em todos os momentos da minha vida.

Ao Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos, por aceitar orientar o meu trabalho no final do processo e acreditar que seria possível concluí-lo com êxito. Obrigada, professor, por ter sido luz e acalanto nos momentos em que tudo parecia complexo e difícil de alcançar.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas do Ensino da Leitura e Escrita como Processos Dialógicos (GLEPDIAL), coordenado pelas professoras Joelma Reis Correia, Edith Maria Batista Ferreira e Francly Sousa Rabelo, pela dedicação e cuidado na socialização de conhecimentos relevantes à nossa atuação como profissionais da Educação Básica. Professoras, muito obrigada!!

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, em especial ao prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), pelas inferências realizadas durante a realização dos créditos das disciplinas.

Aos colegas de mestrado da turma 2018, pela parceria e pelas importantes discussões e conhecimentos compartilhados durante as aulas.

Às amigas Ana Julia Viegas Gomes e Karyanne Moreira da Silva N. Rosa, pelas palavras amigas e pelo incentivo durante essa jornada.

Ao professor da turma onde realizei a pesquisa, Giorgio Nunes Lira, por permitir o acompanhamento do seu trabalho pedagógico e aceitar o desafio de construirmos coletivamente uma ação de intervenção.

À toda equipe da UEB “Agostinho Vasconcelos”, *lócus* da pesquisa, pela agradável recepção e pela colaboração de todos os servidores na elaboração deste estudo.

## RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar a mediação do professor no processo de escrita e suas implicações na formação de alunos como produtores de texto, visando à elaboração de ações interventivas sobre o ensino da escrita, ancoradas em uma perspectiva dialógica. A pesquisa foi realizada em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, onde foram identificadas as concepções teórico-metodológicas sobre o processo de escrita que norteiam o trabalho do professor na turma; verificou-se o nível de interferência da mediação pedagógica no desenvolvimento das competências linguísticas necessárias ao processo de produção textual; e propôs-se o desenvolvimento de uma proposta de intervenção em colaboração com o professor, tendo em vista a formação de alunos como produtores de texto. Utilizou-se a pesquisa do tipo intervenção pedagógica, fundamentada nos pressupostos da pesquisa-ação, sendo o professor do 5º ano e sua respectiva turma os interlocutores avaliados por meio da observação participante, entrevista semiestruturada e rodas de conversa. O referencial teórico foi composto por aspectos significativos sobre a linguagem, incluindo a interação humana e a importância do processo discursivo para sua apropriação. Concluiu-se que o processo formativo realizado na escola, ao estabelecer um movimento prática- teoria-prática, possibilitou novas perspectivas de trabalho com a linguagem escrita na turma, uma vez que, ao validar a teoria no cotidiano e, conseqüentemente, iluminar a prática pedagógica, compreendeu-se que as crianças devem ser mediadas no processo de produção de textos propostos em sala de aula. Ademais, o trajeto metodológico escolhido deve mostrar a função social da escrita para fazer sentido na vida dos alunos, sendo necessária a garantia dos gêneros do discurso por meio de um processo dialógico.

**Palavras-chave:** Mediação docente. Ensino da Escrita. Produção textual.



## ABSTRACT

This dissertation has as the main goal to analyze the role of teachers as mediators of the writing process and its implications for the formation of students as text producers. It is underpinned in a dialogical perspective and describes interventional actions on the teaching of writing in the 5th year of an Elementary Education class. The study aims to: (i) identify the theoretical and methodological concepts about the writing process that guide teachers' work in the classroom; (ii) verify the level of interference pedagogical mediation may suffer when developing linguistic skills, considering they are requirements for the textual production process; and (iii) develop an intervention proposal, in collaboration with the teacher, in order to train students as text producers. The literature review is composed of significant aspects, such as human interaction and the relevance of the discursive perspective on language appropriation. The pedagogical intervention research is based on action research assumptions and recurs to participant observation, a semi-structured interview, and round tables to evaluate the teacher and students' perspectives as they are interlocutors of the process. Therefore, the study unveils that when practice-theory-practice is established, the formative process at school enables new perspectives in teaching written language to students. Furthermore, considering the application of theory in everyday life to enlighten the pedagogical practice, the study concluded that children need to be guided in the process of producing the texts proposed in the classroom, mainly because the methodological path chosen should highlight the social function of writing to make sense for their lives, thus, it is necessary to guarantee discourse genres through a dialogical process.

**Keywords:** Teaching mediation. Teaching Writing. Text production.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Texto produzido como atividade por um aluno da turma.....	80
Figura 2: Livro “O menino Azul” .....	85
Figura 3: Atividade registrada no quadro sobre o livro “Menino Azul” .....	86
Figura 4: Atividade sobre as classes gramaticais (substantivo, pronome, verbo) .....	90
Figura 5: Caderno com atividades sobre classe gramatical .....	91
Figura 6: I Colóquio da Pesquisa Observatório das Práticas de Leitura e Escrita...	111
Figura 7: Momento de autoformação realizado pelo OPLE.....	112
Figura 8: Professor interlocutor realizando a leitura no caderno reflexivo .....	113
Figura 9: Unidade de Educação Básica UEB Agostinho de Vasconcelos .....	114
Figura 10: Sala da turma do 5º ano.....	116
Figura 11: Pátio da escola.....	116
Figura 12: Registro sobre o questionamento do que sabem e gostariam de saber sobre o futebol.....	143
Figura 13: Criança registrando no livro da vida, após o término de uma atividade .	151
Figura 14: Mediação da leitura do i capítulo do livro “Menina também joga futebol” .....	154
Figura 15: Reconto escrito do capítulo III do livro “Menina também joga futebol” ...	157
Figura 16: Projeção do vídeo sobre a história da mulher no futebol .....	158
Figura 17: Leitura do texto.....	158
Figura 18: Texto escrito por um aluno sobre a participação da mulher no futebol ..	161
Figura 19: Gincana literária: montagem do texto fatiado .....	165
Figura 20: Premiação da equipe vencedora da gincana literária.....	167
Figura 21: Sessão de cinema na biblioteca da escola .....	172
Figura 22: Aluno identificando marcas do gênero discursivo biografia.....	175
Figura 23: Crianças realizando a reescrita do gênero do discurso Biografia .....	177
Figura 24: Dinâmica rodada de entrevistas com a turma do 5º ano .....	181
Figura 26: Os alunos jogando na biblioteca da escola .....	189
Figura 27: Registro da elaboração em grupo das regras de jogo.....	191
Figura 28: Competição de dominó entre os alunos da turma .....	192
Figura 29: Momento de discussão com a turma sobre o gênero CONVITE.....	197
Figura 30: Produção coletiva do gênero discursivo CONVITE .....	204
Figura 31: Escrita do gênero do discurso CONVITE .....	204

Figura 32: Competição de futebol feminina entre as turmas do 4º ano.....	207
Figura 33: Competição de futebol masculino entre as turmas do 5ª ano e 4º ano A .....	207
Figura 34: Avaliação de uma aluna sobre o projeto na turma do 5º ano .....	207

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Total de trabalhos no Portal Periódico CAPES (2013 a 2018) .....	46
Quadro 2: Achados aproximados sobre mediação docente no processo de escrita e suas implicações na formação de produtores de texto (2013-2018) .....	47
Quadro 3: Sequência da atividade realizada pelo professor, interlocutor da pesquisa, para trabalhar uma produção textual.....	78
Quadro 4: Sequência da atividade com o livro “Menino Azul” .....	84
Quadro 5: Momento de autoformação realizado pelo OPLE .....	112
Quadro 6: Etapas, número de turmas e quantidade de alunos por turma.....	115
Quadro 7: Síntese da produção de textos em sala de aula.....	122
Quadro 8: Planejamento da primeira parte das práticas em sala.....	141
Quadro 9: Planejamento da segunda parte das práticas em sala .....	147
Quadro 10: Sequência didática sobre o gênero do discurso “biografia” .....	169
Quadro 11: Sequência didática sobre o gênero do discurso “Autobiografia” .....	179
Quadro 12: Sequência didática sobre o gênero do discurso “Regras de Jogo” .....	185
Quadro 13: Sequência didática sobre o gênero do discurso “Convite” .....	195
Quadro 14: Sequência didática sobre o gênero do discurso “Convite” .....	201

## LISTA DE SIGLAS

GLEPEDIAL	Grupo de Estudo e Pesquisa do Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos
IDEB	Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
OPEL	Observatório das Práticas de Leitura e Escrita
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UEB	Unidade de Educação Básica
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
1.1	Indícios para um trajeto.....	16
1.2	A definição de um objeto.....	21
1.3	A problemática e suas interfaces.....	23
1.4	Os objetivos da investigação.....	26
1.5	Procedimentos metodológicos .....	28
1.6	A organização do trabalho .....	40
<b>2</b>	<b>DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA CRIANÇA VERSUS A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ESCRITA</b> .....	<b>43</b>
2.1	Um olhar sobre o já dito.....	43
2.2	O objeto de estudo e o caminho em busca do mapeamento .....	45
2.3	O processo da busca: uma caminhada com detalhes .....	46
2.4	Mediação docente no processo de escrita e implicações na formação de produtores de texto: o que as pesquisas revelam?.....	49
2.5	Desenvolvimento e aprendizagem na criança.....	55
2.6	Elementos mediadores e o desenvolvimento humano.....	56
2.7	A Mediação Pedagógica e o Processo de Escrita.....	62
2.8	O processo de escrita de textos .....	74
2.8.1	A concepção de linguagem e sua influência no ato de escrever.....	75
2.8.2	Os gêneros do discurso como prioridade do ato de escrever .....	94
2.8.3	Onde queremos chegar? O processo de escrita pelos gêneros discursivos...100	
<b>3</b>	<b>TRILHAS DA INVESTIGAÇÃO: o diagnóstico</b> .....	<b>110</b>
3.1	Os primeiros passos da pesquisa: como tudo começou? .....	110
3.2	Os interlocutores da pesquisa .....	113
3.3	Experiências das crianças com a cultura escrita no espaço da escolar ..	118
<b>4</b>	<b>O PROCESSO DE MEDIAÇÃO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS</b> .....	<b>132</b>
4.1	Vivências da produção de textos .....	132
4.2	A proposta para ensinar a escrever com os gêneros do discurso.....	137
4.2.1	Os gêneros discursivos em sala de aula: o processo de mediação .....	140
4.2.2	A construção do Livro da Vida: o movimento dialógico da escrita .....	147

4.2.3 Livro “Menina também joga futebol”: encontro do leitor com texto literário, em situações de leitura partilhada .....	153
4.2.4 Gincana Literária .....	163
4.2.5 Gênero discursivo Biografia .....	168
4.2.6 Gênero discursivo Autobiografia .....	179
4.2.7 Gênero Discursivo Regras de Jogo .....	184
4.2.8 Gênero discursivo Convite .....	194
4.2.9 Gênero discursivo Convite: materialização da situação sociodiscursiva para reunião com pais, mães e responsáveis.....	200
4.2.10 O encerramento das atividades do projeto: A competição de futebol masculina e feminina e a exposição dos trabalhos produzidos .....	206
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>213</b>
REFERÊNCIAS .....	219
ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	228
APÊNDICE A – Observação participante em sala de aula .....	229
APÊNDICE B – Pauta de observação .....	244
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista (diagnóstico).....	246
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista (pós-diagnóstico) .....	248
APÊNDICE E – Produto.....	250

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 Indícios para um trajeto

Nas últimas décadas, muitas são as publicações voltadas para a discussão do papel crucial da escrita na inserção social dos indivíduos (GERALDI, 2015; CAGLIARI, 2009; ANTUNES, 2003), trazendo à tona as dificuldades da escola em cumprir a missão de habilitar os alunos a escrever na diversidade de seus usos desde os anos iniciais. Tais estudos revelam que o processo de ensino e aprendizagem parece se pautar em uma linguagem despida de significado, já que grande parte deles concluem a Educação Básica sem se apropriarem da competência necessária para a plena participação nas diversas esferas da vida em sociedade.

O trabalho com a escrita realizado de forma mecânica e periférica em que se prioriza a parte técnica inicialmente centrada nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização das unidades mínimas da língua, destinando para um segundo plano o processo de produção de sentidos, tem-se revelado ao longo de décadas como um aspecto didático-pedagógico que não contribui para a mudança dos resultados que vêm sendo apresentados. Articulada a essa tendência, ainda paira no cotidiano dos anos iniciais da escolarização, a ideologia do silêncio e da passividade dos alunos num contexto que desconsidera a interlocução e a interação e, conseqüentemente, não leva em conta as suas necessidades.

A dificuldade vivenciada, bem como o insucesso na aprendizagem da linguagem escrita, pode ser constatada mediante a observação de dados apresentados pelas avaliações externas à escola, como a realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo foco é realizar um diagnóstico da Educação Básica e de alguns fatores que possam influenciar no desempenho, fornecendo-nos um relatório sobre a qualidade do ensino ofertado no país.

Os últimos resultados do SAEB, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em agosto de 2018, revelaram que após 12 anos de escolaridade, cerca de 70% dos alunos terminam a Educação Básica sem conseguir ler e entender um texto simples. Ao elencarmos os dados coletados pelo SAEB (2017) por componente (Língua Portuguesa) e etapas, temos o seguinte delineamento: no 5º ano do Ensino Fundamental os alunos apresentaram nível 4 de



proficiência média, o primeiro nível do conjunto de padrões considerados básicos pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação; no 9º ano do Ensino Fundamental, apresentaram nível 3 de proficiência média, avaliado como insuficiente pelo órgão supracitado; já no 3º ano do Ensino Médio, apresentaram nível 2 de proficiência média, fato que comprova o que significa que essa etapa tem agregado contribuído muito pouco ao desenvolvimento cognitivo dos alunos brasileiros.

Ao considerarmos os dados acima, podemos perceber que somente os anos iniciais do Ensino Fundamental alcançaram as metas intermediárias definidas para o ano de 2017. Embora os resultados ainda não sejam satisfatórios, o SAEB (2017) revela que 71% dos municípios brasileiros conseguiram atingir as metas; no entanto, o conjunto de municípios dos estados do Amapá, Tocantins, Maranhão, Sergipe, Roraima, Pará e Rio de Janeiro estão abaixo de 50%. Do ponto de vista das diferenças de aprendizagem, os resultados revelam que, embora todos os estados tenham apresentado evolução em relação à última edição do SAEB, as desigualdades na aprendizagem entre eles continua persistindo, como no caso do Maranhão e de Santa Catarina, cuja diferença é de 36 pontos, o que representa uma diferença média de mais de um nível de proficiência.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD (2017), o estado do Maranhão apresenta a segunda maior taxa de analfabetismo do Brasil. Os resultados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no mês de maio de 2018 revelam que mais de 851 mil maranhenses não sabem ler e escrever um bilhete simples. Em comparação aos dados nacionais, o total de analfabetos no Maranhão é maior que o dobro do país; 7% de analfabetos conforme esse levantamento. Hoje, temos em torno de 11,5 milhões de analfabetos no Brasil, sendo a região Nordeste a que apresenta maior percentual de analfabetos, 13,9%.

Pautadas nessas informações, torna-se pertinente pensar em alternativas capazes de modificar esse quadro desalentador que coloca em questão a vulnerabilidade do ensino da linguagem escrita em nossas escolas, a partir de uma perspectiva que direcione nosso olhar para o papel do professor como mediador do conhecimento, visto que é o profissional responsável em fomentar práticas de leitura e escrita; atividades que são complementares em uma dimensão interacional (dialógica) da língua, transformando assim a aula em um espaço interativo. No entanto, nem sempre a forma como a linguagem escrita é trabalhada em sala de aula

possibilita que os alunos se tornarem produtores de textos, especialmente, quando privilegiam o ensino das unidades mínimas da língua, com ênfase nas letras, nas sílabas, nas palavras soltas e na ortografia.

Por conhecermos de perto a realidade das salas de aula como docente e na função de supervisora pedagógica na Educação Básica, percebemos a dificuldade de muitos professores, principalmente daqueles que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em direcionar um trabalho voltado à escrita articulada aos usos sociais. Nesse sentido, abordar *O processo de escrita em sala de aula: a mediação pedagógica e suas implicações na formação de alunos produtores de texto*, como tema de investigação traz a discussão a importância de se pensar nas práticas educativas atreladas à organização do trabalho docente que garantam a incorporação de práticas discursivas com a linguagem escrita, na qual a interação e a interlocução sejam movimentadas pela produção de textos escritos.

É consensual a ideia de que a escola é o lugar por excelência, onde deve ser ofertado o saber sistematizado sobre a linguagem escrita. Mas, garantir o conhecimento por si só não é suficiente para que a escola cumpra o seu papel de formar leitores e produtores de textos. Nesse contexto, é fundamental que os alunos compreendam a função social da escrita e que sentido tem para eles a apropriação desse conhecimento. Logo, viabilizar as condições de produção do conhecimento se torna imprescindível porque o saber sistematizado deve ser transmitido e assimilado de forma concatenada com a realidade, para que a finalidade das atividades propostas em sala de aula seja verdadeiramente compreendida pelos alunos e, por meio desse processo sejam estimulados a desenvolverem um tipo de atividade intelectual que, até então, não conseguiam realizar por si mesmos. É nesse sentido que consiste a intervenção do professor na prática educativa, promovendo o processo de mediação intencional na relação cognitiva entre o aluno e o objeto do conhecimento (escrita), cuja apropriação depende da participação ativa, responsiva e reflexiva dos alunos depois de criada as necessidades de interlocução.

Na experiência vivenciada enquanto professora contratada na Rede Pública de São Luís-Maranhão, percebemos uma visão deturpada sobre o ato de escrever fortemente arraigada no imaginário dos professores dos anos iniciais da escolarização: a compreensão de que as crianças só poderiam elaborar textos quando dominassem as regras convencionais da língua. Mesmo no último ano do Ensino Fundamental I, os alunos apresentavam grandes dificuldades ligadas à produção

escrita, o que afetava o seu processo de aprendizagem nas demais áreas do conhecimento.

No decorrer da nossa vida profissional, o trabalho desenvolvido com a escrita nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi sempre alvo de preocupações e reflexões. No ano de 2016, atuando como Especialista em Educação da Secretaria Municipal de Educação de Bacabeira (SECMED) na função de Supervisora Pedagógica em duas escolas dessa Rede Pública Municipal, onde frequentemente presenciávamos práticas pedagógicas ainda muito tradicionais em sala de aula, surgiu-nos a necessidade de buscar um instrumental teórico que contribuísse efetivamente para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem ofertado.

Diante de um universo muito grande de crianças com dificuldades em relação à escrita, passamos a estudar e a pesquisar, conjuntamente com as outras supervisoras pedagógicas da Rede nas reuniões semanais realizadas na Secretaria Municipal de Educação de Bacabeira (SECMED), situações didáticas consideradas adequadas para o trabalho com os professores, de modo que dialogássemos nos planejamentos coletivos realizados mensalmente nas escolas.

Os três anos e meio de trabalho como Supervisora Pedagógica no referido município foram marcados pelas tomadas de decisões juntamente com a equipe docente nas reuniões de conselhos de classe, que envolviam muito mais que estatísticas no que diz respeito à aprovação e reprovação, mesmo que o número elevado de retenções no 6º ano do Ensino Fundamental crescesse a cada ano e outra quantidade significativa de crianças chegasse a essa etapa sem estar devidamente alfabetizada. Nessas decisões, tratávamos de certo modo do futuro daquelas crianças: aprovar ou reprovar aquelas que não apresentavam as competências necessárias na leitura e na escrita para seguir seus estudos nos anos finais do Ensino Fundamental.

Essa complexa situação nos exigia um conhecimento mais aprofundado, pois o Supervisor Pedagógico da Rede assumia também a função de formador de professores. Embora tivéssemos a clareza de que poderíamos desenvolver um processo diferente de formação continuada aos professores, sentimos a necessidade de buscar fundamentos teóricos e práticos, pois o que tínhamos nos direcionava ainda a caminho metodológico que não abrangia, na sua dimensão, um trabalho de em que ficasse claro o entendimento que produzir textos é um processo que envolve diferentes etapas interdependentes e intercomplementares: planejar, escrever, revisar

e reescrever, se necessário, prática esta que, na maioria das vezes, não faz parte do planejamento de um número significativo de professores. Ao mesmo tempo, buscávamos orientar os docentes a lidarem adequadamente com esse período significativo na vida das crianças, momento de promoção do aluno à cultura letrada, ampliando suas possibilidades de participação social por meio do domínio e do uso social da escrita. Nosso propósito era uma formação diferenciada que apontasse uma forma significativa de trabalhar o processo da escrita com crianças, tornando-as produtoras de texto.

O ingresso no Grupo de Estudo e Pesquisa do Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos (GLEPDIAL), vinculado à Universidade Federal do Maranhão (UFMA), contribuiu para ampliar nosso repertório de conhecimentos sobre as atividades de leitura e de escrita norteadas por uma concepção discursiva e dialógica de linguagem, que compreende toda e qualquer manifestação humana como uma atitude responsiva. Os conhecimentos teóricos adquiridos a partir das discussões e das leituras de textos específicos, as trocas de experiências vivenciadas, as reflexões sobre nossa prática, nossas dificuldades e sobre a necessidade de um trabalho permanente de preparação para ação, nos fizeram compartilhar a ideia de que o professor, além de ser um educador e transmissor do saber sistematizado, deve atuar ao mesmo tempo, como mediador.

Essas contribuições nos conduziram a reflexões mais sistemáticas, no sentido de apontar, compreender e exumar possíveis nuances intrínsecas nas dificuldades da escola em garantir a uma parcela expressiva de alunos a apropriação efetiva da escrita. Preocupadas, sobretudo, com alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa na qual as atenções estão centradas no processo de alfabetização, consideramos relevante verificar se um trabalho voltado às ações dos professores poderia auxiliar nas dificuldades em questão.

Outro fator que justifica a centralização no papel do professor se deu por entendermos que são das relações estabelecidas em sala de aula e das decisões tomadas por esse profissional (um dos responsáveis em coordenar o processo ensino e aprendizagem) que resultados significativos possam ocorrer no processo de escrita dos alunos ou apenas tornar-se um objeto para fins escolares, nos quais, o que conta é a mera tarefa de realizá-la. Não obstante, não significa atribuir-lhe toda a responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem; mas de compreender suas

ações, inclusive para reverter as dificuldades que encontre nas situações de aprendizagem.

## 1.2 A definição de um objeto

A apropriação da cultura humana resulta sempre de um processo de educação, que pode ser espontâneo ou intencional. De uma forma ou de outra, isso implica dizer que não se constrói novos usos para os objetos da cultura material e da cultura intelectual existentes, pois se trata de produtos resultantes do desenvolvimento de gerações anteriores que transmitem de uma geração para outra pela reprodução de seu uso social.

Nas relações escolarizadas, o trabalho educativo que, segundo Saviani (2008) consiste no ato de realizar, direta e intencionalmente, a formação dos sujeitos tendo como parâmetro as máximas possibilidades de desenvolvimento, deve ser compreendido como forma de transmissão da cultura, por meio do qual se dá a apropriação dos conhecimentos construídos historicamente pelas novas gerações de seres humanos. Como a apropriação da linguagem escrita pela criança resulta da internalização de processos externos, a mediação do professor é de grande importância para dirigir deliberadamente propostas de ensino significativas para o aprendizado da escrita.

Deste ponto de vista o professor não é o facilitador de um nível de desenvolvimento que aconteceria independentemente da aprendizagem. Para a teoria histórico-cultural, o educador é figura central no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento, uma vez que, sem os processos de educação que deflagrem processos de desenvolvimento, o desenvolvimento não acontece. A tarefa do educador é mediar, para as novas gerações, o acesso à cultura e, com isso, a possibilidade de reprodução, em cada criança, das aptidões humanas que são produzidas pelo conjunto dos homens e que, sem a transmissão da cultura, não aconteceria. (MELLO, 2003, p. 4).

Desse modo, acreditamos que os encaminhamentos dados pelo professor por meio do processo de mediação no trabalho com a escrita estão diretamente relacionados com a condição final das atividades propostas em sala de aula. Neste processo, a mediação pedagógica possibilita a aquisição do conhecimento por intermédio da aprendizagem significativa, a qual conduz ao desenvolvimento. “Esta envolve não apenas os processos cognitivos dos alunos, mas também suas relações subjetivas e objetivas- sociais de existência, no contexto em que vivem” (GASPARIN, 2005, p. 113). Portanto, entender o papel da mediação docente entre o aluno e o

conhecimento que deverá construir sobre a escrita para se tornar um produtor de texto é a incógnita.

Ao fazer referência ao termo “Atividade”, buscamos apoio em Leontiev (2004, p. 315), o qual explica que:

Designamos pelo termo de atividade os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo.

Nesse sentido, a necessidade de a criança escrever articula-se ao motivo, à uma relação com tal objeto que faz com que realize uma ação, aprendendo-a e, conseqüentemente, desenvolvendo suas funções psicológicas superiores. Se não encontra sentido naquilo que é proposto em sala de aula, conseqüentemente, não se torna consciente do que faz, e como não tem consciência em relação às ações que realiza não é possível denominá-las de atividade, mas apenas por mera tarefa escolar.

Dessa forma, entende-se que a atividade não está vinculada à toda e qualquer forma de ação, uma vez que é dirigida por motivos, por fins a serem alcançados. A ideia ressalta a importância de se garantir no processo de ensino e aprendizagem o sentido ao aluno. O professor como mediador do processo assume o papel de organização dessas atividades, pois potencializa a apropriação do conhecimento pelo aluno, tornando-o consciente da finalidade que possui. Nesse caso, “[...] os processos de memorização não são, propriamente falando, uma atividade, pois não realizam, regra geral, qualquer relação autônoma com o mundo e não respondem qualquer exigência particular.” (LEONTIEV, 2004, p. 315).

Salientamos que, quando se fala no papel da mediação docente entre o aluno e o conhecimento, há a compreensão que para as crianças se apropriarem do conjunto de atividade social, produzido historicamente, é necessário a reprodução, “[...] por parte de quem aprende, do uso social do objeto que se busca conhecer, o que envolve necessariamente uma instrução de uso espontânea ou intencional, direta ou indireta.” (MELLO, 2003, p. 04).

Nas interações escolarizadas, que têm uma orientação deliberada no sentido da transmissão do saber sistematizado aos alunos, compete ao professor o papel de mediador da cultura escrita, o que significa ter a responsabilidade por organizar situações procurando condições que possibilitem à criança se relacionar com a escrita como um instrumento relevante e significativo para vida. Para isso, é necessário o professor desafiá-las e orientá-las em situações de ensino diversificadas e

significativas a perceberem as suas diferentes funções, seus detalhes e particularidades; que existe uma diversidade de tipos de textos, conforme as intenções e o contexto em que são utilizadas. (JOLIBERT; SRAIKI, 2015). No processo de ensino e aprendizagem “a característica essencial da aprendizagem é ativar na criança um grupo de processo de desenvolvimento no âmbito das relações intersubjetivas, que, ao serem internalizadas, se convertem em novas aquisições.” (GARCIA, 2003, p. 70).

Para que as crianças se tornem produtoras de textos não basta que simplesmente sejam solicitadas a escreverem, mesmo que sejam textos socialmente relevantes:

A produção de texto é, pois, o resultado de um processo consciente, controlado e intencional de planejamento e replanejamento do tema em questão. Na interação entre as ideias e o modo de expressá-las, o indivíduo procura conciliar três aspectos inerentes à produção: o objetivo da escrita, o público-alvo e o plano do dizer. (COLELLO, 2012, p. 86).

Por se tratar de um processo complexo em que, muitas vezes, os alunos não compreendem, é necessário que vivenciem intensamente tal prática para que aprendam a regular os processos de compreensão e produção, tornando-os sujeitos conscientes do que fazem. Isto implica para o professor organizar e garantir as condições de preparação coletiva e individual da produção do texto.

### **1.3 A problemática e suas interfaces**

A pesquisa foi desenvolvida numa turma do 5º ano do Ensino Fundamental, da Unidade de Educação Básica Agostinho Vasconcelos, da Rede Pública Municipal de São Luís, tendo como critérios de seleção o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), segundo a meta estabelecida, e por constituir-se num dos núcleos de observação do Projeto de Pesquisa “Observatório das Práticas de Linguagem”, vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos, integrado pela autora desta pesquisa.

Nessa lógica, a problemática deste estudo se baseia em compreender até que ponto o modo como o professor media o processo de escrita tem propiciado a formação de produtores de textos reais na turma do 5º ano do Ensino Fundamental da UEB Agostinho Vasconcelos nos últimos dois anos, uma vez que o domínio do conhecimento sobre a língua materna escrita pelos alunos demanda movimentos

simultâneos que se retroalimentam: a transmissão e a apropriação deste saber (SAVIANI, 2008). No contexto escolar, o papel do professor, como mediador do conhecimento, é levar os alunos a perceberem o significado funcional da escrita, propiciando-lhes o contato com as diversas maneiras como ela é usada nas esferas de atividade da vida sociedade, ocorrida por meio dos enunciados concretos, denominados de gêneros discursivos. (BAKHTIN, 2016).

Sabemos que, constantemente, o processo de ensino e aprendizagem da língua materna escrita não se realiza em um contexto de interação e de produção de sentidos. Em muitas situações, não se estimula as crianças a expressarem as suas dúvidas ou suas ideias sobre a escrita. Ao contrário, elas devem aprender a língua materna escrita que possui uma natureza interativa de maneira silenciosa, individualizada e solitária. Assim, a compreensão sobre as experiências com a escrita que são comumente ofertadas pelo contexto escolar, por intermédio da interferência do professor é imperativa, já que é neste espaço e por meio dele que a maioria das crianças tem a oportunidade de aprender a escrever, tornando-se produtoras de textos reais.

As questões norteadoras para esta investigação estão centradas em saber:

- Quais concepções teórico-metodológicas sobre o processo de escrita norteiam o trabalho do professor numa turma do 5º ano?
- Como a mediação pedagógica realizada em sala de aula auxilia os alunos a desenvolverem competências linguísticas necessárias ao processo de produção de textos?
- Como produzir em colaboração com o professor uma proposta de intervenção na turma de modo a tornar os alunos produtores de texto?

Com respeito à primeira questão norteadora, apoiamo-nos em Vigotsky<sup>1</sup> (2009) quando resgata a função social da escola e coloca o papel do professor como fundamental para a aprendizagem das crianças. Nessa lógica, o professor como responsável pela mediação do conhecimento sistematizado, deve direcionar sua ação intencional não para as conquistas já alcançadas pelas crianças, mas naquelas que se encontram em nível de amadurecimento, de modo que lhes possibilite avançar e construir novos conhecimentos, ao mesmo tempo em que se desenvolvam novas

---

<sup>1</sup> Na literatura consultada, o nome de Vigotiski é grafado de diferentes formas: Vigotsky (2009), Vigotski (2014) e Vigotskii (2018). Nesse sentido, utilizamos as diferentes nomenclaturas em dependência da obra em uso no momento da reflexão da escrita.



aquisições (VIGOTSKY, 2009). Em geral, costuma-se avaliar a criança considerando apenas o seu nível de desenvolvimento estabelecido, pois acreditava-se equivocadamente que somente aquilo que ela era capaz de realizar sem o auxílio de outros era representativo de seu desenvolvimento. Logo, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) reorienta a relação desenvolvimento e aprendizagem, na medida em que considera que toda aprendizagem é boa quando supera o desenvolvimento atual (VIGOTSKY, 2009).

No contexto escolar, é de suma importância que os professores estejam atentos às possibilidades da mediação e compreendam que os alunos aprendem na medida em que são ensinados, competindo-lhes aos docentes conhecerem como esse aprendizado se processa. Com base no exposto, buscamos verificar, na segunda questão norteadora, se o professor como mediador do conhecimento propicia às crianças experiências que ainda não tenham vivenciado com a escrita e lhes possibilitem que seu desenvolvimento proceda dessas experiências. A compreensão da escrita nas sociedades letradas, assim como o papel social da escola e, conseqüentemente, dos professores na formação de alunos capazes de interagir de forma competente nestes contextos, configuram-se como algo relevante para repensar o trabalho docente em sala de aula no sentido de assumir uma concepção condizente com as atuais exigências sociais acerca dos usos sociais da linguagem; isto é, assumir uma prática baseada na perspectiva dialógica da linguagem (ANTUNES, 2003). Nessa expectativa, acreditamos que identificar as concepções teórico-metodológicas que norteiam o trabalho do professor acerca da linguagem, ajuda a entender as relações de ensino que o professor da turma do 5º ano estabelece com as práticas de escrita em sala de aula.

Na terceira questão norteadora, buscamos produzir em colaboração com o professor, interlocutor da pesquisa, uma proposta de intervenção na turma do 5º ano, de modo a tornar os alunos produtores de texto. A escola é o espaço onde acontecem as interações sistemáticas e deliberadas, suas contradições; logo, adentrar esta instituição significa entrar em contato com o fenômeno e experienciá-lo em seus diferentes significados e implicações. Tal situação permitiu ampliar os horizontes da investigação, assim como indicar as alternativas de investigação.

Se a estratégia de pesquisa visa principalmente a desenvolver conhecimentos e a evidenciar a sua validade, a estratégia de ação visa à mudança de uma situação de maneira eficaz. A pesquisa é centrada na

produção de conhecimentos e a ação almeja a mudança de uma situação particular (DIONNE, 2007, p. 37).

A maioria das escolas brasileiras, tradicionalmente, não tem explorado a função social da escrita em situações reais de uso, uma vez que tem privilegiado o ensino da dimensão linguística em detrimento da dimensão discursiva, o que se torna um dos grandes entraves para formação do cidadão letrado e produtor de textos reais. Entendemos que, no processo de intervenção, a metodologia utilizada interfere na situação específica, com o objetivo de corrigir, solucionar ou prevenir. Nesse caso, surge a necessidade de introduzir novos elementos para que a pesquisadora e o professor, interlocutor da pesquisa, pensem, reflitam e organizem de uma maneira diferenciada, provocando rupturas com concepções reducionistas de relacionamento com o objeto a ser estudado ou modificado.

#### **1.4 Os objetivos da investigação**

A maioria das escolas brasileiras, tradicionalmente, não tem explorado a função social da escrita em situações reais de uso, uma vez que tem privilegiado o ensino da dimensão linguística em detrimento da dimensão discursiva, o que se torna um dos grandes entraves para formação do cidadão letrado e produtor de textos reais. Entendemos que, no processo de intervenção, a metodologia utilizada interfere na situação específica, com o objetivo de corrigir, solucionar ou prevenir. Nesse caso, surge a necessidade de introduzir novos elementos para que a pesquisadora e o professor, interlocutor da pesquisa, pensem, reflitam e organizem de uma maneira diferenciada, provocando rupturas com concepções reducionistas de relacionamento com o objeto a ser estudado ou modificado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz indícios de uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem para o ensino de Língua Portuguesa, o que implica dizer que o texto deve ser o centro no trabalho realizado em sala de aula, relacionado “[...] a seus contextos de produção e ao desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, de escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.” (BRASIL, 2017, p. 67). Nessa direção, é preciso que se analise a forma como o professor media o processo de escrita; se esta mediação possibilita aos alunos a apropriação desse conhecimento; bem como as suas implicações na formação de alunos produtores de texto, pois partilhamos da ideia

de que a mediação docente encerra uma intencionalidade socialmente construída e que, como uma condição externa ao ser internalizada, potencializa a atividade prática ou teórica promovendo o desenvolvimento.

Identificar as concepções teórico-metodológicas sobre o processo de escrita que norteiam o trabalho do professor na turma é necessário como primeiro objetivo específico, já que todas as ações pedagógicas realizadas em sala de aula têm subjacente uma determinada concepção de linguagem, a partir da qual os fenômenos linguísticos são observados e, conseqüentemente, as ações decididas. Dessa forma, torna-se imprescindível conhecer os saberes docentes condutores do trabalho com a escrita em sala de aula e o conhecimento teórico disponível ao professor, acerca da concepção discursiva da linguagem, pois acreditamos que podem fundamentar de forma ampla, e legítima um ensino da língua dentro da realidade histórica, cultural e social em que se encontram os alunos que a falam e a escrevem (ANTUNES, 2003).

Nesse cenário, duas tendências têm caracterizado a percepção do fenômeno da linguagem: uma centrada na língua enquanto conjunto abstrato de signos e regras; outra na língua enquanto atuação social, interação verbal de dois ou mais interlocutores (ANTUNES, 2003). De acordo com Bakhtin (2016), todas as esferas de atividade humana estão ligadas ao uso da linguagem na forma de enunciados concretos. A interação entre as pessoas motiva o aparecimento de certos tipos de enunciados, o que implica dizer que cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis<sup>2</sup> de enunciados - *os gêneros do discurso*. Dessa forma, ao voltar o nosso olhar para escola, entendemos que a sua veiculação por aqueles que a ensinam, tem o poder de afastar ou aproximar os alunos da escrita; Por isso, torna-se necessário adotar propostas de ensino que estejam embasadas na perspectiva dialógica da linguagem, tendo em vista que as práticas que a desconsideram deixam de alcançar as finalidades propostas pelos documentos oficiais para o ensino de língua materna escrita.

Verificar o nível de interferência da mediação pedagógica no desenvolvimento das competências linguísticas necessárias ao processo de produção textual é imprescindível como segundo objetivo específico, uma vez que na conclusão dos anos

---

<sup>2</sup> O termo relativamente *estáveis* mencionado pelo teórico implica dizer que não existe uma estrutura rígida e canônica de texto; Ao contrário, os gêneros do discurso são descritos dessa forma, justamente porque atendem às necessidades imediatas dos interlocutores em qualquer situação comunicativa.

iniciais do Ensino Fundamental é comum deparar com alunos sem se apropriarem da escrita ou usarem essa competência básica de forma precária. A importância da apropriação da língua materna escrita parece ganhar destaque quando se constata que, para se ter êxito na apropriação dos demais componentes curriculares, é fundamental antes dominar a língua materna escrita e sua compreensão.

O nível de desenvolvimento de uma criança resulta daquilo que ela consegue fazer com o auxílio de um parceiro mais experiente e daquilo que ela consegue fazer sozinha, já que resolve tarefas mais difíceis de forma colaborativa que atuando por si mesma. No processo de ensino e aprendizagem, o professor tem um papel fundamental como mediador no avançar das crianças em suas ideias rumo à escrita; é o profissional responsável por organizar a atividade pedagógica de modo que possibilite “superar seus próprios limites.” (VIGOTSKY, 2009).

Desenvolver uma proposta de intervenção em colaboração com o professor, considerando a formação de alunos produtores de texto como último objetivo específico, justifica-se por se tratar de uma contribuição resultante de uma pesquisa-ação desenvolvida na escola. Como profissionais da educação, compreendemos que esta instituição tem a função de levar o aluno a perceber o significado funcional do uso da escrita, daí a relevância de aproximar os usos escolares da língua escrita com o aspecto comunicativo dentro e fora da escola.

Nas análises das situações observadas, na turma do 5º ano, buscamos não apenas a compreensão do fenômeno, mas também o exame das alternativas intervencionistas para sua superação. Assim, elaboramos, em colaboração com o professor, uma proposta de intervenção para o ensino da escrita fundamentado em uma concepção discursiva da linguagem. Trata-se de um projeto elaborado em conformidade ao que se concebe viável e válido, para que as crianças produzissem textos com sentido, ampliando seu conhecimento sobre o objeto de estudo. Tal proposta foi planejada e organizada em forma de sequências didáticas, em torno de gêneros discursivos, permitindo-lhes que escrevesse de maneira mais adequada numa determinada situação discursiva (COSTA-HUBES; SIMIONI, 2014).

### **1.5 Procedimentos metodológicos**

Pensar o estudo investigativo no campo social requer do pesquisador cautela com as variáveis teórico-metodológicas que lhe oferecem embasamento científico. Ao

referir-se à pesquisa em educação, essa cautela se redobra, pois os fenômenos relacionados a este campo do conhecimento - por sua própria natureza múltipla e heterogênea - não podem ser considerados como aspectos estáticos e inquestionáveis. Faz-se necessário compreendê-los como uma realidade aberta a processos autorreflexivos de suas bases constituintes.

A pesquisa no cotidiano escolar tem se apresentado como um processo relevante para a reflexão e reelaboração metodológica, especialmente quando está empenhada na busca por alternativas pedagógicas capazes de contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem das crianças (GARCIA, 2003b). Foi nesta busca por uma nova forma de caminhar na escola que se propõe este estudo direcionado à mediação docente e ao processo de escrita.

No cenário educativo atual, a preocupação com que as atividades de leitura e escrita passem a fazer parte do cotidiano escolar é constante, no qual muitos estudos produzidos estão centrados em orientações mais gerais, reservando ao professor a tarefa de traduzir tais reflexões no trabalho em sala de aula. As escolas demonstram ser contextos privilegiados para a realização da abordagem qualitativa da pesquisa que se alicerça no interpretativismo, visto que não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes (BORTONI-RICARDO, 2008).

Uma pesquisa qualitativa do microcosmo da sala de aula, que se volte para a observação do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, vai registrar sistematicamente cada sequência de eventos relacionados a essa aprendizagem. Dessa forma, poderá demonstrar como e por que algumas crianças avançam no processo, enquanto outras são negligenciadas ou se desinteressam do trabalho conduzido pelo professor, ou ainda veem-se frustradas porque fracassam na tarefa de ler e entender os textos que lhes são apresentados (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 35).

Concordamos com Amorim (2004, p. 16), em relação às pesquisas nas Ciências Humanas, quando afirma que não é possível realizar um trabalho de campo que “não vise ao encontro com um outro, que não busque um interlocutor. Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do outro no texto”. Nesse sentido, estabelecer movimentos de interação com o outro é essencial, visto que o processo é dinâmico; não há controle das variáveis e os dados são construídos via diálogo; apreende-se o outro não apenas observando as suas ações, mas interagindo com elas para orientá-lo, bem como desenvolver reflexões quanto ao sentido a dar à sua ação e prática.

Nesse entendimento, optamos por uma metodologia que contemplasse a visão de homem e de linguagem compartilhadas: o homem é visto como “[...] um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (LEONTIEV, 2004, p. 279) e a linguagem como sistema simbólico cuja função é mediar as relações entre o homem e a cultura. Por fornecer significados precisos, a linguagem assume uma função primordial que é a de mediar as relações estabelecidas com os interlocutores da nossa pesquisa. Neste processo, consideramos que o homem é um ser inserido num dado contexto cultural, que vive em constantes interações com membros de seu grupo, sendo, portanto, produto, produtor e intérprete de sistemas semióticos (VIGOTSKY, 2009).

A Pesquisa Bibliográfica como suporte investigativo permite localizar e consultar em diversas fontes teóricas já tornadas públicas as informações pertinentes ao tema proposto, auxiliando no caminho a seguir para o da investigação. Dessa forma, o contato estabelecido com tudo o que foi escrito, dito ou filmado em relação ao tema de estudo leva a um aprofundamento da análise teórica e, conseqüentemente, a uma visão mais clara e precisa. Nesse sentido, Gil (2017) ressalta que a realização de um levantamento bibliográfico preliminar auxilia na delimitação da área de estudo e na definição do problema da pesquisa, o que não implica dizer, no entanto, que esta última será mantida definitivamente. Além disso, é capaz de proporcionar uma mudança nos propósitos iniciais da pesquisa, pois o acesso ao conhecimento dos estudos produzidos sobre o tema poderá nos revelar dificuldades para tratá-lo adequadamente.

Para tanto, apoiamo-nos em autores, tais como: como: Bakhtin (2016), quando na obra *Os gêneros do discurso* considera a concepção dialógica de linguagem, cujo foco deve ser o enunciado e não a oração, e defende que como a linguagem é histórica, social, contextualizada e repleta de múltiplas significações, atenderá a finalidades diferentes de acordo com as esferas de atividade da vida em sociedade em que é produzida e em que os gêneros do discurso estão relacionados à forma, ao conteúdo, aos propósitos comunicativos, onde cada atividade humana exige uma forma de dizer; ou seja, requer um gênero discursivo. Também na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Volóchinov (2017), que ao caracterizar de modo sintético e preciso as duas correntes conservadoras mais importantes que lhe eram contemporâneas (objetivismo abstrato/subjetivismo idealista), buscando criticá-las,

defende que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal e que os enunciados elaborados em função de uma reação/resposta estão voltados a um destinatário de quem aguarda uma compreensão responsiva ativa. Na obra *O desenvolvimento do psiquismo*, de Leontiev (2004), que ao abordar a natureza social do homem - o que significa que todos os aspectos que entram em sua constituição resultam da interação no contexto social por meio da cultura herdada pelas gerações anteriores, entende que o significado social dos objetos culturais somente é apropriado por meio das relações interpessoais com os demais membros do grupo social e traz o conceito de atividade, a qual necessita fazer sentido para o aluno no intuito de garantir sua aprendizagem.

Por outro lado, usamos a obra *A construção do pensamento e da linguagem*, de Vigotsky (2009), na qual se considera a aprendizagem da escrita como um processo complexo iniciado pela criança antes do ingresso a escola, e se lhe atribui grande importância ao papel do outro como mediador, já que leva ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, identificando-se dois níveis de desenvolvimento no aprendizado escolar. Na obra *Além dos muros da escola*, por Jolibert e Jacob (2006), na qual se defende que a criança precisa aprender as atitudes do ato de escrever a partir das ações, momentos e atos que façam sentido para ela, apontam-se questões metodológicas sobre o ensino da língua escrita e se considera a escrita como um processo que requer várias etapas nos quais vão revisando-se os diferentes aspectos. Na obra *Escrever e Ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler* de Curto, Morillo e Teixidó (2000) consideram não só que a escrita precisa ser intencionalmente ensinada, pois o saber que as crianças dispõem não é suficiente para que possam interagir por meio dessa linguagem, como também defendem que só se adquire o específico da linguagem em contato com textos de uso social, já que descrevem a leitura e escrita como instrumentos para o acesso e a produção da linguagem escrita, cuja finalidade é lembrar, identificar, registrar, averiguar dados, comunicar-se, atualizar-se, para desfrutar e compartilhar sentimentos e emoções, desenvolver a sensibilidade artística, imaginar, estudar, aprender, conhecer, aprofundar conhecimentos. Na obra *Aula de Português: encontro e interação*, de Antunes (2003), que aborda a natureza interativa da linguagem, a escrita existe para cumprir vínculos comunicativos; e a tarefa de escrever não se resume ao ato isolado de escrever, já que exige etapas que são interligadas e da qual depende resultado final do texto.

A Pesquisa Documental também permeia este trabalho, uma vez que se baseia na seleção, tratamento e interpretação de informações que se encontram restritas a documentos, tornando-se uma base consistente de conhecimento ao propiciar fontes subsidiárias para importantes aplicações referenciais em trabalhos acadêmicos (JUNG, 2004). Constitui-se como fontes primárias de informações, as quais podem ser inéditas, por isso a importância de sua utilização nos processos de pesquisa e na elaboração de novos argumentos científicos.

O termo documento é utilizado para se referir à qualquer registro usado como fonte de informação, por meio de estudos investigativos que envolvam a observação, a leitura e a crítica; informações que se encontram espalhadas e que se pode organizar conforme o objetivo da pesquisa, atribuindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta. (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Em relação à esta pesquisa, usamos os documentos escritos da UEB Agostinho Vasconcelos, com o intuito de buscar indícios que deixassem claros a concepção teórica metodológica de ensino da linguagem escrita. Para tanto, os documentos analisados foram:

- **Projeto Político Pedagógico (PPP):** Documento que extrapola o entendimento de um simples registro de intenções, configurando-se como um instrumento de direcionamento estratégico e fortalecimento dos valores culturais.
- **Os planos de aula do professor:** Instrumentos que especificam as ações que antecedem ao trabalho em sala de aula e abrangem todos os componentes curriculares, inclusive a forma como pensa em trabalhar o ensino da produção escrita. Ainda assim, ao efetivar o trabalho em sala de aula, o professor pode realizar adaptações para atender as necessidades de seus alunos.
- **O caderno dos alunos:** Instrumento que registra os exercícios realizados pelo professor e que trazem indícios da sua forma de ensinar. Em muitas situações escolares, nega-se ou não se incentiva as crianças a escreverem no movimento das interações sociais, por meio de enunciados, conforme defende Bakhtin (2016). Assim, é necessário que escrevam tendo em vista as suas necessidades interlocutoras.
- **O dossiê dos alunos:** Instrumento que contém diversos documentos pessoais e o registro da vida escolar dos alunos. Faz-se necessário conhecer as crianças



com as quais se trabalha, para proceder à uma redefinição do processo ensino-aprendizagem, tendo a realidade como referência.

A Pesquisa-Ação em uso, do tipo intervenção, fez-se imprescindível porque na procura de significados que os interlocutores atribuem ao objeto de estudo se pretende colaborar na condução de um trabalho pedagógico que considere a escrita como objeto cultural; inferências propositadamente realizadas por professores e/ou pesquisadores em suas práticas pedagógicas à luz de um referencial teórico com o intuito de promover avanços no processo de ensino e aprendizagem, seguidas de um rigoroso e sistemático processo avaliativo (DAMIANI, 2012).

A escolha da pesquisa-ação em uso, do tipo intervenção, deu-se devido à conclusão de que, para o alcance do objetivo, seria necessária uma metodologia que permitisse não apenas a participação da pesquisadora no lócus de pesquisa, mas que, fundamentalmente, possibilitasse ultrapassar os entendimentos imediatos acerca do processo de escrita dos sujeitos participantes e, assim, buscar explicações com base na realidade observada.

O desafio para nós- pesquisadoras e mediadoras nesse processo- era trabalhar com o desejo de mudança [...] de modo que o discutido- ensinado- aprendido- vivido interessasse, significasse, tocasse, mobilizasse o grupo num instigante movimento de busca e construção de novos conhecimentos. (GARCIA, 2003, p. 46).

Foi em concordância com essa forma de intervir, no sentido de dialogar, transformar e compreender por meio do processo investigativo, à luz das teorias de Bakhtin (2011, 2016) e Vigotski (2014), que é possível visualizar o enfoque mais apropriado, por reconhecê-la como uma modalidade investigativa a qual requer uma equipe de pesquisa integrada, que interage em busca de responder aos problemas vivenciados, e de estabelecer diretrizes de ação transformadora. Trata-se de uma operação delicada, “porque supõe, ao mesmo tempo, a observância do rigor necessário a toda pesquisa científica e a pertinência de um procedimento aplicado no intuito de agir” (DIONNE, 2007, p.107).

Thiollent (1988, p. 14) define este tipo de pesquisa, como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo [...].

No campo educacional, pesquisar na perspectiva de Thiollent (1988) supõe buscar estratégias de mudança e transformação para melhorar a realidade concreta

que se opera. Essas modificações resultam de um desejo recíproco do(s) pesquisador(es) e dos seu(s) interlocutor(es) em permanecerem unidos no mesmo propósito, isto é, o de modificarem uma determinada situação social ou psicossocial. É por meio dessa aproximação entre pesquisador(es) e interlocutor(es) que se estabelece uma nova dinâmica de reflexão e intervenção (DIONNE, 2007). Justificando-se, ainda, a pesquisa-ação pela aproximação teoria e prática, dando conta da distância que se estabeleceu em diferentes campos, entre a reflexão teórica e a prática profissional, ao associar estes dois processos, cada um deles guardando sua especificidade (GARCIA, 2003).

As preocupações com a transformação da escola, principalmente, em relação ao currículo, às interações sociais, à formação docente e profissional no âmbito dos sistemas de ensino têm ocupado as pesquisas educacionais que estão cada vez mais comprometidas em buscar respostas aos desafios atribuídos às instituições educativas para as quais a equipe escolar não está preparada para enfrentar. Por estarem voltadas ao cotidiano escolar, enfocam intensamente os processos mais particulares e contingentes da escola, por meio da análise da experiência do próprio pesquisador ou pela adoção de metodologias em que o pesquisador promove trabalhos em colaboração com o(s) sujeito(s) envolvido(s) visando a ressignificação da prática associada a uma estratégia de intervenção.

Referindo-se a essa questão, Dickel (1988, p. 33-34) relata que:

A pesquisa talvez seja, nesse contexto de escola pública, a possibilidade de o professor tomar a si o direito pela direção de seu trabalho e, comprometendo-se com a busca de uma sociedade justa, torná-lo capaz de provocar em seus alunos a capacidade de inventar um mundo alternativo. Para tanto, a crítica ao trabalho pedagógico, à escola e à realidade, associada a um empenho em buscar nos conhecimentos produzidos pelos professores e pelas crianças o que há de novo e potencialmente capaz de contribuir nessa luta, são fundamentais.

Garcia (2003) assinala que, ao se desfazerem os obstáculos entre o fazer e o aplicar, desfaz-se também os obstáculos entre quem faz e quem aplica pesquisa, instituindo-se quando os envolvidos estão de acordo um diálogo favorável entre dois sujeitos diferentes que analisam o mesmo fenômeno em posições diferentes, mas que têm em comum o mesmo propósito: a aprendizagem significativa das crianças. Foi com esse desejo que, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB-UFMA), direcionamos o nosso olhar ao processo de mediação do professor em sala de aula, mais especificamente aos

encaminhamentos que têm dado no processo de escrita dos alunos em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental.

A escolha pelos pressupostos da Pesquisa-Ação proporcionou conhecer e atuar na realidade que se pretendia operar, o que transcendeu o simples contato direto com a situação e os interlocutores, transformando-se na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação. Os anseios de pensar sobre uma diferente e mais qualitativa forma de ensino e aprendizagem da escrita e, conseqüentemente, com a formação de alunos produtores de texto, provocou a necessidade de desenvolver uma pesquisa que intervisse na realidade pedagógica.

[...] definir com precisão, de um lado, qual é a ação, quais são os seus agentes, seus objetivos e obstáculos e, por outro lado, qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação [...]. (THIOLLENT, 1988, p. 26).

Para efetivar a identificação da situação, a projeção de soluções e a avaliação do procedimento na dinâmica da ação (DIONNE, 2007), apropriamo-nos das contribuições de Thiollent (1988), quando ele propõe para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação uma sequência composta por quatro fases articuladas, sendo cada uma constituída por um conjunto de atividades que permite os objetivos a serem alcançados como pesquisadoras: Fase exploratória, Fase planejamento, Fase de ação e Fase de avaliação.

A primeira fase da pesquisa, denominada de Fase exploratória, consiste em “descobrir o campo de pesquisa, os interessados, suas perspectivas e estabelecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações” (THIOLLENT, 1988, p. 48); trata-se de um conhecimento parcial impulsionado pela convicção de que uma determinada situação deve ser transformada pela ação. Isto se concretiza a partir da seleção da escola Unidade de Educação Básica “Agostinho Vasconcelos”, localizada no bairro do Pão de Açúcar, na cidade de São Luís/MA. A escolha se deu pela articulação a uma pesquisa maior em desenvolvimento no referido espaço: Observatório das Práticas de Linguagem (OPLÉ), integrado pela autora desta pesquisa desde 2018, e, até então, com vínculo ao núcleo de Bacabeira/MA<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> O OPLÉ constitui-se como um espaço dentro da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), voltado aos professores e alunos da graduação e da pós-graduação, como também aos professores da rede municipal e estadual para que possam vivenciar intensamente reflexões, estudos e pesquisas sobre o cotidiano das salas de aula. Tem como objetivo investigar as diferentes concepções de linguagem

A UEB Agostinho Vasconcelos tornou-se um dos espaços de observação e intervenção do OPLE, por indicação de uma integrante do grupo, moradora da comunidade e ex-aluna dessa escola e, principalmente, por atender aos seguintes critérios: pertencer à rede pública de ensino; baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); resultados da Provinha Brasil (ANA); dificuldades no ensino e aprendizagem do ato de ler e escrever.

Acreditamos que,

Se é importante estudar as pessoas em contexto, é particularmente importante estudar as crianças em contexto. A maior parte das vezes as crianças são colocadas em contexto sob os quais têm um controle muito limitado — os adultos tomam a maior parte das decisões por elas (GRAUE; WALSH, 2003, p. 29).

Como parte inerente ao processo inicial, registramos informações sobre a estrutura física/material e os espaços disponibilizados para o contato das crianças com a cultura escrita e o perfil delas (leitores/não leitores), bem como da relação gestão, docente e demais funcionários, além da análise de documentos relevantes: o Dossiê dos alunos, o Plano de ação da Gestão Escolar, o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), os Planos de aula e os Caderno dos alunos.

No que diz respeito ao professor, registramos informações referentes à sua formação inicial e continuada, à rotina desenvolvida na sala de aula, à organização do espaço, ao relacionamento com os alunos e à metodologia utilizada, sobretudo no trabalho com a produção de textos nas aulas, buscando compreender como é desenvolvida a mediação pedagógica no processo de escrita e suas implicações na formação de alunos produtores de texto num processo de reflexão sobre a prática.

Tais ações foram importantes para gerar dados iniciais e fundamentais para projeção da ação, visto que não se pode iniciar um processo de intervenção sem o prévio conhecimento da situação a modificar; a relevância da pesquisa-ação nesta fase é mais perceptível e ativa (DIONNE, 2007).

A segunda etapa, Fase de planejamento, refere-se ao momento de organização antecipada das ações destinadas a responder adequadamente às situações problemáticas identificadas na primeira fase; consiste na tomada de decisão sobre os

---

que sustentam as práticas docentes na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização em relação ao ensino do ato de ler e escrever, sustentado pela Teoria da Enunciação de Bakhtin (2011, 2016) e os pressupostos sobre linguagem elaborados pela Escola de Vygotski (2014, 2009, 1995). É importante mencionarmos que a ideia inicial do referido projeto era que o público alvo fosse somente os professores alfabetizadores, mas houve o desejo dos demais professores dos anos iniciais de participarem da proposta de trabalho apresentada pelo grupo.

próximos passos, sendo a elaboração de um plano de execução uma exigência fundamental, pois definirá com precisão:

- a) Quem são os atores ou as unidades de intervenção?
- b) Como se relacionam os atores e as instituições: convergência, atritos, conflito aberto?
- c) Quem toma as decisões?
- d) Quais são os objetivos (ou metas) tangíveis da ação e os critérios de sua avaliação?
- e) Como dar continuidade à ação, apesar das dificuldades.
- f) Como assegurar a participação da população e incorporar suas sugestões?
- g) Como controlar o conjunto do processo e avaliar os resultados? (THIOLLENT, 1988, p. 69).

Nesta fase, alerta aos movimentos da escola, às interações que se davam entre professor e alunos e entre alunos, à forma de pensar-se o trabalho com a produção de textos, para que as crianças ampliassem os conhecimentos que tinham sobre o mundo da escrita, e, pautados no diagnóstico, refletimos sobre uma Proposta de Intervenção que levasse em conta os problemas reais do contexto, embora não fosse diferente de outras situações práticas, mas particularidades precisavam ser levadas em consideração, uma vez que “se a prática pedagógica é o ponto de partida e o destino de nossa intervenção, as propostas que selecionamos são o resultado de nossa pesquisa em sala de aula [...]” (GARCIA, 2003, p. 25).

Na terceira fase, denominada de Ação, que “corresponde ao que precisa ser feito (ou transformado) para realizar a solução de um determinado problema” (THIOLLENT, 1988, p. 70, grifos do autor), realizamos a intervenção propriamente dita, em parceria com o professor do 5º ano. A esse respeito, Dionne (2007, p. 63) acrescenta que:

A arte da ação consiste exatamente em adaptações contínuas, dentro do planejamento posto à prova da realidade cotidiana. Imprevistos, conjunturas mutáveis, temperamento das pessoas, erros estratégicos, tudo leva o profissional a adaptações contínuas, sem perder de vista a finalidade das ações empreendidas. O desafio do prático consiste em assegurar a colaboração e a participação dos atores implicados na solução e em avaliar constantemente as operações com o intuito de não desviar as situações iniciais.

A Avaliação, como última fase, refere-se ao julgamento da intervenção, momento no qual verificamos os resultados alcançados com as ações realizadas após as intervenções com o professor. Durante o processo de intervenção, as etapas vivenciadas nas situações de produção dos gêneros do discurso direcionaram o Produto da pesquisa.

Nas pesquisas voltadas a auxiliar na promoção de algum tipo de mudança no contexto escolar, a observação se constituiu como um importante instrumento de geração de dados<sup>4</sup>; no entanto, essa ação não se restringe à simples capacidade de ver uma determinada situação pedagógica. Na prática, é necessário que o nosso olhar esteja apurado para obter o maior número de abstrações possíveis de um fato ou de uma resposta dada pelo sujeito na realidade com a qual se defronta.

[...] A ação de olhar é um ato de estudar a si próprio, a realidade, o grupo à luz da teoria que nos inspira. Pois sempre só vejo o que sei (Jean Piaget). [...] Este aprendizado de olhar estudioso, curioso, questionador, envolve ações exercitadas do pensar: o classificar, o selecionar, o ordenar, o resumir, para assim poder interpretar os significados lidos. Nesse sentido, o olhar e a escuta envolvem uma **AÇÃO** altamente **movimentada**, **reflexiva** e **estudiosa**. (FREIRE, 1996, p. 1-2, grifos da autora).

Por meio da observação participante, interagimos com a realidade em questão, estabelecendo uma relação direta com o grupo ou comunidade acompanhado nas diferentes situações do cotidiano, a fim de observarmos as suas particularidades concretas, as percepções e os significados atribuídos nas suas manifestações. Trata-se, portanto, de um instrumento que possibilita experienciar e compreender a dinâmica dos fenômenos observados e colher dados a partir da compreensão e sentido que os interlocutores envolvidos atribuem aos seus atos. Sua importância reside no fato de podermos captar [...] uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, [;] observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (NETO, 2004, p. 60), e, por colocarem observador e observado do mesmo lado, fato que possibilitou o contato direto com o professor do 5º ano e com seus respectivos alunos, bem como o registro das ocorrências vivenciadas com a escrita em sala de aula.

A entrevista é um instrumento importante na etapa da geração de dados da pesquisa qualitativa, em especial no trabalho de campo, pois permite a interação entre os pesquisadores e os entrevistados, e a obtenção de descrições detalhadas sobre o fenômeno investigado, sendo fundamental a não interferência nas respostas do entrevistado (Oliveira, 2007). Por outro lado, André (1995, p. 28) reforça sua importância, ao afirmar que “as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados.” Bodgan e Biklen (2003) explicam, por outro lado, que nos estudos que envolvem a observação participante, como é o caso deste

---

<sup>4</sup> Substituímos o termo usualmente utilizado, coleta de dados, pelo termo geração de dados.

trabalho, por estar integrado com pesquisadores na situação investigada, já conhecer o grupo e vice e versa, de modo que a entrevista pode ser equiparada a uma conversa entre amigos, realizada num momento não formal. No entanto, não se trata de reduzir a entrevista a um diálogo desprezioso; é nesse momento que o entrevistado manifestará com liberdade suas opiniões.

Realizamos o uso dela pela necessidade de se obter informações que não estavam disponíveis em registros e/ou fontes documentais. Por meio de um roteiro semiestruturado (APÊNDICE D), colhemos informações do professor referentes à formação inicial e continuada, à concepção de língua e linguagem, ao trabalho com a escrita realizado em sala de aula. A entrevista possibilitou, portanto, “[...] recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo [...]” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

A roda de conversa proporciona a construção de um espaço aberto de diálogo, na qual os sujeitos envolvidos podem se manifestar e, especialmente, escutar os outros e a si mesmos. “Alguém narra uma experiência, (com)partilhando-a na Roda, outros interlocutores podem dela apropriar-se por inteiro e, ainda assim, a experiência retorna para o narrador ressignificada” (SOUZA, 2010), configurando-se pela sua natureza como momentos de participação coletiva que motivam a construção da autonomia dos sujeitos envolvidos por meio de situações problemas, da socialização de saberes e da reflexão direcionada para a ação.

Uma de suas características, segundo Warschuer (1993, p. 46):

É a de reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, às vezes, atravessadas pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante. Este momento significa estar ainda na periferia de um espiral onde as diferenças individuais e as subjetividades excedem as aproximações.

Nos encontros de autoformação<sup>5</sup>, organizados pelo grupo de pesquisa (OPLE), no espaço da UEB “Agostinho Vasconcelos”, as indicações de filmes, livros e as leituras dos textos estudados eram de responsabilidade de todos os participantes: professores, diretora, coordenadora pedagógica e das integrantes do grupo de

---

<sup>5</sup> Autoformação significa espaços de investida do próprio sujeito em si mesmo e na sua formação, a partir do momento em que se conscientiza das suas necessidades. É redescobrimo-se e reconhecendo-se que esse professor será capaz de ressignificar o conhecimento que detém e construir novos saberes.

pesquisa. Nos momentos formativos que, geralmente, ocorriam aos sábados pela manhã, as discussões circulavam pela roda e, assim, dava-se início a um movimento de nos questionar, argumentar e reler, sempre que necessário.

Os interlocutores desta pesquisa são o professor do 5º ano do Ensino Fundamental do ano letivo de 2019, da UEB Agostinho de Vasconcelos e sua respectiva turma. O professor possui graduação em Pedagogia, curso concluído em 2007 na Universidade Estadual do Maranhão pelo Programa de Qualificação de Docentes (PQD) e pós-graduação em Psicopedagogia Institucional (concluído em 2009) e em Gestão Educacional (concluído em 2014). A turma de 5º ano do Ensino Fundamental era constituída por 32 alunos, sendo 13 meninas e 19 meninos, na faixa etária entre 10 (dez) e 13 (treze) anos.

## 1.6 A organização do trabalho

Considerando a necessidade do aprofundamento da base conceitual, a análise dos dados girou em torno de três núcleos temáticos: 1) **a concepção de linguagem** – por compreender que toda atividade pedagógica de ensino do português (propostas de atividades desenvolvidas) tem implícita determinada concepção de língua; logo, nada do que o professor realiza em sala de aula deixa de estar vinculado por um conjunto de teorias a partir do qual os fenômenos linguísticos são observados e, conseqüentemente, desenvolvidos (ANTUNES, 2003); 2) **os gêneros do discurso** (enunciados utilizados na comunicação discursiva) pela sua vinculação com as esferas da atividade humana, refletindo suas condições específicas e sua finalidade (BAKHTIN, 2016) ; 3) **o processo de escrita de textos** – como atividade interativa que supõe encontro e envolvimento entre os sujeitos para que ocorra a comunhão de ideias, fazendo-sentido para as crianças.

A dissertação está organizada em seções. Primeiramente, apresentamos a introdução, na qual há uma breve reflexão sobre as dificuldades dos alunos com a escrita, assim como explicação dos motivos que levaram à escolha do objeto da investigação, além das questões que norteiam a problemática, seguida dos objetivos e do percurso metodológico adotado.

Na segunda seção, *Desenvolvimento e aprendizagem na criança versus a mediação pedagógica*, trazemos o resultado do levantamento bibliográfico sobre o estado da questão, para demonstrar o delineamento do objeto de estudo no panorama



das produções acadêmicas nacionais. Na problematização das questões enfrentadas no ensino da escrita, esboçamos algumas considerações em relação ao desenvolvimento humano à luz da teoria Histórico-Cultural, discutindo as categorias mediação e linguagem.

*Nas subseções seguintes*, discutimos as concepções de linguagem que fundamentam o ato de escrever no espaço escolar, trazendo para a defesa a concepção de linguagem como processo de interação ou dialógica nas perspectivas de Volóchinov (2017) e Bakhtin (2011, 2016). Apresentamos discussões sobre a produção de textos na escola, a partir do contato com enunciações concretas que somente são possíveis de serem criadas por meio dos gêneros discursivos, propondo analisar os dados gerados durante o período em contato com os interlocutores da pesquisa, evidenciando como a escrita tem sido trabalhada em sala de aula.

Na terceira seção, *Trilhas da investigação: o diagnóstico*, situamos o primeiro contato com a escola, como este objeto foi sendo construído, caracterizando a pesquisa do tipo intervenção, fundamentada nos pressupostos da Pesquisa-Ação, a qual visa a transformação da realidade, o que vem, de certa forma, ao encontro do objetivo do Mestrado Profissional. Destarte, discorreremos, também, sobre o processo de geração de dados baseado em Graue e Walsh (2003), entre outros aspectos, caracterizando, assim, a instituição e os sujeitos da investigação. Por outro lado, esboçamos a experiência das crianças com a cultura escrita, bem como a apresentação da análise do ciclo de observação participante realizado na fase do diagnóstico piloto na turma.

Na quarta seção, intitulada *Processo de mediação na produção de texto*, apresentamos a intervenção desenvolvida com os alunos da turma, dando ênfase ao caminho metodológico adotado para que se compreendesse o processo de escrita de textos, ao selecionar gêneros do discurso; escolhas que estão relacionadas às ações discursivas desencadeadas no espaço da escola e que, portanto, fizessem sentido para as crianças. Por fim, expomos as *considerações finais*, nas quais discorreremos acerca dos resultados da pesquisa e da ação interventiva, atentando para os objetivos delineados e alcançados durante o processo.

Esta pesquisa se torna relevante na medida em que contribuirá para a reflexão sobre as implicações do trabalho do professor para que o aprendizado da produção escrita ocorra de forma efetiva, com base em uma concepção teórica que considere o processo de ensino e de aprendizado como um processo eminentemente discursivo.

Diante da importância que o domínio da escrita pela criança produz no seu desenvolvimento cultural, compreende-se que aquelas que são submetidas à prática de uma escrita que se restringe à oportunidade de exercitar aspectos não relevantes da língua ficam prejudicadas em seu desenvolvimento. Com este trabalho, almejamos suscitar novas reflexões sobre a relação entre desenvolvimento humano e a mediação - que é profundamente influenciada pelo contexto sociocultural -, já que ao observarmos as lacunas existentes entre o trabalho do professor e a formação de alunos como produtores de textos, contribuimos com ações teórico-metodológicas que fundamentam novas práticas e esboça caminhos alternativos para constituição de uma escola que ensine a escrever.

À luz do exposto, constata-se a necessidade de se intensificarem as produções científicas e as reflexões acerca do papel desse professor que atua no processo de mediação do ensino da língua materna escrita, os possíveis fatores que influenciam nesse processo, como se organiza o trabalho pedagógico e os modos escolares de ensinar essa modalidade do uso da língua. As proposições de novos encaminhamentos para tais problemáticas presentes na educação brasileira têm sido alvo constante de debates e discussões por autoridades e estudiosos envolvidos na área educacional, sendo perceptível que a dificuldade em formar alunos competentes na escrita ainda é algo muito presente no contexto da maioria das escolas brasileiras, onde a transmissão e a apropriação do significado funcional da escrita devem ocorrer, e daí a importância de sua investigação.

Dessa forma, esperamos contribuir nas maneiras de pensar, planejar e organizar as relações de ensinar, considerando as relações de aprender como um processo contínuo de interações, trocas e diálogos, no qual as crianças atribuem significados ao contexto que vivem, transformando-o e ressignificando-o. (CORAIS, 2015).

## 2 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA CRIANÇA VERSUS A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ESCRITA

### 2.1 Um olhar sobre o já dito

Vasta bibliografia por décadas, em relação ao trabalho com a escrita nas salas de aula constitui-se em alvo de estudos e pesquisas no meio acadêmico. Nos últimos anos, resultados importantes têm sido alcançados nessa matéria, mas essa totalidade de informações em geral é desconhecida e, conseqüentemente, os novos aspectos a serem discutidos em propostas de investigação também se tornam desconhecidas.

A propositura de realizar um levantamento bibliográfico sobre o delineamento de nosso objeto de estudo no panorama das produções acadêmicas em nível nacional, torna-se de extrema relevância para a elaboração de textos acadêmicos oriundos de Programas de Pós-Graduação; procedimento que vem ocorrendo via revisão de literatura, estado do conhecimento, revisão integrativa e sistemática e estado da questão. Neste estudo, optamos pela elaboração de um estado da questão (EQ) sobre a temática desenvolvida como dissertação de Mestrado Profissional em Educação (PPGEEB/UFMA) que, pela sua natureza tende à intervenção, à prática, à aplicabilidade.

Therrien e Nobrega-Therrien (2004, p. 7) explicam que o EQ tem por finalidade:

Levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação específica de pesquisa.

Nesta pesquisa, definida com caráter bibliográfico, ocorre um criterioso levantamento de produções acadêmicas necessariamente ou diretamente articuladas à temática de interesse da pesquisadora. O material captado em diferentes meios de busca é comparado com a proposta de investigação a ser desenvolvida, estabelecendo-se um diálogo entre a pesquisadora e as produções encontradas, que contribuirá para a descoberta ou redefinição dos caminhos a serem trilhados. Dessa forma, o EQ “transborda, de certo modo, os limites de uma revisão de literatura centrada mais exclusivamente na explicitação de teorias, conceitos e categorias [...]” (THERRIEN; THERRIEN-NÓBREGA, 2010, p. 11).

A revisão de literatura também assume um papel relevante para quem a utiliza no processo de produção científica, visto que fornece a base teórica de sustentação para a análise dos dados, possibilitando interpretar e explorar o tema em tela ao não se constituir “[...] em uma seção isolada, mas, ao contrário, [objetiva] iluminar o caminho a ser trilhado [...] desde a definição do problema até a interpretação dos resultados (ALVES, 1992, p. 54). Em outras palavras, o EQ vem subsidiar todo o processo de investigação, porque a concepção nele proposta permite “[...] levantamentos e mapeamentos, mas com um objetivo específico que conduz a identificar o que existe na ciência sobre o tema e, a partir daí, delimitar e definir que contribuição a realização do estudo pode trazer para a área científica [...]” (TERRIEN; TERRIEN-NÓBREGA, 2010, p. 360).

A Teoria Histórico-Cultural, na qual nos baseamos, atribui grande importância à apropriação dos conhecimentos já produzidos historicamente e que se encontram objetivados na sociedade em que a criança está situada. Ao contrário de teorias anteriores que acreditavam numa potencialidade humana já dada ao homem no ato do nascimento, as características tipicamente humanas aqui são frutos da construção histórica e social que as gerações humanas vieram realizando desde o início de sua história. Nesse sentido, as interações escolarizadas entre criança e o professor precisam se alicerçar na apropriação, uma vez que a criança é um sujeito social que se apropria da cultura e esta passa a ser inerente a ela, pois “o indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente[; ] se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. (DUARTE, 1996, p.93).

Sob esta ótica valorizam-se a transmissão de conhecimentos e a imitação. Esta última, “se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem [...]” (VIGOTSKY, 2009, p. 331), e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança. Assim, como objeto cultural, o ato de escrever precisa ser intencionalmente ensinado, a criança por meio da mediação pedagógica precisa se apropriar de todas as atitudes que envolvem esse ato, reproduzindo a atividade para a qual esse objeto foi criado.

Para Vigotsky (2009), é mais importante e significativo as situações de aprendizagem nas quais a criança aprende sob a orientação do professor do que aquelas em que ela aprende por conta própria; a mediação de um interlocutor mais

experiente (nesse caso, o professor) é um elemento de grande importância nesse processo e é sua ação que se faz presente na operação mental do aluno.

## **2.2 O objeto de estudo e o caminho em busca do mapeamento**

De acordo com Duarte (1996), estudioso da Teoria Histórico-Cultural, o que promove o progresso histórico é a relação entre objetivação e apropriação enquanto processos de reprodução de uma realidade já existem.

Em consonância com o exposto, Mello (2003, p. 72) ressalta que:

Só há crescimento cultural da criança se houver, por um lado, a apropriação da cultura e, por outro, a objetivação, isto é, a expressão dessa cultura que a criança vai internalizando e que vai sendo marcada pelo sentido que ela atribui àquilo que vai aprendendo. Por isso, a quantidade e a qualidade do acesso da criança à cultura acumulada garantem a formação e o nível em que se dará a formação de sua inteligência e de sua personalidade. Quanto maior e diversificado for o acesso à cultura, mais alto o nível de formação de sua inteligência e personalidade.

Nessa perspectiva, a criança não vai reproduzir as mesmas aptidões do início da história, mas vai aprender as aptidões necessárias à utilização da cultura na sociedade e no momento histórico em que se encontra; ao se apropriar das objetivações do gênero humano, é fundamental que seja ativa no processo, pois “[...] o seu resultado é a reprodução pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas” (LEONTIEV, 2004, p. 180).

Aprender a utilizar os objetos da cultura e os fenômenos da vida intelectual presentes na sociedade e no momento histórico em que vive, significa reproduzir para si aquelas capacidades, habilidades e aptidões que estão fixadas nos objetos a que tem acesso, atribuindo-lhe sentido àquilo que está aprendendo; ou seja, a aprendizagem da cultura e a reprodução das aptidões humanas nela materializadas é algo socialmente mediado, resultante de um processo de educação, visto que as aptidões estão cristalizadas nos objetos da cultura material e espiritual que as materializa e, portanto, só se tornarão próprias da criança quando houver a mediação de um interlocutor mais experiente e de um processo ativo por parte dela. (LEONTIEV, 2004).

O professor assume o papel de veículo mediador das relações que as crianças estabelecerão na sala de aula com a língua escrita, bem como pelos possíveis avanços desse processo. O trabalho com a língua escrita pode ser direcionado de

diferentes maneiras, e a forma como a mediação pedagógica acontece interfere de maneira significativa na qualidade das relações estabelecidas entre a criança e a prática da escrita. Apropriação da escrita como um instrumento social, pois o homem como um sujeito histórico e social apropria-se de tudo que foi inventado e aperfeiçoado na história social do homem, inclusive da linguagem que carrega consigo conceitos generalizados como fonte do conhecimento humano.

Os descritores utilizados para realizar o mapeamento e consultados no Banco de Teses e Dissertações da Plataforma Capes foram: “mediação pedagógica”, “escrita” e “produção textual”, visto que a referida fonte compila um grande acervo científico oriundo de cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no país.

### 2.3 O processo da busca: uma caminhada com detalhes

A busca no mês de maio de 2019, tendo como descritor *mediação docente* identificou 37.643 trabalhos: *escrita* aparece com 24.170 trabalhos; *produção textual* com 233.513; *Anos iniciais* com 198.964. Pela grande quantidade de trabalhos, filtramos na busca avançada (aspas, booleano AND<sup>6</sup>), por agrupamento dos descritores, e do uso para Mestrado e Mestrado Profissional no recorte temporal especificado. Esse agrupamento de descritores e os resultados estão organizados no quadro a seguir.

**Quadro 1:** Total de trabalhos no Portal Periódico CAPES (2013 a 2018)

DESCRITOR 1		BOOLEANO	DESCRITOR 2	RESULTADO	ACHADOS
Mediação docente		AND	Escrita	13	02
Mediação docente		AND	Produção de texto	02	01
Anos Iniciais		AND	Escrita	264	06
Anos Iniciais		AND	Produção de texto	17	02
<b>TOTAL</b>				<b>296</b>	<b>11</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

O quadro apresenta 296 trabalhos encontrados e aqueles que se relacionam com o nosso objeto de estudo totalizam em 11. Os refinamentos e filtros foram importantes para que definíssemos as dissertações a serem analisadas em relação a nossa temática. Após a seleção do material, iniciamos a leitura dos resumos para

<sup>6</sup> O operador booleano AND funciona como a palavra "e". Ao ser utilizado num processo de busca, apresenta apenas produções que contenham todas as palavras chaves digitadas, restringindo a amplitude da pesquisa.

conhecermos os pontos mais relevantes já divulgados. Ao lidarmos com um conjunto de resumos de uma certa área do conhecimento “[...] buscando identificar determinadas marcas convencionais deste gênero discursivo, [constata-se] a finalidade [...] prevista em catálogos [da] esfera acadêmica: [informar] de maneira rápida, sucinta e objetiva sobre o trabalho do qual se originam [...]” (FERREIRA, 2002, p. 262), No entanto, certos momentos dos resumos não se aborde de forma similar todas as convenções previstas pelo gênero, o que implica dizer que é possível que, em algumas dissertações, não esteja presente a conclusão da pesquisa, em outras, a metodologia e, ainda, em outros, pode ser encontrado um estilo mais narrativo (FERREIRA, 2002).

Com base no exposto, para a organização dos resultados encontrados, elaboramos um quadro com as categorias: autor, título, objetivo, metodologia, local/ano. Com um olhar breve para os títulos e resumos dos achados aproximados, tem-se o quadro a seguir:

**Quadro 2:** Achados aproximados sobre mediação docente no processo de escrita e suas implicações na formação de produtores de texto (2013-2018)

AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO	METODOLOGIA	LOCAL/ANO
Michelle Elias de Carvalho	A relação entre a concepção de escrita e a mediação das atividades de produção textual: um estudo de caso da prática do professor alfabetizador	Investigar a concepção de escrita que fundamenta a prática de ensino do professor alfabetizador em relação à produção de textos escritos antes e após a formação continuada, de modo a identificar os impactos de um programa de formação continuada.	Estudo de Caso	2013/ Pernambuco
Vinicius Varela Ferreira	A construção de autoria em situações de produção coletiva de textos na escola	Analisar interações de sala de aula em situações de produção coletiva de textos, que pudessem nos dar pistas sobre como se constitui a autoria nesse tipo de situação escrita.	observações, com videogravação, de quatro aulas de duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental e entrevistas clínicas com as docentes e os estudantes.	2013/ Pernambuco
Adriano Caetano Rolindo	O processo de constituição do aluno como produtor de textos: o papel da mediação pedagógica	Descrever e analisar práticas pedagógicas cujos impactos positivos promovam o movimento de aproximação dos alunos, de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, com as práticas de escrita.	Observação da prática em sala de aula e filmagem das situações didáticas de produção escrita	2013/ Campinas – S. Paulo
Mônica de Araújo Saraiva	Ações de mediação na apropriação da linguagem escrita: análise da prática docente.	Analisar a prática pedagógica tendo em vista a identificação de ações de mediação na apropriação da linguagem escrita.	Pesquisa qualitativa, do tipo etnográfica, respaldada na metodologia da pesquisa-ação.	2014/ Cascavel-Paraná

AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO	METODOLOGIA	LOCAL/ANO
Maria Zuleide Abrantes Soares	A prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental.	Analisar as concepções e as práticas avaliativas do professor frente aos desvios dos alunos do Ciclo de Aprendizagem na produção textual escrita.	Abordagem metodológica de pesquisa qualitativa	2014/ João Pessoa- Paraíba
Douglas Corrêa da Rosa	Encaminhamentos de produção de textos nos anos iniciais: um exercício de escrita ou uma atividade de interação?	Investigar como os professores dos anos iniciais de um município do oeste paranaense compreendem e encaminham a proposta de produção de textos e se consideram as orientações curriculares em relação em relação a essa habilidade.	Etnográfica	2014- Cascavel/ Paraná
Marta Luzzi	Primeiras autorias: o processo discursivo no ensino de língua portuguesa e a formação do leitor/autor nos anos iniciais do ensino fundamental I, Amambai, MS	analisar o processo de ensino/aprendizagem da linguagem escrita e a constituição do leitor/escritor/autor a partir dos textos produzidos por aprendizes/autores — na fase inicial da escrita — nas aulas de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental I.	Avaliações diagnósticas, Reestruturação Coletiva/Análise Linguística, Produção Coletiva e Produção Individual.	2014/ Mato Grosso do Sul - Mato Grosso
Agatha Fernandes Faustino da Cunha	Mediação pedagógica: um estudo de caso sobre a formação continuada na escola pública.	Investigar como ocorre a mediação pedagógica no fazer docente em relação ao ensino-aprendizagem da linguagem escrita, além de demonstrar como esse trabalho pode ter sido impactado pelos espaços de formação continuada.	configurou-se como um estudo de caso, utilizando como procedimentos metodológicos a observação participante e uma entrevista realizada com a professora participante dessa investigação	2016/ São Carlos- SP
Welitania Renata da Silva Melo	Prática de produção textual nos anos iniciais do ensino fundamental: a mediação do professor nas etapas de revisão e de reescrita.	Investigar a mediação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas atividades de produção de textos escritos, sobretudo, no ensino-aprendizagem das etapas de revisão e de reescrita.	A entrevista, a observação da aula e a análise documental	2018/ Pernambuco
Tatiana Marchetti	O trabalho pedagógico do professor e suas implicações no processo de apropriação da língua materna escrita	Compreender como se realiza o trabalho pedagógico em sala de aula e as implicações deste trabalho no processo de ensino da língua materna escrita.	Pesquisa bibliográfica e de campo	2018/ Cascavel- Paraná
Fabiana Góes da Silva Agostinho	Formação docente e ensino de produção textual: concepções e possibilidades de mudança por meio de um processo formativo	Analisar como é praticado e em que é fundamentado o ensino da produção textual nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir das respostas emitidas pelos participantes da pesquisa por meio de questionários e, posteriormente, de transcrições das aulas de um processo formativo, do qual alguns professores participaram	análise das respostas emitidas pelos participantes da pesquisa por meio de questionários, registros em caderno de anotações e transcrições das aulas de um processo formativo e análise do relato de experiência de uma das professoras participante da pesquisa. Dessa forma, a pesquisa é de base qualitativa e utiliza a análise de conteúdo	2018/São Paulo

Fonte: Elaborado pela autora (2019)



Conforme o recorte, podemos evidenciar que há um maior número de produções entre os anos de 2013 e 2014, sete trabalhos, destacando-se os estados do Paraná e Pernambuco, ambos com duas dissertações. Em 2015 e 2017 não encontramos. Em 2016, uma produção oriunda do estado de São Paulo e em três dissertações, oriundas dos estados de Pernambuco, Paraná e São Paulo. Ou seja, a maior incidência da temática ocorre na Região Nordeste com 04 dissertações, 3 da Região Sul e Sudeste cada e uma dissertação da Região Centro-Oeste. No que diz respeito à metodologia, as dissertações não apresentam muita clareza do enfoque metodológico, principalmente da abordagem e do método, mas sinalizam os caminhos escolhidos, como no caso da pesquisa-ação, no trabalho de autoria de Saraiva (2014). Por outro lado, trazem uma concepção teórica sócio-histórica, fundamentadas em teóricos como Vygotsky e seus colaboradores e o círculo de Bakhtin e de outros autores que compartilham o mesmo posicionamento. Daí é necessária uma análise comparativa para percebermos como a nossa pesquisa se insere nesse contexto e suas possíveis contribuições.

#### **2.4 Mediação docente no processo de escrita e implicações na formação de produtores de texto: o que as pesquisas revelam?**

A análise dos trabalhos foi distribuída em blocos temáticos. Sobre a *concepção de língua escrita*, o estudo de Carvalho (2013) objetiva investigar a concepção de escrita que fundamenta a prática de ensino do professor alfabetizador em relação à produção de textos escritos antes e após a formação continuada, de modo a identificar os impactos de um programa de formação continuada, caracterizando-se como um estudo de caso sustentado em questionários respondidos por um professor alfabetizador e nas filmagens de aulas de produção textual em uma turma de correção de fluxo. Parte do pressuposto que a formação continuada se constitui em um importante instrumento de atualização e qualificação profissional, manifestando que as modificações apresentadas em relação à concepção de escrita adotada pelo professor pesquisado e, conseqüentemente, a mediação das atividades de produção textual foram pequenas; fato possivelmente justificado pela desconsideração dos saberes docentes no momento da elaboração do programa de formação continuada oferecido ou pela pouca flexibilidade do Programa do qual o professor fazia parte. O estudo também demonstrou que é preciso considerar no momento da elaboração dos

programas de formações continuadas os saberes docentes já construídos em sua trajetória profissional de modo que possibilitem a reelaboração das concepções e, conseqüentemente, das práticas.

Soares (2014), por sua vez, analisa as concepções e as práticas avaliativas do professor frente aos desvios dos alunos do Ciclo de Alfabetização na produção textual escrita, pautando-se na abordagem sociointeracionista da linguagem e numa concepção de avaliação na perspectiva formativa. Tal investigação focalizou uma professora atuante numa turma 2º ano do Ciclo de Alfabetização na rede pública municipal de João Pessoa, constituindo a produção dos dados a partir da observação em sala de aula, da entrevista gravada em áudio e da produção escrita dos cadernos de dois alunos, que foram analisados com base na proposta do PNAIC; programa que a professora, atuante há mais de 20 anos nos anos iniciais, participava naquele momento<sup>7</sup>.

Apesar da professora ter promovido intervenções durante todo o processo de produção textual dos alunos, suas estratégias de correção voltaram-se para uma prática avaliativa em que o aluno escreve e o professor corrige, sem a possibilidade de reflexão e de momentos de revisão e reescrita, assim como recomenda a proposta do PNAIC que, embora apresente limitações em relação à orientação para sistematização e aprofundamento deste processo durante as formações (SOARES (2014)).

Agostinho (2018) objetiva analisar como é praticado e em que é fundamentado o ensino da produção textual nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir das respostas emitidas pelos participantes da pesquisa por meio de questionários e, posteriormente, de transcrições das aulas de um processo formativo do qual alguns professores participaram. A autora ressaltou a importância de conhecer as concepções desses professores acerca de linguagem, texto, alfabetização e letramento, via análise das respostas emitidas por meio de questionários, dos registros em caderno de anotações, das transcrições das aulas de um processo formativo e da análise do relato de experiência de uma das professoras participante como procedimentos metodológicos, já que possivelmente são essas concepções que determinarão o trabalho com a produção textual. Nesta perspectiva, os dados obtidos e analisados indicaram que há uma relação intrínseca entre as concepções apontadas

---

<sup>7</sup> A autora destacou que a professora também participou de outros programas de formação continuada: o PROFA (2000) e o PRO-LETRAMENTO (2007).

pelos professores e o trabalho com a produção textual por eles descrito, podendo-se identificar que a concepção predominante está ligada à visão de linguagem de forma monológica, desconsiderando-se assim a interação humana e as práticas sociais.

O segundo bloco temático de análise aborda as questões do *trabalho pedagógico e a produção textual*, como por exemplo, o trabalho de Rosa (2014), propõe investigar sobre os encaminhamentos de produção de textos nos anos iniciais para verificar se a escrita é trabalhada como um mero exercício ou como uma atividade de interação, ao defender-se que o trabalho com a produção de textos em sala de aula deve priorizar o caráter social e discursivo da escrita, entendimento que também se faz presente nos documentos oficiais que norteiam o trabalho do professor de Língua Portuguesa. O estudo foi realizado com professores da Educação Básica dos anos iniciais de um município do oeste paranaense que participaram de um projeto de formação continuada, vinculado a um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UNIOESTE/Campus Cascavel. Nessa perspectiva, Rosa (2014) concluiu que na escola ainda é possível encontrar atividades mecânicas de escrita, que não consideram os aspectos interativos da linguagem; no entanto, também é possível encontrar indícios significativos de atividades que primam pela interação, demonstrando-se assim, que os professores dão indícios do amadurecimento em relação ao trabalho de produção textual como uma atividade dialógica.

O estudo de Marchetti (2018), aborda o trabalho pedagógico do professor e suas implicações no processo de apropriação da língua materna escrita pelo aluno colocando-se em discussão o processo de apropriação e objetivação do conhecimento pelo indivíduo que requer movimentos simultâneos que se retroalimentam. Três professores que atuavam em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino da cidade de Cascavel – PR integraram a pesquisa de Marchetti (2018), sendo submetidos a entrevistas orientadas por roteiros semiestruturados e transcritas posteriormente, à observação do trabalho pedagógico do professor e da interação professor/aluno em sala de aula-registradas no diário de campo como instrumentos de coleta. A análise dos dados foi realizada com base na perspectiva de linguagem de Bakhtin (1995), a partir das categorias: dialogismo, mediação e atividade. Dados que apontaram que, para que o trabalho do professor aconteça de forma favorável para o ensino efetivo da língua materna escrita, é importante compreender como o aluno aprende, como o professor ensina e como se apresenta o objeto que se pretende ensinar com base em uma concepção teórica

que considere o processo de ensino e de aprendizado como um processo de interação e de espaço de circulação de sentidos.

Ferreira (2013), por outro lado, teve como objetivo analisar as interações de sala de aula em situações de produção coletiva de textos que pudessem dar pistas sobre como se constitui a autoria nesse tipo de situação escrita, ao problematizar o próprio conceito de autoria e evidenciar que a especificidade do contexto de produção pode determinar diferentes modos de interação e diferentes modos de conceber quem é autor de um texto.

Em relação à metodologia, foram realizadas observações com vídeo gravação de quatro aulas de duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do Recife em que eram produzidos textos coletivos e entrevistas clínicas com as docentes e os estudantes. Com base na perspectiva bakhtiniana, o autor constatou que em situações de produção coletiva de textos, os alunos desenvolveram conhecimentos sobre a escrita e se constituíram como autores. Tais aprendizagens favorecidas pela mediação das professoras, que realizavam um ensino em que buscavam preparar os estudantes para a escrita do texto. Contudo, ressaltou-se que tais docentes não conseguiam favorecer a participação de todos os alunos igualmente, privilegiando as crianças que tinham mais facilidade para participar desse tipo de situação, bem como não propunham atividades de escrita em que os estudantes como autores, precisassem de fato dialogar com destinatários variados, situações mais similares às que acontecem no contexto não escolar.

O estudo de Rolindo (2013), por sua vez, descreve e analisa práticas pedagógicas cujos impactos positivos promove o movimento de aproximação dos alunos de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental com as práticas de escrita. As práticas pedagógicas são os processos desencadeados pelos professores em sala de aula, de forma explícita e intencional, com o objetivo de favorecer a apropriação de conteúdos e formas de lidar com o mundo social. Já as práticas educativas referem-se às orientações previstas pelas autoridades, direcionadas à escola para serem operacionalizada a partir da interação entre professores e alunos, por meio do processo de ensino e aprendizagem. De modo geral, podemos dizer que quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas voltadas para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são realizadas com o objetivo de concretizar processos pedagógicos. (LIBÂNEO, 2002).

Este trabalho justifica-se pela importância de se identificarem práticas pedagógicas em sala de aula que produzam o movimento de aproximação dos alunos com a escrita, pois todos os anos um número significativo de crianças termina o primeiro ciclo de estudos no ensino fundamental (quinto ano) sem estarem devidamente alfabetizados. A observação da prática em sala de aula e a coleta de amostras da produção escrita dos alunos como instrumentos de coleta de dados, foram analisados a partir da abordagem histórica cultural na psicologia do desenvolvimento humano, onde os conceitos de afetividade, alfabetização e letramentos fazem parte do arcabouço teórico.

O estudo de Barbosa (2014) analisa a prática pedagógica, tendo em vista a identificação de ações de mediação na apropriação da linguagem escrita. A autora considera que trabalhar com gêneros discursivos como instrumento fundamental nesse processo, representa um grande desafio para a prática pedagógica, o que exige por parte do professor uma postura que possibilite ao aluno a apropriação da linguagem escrita e, concomitantemente, das práticas sociais mediadas pela escrita. Pesquisa qualitativa do tipo etnográfica respaldada na metodologia da pesquisa-ação em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, na qual docente mediou ações com práticas de produção e reescrita individual e coletiva, de textos dos gêneros convite e conto de fadas. Como resultado, estas técnicas possibilitaram avaliar e analisar as suas ações, ressaltando-se sua contribuição na aprendizagem dos alunos. Acrescenta, ainda, a necessidade da ação de mediação e de intervenção frente às atividades que promovam a apropriação da linguagem escrita.

O estudo de Luzzi (2014) propõe-se a analisar o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e a constituição do leitor/escritor/autor a partir dos textos produzidos por aprendizes/autores na fase inicial da escrita, nas aulas de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Esta pesquisa justifica-se pelo interesse em aprofundar os estudos relacionados à linguagem e ao sujeito, já que a escola deve ser um lugar de construção de sujeitos que, inseridos nesse contexto desde os anos iniciais, devem vivenciar situações de aprendizagem relacionadas à sua linguagem, focalizando-se o ensino de Língua Portuguesa. Os dados foram constituídos de 33 textos produzidos por sete autores/aprendizes no 1º ano e 2º ano, em 2012 e 2013, respectivamente. Na análise foram levantadas as pistas estabelecidas a partir do referencial teórico, tais como: o uso dos gêneros discursivos como estratégia para o ensino de língua portuguesa, vinculado ao trabalho

do professor (entendido como coautor e coenunciador), aos alunos (percebidos como sujeitos aprendizes da escrita) em processo de constituição, e ao texto (como produção de sentido e ato discursivo).

Cunha (2016) aborda como ocorre a mediação pedagógica no fazer docente em relação ao ensino-aprendizagem da linguagem escrita, além de demonstrar como esse trabalho pode ter sido impactado pelos espaços de formação continuada. O sujeito da pesquisa foi uma professora da turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no interior do Estado de São Paulo, configurando-se como um estudo de caso. Quanto aos instrumentos de coleta dos dados, a observação participante e a entrevista foram usados, apontando os resultados que a proposta de estudos e formação realizada na escola foram importantes para a professora e influenciaram mudanças em sua prática pedagógica, já que as ações educativas referentes à produção de texto foram organizadas de forma sistemática, tendo a mediação como aspecto essencial nas atividades propostas. Isto contribuiu para avanços nos processos de aprendizagem dos alunos, influenciando a relação do próprio docente com o conhecimento.

Melo (2018) ao investigar a mediação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas atividades de produção de textos escritos, sobretudo, no ensino-aprendizagem das etapas de revisão e de reescrita, defende a escrita como um processo de interlocução e de mediação que não finda quando terminada a produção de texto em sua primeira versão. Os participantes da investigação que foram sujeitos à entrevista, à observação da aula e à análise documental são duas professoras do 5º ano que lecionavam na mesma escola da Rede Pública Municipal de Ensino do Recife. Como resultados, as professoras desenvolveram atividades de elaboração textual que apresentavam características de escrita como resultante de um mero exercício de escrita sem objetivos sociodiscursivos e pedagógicos mais amplos. O trabalho de reescrita desempenhado pelos alunos caracterizou-se, por conseguinte, como uma operação de “higienização textual” (JESUS, 2011). A partir da análise das estratégias interventivas das duas professoras nos textos dos alunos foi possível notar que a revisão e a reescrita ainda não são concebidas por elas como etapas constituintes da produção textual.

Nos estudos descritos de Carvalho (2013), Soares (2014), Rosa (2014), Marchetti (2018) e Agostinho (2018) a relação entre concepção de língua, o trabalho pedagógico e formação continuada docente é predominante; logo mesmo partindo de

campos metodológicos distintos, esses estudos guardam aproximações teóricas, em especial, quando aludem que o trabalho pedagógico com a escrita depende das concepções que o docente adote de língua e de sujeito, e do quanto a flexibilidade na elaboração dos programas de formação continuada dos professores seja capaz de dar sentido ao trabalho desses profissionais, além de contribuir com a mobilização de saberes pedagógicos a partir dos problemas que a prática coloca.

Em relação ao processo de formação continuada, o diferencial do nosso estudo é que é articulado a uma pesquisa maior, Projeto de Pesquisa “*Observatório das Práticas de Linguagem*”, que já desenvolve ações interventivas na escola. Há o envolvimento do grupo de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolvido em colaboração com pesquisadores. O estabelecimento desse vínculo não representa simplesmente uma nova aglomeração de pesquisadores em formação, mas um novo enfoque para redefinir conteúdos, estratégias, a instituição e os propósitos da formação; processo não observado em nenhum dos trabalhos mapeados.

Fica claro nos três estudos do bloco *trabalho pedagógico e a produção textual* (FERREIRA, 2013; ROLINDO, 2013; LUZZI, 2014; BARBOSA, 2014; MELLO, 2018), o papel da mediação docente na construção da autoria em situações de produção de texto em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental; logo a produção escrita é tomada como um processo complexo favorecido pela mediação do professor.

Do conjunto de trabalhos mapeados, somente Barbosa (2014) é respaldado na pesquisa-ação, que a utiliza para analisar e avaliar a própria prática pedagógica no trabalho com gêneros discursivos em uma turma no processo de alfabetização. A nossa pesquisa vislumbra uma intervenção de caráter teórico-metodológico a partir dos estudos realizados no decorrer do processo de pesquisa, por isso, tem o propósito de orientar o interlocutor a elaborar e organizar o planejamento da escrita como atividade discursiva. Outro elemento importante destacado no nosso estudo é a elaboração do Produto de Pesquisa que se configura como uma exigência dos Mestrados Profissionais em Educação.

## **2.5 Desenvolvimento e aprendizagem na criança**

A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento

mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se em aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKII, 2018, p. 115).

As afirmações de Vigotskii (2018) revelam a compreensão que embasa o presente estudo acerca da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Referenciado nos aportes teóricos da Teoria Histórico-Cultural, apresentamos algumas considerações em relação ao conceito de desenvolvimento humano, discutindo as categorias mediação, apropriação, internalização e linguagem, a ele relacionados.

Ressaltamos que as contribuições atribuem enorme importância a uma concepção de linguagem que atua como mediadora das interações entre os seres humanos, e, por assim, de caráter histórico, dialógico, social e cultural, bem como a mediação de uma teoria pedagógica que compreende o processo de ensino e aprendizagem associado ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças em idade escolar.

## **2.6 Elementos mediadores e o desenvolvimento humano**

Para a Teoria Histórico-Cultural da formação do indivíduo, elaborada por Vigotski, o homem, ao nascer, traz hereditariamente as características fundamentais da espécie humana, reflexo de toda a evolução anterior. Por outro lado, o mesmo não acontece com as características específicas do gênero humano, que estão intrinsecamente relacionadas à convivência e à integração do homem na sociedade, o que possibilita a origem do seu desenvolvimento na base sócio-histórica, excedendo a base biológica que rege a natureza da existência animal.

Leontiev (2004, p. 184-185), expoente da Teoria Histórico-Cultural, colabora com esse pensamento, na medida em que esclarece que:

O desenvolvimento do homem, da sua vida, exige evidentemente uma interação constante do homem com o meio natural, uma troca de substâncias entre eles. Esta interação executa o processo de adaptação do homem à natureza circundante não é senão produzir os meios da sua própria existência. Graças a isso, o homem, diferentemente, do animal, mediatiza, regula e controla este processo pela sua atividade; ele próprio desempenha, em face da natureza, o papel de uma potência natural.

Essa especificidade diz respeito à maneira como o homem e os outros animais executam sua atividade na relação com a natureza. A atividade animal compreende



atos de adaptação ao meio, os quais consistem em uma mudança das propriedades e faculdades específicas do organismo e do comportamento de espécie em função das exigências do ambiente. O homem, ao contrário, precisa extrair da natureza - ativa e intencionalmente - os meios de sua subsistência. Para isso, ele tem que adaptar a natureza ao seu favor, mediado pela sua atividade transformadora, ou seja, pelo trabalho, incorporando-a à prática social. Ao fazer isso, o homem constrói uma realidade humanizada tanto objetiva como subjetivamente, a qual se torna portadora de características humanas e adquirindo as de ordem socioculturais, agregando a atividade de gerações de seres humanos.

Nas palavras de Zanella (2004, p. 129):

Destaca-se aqui, a dimensão materialista-histórica da teoria marxista: existe um mundo material que antecede à existência do próprio homem; este mundo, porém, uma vez conhecido/transformado pela ação humana, deixa de ser natureza em si para se transformar em natureza significada e, portanto, cognoscível.

Argumentando nessa direção, Leontiev (2004) ressalta que o homem ao se apropriar da natureza, transformando-a para atender às suas necessidades básicas de existência, cria novas funções e significados aos objetos, atribuindo-lhes as feições e as características desejadas. Mas essa construção não se realiza de forma arbitrária, pois “o instrumento não é para o homem um simples objeto de forma exterior determinada e possuindo propriedades mecânicas definidas” (LEONTIEV, 2004, p. 180). Trata-se, na verdade, de um objeto natural no qual se materializa modos de ação, atribuídos por meio do trabalho, para o alcance de determinadas finalidades no interior das práticas sociais. Em outras palavras, “o homem cria significado ao objeto” (DUARTE, 2011, p 141).

Nesse sentido, na relação entre o homem e a natureza ocorre o processo de apropriação e, consecutivamente, o processo de objetivação, já que, ao sofrer a ação humana, o objeto passa a ser portador de novas funções, tornando-se uma síntese da atividade social. Tal fato provoca a necessidade de outra forma de apropriação pelo homem, agora, relacionada diretamente aos produtos culturais criados pelos próprios seres humanos, das objetivações do gênero humano, em função de novas ações geradas pelo enriquecimento de sua própria atividade.

Duarte (2011, p. 145) assim sintetiza tal questão:

[...] a apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações [...] A relação entre objetivação e apropriação se realiza, portanto, sempre em condições

determinadas pela atividade passada de outros seres humanos. Cada indivíduo não pode se objetivar sem a apropriação das objetivações já existentes.

Essa passagem aponta que o processo de humanização decorre da apropriação pelo homem, dos conhecimentos já introduzidos pelas gerações anteriores e que esteja socialmente à disposição. Isso implica dizer que o homem desenvolve as características especificamente humanas por meio da objetivação que, para concretizar-se, requer que cada ser humano se aproprie da construção histórica e social das gerações que lhe antecederam, por uma necessidade do próprio processo de formação da individualidade.

De acordo com Gasparini (2005, p. 83), a apropriação torna o homem “[...] humano, uma vez que assimila a humanidade produzida historicamente”. Assim, a possibilidade de progresso histórico é gerada exatamente pelo fato de que a apropriação dos objetos ou fenômeno já existentes no contexto social propicia, na atividade e na consciência do homem, outras necessidades, faculdades e capacidades.

Essa é a razão, segundo Duarte (2011, p. 143):

[...] pela qual consideramos a dialética entre objetivação e apropriação como aquela que constitui a dinâmica fundamental da historicidade humana: cada processo de apropriação e objetivação gera a necessidade de novas apropriações e novas objetivações.

Ao considerar o elo entre a formação humana e a história social, enquanto um processo que se realiza por meio da dialética entre objetivação e apropriação, elimina-se a ideia de que esse elo possa ser explicado e compreendido por meio das concepções biológicas naturalistas do homem, adotadas como alicerce por teorias que se preocuparam com “a identificação de capacidades ou habilidades que distingam etapas ou estágios do desenvolvimento” (LYRA; MOURA, 2000, p. 218). Em oposição ao que propaga essas teorias, Vigotsky (2009) postula um novo significado ao conceito de desenvolvimento, o qual deixa de ser vinculado ao sinônimo de maturação biológica para abranger a mediação dos processos intelectuais pelas relações sociais e culturais atribuindo, assim, uma origem cultural e histórica aos processos cognitivos humanos.

Reconhece-se que é por meio do que se aprende, em todas as relações, que o homem se apropria, produz, bem como modifica as diferentes atividades em circulação na sociedade em que se encontra, e as internaliza como modos de

elaboração próprios, constituindo-se como sujeito social que aprende em um processo contínuo. Logo, das interações com o meio, o homem aprende observando, experimentando e imitando as ações partilhadas pelo outro, integrando-se, dessa forma, ativamente, às formas de atividade consolidadas de sua cultura (VYGOTSKI, 1995).

Nessa perspectiva, compactua-se com o entendimento de que o mundo real, transformado e ressignificado pelo trabalho, não é dado prontamente ao homem, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas, constituídos no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica; enquanto tal, requer a compreensão de mecanismos internos acumulados e incorporados, com o objetivo de atender as demandas socialmente estabelecidas.

Para as realizar no seu próprio desenvolvimento ontogênico, Leontiev (2004, p. 179) afirma que:

O homem tem que apropriar-se delas; só na sequência deste processo sempre ativo é que o indivíduo fica apto para exprimir em si a verdadeira natureza humana, estas propriedades e aptidões que constituem o produto do desenvolvimento sócio-histórico do homem. O que só é possível porque estas propriedades e aptidões adquiriram uma forma material objetiva.

Ainda em relação ao assunto, acrescenta-se que, mesmo os instrumentos ou utensílios considerados, em geral, como mais simples na vida em sociedade, precisam ser descobertos de forma ativa na sua qualidade específica pelo homem em seu contato inicial com estes objetos culturais. No processo de apropriação da cultura, a criança não precisa construir novos usos para os objetos existentes no seu contexto social, mas deve apenas aprender a utilizá-los repetindo seu uso social construído historicamente. Mello (2003) afirma que para se apropriar das aptidões e funções humanas materializadas no objeto da cultura, é necessário a criança repetir com o objeto a atividade para qual foi criado na sociedade. Desta forma, ao aprender manusear os objetos da cultura que encontra na sociedade e no momento histórico em que vive, a criança reproduz os traços essenciais presentes naqueles objetos a que tem acesso.

Para isso, torna-se necessário a mediação de um interlocutor que demonstre seu uso ou que a instrua verbalmente. O auxílio de um interlocutor mais experiente que a criança, no desenvolvimento de suas faculdades psíquicas, é de suma importância, aliás, é algo sem a qual ela não teria como se apropriar dos

conhecimentos culturais que encontra no contexto social. É na relação com o outro que a criança aprende e se desenvolve.

Ao se posicionar sobre este assunto, Luria (2018, p. 27) explica que:

No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente, aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos instrumentais psicológicos mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos [...] os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executado dentro da própria criança. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo intrapsíquico.

Durante a fase inicial de desenvolvimento da criança, sua atividade psicológica é predominantemente elementar, características de um psiquismo ainda regido por determinações biológicas e involuntárias. Mas a criança, no decurso do seu desenvolvimento ontogênico, envolve-se em um sistema de significações sociais; os adultos que a cercam, como os familiares ou a professora, que falam uma língua já elaborada, estabelecem com ela uma comunicação essencialmente prática ao significar suas ações e reações por meio da fala e, conseqüentemente, mediar o acesso aos seus significados socialmente construídos (VYGOTSKI, 1995).

Sob essa perspectiva, entende-se que a sociedade e o momento histórico em que a criança se encontra lhe propicia, no curso das suas relações, modelos já elaborados de conhecimento que, ao dialogarem com as formas primárias que esta carrega consigo, contribuem para o enriquecimento do seu desenvolvimento humano. Nesse processo de individuação pelo interlocutor mais experiente, a criança - considerada como sujeito histórico e culturalmente situada - refaz internamente os modos de ação externos compartilhados. Assim, de acordo com as interações estabelecidas com interlocutores mais experientes e com o contexto historicamente constituído, a criança vai paulatinamente ampliando seu leque de uso da linguagem por meio da apropriação de palavras, agregando-se à elas mecanismos como: o som, o signo e a imagem, até então indissociáveis. Ao enfatizar a natureza social da atividade mental, ressalta-se que, na internalização dos modos de ação externos compartilhados pela mediação do outro, o processo interpessoal inicial transforma-se em intrapessoal, pois

Ao serem internalizados, os modos de ação, papéis e funções sociais (na interação) passam para o controle do sujeito, possibilitando-lhe dirigir o

próprio comportamento. A possibilidade [de] auto-regulação é um dos aspectos essenciais no desenvolvimento, uma vez que redimensiona e reorganiza a atividade mental [...] (FONTANA, 2000, p. 12).

Quando ela se apropria do objeto cultural, este integra-se à sua individualidade. E, desta forma, os fenômenos psíquicos da criança acabam tornando-se parte da vida social. Conseqüentemente, a atividade, até então mediada, transforma-se em um processo intrapsicológico, dando origem à atividade voluntária. Ao tratar dos processos de construção da atividade mediada, Vigotsky (2009) esclarece que a mediação por signos passa operar como elemento constitutivo das funções psíquicas superiores na criança, uma vez que estabelece o diálogo entre a realidade objetiva, externa, e o pensamento, proporcionando, conseqüentemente, uma transformação qualitativa no modo de a criança se relacionar com a realidade. Nas palavras de Martins (2016, p. 69) “o elemento que media é o signo, que converte a imagem sensorial mental em imagem dotada de significação. O veículo de mediação é o outro ser social, que já os tem internalizado”.

De acordo com Fontana (2000), a mediação de um interlocutor mais experiente suscita na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já demonstra conhecimento. No dizer da autora,

[...] Os adultos procuram ativamente incorporá-la à reserva de significados e ações elaborados e acumulados. Na mediação do/pelo outro revestida de gestos, atos e palavras (signos) a criança vai integrando-se, ativamente, às formas de atividades consolidadas (e emergentes) de sua cultura, num processo em que pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente [...] (FONTANA, 2000, p. 15).

Neste caso, o processo mediatizado se configura como elemento explicativo do gênero humano, visto que efetiva o processo dinâmico de apropriação-objetivação que permeia as relações entre a criança e o adulto. Mesmo que a criança “não elabore ou não apreenda conceitualmente a palavra do adulto, é na margem dessas palavras que passa a organizar seu processo de elaboração mental, seja para assumi-las ou para recusá-las.” (FONTANA, 2000, p. 19).

Devemos ressaltar que, ao introduzir o conceito de mediação, Vigotsky (2009) não o considerou simplesmente como elo entre coisas. Para ele, a atividade mediada funciona como uma ação interventiva que ocasiona transformações, a qual conclui uma intencionalidade socialmente elaborada e que, como uma condição externa, ao ser internalizada, promove o desenvolvimento humano, uma vez que é por intermédio

deste processo que a criança se apropria dos caracteres, das faculdades, dos modos de comportamento e da cultura, representativos da história da humanidade.

Duarte (1996, p. 52, grifos do autor) pontua que:

Vygotsky faz uma interessante comparação entre a criação e a utilização de instrumentos como auxílio nas ações concretas e os signos que ele chama de “instrumentos psicológicos”, que tem a função de auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas, portanto, internas ao indivíduo: a invenção e o uso de signos auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comprar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga á invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico.

Quando um instrumento material ou simbólico é apropriado pela criança, significa dizer que nela foram formadas ações e operações motoras e mentais essenciais ao uso desse instrumento culturalmente construído. Quando isso acontece, é possível afirmar que esse instrumento assume uma nova posição na vida da criança: deixa de ser externo e torna-se uma parte dela. Os instrumentos físicos reforçam a ação material da criança, enquanto os instrumentos simbólicos reforçam sua ação mental.

Na apropriação destes elementos mediadores está o cerne do processo de desenvolvimento psíquico da criança. Isto porque as atividades mentais e formas de pensamento se objetivam em conhecimentos sistematizados - “linguagem; vários sistemas de contagem; técnicas mnemônicas; sistemas de símbolos algébricos; obras de arte; escrita, esquemas, diagramas, mapas, e desenhos mecânicos; todo tipo de sinais convencionais” (VYGOTSKY, 1981, p. 137), ao se apropriar desses conhecimentos e das propriedades historicamente formadas da espécie, cada ser humano incorpora o desenvolvimento intelectual e ideal neles presente, inclusive a aptidão para compreender e utilizar a linguagem.

O aprendizado é considerado, assim, algo essencial no processo de desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas. Desse modo, a tarefa docente consiste em elucidar o tipo de função e o grau de sua maturação necessários para viabilizar o conhecimento (VIGOTSKY, 2009). A fim de que o aluno, ao realizar a mesma função do professor, aproprie-se de elementos novos no seu desenvolvimento.

Na subseção seguinte, tratar-se-á especificamente da mediação pedagógica no processo de desenvolvimento da escrita das crianças, cujo aprendizado se inicia muito antes de ela frequentar a escola.

## 2.7 A Mediação Pedagógica e o Processo de Escrita

Como bem declara Cagliari (2009), ao chegar à escola, a criança já traz consigo sua compreensão sobre o mundo, por meio do diálogo que vai estabelecendo com os inúmeros interlocutores em seu entorno. Ela se torna usuária da língua sem necessitar de treinamentos específicos para isso, pois simplesmente desde o nascimento é cercada de pessoas que falam e, assim, aprendeu a se comunicar num processo interativo, permeado por fatores socioculturais. Também já possui um considerável conhecimento sobre os modos de compreender e de se relacionar com a escrita, oriundo da sua experiência pessoal, que não pode ser simplesmente ignorado pelo professor.

Nesse sentido, faz-se necessário solidificar o conhecimento que a criança traz, especialmente de seu discurso oral, para que ela se reconheça como “sujeito que aprende em um processo contínuo de interação, dando significado ao mundo que vive, transformando-o e ressignificando” (CORAI, 2015, p. 28) e, ao mesmo tempo, atue no sentido de expandi-lo. É no contexto das relações de ensino que as experiências ganham significados, bem como se desenvolvem as interações que contribuem para o processo de humanização das crianças; suas particularidades exigem cuidadosa organização metodológica.

Conforme mencionado, o desenvolvimento de cada criança ocorre à proporção que ela, no curso das suas relações sociais, apropria-se da cultura elaborada pelas gerações precedentes, socialmente à sua disposição. Para Leontiev (2004, p.191), esse processo “acarreta uma modificação da estrutura geral dos processos do comportamento e do reflexo, forma novos modos de comportamento e engendra formas e tipos de comportamento verdadeiramente novos”.

Ao enfatizar o trabalho educativo como fonte desse desenvolvimento, Saviani (2008, p. 13) explica:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Tal premissa permite compreender a importância do trabalho educativo no desenvolvimento do pensamento e da consciência humana. A escola, enquanto

instituição responsável pela transmissão do saber sistematizado nas suas mais diversas formas, assume a tarefa de promover situações de ensino significativas para que a transmissão e assimilação desse conhecimento aconteça e, conseqüentemente, possibilite à criança a aquisição do pensamento abstrato, das generalizações e dos conceitos científicos, atividades psíquicas que só se desenvolvem por meio da aprendizagem formal.

Saviani (2008) reforça que é pela mediação da escola que o saber espontâneo se torna um saber sistematizado, e, a isso, atribui-se um movimento dialético, ou seja, não se elimina as formas de cultura que anteriormente existiam, apenas se incorporam novas determinações, favorecendo as já existentes, produzindo o que Duarte (2016, p. 32) chama de “um processo de superação por incorporação”.

É importante ressaltarmos que, nesse processo, o simples contato das crianças com o objeto do conhecimento não garante que este ocorra de forma efetiva. Para isso, devem, necessariamente, reproduzir com o objeto do conhecimento os traços essenciais do conhecimento a ser assimilado, os traços essenciais das atividades encarnadas nesse produto da história cultural. Assim sendo, faz-se elementar a mediação intencional do professor, visto que a apropriação da cultura humana pela criança não acontece espontaneamente, ou seja, todo o aprendizado com os recursos auxiliares externos é mediado pela ação de um interlocutor mais experiente e da intencionalidade dessa ação: “A atividade a ser reproduzida, em seus traços essenciais, pelo sujeito que se apropria de um produto da história humana, não é necessariamente a atividade de produção, mas muitas vezes a de utilização” (DUARTE, 1993, p. 44).

Com base no exposto, torna-se evidente que não é possível se apropriar da linguagem, enquanto objeto cultural, desarticulada dos aspectos culturais, sociais e históricos que nela se acumulou, se sintetizou. Isso leva a refletir sobre esta apropriação pelas crianças que, conforme esclarece Corais (2015 p. 31), com base nos estudos de Vygotsky (2007) sobre a natureza social do conhecimento:

[...] apropriam-se da linguagem oral de forma natural, em convívio com falantes mais experientes da língua, de forma viva, e assim deve ser com a linguagem escrita. A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite. Tratando do simbolismo na escrita, [esta] deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para vida das crianças, deve ter significado para elas.



A apreensão da linguagem escrita é feita, inicialmente, por meio da linguagem oral. Mas, de maneira paulatina, essa via de acesso se reduz, e a linguagem oral desaparece do posto de vínculo intermediário. Com isso, a linguagem escrita obtém o caráter de simbolismo direto, passando a ser vista pelas crianças de forma similar a linguagem falada. No dizer de Vigotski (2014), as dificuldades enfrentadas pelas crianças durante a passagem da linguagem oral para a linguagem escrita podem ser justificadas por razões internas muito profundas. A linguagem oral é mais simples e, portanto, mais compreensível às crianças; resulta do seu convívio com interlocutores mais experientes, manifestando-se de forma viva, como uma reação completamente natural. A linguagem escrita por ser mais complexa e abstrata, muitas vezes, torna-se difícil para a criança a tarefa particular de entender a necessidade de escrever.

Conforme explica o teórico supracitado,

Isso se manifesta especialmente nas situações em que a criança escreve sobre temas de tarefas da escola. Na antiga escola, o desenvolvimento da criatividade para escrita dos alunos das classes primárias era estimulado pelo professor, que escolhia temas para elaboração de composições. As crianças escreviam as composições aproximando a sua redação, tanto quanto possível, da linguagem literária dos adultos, ou do estilo dos livros que liam. Tais temas eram estranhos à compreensão dos alunos, sem relação com sua imaginação e seus sentimentos. Não se davam às crianças exemplos de como elas deveriam escrever, e muito raramente o próprio trabalho se relacionava com alguma coisa compreensível para elas, próxima do seu universo e que estivesse ao seu alcance (VIGOTSKI, 2014, p. 54).

Considerando a dimensão ampla de uma língua, acredita-se que não se trata de dominá-la para tornar-se um usuário dela. Com efeito, “a língua é muito mais que isso tudo. É parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica e social” (ANTUNES, 2007, p. 22). Nessa perspectiva, ganha sentido afirmar que a probabilidade de sucesso com a escrita se torna maior quando se propõe à criança práticas de escrita baseadas em temas que ela compreenda, que a emocione e, especialmente, a estimule a expressar com palavras seu mundo interior. Se não há entendimento dos significados, se não produz sentido, a intenção real não pode ser estabelecida. Contrariamente, os resultados serão produções escritas insípidas, repletas de clichês e vazias de conteúdo, já que a criança não foi preparada para escrever.

Defendemos, portanto, que escrever com um objetivo real deve ficar muito claro para as crianças, para que não pensem que estão escrevendo sem ter um fim verdadeiro ou apenas para o treino do código. Por esse motivo, além da relação com os professores e com seus colegas, a criança deve partilhar seus momentos de

produção escrita, no espaço da sala de aula ou fora dele, com outros interlocutores e com textos considerados reais.

Nas interações escolarizadas, que têm uma orientação explícita no sentido de aquisição do conhecimento, o professor exerce o papel de mediador no processo de humanização das crianças em idade escolar. Por meio do planejamento, sistematização e organização das condições de aprendizagem de seus alunos, este profissional pode intencionalmente propor situações de ensino, de modo que possibilite avanços às crianças, construindo novos conhecimentos, ao mesmo tempo em que elas se desenvolvem e transformam-se a partir dessas aquisições.

Para Mello (2003, p. 04), a ação docente é de grande relevância na condução intencional do processo educativo, pois sua tarefa:

[...] é mediar, para as novas gerações, o acesso à cultura e, com isso, a possibilidade de reprodução, em cada criança, das aptidões humanas que são produzidas pelo conjunto dos homens e que, sem a transmissão da cultura, não aconteceria [...].

A mediação está associada ao processo de transmissão da cultura por um interlocutor mais experiente, o qual deve possibilitar a quem se apropria desta cultura compreendê-la e reproduzi-la com o fim para o qual foi criada. Trata-se, na verdade, de uma interferência intencional e sistemática que influencia no comportamento, ampliando as funções psíquicas da criança que se encontra na situação de sujeito da aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, salientamos que o trabalho docente somente poderá ser considerado como mediador se proporcionar à criança o entendimento dos significados que refletem as atividades construídas pela história social, de modo a promover mudanças na sua subjetividade. Ao professor, portanto, fica a responsabilidade de promover a ação pedagógica facilitadora de interferir de maneira significativa na qualidade das relações estabelecidas entre as crianças e o objeto do conhecimento, de forma que elas, ao executarem inicialmente a sua mesma ação, por meio das operações mentais, apropriem-se da linguagem escrita como um sistema simbólico cultural.

Fontana (2000, p. 21-22), ao tratar da mediação docente, esclarece que para as crianças:

[...] essa relação de mediação também é explícita. Ela tem uma imagem, socialmente estabelecida, do papel do professor e do papel que é esperado dela nesse contexto: realizar as atividades propostas, seguindo as indicações e explicações dadas. Acompanhas de seus conceitos espontâneos, a criança

procura raciocinar junto com o professor, tentando reproduzir as operações lógicas utilizadas por ele.

No entanto, no cotidiano das salas de aula, uma parcela significativa de professores se sente desafiada no processo de leitura e escrita das crianças, pois “Como possibilitar a inserção das crianças que não chegam à escola familiarizadas com as práticas de leitura e escrita. Como ‘tornar’ a escrita parte da vida dessas crianças? [...]” (GONÇALVES, 2015, p. 46, grifos da autora).

Nesse sentido, o desafio do professor, de acordo com a autora supracitada, é tornar as práticas da leitura e da escrita parte da vida das crianças, sendo o âmbito da escola o contexto propício para estas aprendizagens, ou seja, como um processo de inserção das crianças na dinâmica das relações sociais. “Afirma-se com frequência, que as crianças não têm interesse pelos conhecimentos oferecidos pela escola [...]. Entendemos que a dificuldade consiste em identificar ou reconhecer os seus interesses [...]” (GONÇALVES, 2015, p. 47). Com isso, faz-se necessário um cuidado especial aos anos iniciais do ensino fundamental, já que é nesta etapa que se inicia o processo de aprendizagem formal da língua materna.

Premidos pela necessidade de garantir que as crianças tenham a oportunidade de ler e escrever com frequência, percebemos que muitos professores em suas inquietações, mesmo introduzindo os textos em sala de aula, direcionam o foco ao ensino das unidades mínimas da língua, com ênfase na marcação de letras, sílabas e palavras, fato que resulta em uma ruptura entre os planos linguísticos e discursivos da linguagem e, conseqüentemente, no universo do significado. Dessa forma, ao ensinarem a linguagem escrita sem o seu sentido sociocultural, os professores não suscitam nas crianças a necessidade de ler e escrever textos.

Collelo (2012, p. 60, grifos da autora) destaca que:

Do ponto de vista da criança que conviveu com formas ricas e complexas de linguagem e, mais do que isso, conquistou modos próprios de manifestação (a mímica, a gestualidade, a fala, o desenho, a capacidade de lidar com a construção de imagens), torna-se bastante difícil aceitar a “autonomia” da escrita ensinada pela professora, uma manifestação supostamente linguística, mas apartada da situação comunicativa, do contexto social e da postura dialógica inerente à linguagem.

Sem função explícita na escola, a escrita que é eminentemente discursiva, perde o sentido, fazendo desaparecer o objeto que se pretende ensinar. A criança, sujeito da aprendizagem, passa a internalizar o ato de escrever como proveniente de processos externos estabelecidos pelo professor, pertinentes apenas aos propósitos

escolares em sentido estrito. Logo, “[...] a ênfase atribuída a fins tipicamente escolares mascara o alcance da conquista da escrita, tornando-a artificial e muitas vezes, desprovida de significado e motivação [...]” (COLELLO, 2014, p. 26). As práticas que a tratam como simples objeto de ensino ou como pré-requisito para o prosseguimento da vida escolar, sem considerar a relação entre os enunciados e as situações extraverbais, impedem que as atividades de leitura e escrita se tornem “necessárias de algum modo para a criança.” (VYGOTSKI, 1995, p. 201). Nesse sentido, corre-se o risco de tornar o caminho da escrita lento e tortuoso, uma vez que poucas são as possibilidades apresentadas à criança de refletir sobre esse processo e de tomar consciência do que está sendo realizado; então, o que antes do ingresso na escolar eram atividades permeadas de significações, esvaziam-se, tornando-se apenas meros instrumentos desvinculados de qualquer situação discursiva.

Em consonância com Goulart (2015), temos o conhecimento de que há diferentes caminhos para o trabalho com a linguagem em sala de aula, mas acreditamos que todas as atividades pautadas nos elementos da cultura em que a criança está integrada têm maiores probabilidades de alcançarem êxitos. Sob esta perspectiva, a apropriação do objeto cultural deve ocorrer como um processo de inserção da criança na dinâmica das relações sociais. Para isso, é necessário oportunizar o seu contato com materiais escritos em totalidade, bem como organizar situações interlocutoras com as quais seja viável atribuir sentido aos sinais gráficos que lê e aos que traça na folha de papel. “O importante é que a atividade lhe permita pensar e se esforçar em compreender e em produzir textos cada vez melhor” (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p. 70).

Ao professor dos anos iniciais compete a tarefa de ensinar o sistema alfabético de escrita, sem que sejam deixados de lado os momentos de produção de textos individuais e/ou coletivos. Além disso, é aconselhável que as crianças, desde o início da escolarização, aventurem-se no ato de escrever textos individualmente, mesmo que ainda não conheçam os princípios do nosso sistema de escrita. Essas orientações procedem da constatação de que “só se adquire o específico da linguagem escrita em contato com texto de uso social e refletindo acerca desses textos” (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p. 49).

Importa, nesse caso, considerar que a vida numa sociedade letrada é caracterizada pelo contato com textos dos mais variados gêneros discursivos, definidos por Bakhtin (2016) como tipos relativamente estáveis de enunciados. As

crianças, como membros desta sociedade, estão constantemente expostas aos textos representativos de gêneros que circulam socialmente e que são lidos com frequência. Mesmo que em seus lares não haja a prática constante da leitura e da escrita, o seu entorno lhes possibilita o contato direto com a escrita nas suas mais diversas formas e suportes.

Entretanto, estas experiências não são suficientes para que as crianças se apropriem efetivamente do ato de escrever. Ainda que o saber espontâneo infantil elabore aproximações, tal conhecimento não é suficiente para elas interagirem com interlocutor(es). Faz-se necessário que as crianças não somente estejam expostas, mas que sejam introduzidas neste universo considerado novo por não possuírem o domínio convencional. “[...] Não se aprende espontaneamente nem a ler nem a escrever. Ninguém o faz sem que lhe seja ensinado intencional e explicitamente [...]” (CURTO; MURILLO; TEIXIDÓ, 2000, p. 63).

Os conhecimentos relacionados ao ato de escrever exigem maiores informações que são necessárias transmitir à criança, para pô-los a seu alcance. Trata-se da apropriação de um objeto cultural construído socialmente. Mas, no processo de ensino e aprendizagem, isso não implica atribuir à criança um papel passivo; ao contrário, a sua atividade mental é condição necessária para esta aprendizagem, pois é pela assimilação destes conhecimentos que as suas funções psíquicas superiores serão mobilizadas e, por isso, desenvolvidas. Como objeto cultural, o ato de escrever “[...] só pode ser apreendido pelos processos reflexivos e cognitivos do sujeito mediados pelos professores (ou interlocutores experientes), no contexto de situações comunicativas e práticas sociais [...]” (COLELLO, 2014, p. 177).

Nas situações de ensino e aprendizagem, o professor faz a escolha por uma forma de ensinar, o que abrange a seleção de materiais, atividades, estratégias de ensino, enfim, caminhos e riscos a serem percorridos. É na forma como a mediação pedagógica é conduzida que se estabelecerá como as crianças aprenderão a escrever, se por meio de uma aprendizagem artificial ou como construção de enunciados, no qual linguagem se efetivará a partir da produção de sentidos, por meio da interação verbal social empreendida por sujeitos históricos (BAKHTIN, 2016).

Na importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, Duarte (1996, p. 98) alerta que:

[...] Se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das

faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou em seu desenvolvimento, então o ensino torna-se inútil, desnecessário, pois a criança pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo e tal apropriação não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual nessa criança, não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela dominadas.

Na construção do conhecimento, a mediação docente deve disponibilizar os conhecimentos sistematizados, de modo que as crianças sejam capazes de realizar conscientemente as ações mentais objetivadas nos objetos culturais. Neste caso, se no trabalho com a escrita em sala de aula a mediação estiver relacionada apenas à ajuda na prática de uma escrita desvinculada das situações discursivas, pode-se dizer que existe o processo de interação entre o professor e as crianças, entretanto, sem o elemento fundamental presente no conceito de mediação: o conhecimento como mediador da atividade psíquica compartilhado na comunicação discursiva.

Para Duarte (1996), é importante distinguir o que exatamente está sendo reproduzido pelas crianças no trabalho realizado no dia a dia das salas de aula. Isso porque algumas propostas de atividades, “taxadas” como aprendizagem imitativa, costumam se restringir à imitação de alguns aspectos mais aparentes do conhecimento estudado que, conseqüentemente, perdem sua significação ao serem apreendidos de forma desvinculada dos processos intelectuais que estão em sua origem. De forma oposta ao que costumam apresentar, tais propostas não são totalmente imitativas, posto que não permitem à criança a reprodução dos traços essenciais do conhecimento que está sendo estudado.

Nisto se baseia toda importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento proximal. A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento (VIGOTSKY, 2009, p. 331).

No que diz respeito à relação aprendizagem e desenvolvimento, a teoria psicológica de Vigotsky (2009) não apenas fortalece a importância da relação professor/aluno nas situações de ensino e aprendizagem, mas também realça o papel do professor como agente responsável por gerar Zonas de Desenvolvimento Próximo, ao organizar condições de aprendizagem que possibilitem às crianças realizarem atividades permeadas de sentido com o auxílio da mediação.

Ao considerar a existência de dois níveis na relação entre o desenvolvimento e as possibilidades de aprendizados, o autor supracitado explica que aquilo que já amadureceu é denominado de *Nível de Desenvolvimento Real*; aquilo que ainda está

em processo de formação é denominado de *Zona de Desenvolvimento Próximo*. O primeiro nível caracteriza-se pelo que a criança consegue realizar de forma independente, ou seja, sem a intervenção de uma outra pessoa. Já o segundo, pelo que não consegue realizar sozinha, mas o faz com o auxílio de uma pessoa mais experiente.

É esperado da escola que possibilite à criança aprender não somente o que ela ainda não sabe, mas o que seja capaz de aprender sob a mediação docente. A aprendizagem resulta da imitação. Logo, deve se orientar nos ciclos já percorridos para iniciar daquilo que ainda não está maduro na criança. As possibilidades da aprendizagem são determinadas de maneira mais imediata pela Zona de Desenvolvimento Próximo, ciclo fundamental na relação da aprendizagem com o desenvolvimento, já que determina o campo das transições ao alcance da criança.

[...] a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso, a zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKY, 2009, p. 331).

Considera-se, portanto, como um bom ensino aquele que trabalha com a Zona de Desenvolvimento Próximo, já que a aprendizagem sempre começa daquilo que ainda está em processo de maturação e, deste ponto de vista, a aprendizagem “estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança” (VYGOTSKY, 1988, p. 115).

Tal entendimento é de suma importância ao trabalho realizado pelo professor em sala de aula que, ao invés de focar-se nas aprendizagens já adquiridas ou esperar que as capacidades necessárias a um determinado conteúdo amadureçam na criança para depois ensinar-lhe esse conteúdo, levaria em consideração as capacidades que ainda não estão formadas, que ainda estão nesta zona, com vistas às suas possibilidades de desenvolvimento futuro.

No que tange à escrita, há diversos elementos que revelam ao professor os conhecimentos já apropriados pela criança. “Trabalhar entre o sabido e o potencial é a forma de mediação do professor, que se torna assim co-autor dos textos de seus

alunos: faz junto e ambos avançam em suas capacidades de produção de novos textos” (GERALDI, 2015, p. 170).

Na relação entre desenvolvimento intelectual e aprendizagem da escrita, o professor assume um papel fundamental como mediador no avançar da criança, possibilitando-lhe a reconstrução interna desse instrumento resultante da atividade humana, condição sem a qual não teria como se apropriar do ato de escrever. Ao mediar esse processo, o professor precisa conceber a escrita como uma prática discursiva, cuja gênese e desenvolvimento se dá no meio social e cultural.

Por isso, segundo Bajard (2014, p. 112):

É imprescindível — desde as primeiras descobertas feitas por meio do dédalo dos níveis da língua escrita — convidar a criança a escrever [...] sem esperar qualquer domínio como pré-requisito. É apenas através da produção de texto que se realiza plenamente a apropriação da língua escrita. Saber ler é uma riqueza, saber escrever é um poder. A necessidade de escrever é um ato de apropriação da cultura em geral e da língua escrita em particular, pelo qual a criança reinveste suas descobertas.

Como a interação nas aulas é assimétrica, ensinar a escrever exige do professor a seleção dos conteúdos que lhe é possível à criança aprender a cada momento do processo educativo, bem como a criação de situações significativas de ensino para que processos se desenvolvam a partir dessa ação, por isso, o “desenvolvimento psíquico representa uma função autônoma do aprendiz, mas esta função precisa do contexto social, das formas sociais de ensino e aprendizagem, ou seja, dos processos de mediação”. (GERALDI, 2015, p. 169).

Dessa forma:

[...] criar a necessidade de escrever deve ser uma preocupação didática do professor atento ao ensino que produz desenvolvimento, levando-se em conta as múltiplas relações da criança com a escrita, especialmente com a literatura [...] (DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 2012).

Segundo Vigotsky (2009), no trabalho educativo é importante ensinar a criança a escrever levando em consideração os seguintes aspectos: sobre o que ela tem interesse, conhece bem e se orienta facilmente. É importante também ensiná-la a não escrever sobre o que não conhece ou não compreende, pois “não há nada pior [...] do que impor-lhe um tema sobre o qual ela pouco pensou e sobre o qual ela tem pouco a dizer. Isso equivaleria a formar escritores vazios e superficiais” (VIGOTSKY, 2009, p. 56). Para torná-la uma escritora é fundamental desenvolver nela um grande interesse pelo que se passa à sua volta.



A escrita, como toda atividade interativa, existe para cumprir vínculos comunicativos com o outro, bem como favorecer uma mudança na vida cultural das pessoas. Quando se escreve, na verdade, escreve-se para alguém com quem há interação, na intenção de compartilhar uma mensagem, ideia ou informação. Mesmo com a ausência do interlocutor, durante as etapas que constituem a elaboração do dizer, é necessário que este sirva como parâmetro das decisões que serão tomadas pelo autor do texto, pois se trata de uma atividade que envolve parceria entre os sujeitos, para que haja a comunhão das ideias (ANTUNES, 2003).

Destarte, escrever nunca é só um processo simples de transcrever a fala para escrita ou traduzir as palavras em signos escritos. É uma modalidade do uso da língua que exige uma preparação que, conforme Galdi (2015), envolve prestar atenção aos recursos linguísticos mobilizados segundo o projeto de dizer definido para o texto em questão e debruçar-se sobre a língua em funcionamento, lendo textos, debatendo temas, fazendo anotações, revisando conceitos e concepções.

Smolka (2012) apoia o ensino da escrita como um momento essencial da aprendizagem da língua em que a criança vai aprendendo, simultaneamente à aprendizagem da técnica da escrita, a utilizar, experimentar e registrar, sem medo de errar, o que pensa e o que deseja, desde o início do processo alfabetizador, considerando os aspectos sociais de usos da língua. No dizer dessa autora:

As crianças aprendem a escrever, escrevendo e, para isso, lançam mão de vários esquemas: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam... As crianças aprendem um modo de serem leitoras e escritoras porque experimentam a escrita nos seus contextos de utilização. Deste modo, as crianças não escrevem para o professor corrigir. Elas usam, praticam a leitura e a escrita (SMOLKA, 2012, p. 150-151).

Ao conceber a constituição da escrita não como um simples conjunto de sinais, mas, especialmente como um conjunto de signos, carregados de sentido, contextos e significações, entende-se que este ato precisa ser efetivar por meio de práticas discursivas. Conforme explica Volóchinov (2017, p. 179, grifo nosso):

Uma forma linguística não será compreendida como tal enquanto ela for apenas um sinal para aquele que a compreende. Um sinal puro não existe nem nas fases iniciais da aprendizagem de uma língua. **Mesmo nesse caso, a forma é orientada pelo contexto e se constitui em um signo**, embora estejam presentes sua natureza de sinal e o momento do seu reconhecimento.

A verdadeira apropriação escrita só pode se efetivar nas interações verbais, nas relações estabelecidas com enunciados e não com unidades da língua. Aprender

a elaborar tais enunciados permite compreender que não se aprende a língua recortando-a ou moldando-a, de modo a dar ênfase a determinado conceito ou regra gramatical ou a aspectos mínimos da língua. A verdadeira substância da língua

[...] não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados (VOLÓCHINOV, 2017, p.123).

Ao postular que o enunciador divide necessariamente o momento de escrita com o outro, a partir de uma determinada intenção e, com isso, espera do interlocutor uma atitude responsiva, Bakhtin (2011) defende a concepção de língua como lugar de interação, sublinhando o caráter ativo dos sujeitos. Nessa dimensão, a escrita, como uma das formas de interlocução humana, está condicionada por relações dialógicas na esfera social. Assim sendo, como é próprio das situações de ensino e aprendizagem, a mediação do professor deve possibilitar um trabalho com a escrita como atividade interativa de expressão.

## 2.8 O processo de escrita de textos

A linguagem assume um papel de grande importância como instrumento constitutivo e essencial, decisivo para formação cognitiva do ser humano, bem como para sua formação como ser histórico-social. Nela sintetizam-se processos interativos e a cultura, elementos responsáveis pelo processo simbólico e pela própria constituição do psiquismo humano. Logo, esse processo de apropriação não se diferencia da própria natureza humana e precisa ocorrer por meio de atividades transformadoras, ou seja, por ações que promovam a transformação do outro, resultando em aprendizagem e desenvolvimento.

A aquisição das aptidões humanas acumuladas no decorrer do desenvolvimento histórico não é dada imediatamente à criança, para ser adquirida, precisa ser descoberta ativamente na sua qualidade específica (LEONTIEV, 2004). Dessa forma, como qualquer outro fenômeno da cultura, o ato de escrever é constituinte da ação humana, logo precisa ser ensinado à criança.

Como afirmam Curto, Morillo e Teixidó (2000, p. 64, grifo nosso),

A criança pode elaborar aproximações acerca do que é a escrita e a leitura, inclusive acerca do processo de ler e escrever, embora não possa observá-lo, já que é uma atividade interna (mental) do leitor ou escritor. *No entanto, requer um ensino dos procedimentos de leitura e de escrita, antes e depois*

*de poder decifrar e transcrever, a fim de poder construir os significados culturais que se transmitem pela linguagem e desenvolver as capacidades comunicativas que requer o uso correto da linguagem.*

É necessário, então, que a escola, como espaço onde a linguagem oral e, principalmente, a escrita tem uma importância fundamental, conceba o ensino da escrita como enunciação, como movimentos enunciativos, discursivos. Nesse sentido, uma questão que não pode ser desconsiderada, ao se abordar o ensino do ato de escrever está associado à própria concepção de linguagem que fundamenta o trabalho do professor, uma vez que a escrita é uma modalidade do uso da língua.

Diante disso, surge o seguinte questionamento: como o professor tem mediado o processo de escrita em sala de aula? Como forma de responder a esse questionamento, acreditamos ser interessante discutir a concepção de linguagem que fundamenta as práticas de escrita buscando indícios do que tem sido privilegiado nesse processo.

### 2.8.1 A concepção de linguagem e sua influência no ato de escrever

*Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]* (BAKHTIN, 2016, p. 11).

O pensamento de Bakhtin (2016) postula que o acesso à realidade social não ocorre de forma imediata, mas sempre mediado pela linguagem, o que implica dizer que “o real apresenta-se para nós sempre semioticamente, ou seja, linguisticamente. [...] Não [havendo] nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido em discurso” (FIORIN, 2018, p. 22).

A teoria bakhtiniana se volta para a análise das particularidades da linguagem no plano do discurso, por articular as relações que o homem estabelece com o outro e com o mundo, logo, somente construída nas relações sociais estabelecidas nas diferentes esferas de atividade da vida em sociedade, nas quais os sujeitos históricos e socialmente constituídos se utilizam da linguagem para manifestar suas necessidades enunciativas concretas.

Na comunicação discursiva, o falante, ao se direcionar ao interlocutor, aguarda a sua resposta, espera que este compreenda o que foi dito ou escrito e, deste modo, possa responder ao dito/escrito. Esta resposta só é construída quando o ouvinte interage com o interlocutor com o qual tem contato por meio dos enunciados que

estabelece. Quando ao sujeito ouvinte é endereçado um enunciado, ele já é passível de resposta, já a requer. E é a compreensão quem favorece essa atitude.

Dessa forma, o enunciado, ao ser construído para o encontro, faz-se à réplica de um diálogo, pois cada vez que se produz um enunciado, o que se está fazendo é participar de um diálogo com outros discursos.

Nas palavras de Bakhtin (2016, p. 25)

[...] De fato, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-o para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.

A língua, por ser criação da sociedade, tem a propriedade de ser dialógica por natureza, e da mesma forma o são os enunciados no processo de comunicação discursiva. Todo enunciado, para constituir-se enquanto discurso perpassa pela palavra do outro, o que significa dizer que leva em conta outros enunciados anteriormente produzidos e busca dialogar com outros a serem produzidos posteriormente. E as relações de sentido que são estabelecidas entre os dois enunciados é o que se denomina de dialogismo. (BAKHTIN, 2016).

Nesse sentido, devemos compreender o diálogo como uma escrita ou qualquer outro tipo de comunicação verbal, e não somente como aquela estabelecida face a face. Isso leva a refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem das práticas de escrita realizadas em sala de aula. Na escola, é possível constatar que muito do que se compreende como linguagem desconsidera os usos reais e efetivos da língua, dos quais os alunos participam no seu cotidiano; nos anos iniciais de escolarização, em especial, observa-se que as práticas discursivas parecem não precisar existir, não sendo importante neste momento da vida escolar, e, por isso, não devem ser apreendidas pelos alunos de forma viva e dinâmica.

Essa concepção de ensino acaba afastando as crianças de atividades discursivas e da produção de sentido, tendo em vista que não há espaço para o diálogo com textos que, equivocadamente, são reservados para etapas mais avançadas da escolarização, depois que “aprendam” a escrever num processo que ignora sua interferência como sujeito.

Assim,

Acreditando que vão aprender a ler e a escrever para resolver situações específicas (ler um gibi, a legenda do filme, as informações do álbum de

figurinhas, os rótulos no supermercado etc.) e sem conseguir estabelecer pontes entre um processo mecânico e sem sentido e as suas expectativas, as crianças vão aos poucos desanimando e acabam incorporando como sua a incompetência da escola em lhes garantir a apropriação desse saber (GARCIA, 2003, p. 92-93).

Na maioria das vezes, o trabalho com a escrita não é proposto em um contexto de colaboração, reduzindo-se a uma aprendizagem individualizada, solitária e silenciosa, contrária aos propósitos da efetiva comunicação discursiva. No conjunto do que a escola oferece, as poucas oportunidades de viver eventos significativos de escrita inibem às crianças de tomarem atitudes ativas a partir do que leem e do que escrevem. Conseqüentemente, as crianças não compreendem o significado social da escrita e que sentido tem para elas a apropriação dos conteúdos, tornando-se mais um dos conteúdos escolares distantes da vida em função.

A aprendizagem da linguagem escrita é um dos elementos essenciais para as crianças enriquecerem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas esferas de atividades sociais. Tal aprendizagem não implica apenas em conhecer os aspectos formais e estritamente linguísticos, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas de seu grupo sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade. Para Colello (2012, p. 98) “o que justifica a aula como encontro de recepção ativa e de diálogo entre professor e aluno é a concepção histórica e social do saber”.

Porém, na observação participante desenvolvida no *lócus* de pesquisa, o que se percebera foi um trabalho pedagógico de ensino de língua que, em muitos aspectos, ainda mantinha a perspectiva reducionista, já que se voltava ao ensino de uma prática de escrita inexpressiva, sem função, desvinculada de qualquer contexto comunicativo, resultando em uma ruptura entre o plano linguístico e o discursivo da linguagem.

Sobre essa questão, Smolka (2012, p. 95) explica que:

[...] A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer...Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor.

Para ilustrarmos uma prática de escrita artificial, destituída de qualquer valor interacional, observada no *lócus* de pesquisa, pontuamos uma atividade de produção textual proposta pelo professor, interlocutor da pesquisa, com o tema “O meu futuro”. A realização da referida atividade se desenvolveu a partir da seguinte sequência:

**Quadro 3:** Sequência da atividade realizada pelo professor, interlocutor da pesquisa, para trabalhar uma produção textual

MOMENTOS	AÇÕES
1º	Registra no quadro com letras grandes o nome “O meu futuro”;
2º	Pergunta às crianças (nominalmente) o que elas desejam ser no futuro;
3º	Explica, brevemente, a importância dos estudos na vida profissional das pessoas;
4º	Solicita às crianças que produzam um texto de, no mínimo de 10 linhas, sobre o que desejam ser no futuro.

Fonte: A autora (2019).

Como podemos constatar, na sequência apresentada, ocorre a prática de uma escrita improvisada; ou seja, não importa “o que se diz” e o “como se faz”. Antes de propor a atividade de produção escrita, o professor não apresentou às crianças textos semelhantes ao que ele propôs; tampouco dialogou sobre a função desse gênero no processo social de interação verbal como forma de garantir a competência e a adequação discursiva das crianças na atividade proposta. No processo de escrita, o reconhecimento do gênero é de suma importância para deixar as crianças mais seguras no momento da primeira produção textual. “Solicitar de alunos dos anos iniciais, [...], a produção de um texto de um gênero que eles desconhecem, sem fornece-lhes maiores subsídios, pode ser uma tarefa para além de suas condições de execução” (COSTA-HUBES; SIMIONI, 2014, p. 27).

Na situação descrita, não foi propiciado às crianças a oportunidade de dizerem, de fato, a sua palavra, de interagirem entre si, de trazerem suas experiências para o espaço da sala de aula que, com certeza, deveriam ser muitas. Dessa forma, o trabalho com a produção escrita se desenvolveu como mera atividade escolar, realizada como treinamento para aprender a escrever e, por isso, não se constitui como posicionamento do aluno em uma situação concreta de comunicação discursiva.

Concordamos com Gonçalves (2015), quando diz que a dificuldade do professor nas relações de ensino consiste em identificar ou reconhecer os interesses das crianças. Para que isso aconteça,

[...] é necessário ouvi-las. Para ouvi-las é preciso permitir que falem. Aliás, elas já falam (e como falam). No entanto, na maioria das vezes, esperamos que elas se caleem, para ouvir aquilo que queremos dizer a elas. Para ouvi-las, não é necessário realizar procedimentos formais como uma entrevista. Basta criar oportunidades para que se expressem em momentos coletivos, em que possam partilhar seus saberes, experiências, suas vivências. Nossa

escuta atenta poderá nos oferecer elementos para planejar atividades que envolvam seu interesse (GONÇALVES, 2015, p. 47).

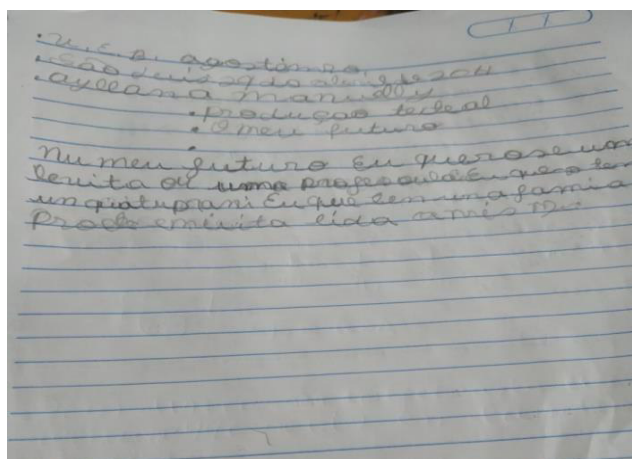
Possibilitar às crianças situações em que ela possa agir e expressar o seu dizer, passa a ser o princípio básico da atuação do professor. Assim, tendo conhecimento dos seus interesses e necessidades, o professor terá, em segundo lugar, a função de “ampliar suas necessidades para esferas de atividades não experimentadas em sua vida cotidiana.” (MELLO, 2003, p. 07). É neste sentido que consiste o papel de mediação docente na prática educativa.

Na fase de observação participante, percebemos também a falta de uma discussão que permitisse determinar elementos necessários para o início de uma produção escrita com sentido. Segundo Curto, Morillo e Teixidó (2000, p. 148), ao se preparar para escrever, é imprescindível que as crianças saibam:

- 1 - O quê: Tema e situação de escrita.
- 2 - Pra quê: Finalidade, intenção da escrita.
- 3 - Pra quem: Destinatário.
- 4 - Como: Suporte material, instrumentos, tipo de texto.

Logo, o que se espera é que, antes da produção oral ou escrita, o professor, mediante suas orientações, faça a apresentação da situação de comunicação para que ocorra a interação por meio de um texto. Na tentativa de facilitar a compreensão dos alunos, é fundamental propor a leitura de modelos de textos para que estabeleçam conexões com conhecimentos e informações anteriores associadas a elementos implícitos ou explícitos no texto; abrir espaço para momentos de interlocução que estimulem nas crianças o desafio de enunciar as ideias para o outro. Ao contrário, terão pouco a dizer com base no seu repertório disponível ou simplesmente nada a acrescentar do que precisa ser dito, o que podemos verificar no texto produzido por uma das crianças da turma do 5º ano, apresentado a seguir.

**Figura 1:** Texto produzido como atividade por um aluno da turma



**Fonte:** A autora (2019).

O texto produzido demonstra uma escrita vazia de intenções e das coisas que a criança tem a dizer, pois se trata de uma proposta improvisada e sem objetivos mais amplos. Consiste, simplesmente em levá-la à prática de uma escrita sem planejamento, sem revisão e dentro de um limite escasso de tempo, na qual o que conta é a simples tarefa de realizá-la.

Desse modo,

[...] não representa o produto de uma reflexão ou uma tentativa de, usando a modalidade escrita, estabelecer uma interlocução com um leitor possível. Ao contrário, trata-se do preenchimento de um arcabouço ou esquema, baseado em fragmentos de reflexões, observações ou evocações desarticuladas. Ele está devolvendo, por escrito, o que a escola lhe disse, na forma como a escola lhe disse. Anula-se, pois, o sujeito. Nasce o aluno-função. (GERALDI, 2012, p.129).

No processo da escrita de textos, a escolha dos critérios de ordenação das ideias é de suma importância para prever como as informações serão distribuídas no decorrer do texto, de forma a constituírem uma unidade de sentido e de intenção. Trata-se do momento de delinear o que se vai elaborar, sempre em estado de reflexão, buscando articular uma parte à outra (ANTUNES, 2003); na contramão da atividade de produção escrita solicitada pelo professor, interlocutor da pesquisa, já que esta foi finalizada sem que as crianças refletissem sobre as características globais do tipo de texto trabalho e realizassem as etapas de revisão e reescrita necessárias no processo de escrita.

Jolibert e Jacob (2006) ao se posicionarem sobre essa questão, explicam que no processo de escrita não é suficiente que as crianças cumpram somente a etapa de escrever, pois



[...] é um trabalho complexo (mesmo para os escritores famosos), que requer vários passos ou etapas, nos quais vai revisando-se os diferentes aspectos (linguísticos e estruturais). Portanto a primeira escrita já produzida como texto, é revisada, melhorada e assim sucessivamente as suas reescritas, até se chegar à “obra prima” ou versão final.

Para Antunes (2003), o resultado de produções textuais dos alunos, por vezes pouco desejável, justifica-se presumivelmente também pela inobservância das etapas da escrita, o que impossibilita que eles planejem e revisem suas produções, já que o cumprimento das etapas de escrever assume um papel de grande importância nos resultados adequados e relevantes das produções. Quando se escreve, na verdade, escreve-se para o outro, que servirá de referência para as decisões que devem ser tomadas em relação ao que dizer, quando dizer e como fazê-lo.

É importante ressaltar que as dificuldades que a escola enfrenta em ensinar este objeto de natureza cultural, estão relacionadas à própria concepção de linguagem que fundamenta o trabalho do professor. Isto porque as atividades e estratégias de ensino, adotadas por este profissional para efetivação do ensino, englobam uma compreensão e interpretação da realidade; um posicionamento político capaz de criar (ou não) espaços para que os processos de conhecimento e reconhecimento das práticas de escrita possam ser assimilados e compreendidos com sentido para as crianças.

A tendência centrada na língua enquanto atuação social possibilita uma incorporação entre aspectos linguísticos e discursivos. Entende-se que, para que haja a instituição de outros discursos, que se originam em decorrência da compreensão, é necessário que se extrapole os limites da materialidade linguística do texto. Assim sendo, contrapõe-se às outras duas orientações concebidas na literatura da área.

Voltamos, brevemente, o olhar à estas orientações para pontuar as suas diferenças em relação ao processo de ensino e aprendizagem da língua. Para isso, nos pautamos na crítica de Volóchinov (2017) a essas duas correntes: o subjetivismo individualista, no qual a língua é concebida como expressão do psiquismo individual; e o objetivismo abstrato, no qual a língua é considerada como um sistema de normas imutáveis.

O subjetivismo idealista interessa-se pelo ato da fala, por isso, vê a essência da língua na criação individual. Essa primeira orientação, fortemente representada pelo pensamento de Wilhelm Humboldt<sup>8</sup>, concebe a enunciação como uma

---

<sup>8</sup> Principal representante e fundador da orientação do “subjetivismo individualista”.

elaboração puramente psicológica, comparando as leis que regem a língua, às mesmas existentes na arte. É como se a sua criação fosse intencional e tivesse como pontos de partida a criatividade e a consciência de cada indivíduo, como demonstram alguns dos pressupostos listados a seguir:

1. *A língua é atividade, um processo ininterrupto de criação, realizado por meio de atos discursivos individuais;*
2. *As leis da criação linguística são, em sua essência, leis individuais e psicológicas;*
3. *A criação da língua é uma criação consciente, análoga à criação artística;*
4. *A língua como um produto pronto, como sistema linguístico estável( dotado de vocabulário, gramática, fonética), representa uma espécie de sedimentação imóvel, de lava petrificada da criação linguística, construída de modo abstrato pela linguística com o objetivo prático de ensinar a língua como um instrumento pronto (VOLÓCHINOV, 2017, p. 148-149, grifos do autor).*

Nessa orientação, tem-se o indivíduo como o senhor absoluto de suas ações e de seu dizer. Com isso, a prioridade é o que há de interno no indivíduo na conexão com a língua, de modo que essa relação não envolva movimentos de interação social, pois se entende que o outro, o meio social ou qualquer situação em nada interfere em relação aos aspectos internos presentes em cada indivíduo. “Tudo que é essencial se encontra no interior e o exterior pode se tornar essencial apenas ao se converter em um recipiente do interior, isto é, a expressão do espírito.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 203).

Logo a enunciação – conforme essa orientação – é concebida como expressão do mundo interior do indivíduo, sendo, portanto, um reflexo do que ele carrega na sua *psique*. Nessa linha de raciocínio atribui-se ao indivíduo a responsabilidade de organizar o pensamento e exteriorizá-lo, abolindo desse modo qualquer possibilidade de imprecisões no uso da língua já que haveria apenas duas opções de uso existentes na sociedade: o certo e o errado. Subentende-se assim, que quando um indivíduo não é capaz de se manifestar corretamente, conseqüentemente, não é capaz de organizar de modo eficaz a sua consciência, seus pensamentos, visto que se trata de uma criação refletida da língua.

O ponto de partida para a reflexão da linguagem se restringe ao ato monológico, mas do ponto de vista da pessoa que fala, geralmente conduzida pela voz do professor que tradicionalmente é colocado na posição daquele que “possui” o conhecimento e guiado pelas respostas do livro didático, tende a pressupor que existe apenas uma maneira de se abordar o texto e somente uma interpretação a ser alcançada.

Pensamos, então, como Garcia (2003, p. 58 -59)

A professora acredita, ou melhor, foi levada a acreditar, que o aprendizado da criança reflete, única e exclusivamente, o que ela ensina, o que ela transmite [...]. A prática nos ensina que cada criança é uma criança, que reage de um jeito e não de outro ao que fala sua professora e/ ou seus colegas. Reage de forma diferenciada ao que vive dentro e fora da escola.

Segundo Volóchinov (2017), o centro organizador da enunciação não é interior, mas o exterior, está situado no contexto social, nas relações estabelecidas com o outro. Conforme explica este teórico, quando o subjetivismo individualista desconsidera a natureza social da enunciação, comete um grave erro: o de ignorar o que de fato é responsável pela prática discursiva; ou seja, as partes constituintes da enunciação (eu, outro, meio).

No contexto escolar, a concepção de linguagem subjetivista individualista ou “expressão do pensamento”, revela-se no trabalho pedagógico quando a atenção do professor, por equívoco de orientação ou por opção, direciona-se simplesmente a preparar a explicação exaustiva “[...] do fenômeno linguístico a partir do ato individual e criativo ou [...] para objetivos práticos de ensinar uma língua pronta. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 148). Essa ideia restrita da linguagem (homogênea, estática e invariável) leva-o a ministrar aulas tradicionais voltadas ao ensino de regras gramaticais. Acredita-se que para organizar um pensamento lógico e, conseqüentemente, a linguagem que expressa esse pensamento é necessário seguir regras gramaticais com orientações sobre como falar e escrever bem, capazes de tornar os alunos aptos a exercer práticas discursivas, sejam orais ou escritas com maior eficiência.

Nessa perspectiva, como o texto, objeto de estudo deste trabalho, é concebido nessa concepção de linguagem? Se o foco, como o próprio nome diz, é a “expressão do pensamento”,

O texto é visto como um produto-lógico do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo (KOCH, 2015, p. 17-18).

Acreditamos que trabalhar o ensino da escrita, a partir do subjetivismo individualista, significa transformá-la em uma prática

sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para “exercitar”), uma vez que por ela não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto (ANTUNES, 2003, p. 27, grifos da autora).

Tal opção leva o professor a reprimir os alunos nas situações de enunciação e a enjeitar o uso espontâneo que ele faz da linguagem no seu cotidiano. Nesse caso, podemos dizer que o aluno não escreve porque não sabe expressar seu pensamento, mas devido à proposta de ensino do professor não colaborar efetivamente para o desenvolvimento desta habilidade.

Ao voltar o olhar para o *lócus* de pesquisa, percebemos a presença de fragmentos desta concepção de linguagem quando se evidencia que, em muitas situações do cotidiano escolar, não foi proposto às crianças que interagissem com o texto, e que lhe atribuíssem sentido ao que leem e escrevem. Revela-se que a relação do aluno com o texto era conduzida de forma silenciosa, individualizada e solitária; “[...] um ato puramente individual, uma expressão da consciência individual. Dos seus propósitos, intenções, impulsos criativos, gostos e assim por diante.” (VOLÓCHIONV, 2017, p.203.). Contraditoriamente, as crianças deveriam aprender a linguagem escrita que é eminentemente discursiva divorciada das relações dialógicas-

O professor, interlocutor da pesquisa, por exemplo, demonstra o que está sendo dito, quando solicitou a seguinte atividade para a turma:

**Quadro 4:** Sequência da atividade com o livro “Menino Azul”

MOMENTOS	AÇÕES
1º	O professor distribuiu exemplares do livro “Menino Azul”, de autoria de Cecília Meireles;
2º	Em seguida, começou a fazer perguntas orais, objetivando a identificação do título, do autor e do ilustrador;
3º	As crianças estavam atentas e responderam às perguntas realizadas pelo professor;
4º	Na sequência, o professor solicitou que as crianças fizessem a leitura individual do livro;
5º	Logo em seguida, registrou no quadro uma atividade referente ao livro;
6º	Após finalizar o registro, orientou às crianças a copiarem a atividade e depois respondê-la, com base na leitura, para verificação de entendimento.

Fonte: A autora (2019).

Na realização desta atividade, o professor não proporcionou às crianças momentos de interação com o livro no intuito de provocá-las a falar, bem como a torná-las interessadas a desvendar os mistérios da leitura. A atuação docente se limitou a lançar rápidos questionamentos referentes ao livro, como o autor, o título e o ilustrador.

Na sequência, a relação dos alunos com o livro foi trabalhada de forma muito solitária, detendo-se à utilização do exercício para a verificação do entendimento. As crianças foram solicitadas de imediato a “extrair informações” ou a exteriorizar o pensamento do autor por meio de uma atividade puramente escolar sem prazer, convertida em momento de treino. Não foram utilizadas estratégias que permitissem aos alunos atribuir significados à leitura nem a buscar uma compreensão do texto dialogando com o escrito, nem se recriaram os sentidos implícitos ao se fazer inferências, estabelecer relações e/ou mobilizar os conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto.

**Figura 2:** Livro “O menino Azul”



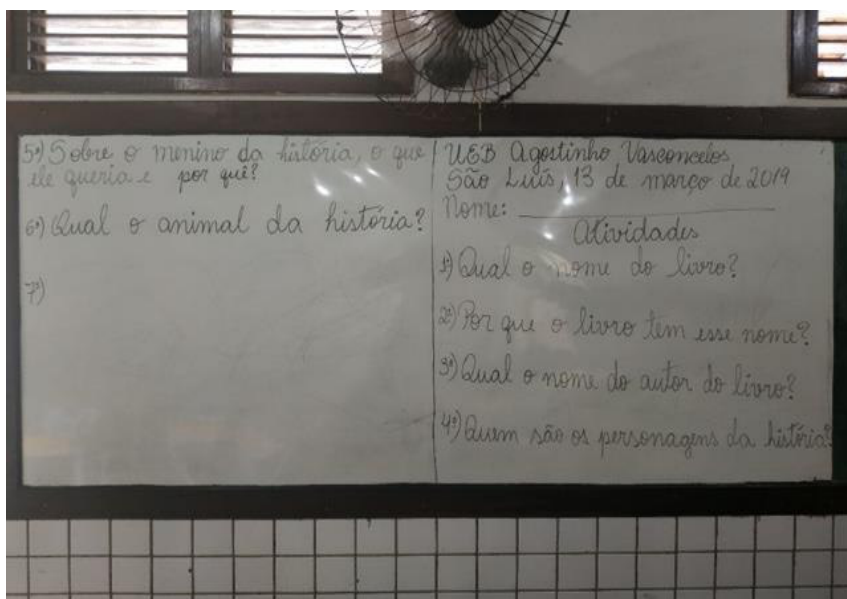
**Fonte:** A autora (2019).

Na situação descrita, foi estabelecido um monólogo, conduzido pela voz do professor que, orientado por um livro de literatura, pressupôs que existe apenas uma maneira de se abordar o texto e somente uma interpretação a ser alcançada. Nesse processo, as relações dialógicas foram desconsideradas, pois foi possível constatar “um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (TRAVAGLIA, 1997, p. 21 apud MOURA; SILVA, 2011, p. 90).

Em consonância com Abaurre (2012, p. 11, grifo nosso), acreditamos que:

Toda experiência com a leitura, por mais informal que possa parecer, contribui para formação de um importante repertório pessoal de referências históricas, culturais, políticas, etc. Ainda que nem sempre façamos isso de modo consciente, *recorremos a esse repertório no momento de produzir textos dos mais variados gêneros*. Esse é um dos motivos pelos quais se costuma afirmar que há uma relação necessária entre leitura e escrita.

**Figura 3:** Atividade registrada no quadro sobre o livro “Menino Azul”



**Fonte:** A autora (2019).

A relação das crianças com o livro de literatura ocorreu de forma contida e estereotipada, ou seja, sem explorar o universo dos significados, como se no seu interior houvesse as respostas para sua compreensão. A esse respeito, Goulart (2015, p. 58) alerta que:

É no trabalho contínuo, cotidiano, com a leitura e a escrita, de variadas maneiras, que as crianças vão ampliando o conhecimento que têm sobre o mundo da escrita e sobre o sistema alfabético propriamente dito. O tempero fundamental dessas aprendizagens é a fala [...]. Textos de muitas origens, formatos e intenções vão sendo apresentado e lidos para as crianças. Aos poucos, as próprias crianças começam a tentar lê-los e também a escrevê-lo para dar conta de situações enunciativas que vão sendo criadas.

No que diz respeito à segunda orientação, a objetivista abstrata, a língua é considerada como um sistema de códigos imutáveis. Nesse caso, prioriza-se a forma, o aspecto material da língua em detrimento do conteúdo, da significação e dos elementos extralinguísticos. É oriunda dos estruturalistas, conhecidos também como formalistas ou descritivistas.

Em sua proposta de constituir um objeto para a linguística, Saussure (2004) precisou excluir a presença da coisa representada sob pena de complicar a autonomia da linguística. Dessa forma, separou o signo linguístico do objeto real ao qual estaria relacionado, atendo-se apenas a relacionar os signos entre si; ao estruturar o signo linguístico, refere-se, então, à união do conceito e imagem acústica:

O signo linguístico não é uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a

impressão (empreinte) psíquica desse som, a representação que dele nos dá testemunho os nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la “material”, é somente nesse sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato. (SAUSSURE, 2004, p. 80).

Conforme podemos entrever nas palavras de Saussure (2004), o signo é arbitrário, imotivado, e a língua sendo homogênea, deveria ser vista em sua estrutura, oriunda de um contrato social, mas exterior ao indivíduo. Nesta orientação, o interesse se volta apenas para estudo do sistema da língua (reconhecimento da forma linguística usada pelo falante), desconsiderando desse modo, os aspectos sociais, culturais, históricos, ideológicos que influenciam no seu uso. Daí surge a concepção de língua como código, como instrumento cujo papel fundamental é a comunicação humana por meio do qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens.

Volóchinov (2017), por outro lado, vai de encontro ao estruturalismo Saussuriano, quando este declara que: “A linguagem (language) não pode ser o objeto da linguística (VOLÓCHINOV, 2017, p. 166). Mas, ao contrário, é necessário estudar a língua que se apresenta, ao indivíduo, como “[...] um sistema de formas normativas idênticas” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 167), o que implica dizer que:

A enunciação como um todo não existe para a linguística. Consequentemente, restam apenas os elementos do sistema, isto é, as formas linguísticas isoladas. São elas que podem ter uma história. Desse modo, a história da língua resulta na história de formas linguísticas separadas (a fonética, a morfologia e outras.), que se desenvolvem contrariamente ao sistema como um todo e fora dos enunciados concretos (VOLÓCHINOV, 2017, p. 195).

Deduz-se, assim, que os indivíduos, como membros de uma comunidade linguística, já recebem uma língua pronta, na qual eles não podem interferir conscientemente. Dessa forma, ao transmitir uma mensagem ao ouvinte, o indivíduo não é orientado a considerar o uso da língua no contexto social, pois o que importa, nesta perspectiva, é a língua em sua dimensão sistêmica. Com isso, descarta-se toda possibilidade de criação individual, de intenção ou desígnio, pois existe o entendimento que,

Todo ato criativo individual, todo enunciado é individual e único, porém em todo enunciado há elementos idênticos aos dos outros enunciados de um dado grupo discursivo. *São justamente esses elementos idênticos- fonéticos, gramaticais e lexicais- e, portanto, normativos para todos os enunciados que proporcionam a unicidade de dada língua e sua compreensão por todos os membros de dada coletividade.* (VOLÓCHINOV, 2017, p. 155, grifo nosso).

Enquanto, na primeira orientação, o centro organizador dos fatos da língua encontra-se interno ao indivíduo, na segunda orientação, ele se encontra no exterior, especificamente, no sistema linguístico das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua, e, conseqüentemente, para que seja assimilado no seu conjunto, é necessário transmiti-lo por meio de um processo mecanicista, linear, sustentado por uma rotina viciosa e cansativa, de forma a seguir o modelo pronto. O indivíduo ocupa, conforme esta perspectiva, uma posição passiva.

Volóchinov (2017, p. 156) reforça tal perspectiva afirmando que:

Já não se trata da criação consciente da língua pelo indivíduo falante. A língua contrapõe-se ao indivíduo como uma norma inviolável e indiscutível, à qual só lhe resta aceitar. Caso o indivíduo não perceba alguma forma linguística como uma norma indiscutível, ela existirá para ele não como forma da língua, mas simplesmente como uma possibilidade natural do seu aparelho psicofísico individual.

Como observamos, a orientação objetivista abstrata desconsidera as práticas discursivas com a linguagem, pois concebe a língua como um sistema de formas normativas, o qual deve ser acatado de acordo com as regras estabelecidas por toda comunidade linguística. Dessa forma, a língua é vista apenas como uma questão de certo e errado, ou como um conjunto de palavras que pertencem a determinada classe gramatical e que se juntam para formar frases. Assim, “[...] do ponto de vista do indivíduo, a lei linguística é arbitrária, ou seja, privada de qualquer clareza ou motivação natural e ideológica (por exemplo, artística)”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 157).

Conforme a crítica de Volóchinov (2017), direcionada ao objetivismo abstrato, não é possível isolar a língua do processo de comunicação global em perpétua evolução, atribuindo-lhe o status de objeto estável e imutável no discurso. De igual modo, é insustentável manter o esquema de comunicação discursiva: locutor ou falante-mensagem-receptor ou ouvinte, uma vez que o ouvinte é desconsiderado no processo, e, quando é considerado, ocupa a função de assimilar passivamente as palavras do falante. Para esse teórico, este modo de compreender a comunicação discursiva é uma ficção da linguística.

Na mesma linha de raciocínio, Bakhtin (2011, p.255) explica que:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-o para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.



Devemos salientar, segundo Fiorin (2018), que as críticas de Bakhtin ao estruturalismo saussuriano não desprezam a existência da língua nem condena seu estudo; ao contrário, considera-o importante para compreender as unidades potenciais da língua. Na verdade “[...] o que Bakhtin tinha em mente era constituir uma ciência que fosse além da linguística, examinando o funcionamento real da linguagem em sua unicidade e não somente o sistema virtual que permite esse funcionamento”. (FIORIN, 2018, p. 24).

No contexto escolar, o objetivismo abstrato se manifesta no trabalho pedagógico realizado em sala de aula, quando o professor se preocupa em ensinar que o aluno conheça apenas os elementos da estrutura da língua; ou seja, as regras das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, seus casos de concordância, entre outros. Quando isso acontece, o professor não se concentra naquilo que realmente pode levar a criança à verdadeira apropriação da linguagem escrita, pois não considera a natureza social da escrita e a substitui por regulamentos e normas. Conforme explica Antunes (2007), é do caráter simplista do ensino da língua que resulta os diversos equívocos que reforçam os preconceitos linguísticos que sustentam programas irrelevantes para alfabetização de crianças.

No contato mais próximo com o contexto escolar, observamos que o processo de inserção das crianças nas práticas de escrita tem sido considerado pelos professores como um grande desafio a ser superado no trabalho realizado em sala de aula, tornando-se desalentador, devido ao fato de que diversos alunos não conseguem atender a expectativa da escola com respeito ao domínio da escrita. O professor sujeito da pesquisa, por exemplo, demonstra tal assertiva em sua fala quando se refere ao processo de escrita de seus alunos.

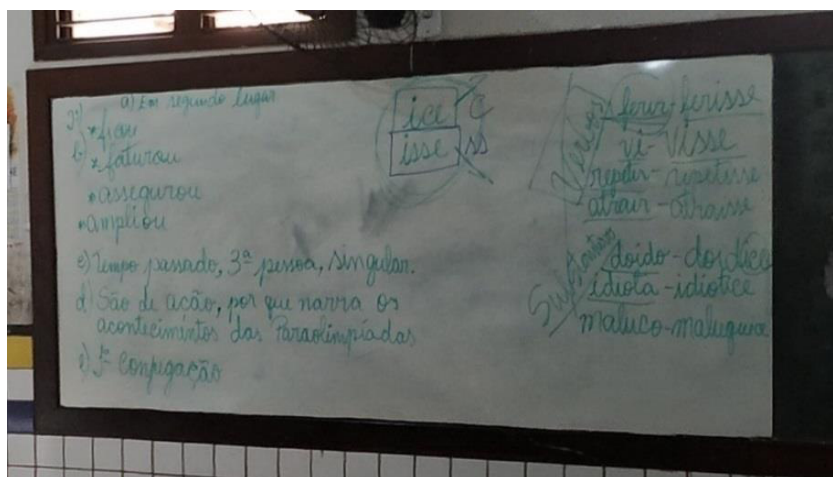
O trabalho com a produção textual é difícil, embora necessário. Uma parte dos alunos da turma sente muitas dificuldades na leitura e na escrita e, por isso, não consegue avançar. Estamos trabalhando essas dificuldades com atividades de reforço em português, eu e a professora Maria Luiza. Fico feliz pelos alunos que conseguem avançar, mas também sofro muito por aqueles que não estão apresentando um bom rendimento. Essa preocupação aumenta porque esses alunos já estão na última etapa dos anos iniciais e ainda não se alfabetizaram. O que me deixa triste é que nem todos, infelizmente, conseguirão concluir esse processo [...]. (PROFESSOR INTERLOCUTOR).

A fala do professor valida seu desejo em preparar os alunos do 5º ano para serem leitores e produtores de texto. No entanto, torna-se difícil concretizar uma mudança significativa nesse contexto, no que se refere ao ensino do ato de escrever,

uma vez que a concepção de linguagem do professor não promove a dialogicidade do processo de escrita, conforme cena em sala de aula gerada no contexto da investigação

O trabalho foi iniciado com a vocalização do texto “ A menina que ia para longe”, de autoria de Marta Largata e ilustração, de Guto Lins. No momento da leitura, as crianças ficaram atentas e sempre respondiam as perguntas lançadas pelo professor. Ele perguntou em relação ao autor do livro, personagens , onde se passa a história, entre outros. No momento seguinte, o professor solicitou que os alunos abrissem o livro de Português para correção da atividade passada para casa. Então, o professor registrou no quadro as respostas do livro e aproveitou para revisar as classes gramaticais abordadas.(OBSERVAÇÃO, 08/06/ 2019).

**Figura 4:** Atividade sobre as classes gramaticais (substantivo, pronome, verbo)



**Fonte:** Araújo (2019)

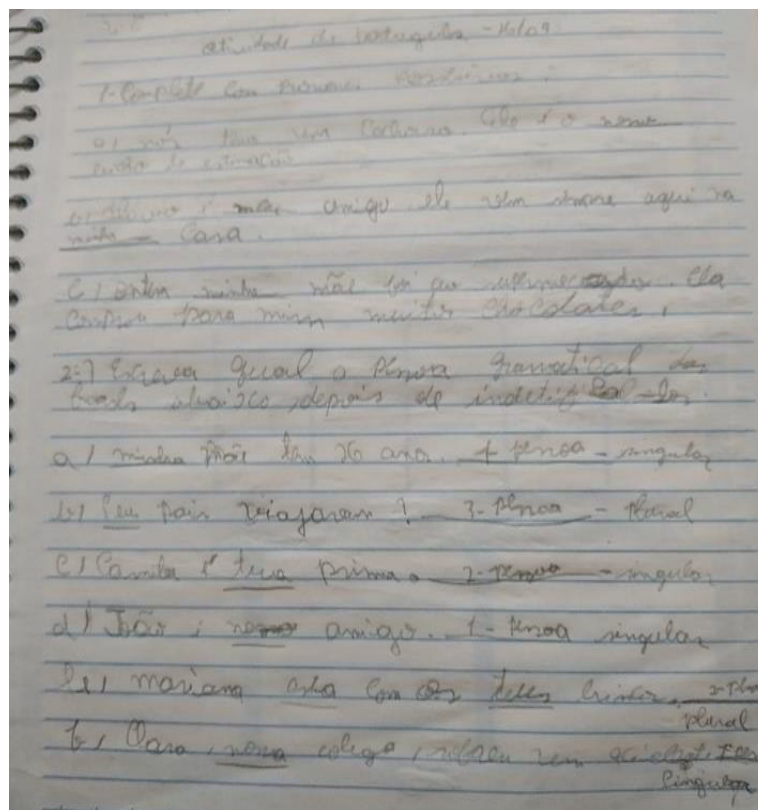
Nesta perspectiva, podemos apontar a presença do objetivismo abstrato quando observamos que as propostas de atividades direcionadas às crianças se restringem às questões superficiais e abstratas. A leitura trabalhada nesse contexto pouco tem a ver com a experiência cotidiana e de linguagem. E a atividade relacionada com o texto presente no livro didático tinha como foco saber as regras das diferentes classes gramaticais, conforme exemplificado na foto anterior (Ft. 4).

Nessa situação de ensino, parte-se da crença ingênua de que para se garantir a eficiência nas atividades de escrever, basta estudar gramática. Para isso, o professor realizou um trabalho com a língua excessivamente centrado em definições, classificações e em exercícios em torno das classes gramaticais, o que revela que em pleno século XXI, o ensino da linguagem escrita ainda tem se baseado:

[...] em uma aprendizagem artificial que exige enorme atenção e esforços por parte do mestre e do aluno, devido ao qual se converte em algo independente, em algo que se basta a si mesmo; a linguagem escrita viva passa a um plano posterior. O ensino da escrita não se baseia em um desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: lhe chega de

fora, das mãos do mestre e recorda a aprendizagem de um hábito técnico, como, por exemplo, tocar piano [...] (VYGOTSKI, 1995, p. 149).

**Figura 5:** Caderno com atividades sobre classe gramatical



Fonte: Caderno dos alunos

Percebemos, aqui, que os traços linguísticos, bem como as unidades mínimas da língua, ainda eram considerados como os aspectos mais importantes no contato do aluno com o texto, demonstrando o quanto é urgente que a linguagem escrita, por meio dos gêneros do discurso, faça-se presente em sala de aula, uma vez que eles nos permitem dominar não uma forma linguística, mas “[...] uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares sociais” (MARCUSHI, 2008, p. 55).

Ao contrário dessas duas visões conservadoras da língua, que a caracteriza como um objeto autônomo, sem evolução e sem intervenção das relações sociais, a perspectiva da interação discursiva, defendida por Volóchinov (2017), considera os indivíduos na sua relação com o outro, em um determinado contexto sócio-histórico e ideológico, realizado por meio da enunciação ou das enunciações, que constitui a realidade fundamental da linguagem, compreendida pelo princípio dialógico. Para este teórico,

Os indivíduos não recebem em absoluto uma língua pronta; eles entram nesse fluxo da comunicação discursiva, ou mais precisamente, é nesse fluxo que a sua consciência se realiza pela primeira vez. Apenas no processo de aprendizagem de uma língua alheia a consciência é pronta- pronta graças à língua materna- opõe-se a uma língua também pronta, a qual resta-lhe apenas aceitar. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 111).

Nessa perspectiva, o que faz sentido, é justamente a ideia que: “A língua vive e se transforma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual do falante”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 220). Quando estes aspectos são desconsiderados no processo de comunicação verbal, a nossa atenção se direciona para o ensino de uma língua morta ou de uma “palavra alheia” ou estrangeira.

Segundo Curto, Morillo e Teixidó (2000, p. 66), é necessário questionar-se sobre o sentido da linguagem escrita que é trabalhada na escola:

A concepção de que primeiro é a aprendizagem das letras (decifrar e transcrever), retarda, de fato até muito tarde, o manejo de textos. Inclusive nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a maioria das tarefas que se propõe às crianças são a escrita de palavras ou frases convencionais. As leituras são restritas unicamente aos textos escolares.

As situações de ensino voltadas para o trabalho com a escrita despojada de sentido e valor social revelam “[...] um processo marcado pelo equívoco: a criança julga que está apreendendo o signo linguístico e a língua escrita, mas essa língua não é língua, mas um corpus morto” (ARENA, 1992, p. 76). Diferentemente de um ensino com foco na perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada, na concepção dialógica, a apropriação da linguagem se efetiva por meio dos enunciados ou textos (gênero do discurso), que se materializam na interação discursiva.

Postular a isto, significa admitir que o enunciado, segundo Volóchinov (2017, p. 204), “[...] se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence”. A essência interlocutora das práticas sociais, oriunda das relações discursivas que se estabelecem entre sujeitos históricos e socialmente situados, implica a necessidade de compreender que o enunciado não é uma simples elaboração individual, tampouco produto de um sistema linguístico. No processo de comunicação, o que constitui um enunciado, independentemente de sua dimensão, é o fato de dirigir-se a alguém e de voltar-se

para o seu destinatário; “todo enunciado é dialógico, ou seja, é endereçado a outros, participa do processo de intercâmbio de ideia: é social” (BAKHTIN, 2016, p. 118).

Na manifestação discursiva do interlocutor há sempre um elemento de invocação ao outro, espera-se dele uma ativa compreensão responsiva. “Quem diz, diz por que deseja a compreensão do outro. Esse é prioritariamente o desejo do locutor que termina sua fala ou escrita para passar a palavra ao outro, ou seja, a palavra do locutor é prenhe de resposta.” (COSTA, 2018, p. 43). Logo, o enunciado é construído para ir ao encontro da resposta do ouvinte, para o qual o pensamento se torna real, podendo adquirir significados diversos, em decorrência dos interlocutores e do contexto de produção e recepção desses momentos de interação.

Assim, em uma concepção dialógica da linguagem, as práticas de escrita em sala de aula possibilitam uma atividade interativa, dinâmica, enunciativa e responsiva no processo de interlocução, como observado em Antunes (2003, p. 45), já que:

[...] supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita a um outro alguém, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo.

Nesse espaço, o ato responsivo se concretiza quando o aluno é o sujeito que interage com o outro, quando seu dizer é elaborado, a partir das finalidades e intenções com quem divide o momento de escrita.

A atividade de escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para de algum modo, interagir com ele (ANTUNES, 2003, p. 45).

Mediante o exposto, a concepção dialógica é a que defendemos para um trabalho com a escrita em sala de aula, tendo em vista que se trata de um processo discursivo de atribuição de sentido e de significação. No entanto, não raro, este trabalho costuma atender a fins tipicamente didáticos e conteudistas, restringindo seu significado a uma prática de escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional. Segundo Cagliari (2009), a concepção de linguagem que tem orientado o trabalho docente em sala de aula ainda reproduz um ensino tradicional, que não considera o conhecimento linguístico e social que o aluno traz para acrescentar-lhe e ensinar-lhe o que deve em relação às situações comunicativas da linguagem. Dessa forma, ao aluno não se ensina adequadamente,

[...] como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português; quais usos têm, e como [...] devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida (CAGLIARI, 2009, p. 24).

Um trabalho realizado com o uso dos gêneros no contexto escolar possibilita ao aluno vivenciar a escrita como enunciado, considerado como a “real unidade da comunicação discursiva”, de acordo com Bakhtin (2016, p. 28, grifo do autor), porque favorece a compreensão ativamente responsiva: pergunta, responde, concorda, discorda, etc. Por esse motivo, o professor precisa oportunizar o contato das crianças com o maior número de gêneros possíveis.

É importante esclarecermos que não é suficiente apenas que os textos sejam levados para sala de aula. Muitas vezes, quando são utilizados neste espaço, o que conta é a simples tarefa de “correção”; se as crianças escreveram “certo” ou “errado”; pelo contrário, faz-se necessário organizar metodologicamente o seu uso. Compartilhamos da ideia de que se o texto for a referência na sala de aula, as regras gramaticais vão ganhar um caráter de funcionalidade, pois passam a serem exploradas e vistas de acordo com as particularidades de cada texto.

Atualmente, sabemos que um dos problemas do ensino da língua é o tratamento inadequado que o texto vem recebendo no trabalho realizado em sala de aula. Nesse contexto, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso e as propostas analíticas. Surge a ideia de que os professores estão explorando o reconhecimento do texto, mas, na verdade, apenas mudaram o modo de trabalhar as unidades menores da língua, transformando o texto em um pretexto para isso.

Convém mencionar que, a metodologia para trabalhar com a produção escrita na escola vai resultar da concepção que o professor tem do texto e do escrever, qual o propósito de uma produção textual, por isso a necessidade de discuti-las e aprofundá-las neste trabalho.

## 2.8.2 Os gêneros do discurso como prioridade do ato de escrever

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com todo o corpo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra, e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2016, p. 348).

E, com essa posição teórica, Bakhtin (2016) propicia a compreensão de que não se aprende a língua recortando-a ou moldando-a, de modo a dar ênfase a determinado conceito ou regra gramatical ou a aspectos mínimos da língua; ao contrário, analisar a linguagem na interação é fundamental porque torna a vida discursiva por meio dos enunciados concretos que, articulados uns aos outros, no interior das relações sociais e em circunstâncias específicas, viabilizam momentos de interação entre os sujeitos do discurso e, por isso, não podem ser deslocados das relações dialógicas, ou seja, fora das situações da vida, sem perder sua significação.

A oração e a palavra, enquanto unidades convencionais do sistema da língua, são desprovidas de sentido, de entonação expressiva e da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva dos sujeitos do discurso. “Aquelas relações que existem entre as réplicas de um diálogo – as relações de pergunta-resposta, afirmação-objeção, afirmação-concordância, proposta-aceitação, ordem-execução etc. – são impossíveis no sistema da língua” (BAKHTIN, 2011, p. 275).

Logo, planejar o ensino da escrita requer um trabalho que não se preocupe apenas com os fenômenos estritamente linguístico, mas que envolva o estudo do funcionamento da língua. O ato de escrever ultrapassa esse limite quando o professor se dispõe a trabalhar com os gêneros do discurso como instrumento para compreensão da língua, com o objetivo de usá-los para formação de alunos produtores de textos reais.

Segundo esclarece Bakhtin (2016, p. 68).

À diferença dos enunciados (e dos gêneros do discurso), as unidades significativas da língua- a palavra e a oração por sua própria natureza são desprovidas de direcionamento, de endereçamento – não são de ninguém e a ninguém se referem. Ademais, em si mesmas carecem de qualquer relação com o enunciado do outro, com a palavra do outro. Se uma palavra isolada ou uma oração está endereçada, direcionada, temos diante de nós um enunciado acabado, constituído de uma palavra ou de uma oração, e o direcionamento pertence não a elas como unidades da língua, mas ao enunciado.

Com base nesses pressupostos, compreende-se que é somente pelos enunciados concretos que a linguagem penetra na vida e que, por isso, aprender a linguagem é aprender a construir tais enunciados, ficando evidente, então, que a referência aos enunciados é direcionada ao gênero textual ou ao gênero do discurso. Mesmo que em termos teóricos possamos desconhecer inteiramente a sua existência, é necessário compreender que nas nossas decisões diárias sempre que se assume o ato de falar ou de escrever, emprega-se as formas típicas dos enunciados; emprega-

se um gênero do discurso que, por sua vez, corresponde à materialização de um enunciado situado em determinado campo de atividade humana. Isso significa dizer que aprender a falar e a escrever é, antes de mais nada, aprender gêneros.

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em forma de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem, e não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Tais esclarecimentos são de suma importância, pois como o objetivo final do ensino é que o aluno mobilize o aprendido fora da escola, o ensino do ato de escrever não pode se definir como um simples processo mecânico realizado por meio de “exercícios” de criar lista de palavras soltas ou, ainda, de formar frases desvinculadas de qualquer situação comunicativa. Nas situações discursivas realizadas no cotidiano, a atenção não se volta às regras de gramática, tampouco se o que estamos falando é adjetivo, substantivo, advérbio, etc. A escola se constitui como único espaço no qual se presencia a organização de situações fictícias com a linguagem, cujo objetivo se restringe à conferência de conteúdo, desfazendo a relação dialógica entre professor/aluno e aluno/aluno.

A esse respeito, vários aspectos das teorias vigotskyana, bakhtiniana e volochinoviana reforçam as reflexões em relação à formação de alunos escritores ou produtores de textos reais. Os estudos desenvolvidos<sup>9</sup> auxiliam a pensar sobre a mediação docente no processo de escrita, principalmente, quando indicam sinais referentes à importância da contextualização e significação, desde o início da escolarização da criança. Na concepção de Volóchinov (2017), a linguagem escrita não pode ser vista como um simples agrupamento de sinais, mas como um sistema de signos, carregados de sentido, contexto e significação.

[...] O aspecto constitutivo na compreensão da forma linguística não é o reconhecimento do “mesmo”, mas a compreensão no sentido exato dessa palavra, isto é, a sua orientação em dado contexto e em dada situação, orientação dentro do processo de constituição e não “orientação” dentro de uma existência imóvel (VOLÓCHINOV, 2017, p. 179).

---

<sup>9</sup> Ver Leontiev (2004), Fontana (2000), Mello (2003), Saviani (2008) e Gasparin (2005).



Da mesma forma Vigotski (2014), contribui com a discussão ao afirmar que o ato de escrever só se justifica quando incorporado a uma tarefa necessária e relevante para a vida da criança, com significado para ela: “[...] a tarefa consiste em motivar a criança a escrever e ajudá-la a dominar a técnica de escrita” (VIGOTSKI, 2014, p. 56). Nesse sentido, ele defende que a escrita precisa apresentar significado para a criança e cumprir a sua principal função que é transmitir, expor, dialogar com os pensamentos.

Para Gonçalves (2015, p. 46)

[...] a aprendizagem da linguagem escrita deve se desenvolver como um processo de inserção da criança na dinâmica das relações sociais. Numa sociedade letrada [...] a atividade de ler e escrever deve surgir como uma necessidade, uma atividade relevante para vida.

Compreendemos ser necessário que o professor planeje situações de ensino que favoreçam a presença na sala de aula deste objeto cultural tal como é socialmente produzido, de forma colaborativa e dialógica, em um movimento de constante interação. Não deve ter outra pretensão senão chegar aos usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia a dia das pessoas. Esta é a *“língua-em-função”*. Após criada a necessidade de interlocução, e definido qual gênero será trabalhado, é salutar propiciar o seu reconhecimento, seu meio de circulação. As crianças se desenvolvem na proporção em que são capazes de atribuir sentido ao que aprendem, e produzir um texto de determinado gênero é, primordialmente, atividade discursiva, de construção de sentidos. Dessa forma,

Se partirmos de situações reais, da linguagem escrita em contextos reais, partiremos, então, de textos, pois os textos são unidades de sentido. As análises das unidades linguísticas menores, como letras e sílabas, também têm seu lugar, mas não como ponto de partida ou de chegada. Eles são a parte do processo de apropriação do sistema de escrita [...] (GONÇALVES, 2015, p. 48).

É no texto que a língua se revela em sua totalidade; como se trata de uma unidade de sentido, já que traz um ponto de vista sobre o mundo realizada por um sujeito produtor de discursos, só se completa com a participação de seu destinatário a propósito do que é lido e compreendido. Tal fato exige daqueles que escrevem a atenção voltada a seus interlocutores. Assim, no contexto escolar, a criança precisa assumir seu papel de sujeito e, portanto, de detentora da palavra.

Para salientar a importância do enunciado no processo discursivo, Fiorin (2018, p. 68) explica que,

Bakhtin não vai teorizar sobre o gênero, levando em conta o produto, mas o processo de sua produção. Interessa-lhe menos as propriedades formais do

gênero do que a maneira como eles se constituem. Seu ponto de partida é o vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas. Os enunciados devem ser vistos na sua função no processo de interação.

Os gêneros textuais ou gêneros do discurso, para Bakhtin (2016), estão sempre vinculados ao uso que os sujeitos do discurso (locutor/ interlocutor) fazem da linguagem na sociedade, refletindo suas condições específicas e suas finalidades. Para isso, há disponível um rico repertório de gêneros.

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não o dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente cada enunciado e pela primeira vez, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2016, p. 39).

Como observamos, o falante não necessita, frequentemente, da elaboração de uma nova forma de dizer. Sua vontade discursiva se materializa inicialmente na escolha de um discurso que, segundo Bakhtin (2016), não é casual, mas está diretamente associada com a situação concreta de comunicação, com o tema e a subjetividade do sujeito que adapta o gênero, tendo em vista as condições de produção. Ressaltamos que, embora representem e organizem o projeto de dizer do sujeito, orientam-se, também, a partir de determinadas convenções sociais; “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos gêneros do discurso”. (BAKHTIN, 2016, p. 262, grifos do autor). Como artefato sócio-historicamente construído, dado que não se cria a cada enunciação, mas busca-o para atender a uma situação discursiva ao se apropriar dos gêneros, “[...] não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Nessa perspectiva, adotar os gêneros textuais/discursivos como objeto de ensino, é compreender que,

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciados concretos que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas de enunciados e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência juntas e estreitamente vinculada (BAKHTIN, 2016, p. 38-39).

Conforme Schneuwly e Dolz (2004, p. 81), o trabalho com os gêneros na sala de aula constitui a porta de entrada para o ensino das práticas de linguagem por

conduzir os alunos a “situações de comunicação que sejam próximas de verdadeiras situações de comunicação que tenham sentido para eles”. Nessa acepção, a construção de um ambiente discursivo em que as crianças se sintam motivadas a aprender a linguagem escrita por meio dos gêneros, possibilita situações de aprendizagem mais significativa e contextualizada, onde as crianças conseguem abstrair o significado constituído em sua construção, atribuir suas diferentes e singulares possibilidades de sentido e, ainda, a expressarem parte de sua compreensão por meio da produção escrita. Compreensão, esta, que foi produzida por meio das diferentes experiências discursivas vivenciadas nas interações com os textos.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 76, grifo dos autores) acrescentam ainda que, especificamente em relação à escola,

[...] há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais um instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, no espaço do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, fictícia, uma vez que instaurada com fins de aprendizagem.

Nesse contexto, é importante esclarecer a diferença entre “tipo de texto” e “gênero textual”, que, de acordo com Marcuschi (2008), nem sempre são compreendidos e analisados de modo claro. A relevância da distinção desses termos se justifica por observarmos que, geralmente, a expressão “tipo de texto” é rotineira nos manuais didáticos, nas atividades realizadas em sala de aula e, inclusive, no discurso de professores e alunos. O gênero textual se concentra em padrões sócio discursivos por se tratar de textos materializados em situações comunicativas recorrentes; o tipo de texto se dedica aos aspectos linguísticos e formais, cuja preocupação é com os critérios internos da linguagem, o que significa que designam:

[...] uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modelos textuais (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Observamos, então, que os “tipos de textos” estão relacionados aos traços característicos que mais predominam e, de certa forma, marcam um texto. Quando o professor enfatiza tais traços, o aspecto discursivo da língua fica em segundo plano, porque o mais importante é que o aluno aprenda a característica predominante dos textos narrativos, descritivos e dissertativo. Ou então, que identifique a sua estrutura

formal. Nessas situações de ensino, os alunos não são motivados a experimentar intensamente a produção escrita, ao contrário, a proposta consiste em organizar uma situação fictícia para, a partir de então, “fazer de conta” que escreve para alguém.

Assim, as produções escritas, mesmo nos casos em que se garantam as correções ortográfica, gramatical, sintática e lógica, parecem apenas cumprir a tarefa de “marcar o preto no branco”, isto é, de preencher o espaço do papel, apresentando dados, sem necessariamente usufruir os benefícios dessa possibilidade (COLLELO, 2012, p. 40).

Nesse contexto, o trabalho pedagógico com os gêneros do discurso em sala de aula nem sempre consegue abranger a amplitude do que representa o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita. Na verdade, o que vemos são propostas que nem sempre indicam esses gêneros, e, quando o fazem, estão mais preocupados com a aquisição da estrutura que às condições de escrita.

Dessa forma, por não compreender que o gênero discursivo se manifesta nas relações enunciativas/discursivas, as quais têm origem nas esferas da atividade humana, é que a escola, muitas vezes, cria situações fictícias no processo de escrever textos. E, ao propor tais situações, sua atenção não se volta a um trabalho direcionado à função social do gênero discursivo trabalhado e, sim, à estrutura, o que leva a produções sem finalidades e sem um destinatário, além do professor, afastando-se, ainda mais, do que deve ser compreendido como ato de escrever, aspecto a ser discutido na próxima seção.

### 2.8.3 Onde queremos chegar? O processo de escrita pelos gêneros discursivos

Considerando que, atualmente, nas sociedades letradas, a escrita constitui-se como uma condição para o exercício pleno da cidadania, cabe à escola como espaço privilegiado para o seu ensino, criar condições para promover intensas situações dialógicas, de modo a oportunizar aos alunos a refletirem de forma crítica sobre o seu posicionamento no discurso, seja enquanto sujeito que fala/ escreve ou enquanto sujeito que ouve/ lê. Estabelecer as condições de produção, nas atividades em sala de aula por outro lado, favorece a compreensão e o desenvolvimento da escrita, pois os alunos poderão perceber os seus propósitos, construirão o significado social do que estão aprendendo e, conseqüentemente, conseguirão planejar e elaborar o seu texto. Quando atribuem sentido à escrita, esse ato passa a ter significado para suas

vidas, tornando-se uma atividade prazerosa de compreensão ativa e responsiva e não de treino e reconhecimento, como muitas vezes é concebida.

Ao refletir sobre o assunto, Antunes (2003, p. 48) explica que:

Se prestarmos atenção à vida das pessoas nas sociedades letradas, constataremos que a escrita está presente, como forma constante de atuação, nas múltiplas atividades dessas pessoas – no trabalho, na família, na escola, na vida social em geral – e, mais amplamente, como registro do seu patrimônio científico, histórico e cultural. Dessa forma toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam.

Mediante tal entendimento, é necessário vislumbrar situações de aprendizagem que possibilitem às crianças perceberem os seus diferentes usos sociais, já que as intenções ou finalidades com as quais se usam determinam modos específicos de escrever. Consecutivamente, que reconheçam e reproduzam textos escritos como contos, anúncios, cartas; diferenciando o conteúdo e a forma de escrever de uma reportagem de um conto, por exemplo (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000).

A partir das experiências vivenciadas, possibilita-se à criança compreender que:

[...] toda escrita responde a um propósito funcional qualquer; isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam (ANTUNES, 2003, p. 48).

Escrever corresponde, então, a uma modalidade de interação social em que reconhecer a presença do outro é de suma importância tanto no ato de produção de sentido, como no momento em que está sendo elaborado. Quem escreve, escreve com o conhecimento do para que e para quem está escrevendo. Isto é, tem sempre uma finalidade e um interlocutor, ainda que essa escrita seja direcionada a si mesmo, e, é dessa forma que o ensino deve pautar-se no trabalho com a linguagem.

Para legitimar esse saber para além dos fins estritamente escolares, a escola precisa possibilitar aos alunos práticas discursivas planejadas que reforcem a interlocução e a interação das crianças, levando em conta as suas necessidades; precisa fazer uso permanente de procedimentos e atividades sistemáticas que lhes proporcionem refletir sobre esse processo e de tomar consciência do que está sendo realizado.

Quando comparada à linguagem oral, a linguagem escrita se caracteriza por ser “muito mais abstrata e condicional” (VIGOSTKI, 2014, p. 54). Trata-se, na verdade, de um processo complexo que envolve a elaboração de todo sistema de representação simbólica da realidade.

Este processo ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e que o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança. (LURIA, 2018 p. 116).

Nesse sentido, ao aprender a escrever, a criança está elevando a sua linguagem a um grau superior de desenvolvimento, uma vez que a apropriação deste objeto cultural lhe permite o domínio do sistema de escrita da língua materna e, conseqüentemente, o controle do que escreve. A partir disso, faz generalizações do uso da língua, e quando isso acontece, a memória é mediada pelo significado da palavra, ampliando as relações da criança com a escrita.

A esse respeito, é importante trazer as contribuições de Geraldi (2015, p. 169) quando afirma que o “[...] desenvolvimento psíquico representa uma função autônoma do aprendiz, mas esta função precisa do contexto social, das formas sociais de ensino-aprendizagem; ou seja, dos processos de mediação”. Isso significa dizer que essas transformações que resultam em um modo diferente e ainda mais abstrato de pensar, de se relacionar com as pessoas e o conhecimento, só promoverão um novo e considerável salto no desenvolvimento das crianças se a linguagem escrita for ensinada de forma clara, para que compreendam que este produto cultural atende a uma finalidade.

O que está em jogo no momento é propor que se viva com o aluno uma escrita suficientemente motivada, que seja resultado de um estado de “querer dizer” o que se tem a dizer. Esse estado levará o aluno a pensar, criar, planejar, escrever, rever, refazer o texto [...]. (ANTUNES, 2003, p. 153).

Por isso, faz-se necessário que, os alunos sejam orientados no processo de escrita, em especial, quando se trata de crianças nas fases iniciais de sua aquisição e de seus usos, pois as relações estabelecidas com a linguagem falada no contexto que as cercam desde seus primeiros momentos de vida diferem das relações estabelecidas com a linguagem escrita quando ingressam na escola e são colocados em contato com o conhecimento sistematizado.

Com base nessas considerações, fica claro que a metodologia para trabalhar a produção textual em sala de aula precisa ser muito bem pensada e planejada pelo

professor, de modo que os alunos possam ser apresentados ao texto e, conseqüentemente, possam lê-los e produzi-los, assim como proporcionem ao professor, como mediador o conhecimento, intervir no gênero produzido e num processo dialógico, construir uma (re) significação para os textos elaborados. O trabalho com o aprendizado da linguagem escrita necessariamente deve vir acompanhado de um processo de interação, de ensino do uso efetivo da língua, de modo que faça sentido para o aluno e, assim, possa se apropriar desse conhecimento.

A esse respeito, Mello (2003, p. 03) traz o seguinte esclarecimento:

[...] no processo de apropriação da cultura, não criamos novos usos para os objetos existentes, mas aprendemos a utilizá-los repetindo seu uso social. Para isso, é necessária a mediação de um parceiro mais experiente que demonstre seu uso ou que instrua verbalmente o aprendiz.[...] É esse processo que, ao garantir a transmissão dos usos da cultura, garante a aquisição das qualidades humanas pelas novas gerações.

Considerando que a linguagem escrita é eminentemente discursiva, ao trabalhar a produção textual visando a formação de produtores de textos o professor tem que considerar, em primeiro lugar, que qualquer proposta de produção oral ou escrita precisa se basear em uma necessidade para que a situação se efetive; ou seja, é necessário apresentar uma “[...] situação real de produção, a qual exigirá a participação efetiva dos educandos, definindo, nesse momento, por que e para quem escrever.” (COSTA-HUBES; SIMIONI, 2014 p. 27). Trata-se do momento em que o professor desperta nos alunos a necessidade de interlocução que exigirá realmente sua participação para que ocorra a interação.

Contemplar esse momento é importante porque “*socialmente, não existe a escrita “para nada, “para não dizer nada”, “para não ser ato de linguagem”*” (ANTUNES, 2003, p. 48, grifos da autora). Compreende-se, desse modo, que o trabalho com um gênero discursivo deve se ancorar em necessidades reais de interlocução. Ao considerar a produção de texto como uma atividade em que o sujeito diz a sua palavra, o espaço da sala de aula se torna por excelência, entre outras coisas, o *lócus* da locução do dialogismo para que alunos/professor, alunos/alunos, possam viver intensamente uma interação e um discurso vivos, decorrentes de uma determinada situação de interação. “O diálogo é o eixo do processo ensino/aprendizagem. Legitimar a palavra do outro significa legitimar sua cultura, seus valores, seus conhecimentos, sua forma de interpretar a vida e se inserir no mundo.” (GONÇALVES, 2003, p. 142).

Ao abranger neste trabalho a apresentação da situação real de produção, como a etapa inicial do processo de produção textual, evidencia-se o entendimento de que não há linguagem em si desarticulada de um contexto relacional, no qual se elabora atos de fala ou escrita. Como objeto social e historicamente contextualizada, a língua em cada enunciado é sempre direcionada: quem diz, diz porque busca a compreensão do outro (BAKHTIN, 2016).

Nessa perspectiva, o ato de escrever trabalha com a discursividade, a interlocução, pois é no interior de uma situação de comunicação que o aluno tem a oportunidade de expressar a sua palavra e, ao mesmo tempo, refletir sobre ela à medida que escuta o colega, o que muito influencia o seu dizer, a produção dos seus enunciados, sejam eles orais, sejam escritos. E, assim, as ideias sobre o que escrever vão surgindo no interior de cada sujeito.

No entanto, no dizer de Collelo (2012, p. 72), não é isso que acontece quando se volta o olhar aos contextos escolares

Todas as possibilidades de escrever, que, durante anos da história da humanidade, motivaram o homem a compor, registrar dados, transmitir informações, trocar ideias a distância, receber e enviar notícia, são, no contexto da tradição escolar, “substituídas” por outras motivações exteriores à própria escrita como razão de ser, mas prioritárias no processo de ensino: acertar o exercício, conseguir boa nota, passar de ano, concluir o ensino fundamental [...].

Devemos ressaltar que é no momento da apresentação da situação real de produção que as crianças terão a noção do gênero que melhor poderá responder à situação de interação. Para isso, é necessário que o professor disponibilize um tempo em sala de aula para dialogar com os alunos sobre os possíveis gêneros que melhor atenderiam à situação apresentada. Esta ação permite dar voz aos alunos nas tomadas de decisão, o que é considerado de suma importância nesse processo.

Trata-se de uma decisão, segundo Costa-Hubes e Simioni (2014, p. 28), que

[...] poderá ser tomada em comum acordo entre professores e alunos. Mas sendo o professor o mediador de todo processo, cabe a ele conduzir e orientar essa escolha para melhor atender aos objetivos pretendidos pelo ensino.

A partir daí, as crianças vão percebendo que ninguém escreve “porque sim”, mas partem sempre de um contexto conforme as diferentes funções que se pretendem cumprir. Nesse sentido, Bakhtin (2011) assinala o endereçamento como um dos traços essenciais do enunciado, já que, quem diz, diz porque busca a compreensão do outro.



Depois de criada a necessidade de interlocução e feita a seleção do gênero que atenderá de forma mais específica à situação escolhida ou promovida, devem ser estabelecidos dois momentos que precisam ser considerados no uso dos gêneros discursivos em sala de aula: a exposição e a produção. A exposição é o momento em que o professor leva para sala de aula várias amostras de textos para apresentá-los aos alunos, possibilitando com isso o contato destes com textos já publicados, motivado por uma situação problematizadora que proporcione posteriormente aos alunos produzi-lo, vislumbrando um interlocutor verdadeiro.

Nesse momento específico, cabe ao professor instigar: “[...] sobre o que os alunos já sabem em relação ao gênero selecionado: se já viram textos do gênero em algum lugar: onde e em quais suportes esses textos se apresentavam; circulavam por meio de qual veículo, etc.” (COSTA-HUBES; SIMIONI, 2014, p. 28).

A partir daí, é primordial que os alunos sistematicamente sejam levados a perceber a função social e os elementos essenciais que constituem o gênero trabalhado. É exatamente na tentativa de facilitar essa compreensão que se propõe a leitura de “modelos” ou amostras de textos socialmente disponíveis, pois, a partir deles, os alunos poderão reconhecer gradativamente sua forma de organização, tendo parâmetros mais consistentes para a situação de produção.

Pelo que se pode ver, o contato dos alunos com os gêneros discursivos não se inicia com aulas expositivas do professor baseadas em questões formais de definição, característica e estrutura, mas da sua exposição para que os alunos, a partir de uma leitura silenciosa, possam descobrir de qual gênero se trata, e, por meio das interações estabelecidas em sala de aula, ampliem seus conhecimentos sobre o objeto de estudo. Após promover o contato com textos do gênero que já circulam na sociedade, serão encaminhados para o segundo momento, o de produção de texto. Conforme esclarecem Faraco e Castro (1999, p.8), “[...] não basta apenas ler tipos diferentes de textos para aprender a produzi-los; é preciso também estimular a sua produção, afinal a linguagem, num sentido amplo, aprende-se mesmo é na interação verbal”.

No momento da produção é necessário esclarecer ao aluno que a escrita não é uma tarefa que implica apenas o ato isolado de escrever desvinculada de seu sentido sociocultural. Demanda ao contrário, um trabalho consciente e deliberado, planejado e repensado que se concretiza em etapas desenvolvidas gradativamente e que exige muita dedicação para que se alcance a condição final pretendida no texto.

Logo, a escrita precisa ser considerada como uma atividade provisória, passível de outros atos de escrita que conduzem as crianças a perceberem os possíveis aspectos problemáticos apresentados e, após análise e reflexão, procedam aos ajustes necessários (ANTUNES, 2003).

Inicialmente, propõe-se a primeira escrita, a elaboração do *Pré-texto*, o qual deverá ser tomado sempre como um esboço integral, levado o mais longe possível por cada criança. Após definido o gênero com o qual irá se trabalhar, é hora da criança pensar sobre o que escrever. Nesse caso, precisa mobilizar “tudo o que sabe fazer” em um determinado momento em função da leitura e da análise que fez e das características do gênero a ser produzido. (JOLIBERT; SRAIKI, 2015).

Dividindo os mesmos pensamentos, Curto, Morillo e Teixidó (2000, p. 151) explanam que

E isso já é escrever, é a tarefa do escritor: construir mentalmente o texto, um rascunho, um roteiro, um resumo, um ponto de partida. Elaborar o pré-texto é imprescindível em qualquer escrita, embora se faça de forma quase automática num adulto experiente.

Percebemos, com a *Pré-escrita*, que a intenção é verificar o que o aluno já sabe sobre determinado gênero. O professor, ao trabalhar com os alunos nos demais momentos do processo de ensino e aprendizagem, leva-os a passar dos conceitos espontâneos (dominados pela criança) aos conceitos científicos (propostos pela escola.) Esta nova construção que incorpora os conhecimentos anteriores vai, paulatinamente, formando-se por meio das operações mentais de analisar, comparar, generalizar, etc.

Diante disso, Fontana (2000, p. 22) afirma que:

Acompanhada de seus conceitos espontâneos, a criança procura raciocinar junto com o professor, tentando reproduzir as operações lógicas acompanhadas utilizadas por ele. Nesse processo inter-pessoal, a criança faz tentativas de imitar a análise intelectual, mesmo sem compreendê-la completamente. E por utilizar-se dela (ainda que imitativamente) começa a elaborá-la, transformando (desenvolvendo) sua atividade cognitiva.

Torna-se evidente o quanto é importante a tarefa docente na construção dos conceitos científicos, cujo desenvolvimento exige a apreensão e a assimilação de processos psíquicos que não ocorrem de maneira simples, nem de uma hora para outra. “O professor, assim, repetindo Vygotski (1995), ao trabalhar com os alunos deverá: explicar, dar informações, questionar, corrigir e fazê-los explicar, isto é, agir na zona de desenvolvimento imediato dos educandos”. (GASPARIN, 2005, p. 116)

Após a *Pré-escrita*, propõe-se o momento de interação coletiva de socialização da produção textual com o objetivo de realizar o *Confronto do escrito com os colegas*, o que ajudará os alunos a perceberem as diferenças e as semelhanças nessas primeiras escritas, bem como explicitar a razão das escolhas feitas por meio de uma análise crítica baseada nas competências adquiridas.

Conforme explicam Jolibert e Jacob (2006, p.195) no *Confronto com os colegas*

Os estudantes vão construindo as regras de funcionamento do texto, respondendo a pergunta tais como: Qual é a sua função? Qual o seu início? Como é o seu fechamento? Como avança desde o começo até o final? Usa-se ou não o eu (ou usa-se nós)? Utiliza-se uma linguagem formal ou familiar? Há coerência nos tempos verbais usados?

O *Confronto* permite que o conhecimento seja construído no diálogo, na troca, na parceria, o que pode levar a resultados muito favoráveis. Nesse processo, o aluno tem o outro (colegas) como seu interlocutor imediato, aquele que negocia sentido, aponta aspectos relacionados com a configuração do seu texto e, por meio de seus comentários, ajuda-o a buscar os possíveis equívocos, preparando-o para reescrita. O processo coletivo desencadeado, neste momento, tem consequências na aprendizagem dos alunos, pois, à medida que confrontam seus escritos com os colegas de turma, eles demonstram todo conhecimento que sabem e o que precisam dominar para se desenvolver. Desse modo, tanto os colegas como o professor assumem o papel de colaboradores com fortes implicações no desenvolvimento, correção e ajustamento da escrita.

O passo seguinte é o *Confronto com escritos sociais do mesmo gênero*, o qual ajudará o aluno a compreender como funcionam textos do mesmo tipo produzidos por especialistas, “extraíndo-lhes os segredos de fabricação” (JOLIBERT; JACOB, 2006). A partir das dificuldades diagnosticadas na etapa anterior, o professor poderá planejar suas atividades, enfocando os conteúdos em que a turma apresentou maior dificuldade. Tais conteúdos serão trabalhados em novas atividades, objetivando resgatar as regras de funcionamento do gênero a ser produzido.

Assim, por exemplo, pode-se começar o trabalho pelas formas do discurso (argumentativo, descritivo, narrativo, etc.) e suas características próprias. Pode-se, se necessário, realizar atividades para reforçar a gramática textual: substitutos, conectores, sistema dos tempos verbais, redes lexicais, etc. Este é o momento, analisando os textos dos especialistas, de observar, classificar, sistematizar os fenômenos linguísticos que são necessários dominar para continuar na produção do próprio texto. (JOLIBERT; JACOB, 2006, p. 195).

Esse momento proporcionará ao aluno refletir sobre os aspectos pontuados no primeiro momento quando da confrontação de seu *Pré-texto* com o dos seus colegas, para então revisá-los, com vista a atender de modo mais satisfatório possível a situação de comunicação estabelecida. Durante a revisão, o aluno se torna crítico de si, pois, nesse momento, assume o papel de leitor do texto produzido, verificando problemas não percebidos anteriormente, constatando que o texto está sempre aberto às modificações e que pode ser melhorado. Ao debruçar-se sobre a primeira versão de seu trabalho, lê e relê, ajusta os desvios cometidos, acrescenta informações, subtrai elementos não pertinentes, alternando-se sucessivamente no papel de leitor para escritor e vice-versa.

Nesse sentido, consideramos a *Reescrita* como um encaminhamento muito importante por se tratar de um aprofundamento do trabalho de elaboração. Esta etapa consiste no melhoramento do texto de forma a deixá-lo mais compreensível ao interlocutor e a cumprir a sua função comunicativa. Devemos esclarecer que o momento de *Reescrita* não se constitui um “passar a limpo”, um copiar integralmente o texto de maneira tediosa, enfadonha e sem sentido para as crianças, mas um momento que lhes permitirá aprimorar seu texto. “A criança não escreve de novo seu texto, mas usa o corretor ou tiras de papel sobre a parte do texto a ser corrigida” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p.195).

Ao finalizarem as correções estruturais do texto, a etapa seguinte é a *Escrita final*. Nesse momento, é verificado se o texto produzido seguiu aos parâmetros mínimos para constituição de um gênero que necessita atender um propósito de interação. Então, é necessário proceder a uma leitura minuciosa coletivamente ou individualmente do texto sob a mediação do professor que deverá observar se todos os acréscimos e retificações necessárias foram feitos para que esse texto chegue ao (s)interlocutor(es) definido(s) inicialmente. Ao procedermos desse modo, devemos considerar que estas etapas do processo de escrita não devem ser vistas de forma engessada, de modo que cumprida uma delas não seja mais retomada. Ao contrário, elas estão integradas, sendo necessário esse vaivém durante todo processo para que se tenha a compreensão global dos gêneros discursivos estudados.

Nessa proposta de mediação pedagógica com a escrita, o processo de ensino não é considerado apenas um momento de repassar o conteúdo aos alunos, mas de questioná-los, situá-los na sociedade e provocar-lhes inquietações. Uma forma que deixa um pouco de lado a tarefa e a nota a obter nos exames tão arraigados às

práticas escolares, pois possibilita o trabalho com os gêneros discursivos de forma situada, que podem ensinar ao aluno práticas de linguagem úteis não somente na escola, mas principalmente fora dela.

Assim, ao dialogar com interlocutores como Antunes (2003), Jolibert e Jacob (2006), Jolibert e Sraïki (2015), são dadas pistas de conceber o conhecimento como constante movimento, para que os alunos, aos poucos, possam desenvolver seu conhecimento sobre as principais características funcionais e estruturais de um gênero, de modo que sejam capazes de fazer uso da oralidade e da escrita em diferentes situações comunicativas. Diante disso, materializamos a discussão apresentada aqui, por meio da intervenção desenvolvida com alunos/as do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública Municipal de São Luís.

### 3 TRILHAS DA INVESTIGAÇÃO: o diagnóstico

#### 3.1 Os primeiros passos da pesquisa: como tudo começou?

No contexto atual, o envolvimento de professores da Educação Básica em projetos de pesquisa desenvolvidos em colaboração com professores/pesquisadores da Educação Superior, ainda não é uma prática comum. Este vínculo representa uma excelente oportunidade para a formação dos profissionais que atuam neste segmento, além de possibilitar condições para o desenvolvimento de pesquisas educacionais mais próximas e significativas à realidade investigada, que grande parte das que costumam ser realizadas no meio acadêmico (LUDKE, 2009).

Na perspectiva de estreitar a relação entre a Educação Básica e a Educação Superior, surgem os Mestrados Profissionais em Educação (MPE), regulamentados pela portaria CAPES 80/1998, com propostas de pesquisas que naturalmente tendem à intervenção e à aplicabilidade. Trata-se de uma modalidade diferente de formação, mas pautada em um rigor científico compatível aos Programas *Stricto Sensu* e que, portanto, não poderá ser realizada de forma distante da teoria.

Nesse cenário que modifica o anterior, no qual o Mestrado em Educação detinha um perfil essencialmente acadêmico:

Os MPE vão se constituindo como espaços de aplicação e geração de processos formativos e de investigação, de natureza teórica e metodológica, que se abrem perante o extenso campo de atuação de professores, gestores e profissionais da educação, fortalecidos pela aproximação entre a educação superior e a educação básica (FIALHO; HETKOWSKI, 2017, p. 21).

Para as referidas autoras, os MPE's são como uma escola de intervenção, de caráter aplicado, que visam a compreensão do contexto específico, suas problemáticas e a dinâmica dos sujeitos envolvidos. Nesse processo, os conhecimentos são enriquecidos e, quando os sujeitos destes se apropriam, ressignificam suas práticas, produzindo novos conhecimentos de cunho crítico que lhes possibilitam ler a realidade escolar em sua complexidade antes desapercibida.

Nas palavras de Garcia (2003b, p. 51)

A articulação teoria/ prática é um processo vivido dialeticamente, pelo confronto objetividade/ subjetividade e pela construção de sua unidade. O ser humano não é só razão e, inversamente ao postulado positivista de racionalidade técnica, acreditamos que a educação não é um processo exclusivamente racional. Portanto, a dimensão subjetiva do sujeito é fundamental ao processo de organização objetiva de sua vida cotidiana.

Em 10 de março de 2018, no Centro Pedagógico Paulo Freire, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o Grupo de Estudos e Pesquisa “Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos” (GLEPDIAL) promoveu o I Colóquio da Pesquisa “Observatório das Práticas de Leitura e Escrita” (Figura 1), o qual teve como tema “Leitura, escrita e desenvolvimento humano: caminhos compartilhados entre escola, família e universidade”.

**Figura 6:** I Colóquio da Pesquisa Observatório das Práticas de Leitura e Escrita



**Fonte:** GLEPDIAL (2018).

Nesta ocasião, foi apresentado pelas coordenadoras, professoras Joelma Reis Correia e Edith Maria B. Ferreira, a proposta do Projeto de Pesquisa “Observatório das Práticas de Leitura e Escrita”. Este importante momento de interação possibilitou conhecer os interlocutores da pesquisa, gestores de escola e professores e vice-versa.

A autoformação de professores tem sido alvo recorrente nos debates acadêmicos e educacionais sobre a formação docente. Na complexidade da sociedade atual, caracterizada por demandas culturais, políticas e econômicas, é urgente o investimento nesta formação que conceba a linguagem como discurso. O professor não pode ser considerado como um mero executor de propostas educacionais previamente estabelecidas, mas como um profissional atento a sua própria realidade, capaz de se autogestar no trabalho pedagógico que direciona no contexto da escola pública.

**Figura 7:** Momento de autoformação realizado pelo OPLE

**Fonte:** A autora (2019).

É fundamental que a formação dos professores esteja estreitamente relacionada ao contexto, pois ela deve partir das necessidades reais surgidas na atuação profissional e deve tomar o professor como centro do processo formativo, percebendo-o como sujeito aprendente, crítico e reflexivo na relação com os pares, contribuindo sobremaneira para o seu desenvolvimento profissional, como concebido no OPLE.

**Quadro 5:** Momento de autoformação realizado pelo OPLE

DATA	TEMÁTICA	CONTEÚDOS	C. Horária
02/08/2019	Projeto de Leitura e de Escrita	Por que trabalhar com projetos? Estrutura e planejamento	4h
17/08/2019	Leitura: o encontro com o texto	Planejamento de aula de leitura	10h
14/09/2019	Produção de textos	Concepção de escrita Processo de escrita de um texto Gêneros do Discurso	40h
05/10/2019	Produção e Revisão de Textos	Planejamento de aula de escrita O que é e como se faz	10h
12/12/2019	Balanco das Aprendizagens	O que aprendemos? O que mudou em nossa prática?	10h
21/01/2020	Projetos de Leitura e escrita	Festa Literária: encerramentos dos projetos didáticos	4h

**Fonte:** A autora (2019).



Nos Encontros Autoformativos, a escrita surge como recurso no processo de formação. As coordenadoras do grupo de pesquisa (OPLE) lançaram uma proposta aos participantes de construir de um caderno coletivo – a partir do registro reflexivo e teórico do encontro anterior – com o objetivo de materializar as compreensões alcançadas e registrar os questionamentos ainda em construção. De acordo com Warschuer (1993, p. 63, grifos da autora) “este espaço-tempo para a escrita da ‘leitura’ do vivido auxilia a observação e a reflexão porque, a partir das vivências expostas no papel, é possível adquirir certa distância delas, necessárias para o ato reflexivo”.

**Figura 8:** Professor interlocutor realizando a leitura no caderno reflexivo



**Fonte:** A autora (2019).

Os registros feitos no caderno eram lidos sempre no início dos encontros organizados em Roda, e proporcionavam um “tom” diferente para cada momento. Entende-se, neste cenário, que o ato de registrar ajuda a guardar fatos, acontecimentos, reflexões e “oferece segurança porque relembra as dificuldades anteriores e sua superação, dando coragem para enfrentar novos desafios” (WARSCHUER, 1993, p. 63).

### **3.2 Os interlocutores da pesquisa**

O professor do 5º ano do Ensino Fundamental, do ano letivo de 2019, da UEB Agostinho de Vasconcelos, e sua respectiva turma, são a amostra desta pesquisa. Ele possui graduação em Pedagogia, curso concluído em 2007, na Universidade Estadual do Maranhão, pelo Programa de Qualificação de Docentes (PQD), e Pós-Graduação

em Psicopedagogia Institucional (concluído em 2009) e em Gestão Educacional (concluído em 2014).

Nasceu em 21 de março de 1969, na cidade de Santa Inês – MA. Atua na docência há 22 anos. Iniciou sua experiência profissional em agosto de 1997, no ensino médio profissionalizante em Técnico Agrícola, pelo Instituto Nossa Senhora de Nazaré, localizado na cidade de Vitória do Mearim – MA. Logo, foi convidado pelo mesmo Instituto a ministrar as disciplinas de Geografia, Artes e Desenho Geométrico, nos anos finais do Ensino Fundamental.

É servidor concursado pela Prefeitura de São Luís, desde 2009. Até 2018, estava lotado em uma escola localizada na zona rural. Iniciou as atividades na UEB Agostinho Vasconcelos, no mês de dezembro de 2018. Atualmente, também leciona na UEB Renascer da Educação, no turno vespertino, com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. No que diz respeito à formação continuada, participou apenas do primeiro ano da formação do PNAIC, no ano de 2014. Desde então, ele não tem participado de momentos de formação na área da alfabetização. Nos últimos cinco meses, participou de cursos em altas habilidades e superdotação, tecnologias assistidas e básico em libras, todos oferecidos como cursos de capacitação aos professores pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís.

**Figura 9:** Unidade de Educação Básica UEB Agostinho de Vasconcelos



**Fonte:** A autora (2019).

A UEB é de pequeno porte e oferece atualmente o Ensino Fundamental de 1º ano ao 9º ano em dois turnos de funcionamento, para uma clientela de 250 alunos regularmente matriculados. No turno matutino, atende seis turmas dos anos iniciais, no horário das 7h30 às 11h30; no turno vespertino, atende a cinco turmas dos anos finais, no horário das 13h às 17h30m. O público-alvo são crianças e jovens que

residem no bairro do Pão de Açúcar ou em bairros adjacentes.

No que concerne ao atendimento à comunidade, possui a seguinte distribuição.

**Quadro 6:** Etapas, número de turmas e quantidade de alunos por turma

TURNO	ETAPA	TURMAS	QUANTIDADE	T. DE ALUNOS
MATUTINO	Fundamental (anos iniciais)	1º ANO	25 alunos	159 alunos
		2º ANO	28 alunos	
		3º ANO	30 alunos	
		4º ANO A	22 alunos	
		4º ANO B	22 alunos	
		5º ANO	32 alunos	
TURNO	SEGMENTO	TURMAS	QUANTIDADE	T. DE ALUNOS
VESPERTINO	Fundamental (Anos Finais)	6º ANO	30 alunos	91 alunos
		7º ANO A	15 alunos	
		7º ANO B	13 alunos	
		8º ANO	19 alunos	
		9º ANO	14 alunos	

Fonte: A autora (2019).

No período da pesquisa, turno matutino, a rotina da escola se desenvolvia da seguinte forma: Os portões da escola eram abertos às 7h. Quando as crianças chegavam, elas se dirigiam diretamente as salas de aula. Das 7h30 às 9h30 eram ministradas as aulas pelos professores; às 9h30 iniciava-se o recreio no pátio e a distribuição do lanche na cantina; às 9h50 encerrava-se o recreio e os professores retornavam às salas de aula para dar continuidade ao trabalho até às 11h30m, horário previsto para encerramento das atividades do turno em questão.

A UEB funciona em prédio próprio, pertencente à Secretária Municipal de Educação de São Luís (SEMED) e sua organização física está assim delineada: possui uma secretaria, que funciona no mesmo espaço da Direção; um almoxarifado; uma cozinha; uma despensa; um depósito de esportes; um pátio coberto; dois banheiros, um feminino e um masculino; oito salas de aula; uma sala de professores; uma sala para atendimento educacional especializado; uma biblioteca e dois banheiros para os alunos.

Embora, no ano de 2008, o prédio tenha passado por uma reforma e ampliação durante a gestão do prefeito Tadeu Palácio, e, em 2017, por uma manutenção, ainda assim, apresenta sérios problemas de estrutura, o que evidencia a necessidade de

reformas urgentes; instalações que não estão adequadas para o pleno desenvolvimento das atividades escolares.

A UEB possui seis salas de aula em funcionamento, todas estão azulejadas até metade da parede e na parte superior apresentam uma pintura branca. Apesar das salas de aula serem amplas, com carteiras adequadas às faixas etárias, apresentam problemas com iluminação e são extremamente quentes, conforme as seguintes figuras:

**Figura 10:** Sala da turma do 5º ano



**Fonte:** A autora (2019).

**Figura 11:** Pátio da escola



**Fonte:** A autora (2019).

Na parte interna da escola, há um pequeno pátio descoberto (Figura 11) que fica no centro das salas de aulas, onde os alunos circulam nos intervalos. Seu espaço é utilizado para o horário do recreio e para as demais atividades realizadas na escola,

inclusive as práticas de educação física. O refeitório fica próximo ao pátio, na parte coberta da escola. Funciona nos turnos matutino e vespertino com funcionários de uma empresa terceirizada, contratada pela Prefeitura de São Luís.

A biblioteca “Aluísio de Azevedo”, por outro lado, funciona em um espaço adequado, recentemente revitalizado pelas integrantes do grupo de pesquisa (OPLE), em atuação na escola desde 2018. O referido espaço recebeu uma nova pintura, armários e prateleiras com novo acabamento e móveis restaurados para que os alunos possam ler, escrever e participar das atividades propostas. Já no que se refere aos murais da UEB, observamos que, geralmente, são organizados pela gestão da escola com informações e orientações permanentes. Este espaço não contempla material escrito em exposição e a disposição dos alunos dos anos iniciais.

A estrutura de funcionários é distribuída do seguinte modo: duas diretoras, uma geral e outra adjunta, uma coordenadora pedagógica, 20 professores distribuídos nos dois segmentos, três agentes concursados e cinco terceirizados, os quais dão apoio à manutenção, à limpeza e à alimentação. Os profissionais que atuam na escola possuem nível de escolaridade que varia entre nível médio e Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

A UEB possui um Projeto Político Pedagógico (PPP) incompleto e desatualizado, referente ao ano de 2006, sem data prevista para atualização em conjunto com a comunidade escolar. Trata-se de um documento importante para percebermos como a escola e, de modo geral, o sistema de ensino, constroem em seu discurso oficial as políticas escolares com ênfase na relação linguagem e ensino, de modo a atender a aprendizagem da produção textual no espaço escolar. O planejamento das aulas acontece duas vezes na semana, mas sem uma rotina estabelecida sob a orientação da Coordenação Pedagógica. Era uma responsabilidade de cada professor, reduzindo-se a um momento de elaboração solitária dos planos de aula e entrega burocrática na Direção da escola.

Os Encontros família-escola acontecem no início do ano, objetivando informar à família sobre o funcionamento da escola, e, no fim de cada semestre para apresentar o rendimento acadêmico dos alunos. A formação continuada dos professores na escola acontece uma vez por mês, aos sábados sob a coordenação dos membros do OPLE, na qual participam todas as professoras, bem como a Gestora e a Coordenadora.

### 3.3 Experiências das crianças com a cultura escrita no espaço da escolar

Na UEB Agostinho Vasconcelos, no período inicial de observação, planejado para observar as práticas com respeito ao ensino da leitura e da escrita em sala de aula, identificamos a inexistência de materiais escritos nas áreas de grande circulação que puderam servir de comunicação entre a escola e a comunidade ou para incentivar a troca de experiências entre as turmas. O mural, presente na entrada do prédio, é utilizado apenas para expor avisos institucionais pela Gestão escolar.

A biblioteca escolar, denominada “Aluísio de Azevedo”, funciona em um espaço adequado, com mesas e cadeiras apropriadas, um cantinho da leitura e livros organizados nas prateleiras, mas, raramente é frequentada pelos alunos. A servidora responsável pela organização do espaço é uma professora em desvio de função, pertencente ao quadro efetivo de servidores. Até o mês maio de 2019, não havia uma rotina elaborada pela escola para as turmas dos anos iniciais frequentarem esse espaço.

Na autoformação realizada no referido mês pelo grupo de pesquisa (OPLE), foi estabelecido conjuntamente com os professores, o dia da semana e o horário que cada turma frequentaria a biblioteca, bem como a atividade a ser realizada. Nesse primeiro momento, os professores em parceria com as pesquisadoras, organizaram “atividades maluquinhas<sup>10</sup>” na biblioteca, com base na leitura do livro “Uma professora muito maluquinha”, de autoria de Ziraldo Alves Pinto, material utilizado no Clube de Leitura<sup>11</sup> e discutido na roda de conversa.

Acreditamos na importância de garantir não só o acesso a materiais de leitura e escrita a alunos, mas também que esses materiais sejam trabalhados e entrem com sentido na rotina das crianças. Os livros, as revistas, os jornais precisam estar disponíveis para as [...] crianças manusearem, lerem, folhearem e usarem a imaginação. É preciso desconstruir a ideia de que a leitura tem hora marcada, assim como o acesso aos diferentes espaços da escola com livros disponíveis. Salas de leitura e bibliotecas precisam estar abertas no período escolar (SASS, 2015, p. 105).

No que diz respeito à turma do 5º ano, nas paredes não constavam textos de usos diários. No trabalho realizado em sala de aula, observamos que a função dos

---

<sup>10</sup> As atividades maluquinhas foram inspiradas na leitura do livro “Uma professora muito maluquinha”, de autoria de Ziraldo, que, conforme aprendemos, devemos sair da rotina das aulas tradicionais e planejarmos atividades mais dinâmicas e interessantes, para podermos diariamente estar despertando o interesse do aluno para a vontade de estudar.

<sup>11</sup> O nosso Clube da Leitura surgiu após a discussão do filme “O clube da Leitura de Jane Austen”, lançado em 2007, que aborda a história de um clube de discussão de livros escritos por Jane Austen.

materiais escritos está limitada em aproximar as crianças do código escrito. Eles não são o ponto de partida para que o professor desencadeie interações que possibilitem às crianças construir conhecimento, tanto sobre a língua escrita quanto sobre os conteúdos que mobilizam a curiosidade do grupo.

A ação do professor no processo de escrita se resumia às propostas do roteiro de atividades que eram retiradas exclusivamente do livro didático e, às vezes, da aplicação de atividades “prontas” xerocopiadas, prática quase mecânica que o deixava sem a possibilidade de instituir-se como sujeito do processo ; aquele que pesquisa em diversas fontes e traz para sala de aula o que considera relevante, com sua proposta de trabalho. Geralmente, às crianças lhes era solicitado registrar as respostas dos exercícios contidos nos livros didáticos, as atividades expostas no quadro e, principalmente, anotar diariamente na agenda as atividades enviadas para casa. Nesse sentido, “a falta de textos trazidos à turma pelo professor traduz, já que a criança raramente é confrontada com um texto novo, uma ausência de situação de construção de significados.” (BAJARD, 1992, p. 34).

Durante as observações, presenciamos um trabalho voltado à escrita com a finalidade de elaborar um texto sobre “O meu futuro”. A proposta de produção surgiu sem qualquer atividade prévia; uma pesquisa, uma leitura ou, até mesmo, uma brincadeira sobre o assunto, que garantisse às crianças a base, para que posteriormente pudessem escrever a respeito do que aprenderam. Elas produziram o texto como atividade isolada, demonstrando sérias dificuldades na organização das ideias, pois não tinham conhecimento sobre o assunto, uma vez que lhes faltavam modelos, sugestões e repertório. Nessa ocasião, escreveram exclusivamente para o professor, que leu e corrigiu as produções, atribuindo-lhes uma nota ao considerar somente a superfície do texto.

Para Geraldi (2012, p. 128) isso ocorre porque “[...] na escola não se produzem textos em que o sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para, de fato, usá-la no futuro”. Por outro lado, os textos produzidos pelas crianças não parecem ter um motivo para que ocorra a interação. Dessa forma, é preciso criar condições que afastem propostas de atividades que as levem à elaboração de uma escrita artificial, abrindo-lhes possibilidades para que o texto cumpra papel efetivo no contexto de sua realização.

No dizer de Colello (2012, p. 65)

[...] as atividades escolares de puro exercício da escrita são duplamente condenáveis. Em primeiro lugar, porque, sem levar em conta a motivação da criança, acabam gerando, na maioria das vezes, uma resistência às atividades de leitura e de produção de textos. Em segundo, porque tais atividades estão a serviço da imposição da “norma culta”, considerada parâmetro ideal, correto (e único) de uso da escrita.

Nesse cenário, verificamos que o professor explorou em alguns momentos estratégias de leitura para ajudar os alunos a compreenderem os textos presentes no livro didático ou nos livros paradidáticos, dentre elas, as funções do autor e do ilustrador e, principalmente, explorar os conhecimentos prévios sobre a temática abordada, a partir da exploração do título da história e de perguntas relacionadas aos nomes dos personagens e às situações ocorridas na história.

Em relação à produção textual, esta não fazia parte da rotina da turma. O professor trabalhava com os textos do livro didático e, em sequência, os exercícios de compreensão e interpretação textual, seguindo exatamente o que propõe o roteiro do livro; em outros termos, nada tinha que ser inventado, pois tudo estava lá. Sua forma de ensinar revela a presença de ideias subjacentes à tarefa de ensinar que desconsideram o processo de interlocução das crianças, as demandas e as atuais condições das mesmas fora da escola, e, por isso mesmo, deveriam ser repensadas.

Sobre esse assunto, Jolibert e Jacob (2006) ressaltam que escrever é elaborar mensagens reais, com intencionalidade e interlocutores a quem todo texto deve adequar-se. Para isso, faz-se necessário a mobilização de recursos linguísticos que possibilitem “[...] enfrentar um tema, definir um projeto de dizer no interior deste tema, selecionar um gênero discursivo e transacionar com o estilo próprio do gênero, o estilo próprio do autor e o estilo suposto adequado para os interlocutores [...]” (GERALDI, 2015, p. 167). Mas o funcionamento desses recursos está condicionado a um processo de preparação que abrange o convívio com o universo da escrita, a leitura de textos autênticos e a prática da discussão: elementos fundamentais na formação do sujeito escritor.

Partindo disso, é fundamental a orientação do professor em todo processo e sua intervenção. O ideal é que em seu papel como mediador crie com as crianças atividades de produção escrita vinculadas de sentido e integradas de experiências, para que os alunos organizem o processo de elaboração mental. Só assim, será possível garantir que o ensino da escrita na escola “se apresentará, não como hábitos de mãos e dedos, mas como uma forma de linguagem nova e complexa.” (VYGOTSKI, 1995, p. 144).



Nessa perspectiva, a análise e a interpretação de dados em uma pesquisa qualitativa significam, “trabalhar todo o material obtido, [...] os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 45). Nesse sentido, após o recolhimento dos dados descritivos no espaço da pesquisa, buscamos organizar o material de forma clara e objetiva com o intuito de assegurar uma análise rigorosa

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 225):

A análise envolve o trabalho com os dados, sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros.

A partir da análise foram elaborados núcleos temáticos que responderam à questão central proposta: analisar o tipo de interação que se estabelece entre a criança e a prática de escrita, pressupondo-se que essa interação é determinada pelo processo de mediação docente intencional experimentada pela criança, especificamente pela mediação pedagógica realizada em sala de aula. Para tanto, foi importante um aprofundamento da base conceitual, a partir de um permanente diálogo entre teoria e empiria.

Optamos por apresentá-los por meio de três núcleos temáticos:

- a) A concepção de linguagem – toda atividade pedagógica realizada em sala de aula tem subjacente uma determinada concepção de língua, o que influencia na forma como ocorre a mediação no processo de escrita
- b) Os gêneros discursivos – unidades de sentido, pelas quais, os alunos podem compreender como funciona a língua relacionada às diversas esferas ou campos da atividade humana;
- c) A produção de textos – como prática discursiva que precisa ser realizada com sentido nos espaços da sala de aula, para além de práticas reducionistas de linguagem. Escrever é produzir textos reais, claros e com sentido para o sujeito que aprende.

Para realização do **diagnóstico piloto** foram realizadas observações em sala e em outros espaços da escola, buscando compreender a dinâmica do cotidiano e desvelar os “não ditos”, aquilo que os interlocutores da pesquisa não revelam pelo discurso, mas por ações e atitudes. No que se refere às observações realizadas na turma do 5º ano, a intenção foi observar como aconteciam as propostas de escrita e

como o professor fazia uso desta escrita, quais estratégias eram usadas e que textos eram priorizados

Por meio de um roteiro de observação, recolhemos os seguintes dados de como esse processo ocorria em sala de aula, exposto sucintamente no seguinte quadro :

**Quadro 7:** Síntese da produção de textos em sala de aula

<b>As crianças escrevem em sala?</b>	
* O quê? (tema e situação de escrita)	* Registram as repostas aos exercícios contidos no livro didático, as atividades contidas no quadro e a agenda.
* Para quê? (finalidade e intenção da escrita)	* Para treinar a “escrita pela escrita” ou a “escrita para ninguém”.
* Para quem? (destinatário)	* Exclusivamente para o professor
* Como? (suporte material, instrumentos, tipos de texto)	* No caderno e usando sempre o lápis.
* Há discussão, intercâmbio, troca de ideias?	* Não era oportunizado às crianças se enunciarem, dizerem o que pensam.
* Expressam os conhecimentos prévios em relação ao tema e ao tipo de texto?	* O professor não instigava os alunos, de forma que revelassem seu (des)conhecimento sobre o assunto
<b>As crianças têm acesso ao texto?</b>	
* Como são selecionados?	* Não existia um critério para a escolha dos textos. O professor os utiliza conforme o roteiro previsto no livro didático.
* Como são apresentados?	* Por meio da vocalização realizado pelo professor.
* As crianças podem dar opiniões e fazerem comentários acerca do que foi lido?	* As crianças não eram incentivadas a expressarem suas ideias e opiniões. O professor era o único detentor da palavra.
* Há textos nos murais da escola?	* Informes gerais da gestão escolar
* Há textos nas paredes da sala de aula?	* Não havia textos de autoria dos alunos afixados nas paredes da sala de aula.
* Os alunos frequentam a biblioteca escolar?	* Os alunos frequentavam a biblioteca nos horários livres: antes da aula ou no recreio.
<b>Como o professor trabalha a escrita?</b>	
Quais os gêneros discursivos utilizados?	* Os gêneros discursivos não eram utilizados para desenvolver as habilidades de escrita das crianças.

Como ocorre a mediação das produções textuais?	*Durante o período de observação houve apenas uma proposta improvisada, ou seja, sem planejamento, revisão e reescrita de uma produção textual, com o tema “meu futuro”.
A ajuda que prestou aos alunos foi suficiente?	*O professor não conversava com os alunos. Além disso, não lhes oferecia modelos de textos para terem parâmetros mais consistentes para produção.
Fomentou a autonomia do trabalho entre os alunos?	*Os alunos geralmente realizavam as atividades de forma silenciosa e individualizada
Como os alunos são organizados em sala de aula?	*Eram organizados em fileiras e isso os impossibilitava de conversar com os colegas, bem como de socializar as suas leituras e as suas produções etc.
A concepção de linguagem que norteia a prática?	Predomina a perspectiva reducionista do ensino da língua, um ensino que se faz à custa do significado da aprendizagem.
<b>Como ocorrem as interações em sala de aula?</b>	
Relação professor e alunos?	Os momentos de interação eram restritos aos questionamentos das crianças quanto à resolução das tarefas (o como fazer?), o que não se configurava como um ato responsivo.
Relação alunos e alunos?	Os alunos não eram desafiados a interagirem uns com os outros, a compartilharem os achados da leitura ou suas produções.

**Fonte:** A autora (2019).

As informações obtidas no momento do diagnóstico foram registradas, constituindo uma espécie de diário. Não foi utilizada nenhuma técnica específica para registro, ainda que nele se anotasse o observado e o sentido pela pesquisadora, buscando alcançar uma visão mais ampla do modo de organização do trabalho pedagógico. Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2008, p. 47)

Os textos mais comuns que são incorporados aos diários são descritivos de experiências que o professor deseja registrar, antes que se esqueça de detalhes importantes, [...] as sequências interpretativista, que contém interpretações, avaliações, especulações, ou seja, elementos que vão permitir o autor desenvolver uma teoria sobre a ação que está interpretando.

De fato, as informações registradas no diário contribuíram para esclarecer as questões suscitadas, oferecendo subsídios para o planejamento de ações interventivas em parceria com o interlocutor. De imediato, fez-se necessário planejar

ações que provocassem no professor, interlocutor, a vontade de mudança sobre a prática desenvolvida em sala de aula, de modo que reconhecesse a falta de alguns elementos imprescindíveis no ensino da escrita e compartilhasse com a ideia de que o trabalho que desenvolvia esvaziava o caráter interlocutor do escrever, logo, não apresentava um caráter relevante e significativo para as crianças. Ao contrário, percebíamos que, em sala de aula, escrever estava articulado ao artificialismo e a impessoalidade, o que fazia com que as crianças se distanciassem do processo, tendo em vista que o ato de escrever não as envolvia profundamente.

Isso posto, buscamos avaliar o significado do fenômeno para o professor interlocutor. Nesse sentido, fora-lhe perguntado, inicialmente, que entendimento tinha sobre a escrita e as suas funções, o qual nos respondeu que

Eu entendo a escrita como a forma de colocar no papel o que você pensa. É uma atividade que exige o aluno dispor de certas condições de aprendizagem, para que ela seja realizada de maneira proveitosa. Eu vejo que a principal função da escrita é transmitir uma informação. (PROFESSOR INTERLOCUTOR).

Diante da resposta, foi possível percebermos resquícios de conhecimento em relação à natureza interativa da escrita, o que significa considerar esta atividade como “[...] de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para de algum modo interagir com ele[...].” (ANTUNES, 2003, p. 45). Trabalhar o ensino da escrita, a partir dessa perspectiva, é trabalhar com as relações de sentido que estão presentes na vida, nas interações entre os sujeitos e entre os enunciados. Implica, necessariamente, deixar entrar em sala de aula textos reais depois de criada a necessidade de interlocução nos alunos, preparando-lhes, assim, para atuar efetivamente nas diferentes esferas de atividade na vida em sociedade.

Destarte, contrariando a concepção típica da escola tradicional, não se trata de uma atividade que exige pré-requisitos (o aprendizado criterioso da língua) ou que se disponha de certas condições de aprendizagem para o momento de se elaborar textos, conforme argumentos do professor interlocutor, pois,

Se a escrita fosse simplesmente uma questão de dominar um sistema, não haveria a construção de sentidos nem a própria evolução da língua. Ao buscar novas formas de dizer, estamos, sem dúvida, apoiando-nos num sistema e, ao mesmo tempo, contribuindo para sua vitalidade e natureza essencialmente dinâmica (COLELLO, 2012, p. 77).

Evidentemente, a intenção do professor era tornar o processo de ensino e aprendizagem da escrita o mais proveitoso possível, possibilitando-lhe às crianças a apropriação deste conhecimento. Mas não percebemos, em nenhum dos momentos da observação participante, a linguagem escrita como instrumento de interlocução. Nesse contexto, as crianças eram solicitadas somente a registrarem as repostas aos exercícios contidos no livro didático, as atividades expostas no quadro e na agenda. O que o professor não compreendia é que ao limitar os espaços de diálogo, esses momentos se tornavam sem sentido, ficando restritos aos questinamentos das crianças quanto à resolução da tarefa (o como fazer).

Isso fica evidente em sua fala, quando questionado sobre o trabalho com a escrita realizado em sala de aula, sobre a frequência com que os alunos são solicitados a escrever, o que e para quem escrevem, na medida em que responde que:

Eu gosto de trabalhar com meus alunos respostas de cunho pessoal e com as atividades de compreensão e interpretação de texto que o livro didático solicita. As atividades acontecem duas vezes por semana, geralmente, nos horários de Português e Religião. Ao trabalhar dessa forma, os professores recebem respostas mais ativas dos alunos, o que permite fazer as intervenções necessárias em seu planejamento. (PROFESSOR INTERLOCUTOR).

Notamos, então, que o professor não fazia a escrita funcionar como interação e interlocução, pois as crianças não escreviam para atender as suas necessidades interlocutivas, ou seja, para alcançar um determinado objetivo que requer o estabelecimento de vínculos comunicativos. Tratava-se, na verdade, de propostas de trabalho com a escrita realizadas como mera atividades escolares, geralmente consideradas como um treinamento para aprender a escrever a linguagem artificial e livresca e, por isso, não se configuravam como posição do sujeito em uma situação concreta de comunicação discursiva, a qual exige um destinatário a quem este responde e de quem por sua vez, aguarda uma resposta no processo dialógico de produção de sentidos (BAKHTIN, 2016).

Faz-se importante trazer a seguinte reflexão mediante o sentido da escrita que é usada na escola:

Pretendemos formar escrivães ou escritores? Há uma forma de escrever que se limita a transcrever o que os outros ditam: uma escrita "secretarial", própria dos escrivães ou, atualmente, dos administradores em seu trabalho. Há uma outra forma de escrever, em que refletimos e elaboramos a linguagem escrita ao modo dos escritores. Não é certo que uma seja anterior à outra: são duas concepções distintas. (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p. 63).

A escrita como objeto de natureza cultural precisa ser ensinada intencionalmente, pois requer para sua assimilação de processos formais, sistematizados e codificados (SAVIANI, 2008). A tarefa docente consiste em motivar na criança o desejo de escrever, possibilitando vivências que tenham relevância e significado para suas vidas, bem como as ajudando a dominar a técnica de escrita, sem provocar rupturas entre a dimensão linguística e a dimensão discursiva da linguagem. Tal conhecimento só poderá ser internalizado nas situações de escrever textos sociais depois de criada uma necessidade de interlocução.

No contato com a turma do 5º ano, percebemos que não existia um critério para a escolha dos textos usados em sala de aula. O professor os utilizava conforme o roteiro previsto no livro didático. Durante estas atividades, as crianças não eram solicitadas a dar opiniões e/ou fazerem comentários acerca do que era trabalhado em sala de aula. Isto porque o professor “acredita, ou melhor, foi levado a acreditar, que o aprendizado da criança reflete, única e exclusivamente, o que [...] ensina, o que [...] transmite.” (GARCIA, 2003, p. 58).

Acreditamos que o professor fez o que considera correto e, na sua compreensão, o que é necessário para que as crianças se apropriem da linguagem escrita, pois também não lhe foi dada a oportunidade de repensar a sua prática e de refletir sobre outras vertentes. Dessa forma, para ele,

A escrita não aparece senão sob a forma de provas objetivas, questionários, [...] exercícios, ditados e cópias. Assim o desenvolvimento das múltiplas possibilidades de escrever fica por conta do “lucro pedagógico”: competência paralela ao projeto educativo conseguidos aleatoriamente. Em outras palavras, é como se a escola, ao assumir o compromisso de ensinar a escrever, deixasse de lado o objetivo de “formar escritor”. (COLELLO, 2012, p. 78).

De certa forma, comprova-se quando o professor distribuiu, em dois momentos distintos durante a observação participante, livros de literatura, detendo-se na utilização de questionários para a verificação do entendimento e na exploração vocabular. Estas dificuldades em trabalhar com a literatura surgem em decorrência de atribuir ao aluno leitor apenas um papel passivo. A literatura, por ser um discurso dialógico, dialoga com o leitor que lhe dá vida e lhe atribui significações. Por isso, é a grande dificuldade das crianças em compreenderem a leitura e em expressarem por escrito seu pensamento, já que o mais importante não é a tarefa de negociação de sentidos que obriga o sujeito a se posicionar.

Indagado sobre as dificuldades que encontrava para formar alunos produtores de texto, o professor responde que

Muitos alunos chegam ao 5º ano com sérias dificuldades na leitura e na escrita. Aí fica difícil desenvolver um trabalho com a produção de textos em sala de aula. Este ano, às quintas-feiras, no primeiro e segundo horário, a professora Maria Luiza está ministrando aulas de português num projeto de reforço para ajudar os alunos com mais dificuldades na leitura e na escrita a se desenvolverem. (PROFESSOR INTERLOCUTOR).

Na fala, verificamos, novamente, a ideia de que os alunos só poderão escrever depois que dominarem os elementos formais da língua. Para ajudá-las nesta aprendizagem, estabeleceu-se no cronograma de horários da escola o período preparatório, momento no qual as crianças selecionadas como “fracas” são trabalhadas nos fatores emergenciais, buscando-se alcançar a alfabetização promissora.

A relação que se estabelece – de um lado, a professora que “sabe” e, portanto, ensina, e, do outro lado, o aluno que “não sabe” e, portanto, aprende - pressupõe um apassivamento da criança e faz com que a professora não reconheça os seus alunos como sujeitos e produtores do conhecimento. (GARCIA, 2003, p. 59).

Nesse processo, as crianças assumem o papel de receptora de informações, sendo o aprendizado concretizado pela capacidade de reproduzir mecanicamente os conhecimentos transmitidos. Nesse contexto, o processo de atribuição de sentido é bloqueado pela ação escolar que, ao se utilizar de procedimentos mecânicos, impede que o processo pedagógico seja de fato um processo educativo.

Foi exatamente isso que se constatara no momento do **diagnóstico piloto**. As crianças selecionadas para o reforço continuavam apresentando dificuldades na leitura e na escrita, uma vez que as atividades propostas não lhes permitiam atribuir sentido ao que liam ou escreviam.

Nessa direção, perguntamos ao professor sobre como orienta os alunos em sala de aula, durante as atividades propostas com a escrita, e em qual referencial se apoiava para efetivar este trabalho, o qual respondeu que:

Leio as perguntas junto com os alunos e os questiono para saber se realmente entenderam. Quando eu percebo que eles estão sentindo dificuldades, tento exemplificar de outras formas. Depois círculo pela sala, passo de carteira em carteira para tirar, as dúvidas individualmente e aproveito para saber se os alunos avançaram na atividade. Como referencial teórico, eu assisto vídeos e busco outros livros didáticos. (PROFESSOR INTERLOCUTOR).

Notamos, aqui, que o trabalho realizado com a escrita em sala de aula está concentrado na realização de tarefas escolares, com uso excessivo do livro didático que, frequentemente, vem com textos desarticulados da vida social e cultural do aluno. Com este excesso de atividades curriculares, sem um propósito real, não há espaço para as crianças “escreverem pra valer”.

Nesse âmbito, a escrita não é uma tarefa que implica apenas o ato isolado de escrever. Demanda, ao contrário, um trabalho consciente e deliberado, planejado e repensado, que se concretiza em etapas desenvolvidas gradativamente e que exige muita dedicação para que alcance a condição final pretendida no texto. Logo, a escrita precisa ser considerada como uma atividade provisória, passível de outros atos de escrita, que conduzam as crianças a perceberem os possíveis aspectos problemáticos apresentados e, após análise e reflexão, procedam aos ajustes necessários (ANTUNES, 2003).

Na fala do professor, foi possível constatar a sua incompreensão ou a falta de um aprofundamento teórico acerca de como funciona a linguagem humana, a qual, conforme Bakhtin (2016), existe para promover a interação entre as pessoas por meio de enunciados concretos, determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera de atuação.

Na oportunidade, perguntara-lhe sobre os gêneros textuais mais utilizados no trabalho com a escrita na turma do 5º ano e o porquê das escolhas, o qual respondeu que:

Considero os livros de literatura interessantes para o trabalho com a leitura e a escrita dos alunos. Eu já utilizei os exemplares de três livros disponíveis na escola, oriundos do PNDL literário, a experiência está sendo positiva. Primeiro, eu oriento a leitura do livro e depois faço perguntas relacionadas ao seu conteúdo. (PROFESSOR INTERLOCUTOR).

Na resposta, percebemos que o professor não desenvolve um trabalho em comum acordo com os alunos no que se refere à escolha gradativa de como os diferentes gêneros textuais surgirão na sala de aula. Dessa forma, compete-lhe como mediador do processo de ensino e aprendizagem a responsabilidade de conduzir e orientar essa escolha para melhor atender aos objetivos pretendidos pelo ensino.

O professor propicia que as crianças tenham acesso aos livros literários, mas parece que esse momento é apenas rotineiro, já que lhe reserva a elaboração de perguntas relacionadas ao seu conteúdo, desconsiderando as várias possibilidades do trabalho com textos que tenham sentido para as crianças. De acordo com Antunes



(2003), cada professor deve-se perguntar o porquê e o para que das atividades que são propostas às crianças e selecionar as adequadas para uma melhor aprendizagem. A prioridade deve consistir em criar oportunidades para que o aluno construa, discuta e levante hipóteses a partir da leitura de diferentes gêneros e enunciados concretos que lhe permitam compreender como, de fato, a língua funciona. Assim, sempre que possível deve-se trabalhar com gêneros textuais variados que, apesar de não serem os mais comuns às práticas escolares, provavelmente, aparecem com mais frequência nas esferas de atividades da vida em sociedade.

Ao nos depararmos com essas situações de aprendizagem, nos dias atuais, percebemos que os traços linguísticos, bem como as unidades mínimas da língua, ainda são considerados como os aspectos mais importantes a serem trabalhados com os alunos, revelando o quanto é necessário que a linguagem escrita, por meio dos gêneros do discurso, esteja inserida em sala de aula, uma vez que ela permite dominar não uma forma linguística, mas:

[...] uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares sociais. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes. Assim um gênero pode não ter determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. Por exemplo, uma carta pessoal ainda é uma carta, mesmo que a autora tenha esquecido de assinar o nome no final e só tenha dito no início: 'Querida mamãe'. Uma publicidade pode ter o formato de um poema ou de uma lista de produtos de oferta; o que conta é que divulgue os produtos e estimule a compra por parte dos clientes ou usuários daquele produto. (MARCUSHI, 2008, p. 31, grifo do autor).

Dessa maneira, formar alunos produtores de textos, nos anos iniciais de escolarização, requer ao professor fazer uso de gêneros discursivos nesse processo, de modo que, desde o início, eles possam interagir com a linguagem escrita viva nas suas mais diversas possibilidades.

Os encontros de autoformação organizados no espaço da escola pelo OPLE se caracterizaram por momentos de discussões e reflexões que impulsionaram mudanças no grupo envolvido, pois possibilitaram o aprofundamento da compreensão das situações vivenciadas em sala de aula. Propostas de mudanças só acontecem quando se dispõe a vivenciar desafios e a concretizar ações com as quais se acredita que podem fazer a diferença. Nesse cenário, o desafio proposto aos sujeitos envolvidos foi desenvolver um projeto de trabalho, a partir da linha teórica e metodológica experienciada nesses encontros, pela qual acredita-se que a criança "[...]

pode, efetivamente, assumir a posição de locutor e se tornar autor, lançando-se à grande aventura da comunicação humana.” (COLELLO, 2012, p. 77).

Ao conhecermos cotidianamente a realidade investigada, ampliou-se a possibilidade de intervenção realmente significativa. Ademais, os momentos dialógicos com o professor que, desde o início, mostrou-se disposto a colaborar, possibilitaram tanto a aproximação explicativa dos dados, como a revisão de princípios teóricos que fundamentaram o estudo.

A proposta de intervenção pautou-se nas dificuldades observadas diante do **Diagnóstico Piloto**. Por meio de tal orientação, procuramos estratégias que desenvolvessem nos alunos o reconhecimento, a leitura, a produção e a compreensão de diferentes gêneros discursivos, levando-os a refletirem sobre o texto sob diversas possibilidades do dizer. Deste modo, o objetivo da intervenção em sala de aula foi o de formar um escritor competente, alguém que reconheça a função social da escrita e saiba utilizá-la nas diferentes situações do cotidiano.

De acordo com as orientações de Jolibert (1994), o indicado seria que cada criança, durante toda a escolaridade obrigatória, tivesse a possibilidade, enquanto leitora e produtora, de fazer a experiência:

1. da *utilidade* e das diferentes funções da escrita: a escrita serve para qualquer coisa, corresponde a intenções, subteme as propostas, difere de acordo com as situações, permite comunicar, contar histórias, conservar traços, etc.;
2. do *poder* que dá um domínio suficiente da escrita: a escrita dá o poder de fazer vir gente na quermesse, obter uma subvenção da Prefeitura, resolver um conflito com um monitor, fazer rir ou sonhar os companheiros com as histórias que se inventa, conseguir visitar o centro de informática de uma grande empresa, etc.;
3. do *prazer* que pode proporcionar a produção de um escrito: prazer de inventar, de construir um texto, prazer de compreender como ele funciona, prazer de buscar as palavras, prazer de vencer as dificuldades encontradas (o prazer do “Ah! sim!...”), prazer de encontrar o tipo de escrita e as formulações mais adequadas à situação, prazer de progredir, prazer da tarefa levada até o fim, do texto acabado bem apresentado. (JOLIBERT, 1994, p. 15, grifo nosso).

Com base em Jolibert (1994), buscamos trazer textos que estivessem próximos à realidade e às vivências dos alunos; algo que os interessasse e os motivasse a “escrever pra valer”. Nesse processo, verificamos o interesse da maioria da turma com assuntos relacionados ao futebol, o que desencadeou na escolha conjunta em trabalhar a escrita, a partir deste assunto. Com esta informação, organizamos um trabalho cujo objetivo era colocar as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental em contato com os gêneros discursivos, onde a escrita ganha razão de ser.

Ao longo do processo, possibilitara-se às crianças refletirem sobre a natureza interativa da escrita e ao professor refletir sobre suas concepções e práticas. Essa dinâmica só foi possível por meio de constantes diálogos entre professor e pesquisadora, e destes com autores e teóricos que defendem uma perspectiva de linguagem essencialmente dialógica, polifônica e responsiva.

Para tanto, foi construída e experienciada uma metodologia de trabalho que contemplou o processo interativo, no qual as crianças tiveram a possibilidade de interagir, escrever e ler nas suas mais diversas possibilidades. Tal proposta foi de encontro a uma perspectiva de ensino que insistia em situações de escrita sem um objetivo real, em que crianças aprendiam a escrever sem estarem direcionadas a um auditório social.

## 4 O PROCESSO DE MEDIAÇÃO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS

### 4.1 Vivências da produção de textos

A escola constitui-se como um espaço onde os alunos e o objeto de sua aprendizagem são colocados em recíproca relação por meio do processo de mediação do professor. Por conseguinte, o trabalho de ensino requer um constante ajuste e em relação aos fatos que ocorrem em sala de aula, ao movimento da turma.

Trata-se, na verdade, de observar e conhecer os alunos, estando atento aos processos de desenvolvimento para planejar formas de intervenção e organização de atividades educativas mais específicas para determinados momentos do processo de ensino e aprendizagem. Nessa lógica, instaurar práticas de linguagem escrita no espaço da sala de aula demanda, sobretudo, o planejamento de situações de ensino, nas quais as crianças possam se apropriar da escrita em sua dimensão ampla, evidenciando significado e razão para que se disponha a escrever.

Em consonância com Colello (2012), entendemos que o que transforma as relações escolarizadas em momentos de recepção ativa e de diálogo entre professor e alunos é a concepção histórica e social do conhecimento. Logo, é necessário fazer referência a um tipo de escrita que, na prática, se diferencie da mecânica de identificar, copiar, codificar e decodificar fonemas. “[...] Para quem apenas transforma o sinal impresso no papel em valor sonoro, ou vice-versa, não vale a pena aprender a ler e a escrever.” (COLELLO, 2012, p. 98).

É na complexidade deste contexto que se manifestam os problemas de aprendizagem da leitura e da escrita. A culpa é sempre atribuída às crianças e nunca nos procedimentos adotados pela escola. A participação direta, bem como a vivência em todos os seus aspectos, é fundamental para identificar alternativas intervencionistas para sua superação do problema identificado.

Pela impossibilidade de desenvolver a investigação no núcleo de Bacabeira – MA, decidimos nos aproximar da UEB “Agostinho Vasconcelos”, mas com o olhar direcionado para a turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Assim, o primeiro contato ocorreu no mês de fevereiro, de 2019, durante a realização da Jornada Pedagógica, a qual teve como temática “Criatividade na formação de leitores e produtores de texto”, sob a organização e mediação das professoras Joelma Reis Correia e Edith Maria Batista Ferreira, coordenadoras do OPLE.

A participação neste evento oportunizou-nos conhecer as expectativas de ensino na escola, as condições de trabalho docente, bem como estabelecer o contato inicial com a equipe docente, gestão escolar e técnicos administrativos. Além disso, na oportunidade, foi-se apresentada à comunidade escolar, da qual se teve boa aceitação, principalmente do professor da turma, e, com isso, conseguimos nos aproximar mais informalmente durante o evento da gestora, a qual concordou com a investigação.

Para conseguirmos a autorização de entrada na escola, esclarecemos sobre os objetivos pretendidos, a metodologia adotada, a forma de acesso aos resultados e a sua relevância, explicando sobre a não obrigatoriedade na participação. Após esse momento, disponibilizamos os documentos formais para o desenvolvimento da investigação: ao professor, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A); à gestora, a Carta de Apresentação para concessão da pesquisa de campo (APÊNDICE B). Bogdan e Biklen (1994) explicam que o pesquisador ao negociar sua entrada no *lócus* de pesquisa pontua claramente os propósitos de sua investigação, para que o(s) interlocutor(es) compreenda(m) a sua proposta e participe(m) ativamente do processo.

A data de entrada oficial na escola ocorreu em 26 de fevereiro de 2019, no turno matutino, no segundo dia de aula previsto no calendário escolar. Ao chegarmos à escola, houve bom acolhimento tanto pela técnica administrativa como pelos professores que já se encontravam no espaço. Quando o professor do 5º ano chegou à escola, às 07h50m, em decorrência das fortes chuvas na cidade, fomos com ele para a sala de aula, sendo apresentadas às crianças da turma. Adentrar ao *lócus* de investigação e voltar o olhar sensível e pensante a ele requer “[...] um esforço deliberado para colocar-se no lugar do outro, e tentar ver e sentir, segundo a ótica, as categorias de pensamento e a lógica do outro” (ANDRÉ, 2005, p. 26-27), para então captar aquilo que não é perceptível ao olhar superficial. Nesse sentido, com base em uma pauta de observação participante iniciamos o nosso olhar intencionado, partindo do entendimento que “observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado” (WEFFORT, 1996, p. 04).

Como parte inerente ao processo inicial, registramos informações sobre a estrutura física/material e os espaços disponibilizados para o contato das crianças com a cultura escrita e o perfil delas (leitores/não leitores), mediante a relação gestão,

docente e demais funcionários, além da análise de documentos relevantes, como: o Dossiê dos alunos, o Plano de ação da Gestão Escolar, o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), os Planos de aula e os Cadernos.

Também, registramos informações referentes à formação inicial e continuada do professor, à rotina desenvolvida na sala de aula, à organização do espaço, ao relacionamento com os alunos e à metodologia utilizada, principalmente no trabalho com a produção de textos nas aulas, buscando compreender como era desenvolvida a mediação pedagógica no processo de escrita e suas implicações na formação de alunos produtores de texto num processo de reflexão sobre a prática. Tais ações foram importantes para gerar dados iniciais e fundamentais para projetar a ação, visto que não se pode iniciar um processo de intervenção sem o prévio conhecimento da situação a modificar; a relevância da pesquisa-ação nesta fase é mais perceptível e ativa (DIONNE, 2007).

Na primeira fase, segundo esclarece Dionne (2007), a relevância da pesquisa-ação é mais perceptível e ativa.

A esse respeito, Dionne (2007, p. 63) acrescenta que:

A arte da ação consiste exatamente em adaptações contínuas, dentro do planejamento posto à prova da realidade cotidiana. Imprevistos, conjunturas mutáveis, temperamento das pessoas, erros estratégicos, tudo leva o profissional a adaptações contínuas, sem perder de vista a finalidade das ações empreendidas. O desafio do prático consiste em assegurar a colaboração e a participação dos atores implicados na solução e em avaliar constantemente as operações com o intuito de não desviar as situações iniciais.

Como bem esclarecem Bodgan e Biklen (1994), na investigação qualitativa os dados são gerados diretamente em contextos naturais, sem exigência de comprovar hipóteses ou medir variáveis, mas com o intuito de apreender as perspectivas do(s) sujeito(s) investigado(s) e dos fenômenos em sua globalidade. Para os referidos autores (1994, p.16) esses dados “são designados por qualitativos, o que significa rico em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”. Nesse sentido, toda pesquisa científica tem uma intencionalidade, a de realizar uma busca de conhecimentos, apoiando-se em procedimentos capazes de dar confiabilidade ao resultado. Nessa dimensão, a melhor forma de conseguir a compreensão e a interpretação dos fenômenos sociais inseridos em um contexto é pelo processo de geração de dados, que consiste na busca

sistemática de informações selecionadas pelo pesquisador para a condução do estudo.

Para Graue e Walsh (2003, p. 25), o contexto social em que os interlocutores da pesquisa se situam é mais do que:

[...] um mero cenário que pode ir mudando sucessivamente - ele faz parte do retrato, emprestando vida à imagem retratada pelo investigador [...] é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico [...] pode ser visto como uma arena, delimitada por uma situação e um tempo, onde se desenrola a atividade humana. É uma unidade de cultura.

Considerando a natureza da pesquisa, a opção pela observação participante foi para construir registros, reflexões, análises e planejamentos que não seriam possíveis se não houvesse a nossa integração no espaço da pesquisa, explicitado por Garcia (2003, p. 51) como:

O momento de confronto de diferentes conhecimentos; da exposição de ideias, certeza/incertezas, medos e ansiedades; confrontos/conflitos, por meio dos quais vamos articulando as leituras teóricas à nossa prática cotidiana, ao mesmo tempo que avançamos na apropriação-construção de novas leituras e novas práticas. No processo de emergência do novo é inevitável nos expormos e, ao fazê-lo, ao mesmo tempo, contraditoriamente, nos fragilizamos e nos fortalecemos.

Nessa perspectiva, adentrar à escola nos possibilitou entrar em contato com o objeto de investigação e vivenciá-lo em seus diferentes significados e implicações. Isso enriqueceu e ampliou os horizontes da investigação, assim como sinalizou alternativas de intervenção. Com base nesse entendimento, de fevereiro a junho de 2019, (durante dois dias na semana – das 07h30 às 11h30), acompanhamos a rotina diária da turma na condição de observadora participante. A inserção ocorreu de forma tranquila e as atividades fluíram naturalmente, sem inibições dos interlocutores diante tal presença. Durante os momentos de integração, procurávamos manter uma postura discreta, tomando o máximo de cuidado com as ações, no intuito de não influenciar o professor no significado atribuído ao objeto de estudo e, nem mesmo, deixá-lo constrangido no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Tivemos, também, o cuidado, ao longo dos meses, de estabelecer conversas informais com o professor e as crianças, com a intenção de entender melhor as situações observadas.

Para proceder à observação participante, seguimos um roteiro, previamente planejado, com questionamentos que abordassem aspectos significativos para o desenvolvimento do estudo (APÊNDICE B). Ao final de cada aula observada (um total de 20), elaboramos um registro escrito daquilo que fora presenciado em relação à

dinâmica estabelecida, ao perfil dos alunos, à metodologia docente, às atividades com a escrita, aos encaminhamentos do professor e tudo o mais considerado importante para o desenvolvimento desta pesquisa. Importa destacarmos que a observação participante nos possibilitou, ainda, o contato com o planejamento do professor, com o caderno das crianças, com o livro didático; enfim, com o processo de ensino e aprendizagem como um todo.

Os dados obtidos foram registrados num diário de campo (APÊNDICE C); instrumento de caráter pessoal, no qual constam os registros e as informações obtidas no decorrer do processo que serviu para análises posteriores e como ajuda-memória das situações de ensino e aprendizagem vivenciadas no percurso investigativo, pois “registrar é deixar marcas. Marcas que retratam uma história vivida” (WARSCHAUER, 1993, p. 61).

Todas as crianças residem com seus pais e/ou responsáveis no bairro Pão de Açúcar. Com base nos dossiês da turma, verificamos que a classe socioeconômica predominante é a classe média baixa. As ocupações dos pais ou responsáveis são variadas, mas uma parte considerável deles trabalha como vendedor, vigia e nos afazeres do lar. Possuem escolaridade que variam entre o fundamental e o ensino médio. Uma parte significativa da turma recebe o benefício do programa bolsa-família, um total de 20 alunos.

Observamos que, apesar dos alunos residirem próximo à escola, parte da turma é infrequente nas aulas. Para aproximar a família da escola, o professor criou como estratégia um grupo da turma no *WhatsApp* para informar sobre o processo de ensino e aprendizado realizado diariamente, mesmo que alguns alunos insistam em não trazer os materiais escolares, não façam as atividades e não sejam assíduos.

Interagir com a situação investigada, para melhor compreender a realidade dos interlocutores, tem-se revelado um processo significativo para a reflexão, além de conflitante, prazeroso e desafiador. Segundo Garcia (2003), conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lupa na dinâmica das relações e interações que fazem parte do seu cotidiano. Trata-se de um espaço de compreensão do mundo pela observação, pela conversa e pelo aprofundamento do conhecimento.

Por essa razão, caracterizar a escola é de suma importância, pois não se está referindo a um mero espaço da realidade, mas a um contexto; um espaço e um tempo cultural e, historicamente, situado, um aqui e agora específico [...]” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 25), onde se transmite conhecimentos, aptidões e habilidades que foram



sendo criados ao longo da história: o ensino da escrita, objeto cultural indispensável para inserção do homem na sociedade.

A UEB “Agostinho Vasconcelos” está localizada na rua 03, nº 200, Alto do Pinho, bairro do Pão de Açúcar, na cidade de São Luís – MA. O bairro possui vias pavimentadas, é servido pelo sistema integrado de transporte coletivo da cidade e possui uma infraestrutura diversificada, como posto de saúde, escola municipal e estadual de educação, igreja, praças, feira livre, supermercados e lojas de produtos variados. A UEB fundada em abril de 1996, surgiu do interesse da própria comunidade e por meio da União de Moradores do Pão de Açúcar, por uma escola da rede oficial na região.

Sendo assim, para apresentar esta seção optamos por organizá-la em duas subseções, a saber: A proposta para ensinar a escrever com os gêneros do discurso e, os gêneros discursivos em sala de aula: o processo de mediação.

#### **4.2 A proposta para ensinar a escrever com os gêneros do discurso**

Durante as observações participantes, pudemos olhar mais atentamente para o que se passava em sala de aula, a fim de analisar como ocorria o trabalho do professor no processo de escrita com os alunos da turma do 5º ano. Percebemos que as práticas pedagógicas eram direcionadas pelas orientações presentes no livro didático, com propostas de atividades que definiam e exemplificavam as unidades mínimas, porém não mostravam a língua em uso e tampouco revelavam sobre as possibilidades dos alunos como produtores de textos reais.

Nas relações de ensino, os alunos pouco se expressavam, tendo em vista que não havia um ambiente discursivo que proporcionassem atividades significativas e prazerosas com a linguagem escrita. Os momentos de fala se restringiam às explicações do professor e aos questionamentos das crianças em relação às atividades solicitadas. Logo,

o diálogo real não acontecia, o que é considerado um equívoco, já que [...] o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva. (BAKHTIN, 2011, p. 275).

Nesse contexto, fez-se necessário a elaboração de um projeto de trabalho cuja ação pudesse ajudar a superar as dificuldades evidenciadas durante o período de

observações em sala de aula. Na intervenção, o caminho escolhido interfere no processo, com o objetivo de compreendê-lo, explicá-lo ou corrigi-lo. Por isso, devem ser introduzidos novos elementos para que o(s) sujeito(s) da pesquisa pensem, elaborem de uma forma diferenciada, quebrando paradigmas anteriores de relacionamento com o objeto a ser estudado ou modificado (MIRANDA, 2009).

Salientamos que, em nenhum momento, buscamos impor uma rotina de passos e etapas, tampouco propor uma nova forma de ensinar. Mas fornecer uma possibilidade do trabalho com a escrita que atendesse às necessidades e às peculiaridades dos alunos, já que “[...] são muitas as possibilidades de trabalho, mas podemos dizer que todas as atividades que partem dos elementos da cultura em que a criança está inserida têm mais chances de sucesso.” (CORAIS, 2015, p. 35).

É de suma importância que professor oriente seu trabalho, na sala de aula, pautado em uma prática de ensino e aprendizagem com a linguagem, em que a fala da criança seja ouvida, notada, prestigiada e, principalmente, que tenha a oportunidade de dialogar com quem medeia o trabalho educativo em um constante processo de colaboração. Em outros termos, nas situações de ensino e aprendizagem o *dizer* não deve se restringir somente ao professor, a criança também fala, para além dos questionamentos das atividades, e o faz por meio de sua percepção sobre o próprio ato de aprender.

Como explicam Curto, Morillo e Teixidó (2000, p. 87),

Naturalmente, as crianças devem escutar o professor, ele tem coisas muito importantes e uteis para lhe transmitir. Mas o professor também deve escutar, muito atentamente, a seus alunos; deve estar atento a seus gestos, a suas atitudes, a seu comportamento, a suas mensagens mentais: ideias, conhecimentos, hipóteses e procedimentos etc. Escutar e compreender significa reagir diante da mensagem: modificar e adaptar suas propostas de trabalho, ajudar no que for necessário, dar o empurrão adequado, e isso requer um treinamento específicos para tarefa de aceitar a contribuição do aluno.

É por meio de um trabalho diário e contínuo que as crianças vão enriquecendo o conhecimento que têm sobre o mundo da escrita. O elemento essencial dessa aprendizagem é a fala, a conversa, a interação que se estabelece entre professor e crianças e entre as crianças. É somente com muito diálogo que a escrita é aprendida no cotidiano escolar, em atividades desafiadoras e significantes, que apresentam um sentido muito claro para elas, ou seja, um motivo para que aconteça, bem como favoreça a funcionalidade e a relação da linguagem da escola com o mundo social.

A esse respeito, Garcia (2003) acrescenta que não é suficiente criar espaços de enunciação para que as crianças dialoguem entre si e interajam com o meio na qual estão integradas. É necessário, fundamentalmente, que o professor se integre nesse processo dialógico, mantendo-se sempre atento ao movimento da turma para ouvir as crianças, respondendo as suas perguntas, desafiando-as e provocando-as com questionamentos, comparações, situações-problemas e, contribuindo com informações importantes, ao aprofundar seu conhecimento sobre cada aluno e sobre todo grupo, ao respeitar seu tempo e seu modo de aprender. As evidências de que estão avançando no conhecimento vêm de várias maneiras.

A proposta de escrita pode surgir de uma situação gerada na própria sala de aula ou de outros espaços externos à escola, bastando, para isso, ao professor ficar alerta e propiciar diálogos e discussões que possam resultar na elaboração de diferentes textos. A partir das observações realizadas na turma, percebemos que um assunto que chamava a atenção de grande parte dos alunos da turma era o futebol, presenciado, também, no espaço da escola, diálogos interessantes ao respeito. A partir dos dados gerados, desencadeou-se a elaboração de uma proposta de intervenção, por meio do Projeto de Trabalho intitulado “Brasil: o país do futebol?”, cujo objetivo foi colocar a turma em contato com os gêneros discursivos.

O referido projeto foi sistematizado e planejado em parceria com o professor e não somente para ser executado por ele, mas para ser pensado e discutido entre nós, o que significou considerá-lo como produtor de saber. Devemos frisar que a elaboração de um projeto inicial foi importante para termos uma visão do conjunto do trabalho e para começarmos a pensar nas atividades, tarefas e dispositivos didáticos que provisoriamente concretizariam os objetivos de aprendizagem, o que representou, *a priori*, um norte para a intervenção.

Com o intuito de contemplar o desejo das crianças, de uma forma sistematizada, para que se apropriassem da linguagem escrita com sentido, optamos por utilizar uma metodologia de ensino que pudesse favorecer momentos coletivos de aprendizagem, com base no diálogo, dentro das perspectivas histórico-cultural e dialógica. As intervenções realizadas se fundamentaram na perspectiva dialógica da linguagem, em um processo construído ao longo de dois semestres letivos, buscando apoiar a construção de sentidos no fazer pedagógico das práticas de escrita. Diferentemente de um trabalho realizado com ênfase nas unidades mínimas da língua ou direcionado apenas à apropriação de um conjunto de propriedades formais a que

o texto deve obedecer, os gêneros discursivos entraram na sala de aula como meios para o desenvolvimento da competência escritora das crianças de forma dinâmica e em seu uso, estando articulados às situações vivenciadas no cotidiano dos interlocutores da pesquisa.

Assim, a Proposta foi planejada em forma de sequências didáticas:

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Ao planejar o ensino dos gêneros discursivos por meio de sequências didáticas, oportunizamos às crianças a possibilidade de se apropriarem etapa por etapa de uma prática de linguagem direcionada para dialogicidade. Contrapondo-se, dessa forma, ao uso escolarizado que se faz da escrita, por meio de atividades isoladas que só existem dentro deste espaço, na qual as crianças encontram grandes dificuldades para internalizar os novos conhecimentos em relação à escrita de um gênero.

[...] o trabalho com as SD visa evitar a dispersão e sugere um trabalho intensivo, concentrado em um período limitado - que será determinado pelas condições pedagógicas de cada contexto de ensino particular - tendo como perspectiva sempre a apropriação de uma prática de linguagem, o que torna inviável um trabalho aligeirado, como sugerem os livros didáticos. (BARROS, 2014, p. 47).

A elaboração das sequências didáticas se deu a partir dos interesses e das necessidades que surgiram durante o desenvolvimento do projeto, pois somente “dialogando com as crianças, reconhecendo como legítimos os seus interesses, poder-se-á propor atividades que as mobilizem para o aprendizado da escrita” (GONÇALVES, 2015, p. 47-48), afastando-as de atividades em que este ato seja sinônimo de trabalho árduo e enfadonho.

Então, o desafio durante o processo de realização da intervenção foi o de encaminhar o ensino das práticas de escrita como enunciação, como movimento enunciativo discursivo. Para isso, houve a necessidade de múltiplas formas de relações com a escrita, possibilitando-lhes vivências relevantes e significativas.

#### 4.2.1 Os gêneros discursivos em sala de aula: o processo de mediação

Como forma de suscitar a interação em sala de aula e, conseqüentemente, o diálogo com os alunos e entre eles, a roda de conversa se tornou um espaço legítimo para que pudessem expressar-se; práticas que geralmente ocorriam na biblioteca da escola “Aluísio Azevedo”, lugar onde as crianças gostavam muito de frequentar.

Após diversas manifestações, acerca do interesse das crianças pelo futebol, organizamos o projeto “Brasil: o país do futebol?”, com o objetivo de possibilitar às crianças apropriarem-se de gêneros discursivos diversos por meio da temática futebol, desenvolvendo-se no uso efetivo da leitura e da escrita, a partir de situações discursivas vivenciadas no espaço da sala de aula.

As seqüências dessa primeira parte foram assim planejadas:

**Quadro 8:** Planejamento da primeira parte das práticas em sala

Mediadores: Érica Araújo e Prof. Giorgio Nunes				
Nº de aulas: 02			Tempo de aula: 1h30	
1º ENCONTRO				
Tema	Objetivos	Desenvolvimento	Avaliação	Recursos
Apresentação do Projeto Brasil: o país do futebol?	- Conhecer o Projeto a ser desenvolvido na turma por meio da roda de conversa.	- Organização e Condução da turma à biblioteca da escola; - Organização da turma em roda; - Acolhida: Livro <i>Gente que mora dentro da gente</i> ; - Apresentação do Projeto “Brasil: o país do futebol?” - Distribuição para cada criança de uma folha com duas colunas: na primeira coluna registrar “O que eu sei sobre futebol”, e na segunda “o que eu não sei e gostaria de saber”; - Em seguida, as crianças serão organizadas em grupos para discutirem e fazerem uma síntese sobre o assunto e, por fim, socializarem com a turma (uma criança de cada equipe vai à frente e fala).	- As crianças serão avaliadas por meio do envolvimento, participação e empenho nas atividades propostas.	Livro <i>“Gente que mora dentro da gente”</i>  - Papel A4;  - Texto  Datashow
	- Identificar o que sabem e o que gostariam de saber sobre o futebol, por meio da produção de uma lista.	- Apresentação no Datashow de uma síntese da atividade “o que eu sei e o que eu gostaria de saber sobre o futebol”, para recordar com as crianças o que foi exposto pelos grupos		
2º ENCONTRO				

<p><b>Apresentação do Projeto Brasil: o país do futebol?</b></p>	<p>eu sei e o que eu gostaria de saber sobre o futebol”, para recordar com as crianças o que foi exposto pelos grupos</p> <p>- Entender sobre o surgimento do futebol</p>	<p>- Distribuição das crianças em grupos</p> <p>- Apresentação às crianças de um texto sobre “O surgimento do futebol” para que elas façam a leitura silenciosa. Antes de propor esta atividade, argumentaremos sobre as características do texto: tipo, fonte, entre outras.</p> <p>- Após a leitura, as crianças deverão responder às seguintes questões: O que eu aprendi sobre o futebol com a leitura do texto? O futebol sempre existiu? Quando o futebol passa a se tornar uma profissão? Eu consegui responder alguma pergunta que fiz na aula anterior sobre “o que eu não sei e gostaria de saber sobre o futebol”?</p> <p>- Distribuição de uma folha para cada aluno para que escrevam: “O que gostei na aula e o que não gostei”.</p>	<p>As crianças serão avaliadas por meio do envolvimento, participação e empenho nas atividades propostas</p>	<p>Datashow; Quadro; Pincel; Texto</p>
--	---	--	--	--

A proposta de trabalho iniciou na rodinha organizada na biblioteca da escola, onde se iniciou o contato com as crianças com a leitura do livro *Gente que mora dentro da gente*, de autoria de Patrícia Gebrim. Após a leitura de acolhimento, apresentamos e dialogamos com a turma sobre o projeto “Brasil: o país do futebol?”.

Com o intuito de estimular e manter a motivação para a aprendizagem contínua do ato de escrever, organizamos as crianças em grupos e distribuimos uma ficha para que preenchessem os espaços em branco com os seguintes questionamentos: O que eu sei e o que eu gostaria de saber sobre o futebol. Assim, as deixamos à vontade para registrarem o que sabiam e o que gostariam de vivenciar durante os nossos encontros. Momentos iguais a esses, nos quais as crianças têm a oportunidade de expressarem suas ideias, foram proporcionados durante todo o processo e fez com que abandonassem a posição pretensamente passiva na comunicação discursiva, ao ocuparem a ativa responsiva que tem na comunicação de forma intencional.

A atividade deve dar chance à iniciativa do aluno. É importante que o aluno sinta que pode escolher: o que vai escrever ou ler, como vai fazê-lo. Nem tudo pode ser escolhido: o professor marca os limites da tarefa, mas é preferível que a tarefa tenha um certo grau de abertura, de flexibilidade, que permita uma resposta personalizada (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p. 83).

Para os referidos autores, a oportunidade de escolher, instiga uma maior atividade mental por parte das crianças. Isso, além de ser motivador para elas, é de suma importância para o desenvolvimento das capacidades. Muitas vezes, nos contextos escolares, prevalecem práticas que valorizam o fazer, o executar e o silêncio em detrimento das ações do pensar, do interagir e do diálogo. As relações dialógicas deveriam estar no planejamento do trabalho docente como caminho para materialização de práticas significativas e contextualizadas.

Após o momento de intercâmbio, solicitamos que uma criança de cada grupo socializasse a síntese elaborada coletivamente com os demais colegas da turma. A atividade proposta sobre o futebol mobilizou bastante a atenção e o interesse das crianças, que encontraram satisfação em trocar informações sobre suas descobertas e informações.

**Figura 12:** Registro sobre o questionamento do que sabem e gostariam de saber sobre o futebol

Handwritten record on a piece of paper titled "FUTEBOL". At the top, it says "EQUIPE: Victoria, Lyllana, Fabrely, Steffany" with a heart symbol below. The record is divided into two columns:

FUTEBOL	
O QUE EU SEI	O QUE EU GOSTARIA DE SABER
Nos sabemos que o futebol é um campeonato entre vários times as vezes internacional ou dentro do proprio país.	Nos gostaríamos de saber se mulheres já jogaram com homens e se podem jogar com eles no futebol internacional.

**Fonte:** A autora (2019).

Diante das sugestões das crianças sobre o que gostariam de saber ao estudar o futebol, realizamos uma síntese de todos os registros e no encontro seguinte, projetamos no Datashow para recordar com elas o que foi exposto pelos grupos. Então, organizamos as atividades do projeto buscando atender os interesses da maioria; aquilo que as crianças desejavam saber, transformaram-se em conteúdos pedagógicos para o trabalho com a escrita de textos no espaço escolar. Encontrar motivos para as crianças escreverem, tornou-se o principal objetivo, visto que, frequentemente, mostravam-se desinteressadas pelas atividades propostas pelo

professor ou as realizavam como mera obrigação sem qualquer reflexão. Na verdade, traziam motivos restritos para a escola e, neste contexto, não estavam tendo a oportunidade de ampliá-los pelo exercício efetivo da comunicação discursiva que, no ato de se expressar, constrói pela escrita. Seguindo as orientações de Melo (2003), buscou-se ouvir as crianças, conhecer os seus interesses e curiosidades no intuito de criar motivos que contribuíssem para o desenvolvimento de aptidões e capacidades.

Com um olhar mais atento ao que as crianças se interessavam, propusemos que começassem os estudos pela leitura de um texto sobre o surgimento do futebol. Assim que foram distribuídos os textos, as orientamos que realizassem a leitura silenciosa e, posteriormente, relatassem o que estava escrito e se o texto respondia algum dos questionamentos feitos por elas na atividade anterior. Bakhtin (2016) explica que a experiência discursiva individual de cada pessoa se constrói e se desenvolve em um constante processo de interação com enunciados individuais dos outros. Com base nisso, ao finalizarem a leitura silenciosa do texto, deixamos que as crianças interagissem entre si, a princípio, e, somente após um período de intercâmbio, solicitamos que socializassem as suas descobertas com todos os colegas da turma.

À medida que cada um se expressava ficou evidente que,

Nessas falas, as crianças traz[e]m para a escola não só o fruto de suas próprias reflexões e observações sobre o mundo físico que as cerca, como também fragmentos de informações que recebem dos adultos, e de outras fontes, como televisão, jornais, revistas, livros, filmes, vídeos, etc. (GARCIA, 2003, p. 96).

É preciso que as crianças sejam constantemente desafiadas por múltiplas situações de interação com a leitura e a escrita. Nessa dinâmica, a intervenção do professor é suma importância para possibilitar que as crianças, nesse processo, reflitam sobre a língua escrita, realizando o registro no quadro e fazendo algumas problematizações. Ao levarmos informações em relação ao surgimento do futebol, colaboramos para formação do conceito, já que a aprendizagem desenvolvida em sala de aula proporcionou novas aprendizagens que, por sua vez, provocou novos desenvolvimentos nas crianças. Por meio desta atividade, as crianças tiveram a oportunidade de expor ideias, de ouvir as opiniões de outros colegas, o que oportunizou recolherem novas informações e elaborarem suas próprias ideias sobre o assunto.



Para finalizar esse momento, distribuímos uma folha para cada aluno para que escrevessem: “O que gostei na aula e o que não gostei”. O próximo passo foi pensar em novos caminhos que ampliassem ao máximo a experiências das crianças com o universo da escrita. Por isso, planejamos, juntamente com elas, outras visitas à biblioteca da escola, onde múltiplas situações acontecem.

[...] vivenciar atividades como essas apenas possibilitavam às crianças uma aprendizagem inicial sobre o seu tema de interesse, porém foi a partir dessa aprendizagem que as crianças começaram a fazer generalizações, mobilizando funções psicológicas como atenção, memória, capacidade de comparar e diferenciar que segundo Vygotsky, se desenvolvem ao longo de à formação dos conceitos científicos. (GARCIA, 2003, p. 99).

Nesse aspecto, o professor precisa estar atento ao desempenho do aluno a fim de identificar a sua evolução diante da escrita para, desta maneira, refletir e planejar ações que auxiliem no processo. Se o que o professor quer possibilitar à criança é descobrir o sentido da escrita, é necessário que faça referência à esta aprendizagem como uma necessidade para que ocorra a interação por meio de um texto escrito em uma situação real de produção, a qual exigirá a participação efetiva dos alunos. Nesse sentido, perguntamos ao professor se há diferenças entre escrever e produzir textos, o qual relatou:

Eu acredito que escrita e produção de texto não sejam a mesma coisa. Mas eu penso que uma coisa puxa a outra. A partir do momento que você fala em produção textual, além dela vir com a parte escrita, escrever o texto “propriamente dito”, ela também vem acompanhada de um raciocínio lógico. Querendo ou não, escrever pode ser simplesmente copiar, fazer o nome, que você já tem em mente aquilo. Agora quando se fala em produção textual, você vai além, você mexe... a criança vai ter que pensar primeiro, raciocinar primeiro sobre o que ela vai escrever e, conseqüentemente, colocar no papel. Ou seja, a produção textual vem antes da escrita, pois necessita do raciocínio lógico. Aí tem uma distinção, segundo meu ponto de vista (PROFESSOR INTERLOCUTOR).

A fala do professor evidencia um certo desconhecimento em relação à natureza da escrita como uma produção humana culturalmente construída cujo desenvolvimento se dá no meio social. O ato de escrever está centrado na construção de significados que se pretende transmitir a um certo destinatário com uma intencionalidade específica. Dessa forma, supõe tomadas de decisões daquele que é o autor do dizer. No entanto, em determinadas situações a atividade se constitui como algo simples porque se delimitou de forma muito precisa o que iria ser escrito, como registrar o nome no caderno em que se realizou a atividade escolar, conforme

mencionado pelo professor. Nesse caso, segundo Curto, Morillo e Teixidó, (2000, p. 148),

[...] não só o conteúdo está claro, como também a forma, as características e a intenção da escrita. Também já estão previamente definidos, nestes casos, certos aspectos como a forma de apresentação, a ortografia, a caligrafia, o suporte material da escrita, etc.

Daí a necessidade de reafirmar a partir do diálogo com Jolibert e colaboradores (2006, p. 182, grifos nossos) a importância do professor em se aprofundar acerca do processo de escrita para que assim tenha o entendimento que:

**Escrever é produzir textos** ou, melhor, tipos de texto, em função das próprias necessidades e projetos: cartas, cartazes, receitas, notícias, histórias, poemas, etc. Não se trata de produzir frases soltas ou parágrafos isolados que depois teriam que ser colados a outros fragmentos para constituir um texto completo.

Ao obter conhecimentos sólidos sobre a natureza da escrita, o professor passa a compreender a importância do seu papel de mediação no processo e que as possíveis dificuldades apresentadas pelas crianças na apropriação desse objeto cultural podem ser resultados do processo de ensino a que são expostas diariamente em sala de aula.

Nesse contexto, muitas vezes acaba-se desconhecendo que para ser capaz de buscar novas formas de dizer, a criança, especialmente no início da escolaridade, precisa ser ensinada por meio da mediação de um parceiro mais experiente a usar as regras básicas de funcionamento de comunicação pela via escrita estabelecida socialmente. Dessa forma, compete ao professor, como mediador do conhecimento, a decisão para enriquecer as possibilidades do dizer das crianças, prevendo atividades e intervenções que favoreçam a presença na sala de aula deste objeto cultural, de modo que as instrumentalizem para interagir nessa modalidade da língua fora da escola, nas práticas sociais.

Constatamos que com a intervenção, o professor percebeu que para que as atividades de ensino na escola se tornem um trabalho significativo, o caráter teleológico torna-se indispensável para o ensino da escrita na escola. Em outros termos, houve o entendimento de que é necessário que o aluno conheça o significado social da escrita e que sentido tem para ele a apropriação desse conhecimento.

#### 4.2.2 A construção do *Livro da Vida*: o movimento dialógico da escrita

As práticas de escrita precisam criar condições para livre expressão das crianças, para que elas expressem seu querer dizer, revelem suas compreensões e seus interesses. Por isso, o professor deve possibilitar as crianças vivências de situações nas quais elas sejam incentivadas a ler e a escrever em uma perspectiva dialógica.

A esse respeito, Smolka (2017, p. 33, grifos da autora) salienta que o termo discursivo geralmente tem sido interpretado pelos mais variados e vagos entendimento, tais como: “o *espontâneo*, o *abrangente*, o *inespecífico*, o *assistemático*, o *circunstancial*; [...]”. Esse entendimento errôneo pode levar a ideia de uma falta de planejamento no que se refere aos procedimentos que vão ser utilizados pelo professor para que a crianças aprendam, por exemplo, a produzir diferentes gêneros discursivos.

No dizer da autora supracitada, para se desenvolver uma prática discursiva, é necessário entender que.

O foco, então, está nos modos de proceder – em como organizar, propor, orientar, escutar, interpretar, sistematizar, mostrar, argumentar, compartilhar etc. – ou seja, nos modos de significar as formas singulares de produção de conhecimento com e pelas crianças no coletivo de trabalho. (SMOLKA, 2017, p. 35).

Com base nesse entendimento, planejamos, cuidadosamente, a atividade, como demonstrado na sequência didática a seguir:

**Quadro 9:** Planejamento da segunda parte das práticas em sala

<b>Mediadores:</b> Érica Araújo e Prof. Giorgio Nunes				
<b>Nº de aulas:</b> 01			<b>Tempo de aula:</b> 1h 30	
<b>1º ENCONTRO</b>				
<b>Tema</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Desenvolvimento</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Recursos</b>
<b>LIVRO DA VIDA</b>	- Apresentar o <i>Livro da Vida</i> para registro sistemático das aprendizagens sobre o projeto;	- Roda de conversa com as crianças sobre as ações realizadas no projeto e como seria interessante o registro dessas atividades em um Livro; - Apresentação para as crianças do caderno que servirá como Diário do projeto, informando que ele será produzido coletivamente, nele serão escritos os textos de tudo que será	-Será realizada com base nas reações dos alunos:  Comentários;  Participação durante as	- <i>Livro da Vida</i> ;  - Papel A4

	<p>- Realizar a escrita coletiva sobre as experiências ocorridas no dia para registro no <i>Livro da Vida</i>.</p>	<p>vivido em sala de aula e deverá circular em suas casas para que os pais saibam o que está acontecendo em nosso projeto;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração das regras de convivência durante a realização do projeto;</li> <li>- Os alunos irão assinar seu nome no Diário do Projeto, demarcando seu pertencimento ao Projeto;</li> <li>- Junto com as crianças produziremos um texto coletivo sobre as vivências ocorridas no último encontro do projeto, destacando o que já sabiam e o que desejariam saber sobre o futebol;</li> <li>- Organização da turma em grupos para a elaboração de desenhos para ilustração do <i>Livro da vida</i></li> <li>- Apresentação do desenho, o qual será apresentado individualmente em uma roda de conversa.</li> </ul>	<p>explicações sobre o <i>Livro da vida</i></p>	<p>- Lápis de cor</p>
--	--	--	---	-----------------------

Em uma roda de conversa, momento no qual se abre espaço para que levantem assuntos e tragam sugestões de temas que gostariam de estudar, propusemos às crianças, a ideia de registrarem as suas falas em relação às experiências que iriam vivenciar no processo de intervenção no chamado *Livro da Vida*. Construído com base nas ideias de Freinet (1975), o referido Livro funciona como espaço em que as crianças podem expressar seus pensamentos utilizando-se das linguagens da escrita e do desenho, ao mesmo tempo em que se objetiva estimular a “livre expressão”, compartilhar vivências, bem como possibilitar-lhes o contato com a linguagem escrita por meio da produção de textos reais.

Ao longo da conversa, recordamos com as crianças o que já havia sido realizado no projeto e destacamos a importância do registro das atividades do projeto em um Livro. Em seguida, apresentamos-lhes um grande caderno onde seriam feitas as anotações dos fatos considerados mais interessantes, esclarecendo que a produção exigiria a colaboração de todos, mas de forma voluntária, devendo este suporte circular em suas casas para que os familiares, pais e/ou responsáveis soubessem o que estava acontecendo no projeto.

Há crianças que não falam, por temor, ou que não usam a linguagem para se comunicar: não estão acostumadas a que lhes prestem atenção, não sabem que o que dizem podem ser importante para os que a rodeiam. Não aprenderam o básico em comunicação: o ritmo conversacional de escutar e falar, de ser compreendido e de reagir frente ao que compreende do que o outro diz. (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2003, p. 82).

Feito os esclarecimentos necessários na sequência, propusemos a elaboração coletiva das regras de convivência no *Livro da Vida*, extremamente necessárias aos momentos de interação no processo de ensino e aprendizagem, pois são responsáveis em criar nas crianças os direcionamentos fundamentais para entenderem que deve existir uma organização para o bem comum. Desta forma, buscamos abrir espaço para que cada um pudesse participar e se sentisse alguém significativo naquele contexto. Após esse momento, solicitamos a cada uma delas que assinasse seu nome no Livro, demarcando seu pertencimento ao Projeto.

Aproveitamos a oportunidade e sugerimos a elaboração de um texto coletivo para registro no *Livro da Vida*. Junto com as crianças foi produzido um texto sobre as vivências ocorridas no último encontro, destacando o que já se sabia e o que se desejaria saber sobre o futebol. Com essa dinâmica, “o que propomos é que os alunos pensem muito. Trata-se de que eles pensem, não de que se adaptem ao que nós pensamos” (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p. 84), que, muitas vezes, reflete o caminho mais longo e árduo, acreditando-se tratar do contrário.

Neste momento, pudemos perceber o envolvimento de todos em querer falar, a diversidade de ideias que apresentavam a respeito do projeto e do assunto futebol. Acreditamos que esta diversidade é o que dá vida ao trabalho, é o que possibilita que haja confronto de ideias, mudanças ou confirmações de concepções. Em qualquer grupo, sempre se vai encontrar a heterogeneidade, por isso a importância em se pensar em atividades que pudessem ser desenvolvidas na turma, de modo que todas as crianças pudessem participar ativamente.

Na etapa seguinte, organizamos a turma em grupos, distribuimos folhas de papel A4, lápis de cor e pedimos que cada aluno desenhasse algo relacionado ao futebol para ilustração do nosso *Livro da Vida*. Na sequência, abrimos espaço para que apresentassem os desenhos para os demais colegas que se mostraram curiosos para conhecer e saber o que o outro tinha a dizer. Isto demonstra que apesar do fascínio que as descobertas geram, o lúdico tem seu espaço garantido nas vivências das crianças.

Desde o primeiro momento em que se lançou a ideia até a finalização da ação na turma do 5º ano, organizamos rodas de conversa para apresentação dos registros feitos sobre o encontro anterior no *Livro da Vida*. Assim, “[...] foi sendo construída uma relação entre as crianças e o conhecimento. Uma relação de sujeitos da aprendizagem, de quem vai se apropriando do próprio processo de construção de conhecimento e se tornando cada vez mais potente.” (GARCIA, 2003, p. 101).

A aplicação desta proposta de atividade, a partir do projeto de intervenção, foi uma forma de ratificar que, quando feito de maneira significativa e prazerosa, o registro no *Livro da Vida* torna a escrita mais interessante para as crianças, visto que com frequência estas não se interessam por escrever pelo fato de não entenderem o sentido do que escrevem, mas se são incentivadas a escreverem sobre algo que lhes acontece no cotidiano da escola, da família, dos amigos, então faz sentido o seu uso para a vida.

No diagnóstico, percebemos que o professor utilizava estratégias de ensino que não levavam em conta as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nas situações observadas em sala de aula, o ensinar e o aprender a escrever reduziam-se à elaboração de tarefas específicas de puro exercício, bloqueando o processo de construção do conhecimento sobre a escrita. Além disso, verificamos que o professor não dialogava com a turma: havia uma elocução do professor com respeito à disciplina; ou seja, “a compreensão sobre o dinamismo da escrita e sobre seu potencial criativo e constitutivo anula qualquer iniciativa de ensino da língua materna como objeto fechado, estático e monológico.” (COLELLO, 2012, p. 72).

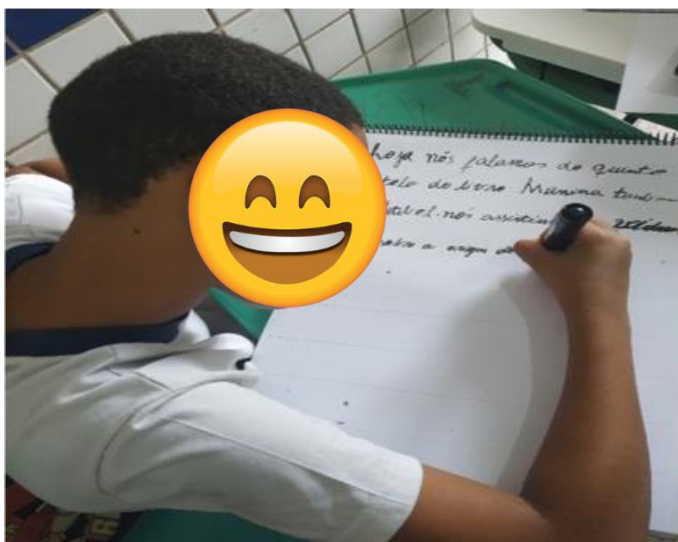
E essa foi exatamente a nossa pretensão ao trazer a proposta do *Livro da Vida* para o momento de intervenção na turma. Buscávamos estimular a formação de produtores de texto de uma forma espontânea e criativa, resgatando a imaginação e a vontade de dizer das crianças, constantemente bloqueada no contexto da sala de aula. Para tanto, nos preocupamos em organizar espaços de enunciação para que elas pudessem apresentar sua voz interior, explicitar suas percepções sobre o seu próprio processo de conhecimento tendo consciência de que há do outro lado alguém que deseja saber o que elas têm a dizer, independente se está certo ou não.

Assim, a palavra das crianças não se restringiu a dar respostas prontas, meramente esperadas dentro de um quadro já concebido por outrem. Elas se envolveram com a atividade evidenciando de forma marcante o desejo de expor suas observações para o grupo. A escrita ganhou sentido em sala de aula, pois as crianças

puderam registrar e socializar com os colegas suas ideias, sentimentos, saberes e experiências vivenciadas durante os encontros do projeto e que não estão na língua como sistema linguístico; compreenderam que a escrita serve para comunicar algo, ou seja, estar a serviço do dizer.

Nesta situação, a escrita “*constituiu uma situação nova naquela sala de aula e provocou movimentações e interações na sala, gerou interlocução, barulho e excitação das crianças* (todas queriam falar e mostrar o que sabiam) (SMOLKA, 2012, p. 58, grifos da autora). Os resultados positivos obtidos nos momentos de socialização da escrita no *Livro da Vida*, foram indicando, cada vez mais, a importância dos movimentos de interação e dos momentos de interlocução nos contextos de produção do conhecimento.

**Figura 13:** Criança registrando no *Livro da vida*, após o término de uma atividade



**Fonte:** A autora (2019).

Nesse sentido, é fundamental que os professores planejem ações que proporcionem às crianças momentos e espaços de encontro, o que requer necessariamente uma outra dinâmica, um outro modo de atuar no espaço da sala de aula, no qual as crianças devem ocupa-lo como interlocutoras, como sujeitos que se enunciam e assumem o seu projeto de dizer. E é isso que as crianças devem aprender a compreender e a produzir. E não há outra forma senão fazê-lo cotidianamente. A esse respeito, perguntamos ao professor sobre como podem aprender a escrever textos de modo que possam fazer uso social da linguagem escrita, onde o mesmo afirmou:

O primeiro passo, eu acredito, é fazer com que as crianças tenham contato com esses textos, esses diversos tipos de texto escrito, de forma que a criança tenha contato com textos diferenciados, ou seja, textos de um convite, de uma biografia, de uma reportagem, de uma autobiografia. Então, ela passando por esse processo, esse encontro, digamos assim, com diversos tipos de texto sociais, ela vai colocar na cabeça, ter a ciência em como é a estrutura de cada texto. A estrutura do texto A, estrutura do texto B, estrutura do texto C. Uma receita de um bolo é diferente de um convite, que é diferente de uma biografia. Então, hoje, eu vou produzir...amanhã vai ser a festa...quando os alunos do 5ºano crescerem, amanhã vai a festa de aniversário do meu filho, como eu vou fazer o convite aos familiares e amigos? Então, eles já vão ter a ciência de como é a estrutura de um convite, porque já se trabalhou como é a estrutura do texto, eles vão saber como escrever. Eu vou fazer uma carta, escrever um e-mail pedindo um emprego, fazer um currículo, eles já têm a estrutura de como escrever isso, manualmente ou digitando, eles vão ter essa ciência. A partir do momento que você apresenta os modelos, eles vão entender e levar essa estrutura para vida. (PROFESSOR INTERLOCUTOR)

No seu posicionamento, o professor coloca que para aprender a escrever textos de modo que possam fazer uso social da língua, as crianças precisam estar em contato com estes diversos textos e refletirem acerca do escrito para em seguida aprender a reconhecê-los com todas as suas características. Quando o professor comenta *“então, eles já vão ter a ciência de como é a estrutura de um convite, porque já se trabalhou como é a estrutura do texto, eles vão saber como escrever. Eu vou fazer uma carta, escrever um e-mail pedindo um emprego, fazer um currículo, eles já têm a estrutura de como escrever isso, manualmente ou digitando, eles vão ter essa ciência”*, percebemos que ele compreendeu que ao propor uma atividade de escrita as crianças precisam entender as regras básicas de funcionamento.

Pensar o trabalho de produção escrita a partir dos gêneros do discurso requer, além do conhecimento e domínio de recursos linguísticos que o estruturam, a introdução de elementos contextuais que demonstrem as significações constituídas. Nessa direção, entende-se que não basta a apresentação de modelos de textos socialmente disponíveis como garantia da eficiência da produção do gênero em foco. A exposição dos modelos de textos é importante, mas é mais importante ainda que seja criada uma necessidade de interlocução em que o gênero a ser elaborado tenha significado na vida dos alunos.

No entanto, o livro didático e a sobrecarga de trabalho em sala de aula deixaram o professor sem oportunidade de criar, de explorar sua própria capacidade de pensar e inventar para observar como as oportunidades surgem. Em geral, as crianças costumavam escrever tudo da mesma forma sem preocupação com a construção do sentido, já que eram solicitadas a realizar tarefas sem maior referência ao que tais



tarefas poderiam acrescentar ao que realmente precisavam saber para atender as exigências sociais da escrita.

Acreditamos que “[...] ao buscar nova forma de dizer, estamos, sem dúvida, apoiando-nos num sistema e, ao mesmo tempo, contribuindo para sua vitalidade e natureza essencialmente dinâmica.” (COLELLO, 2012, p. 77). A partir da aplicação do projeto de intervenção, observamos uma mudança significativa no processo de escrita dos alunos, já que foram constantemente incentivados a expor suas ideias, pensamentos e sentimentos em relação ao que estavam vivenciando no *Livro da Vida*.

Como a proposta foi fundamentada numa dimensão discursiva da linguagem, todas as atividades realizadas durante o processo de intervenção surgiram como uma necessidade com atividades em que os alunos aprenderam a dizer sua palavra. São nas relações dialógicas que a vida e a linguagem se entrelaçam, buscamos, portanto, dar voz às crianças sem esquecer que suas respostas estão cheias de múltiplas vozes porque estão marcadas pelo contexto sociocultural em que elas se encontram, sendo produto da interação destas com os outros.

#### 4.2.3 Livro “Menina também joga futebol”: encontro do leitor com texto literário, em situações de leitura partilhada

O reconhecimento de que a interação com a literatura sempre possibilita um ato responsivo e de que ela se configura importante para o desenvolvimento dos sujeitos, pois desperta um envolvimento singular, apresentamos às crianças, por sugestão do professor da turma, o livro “Menina também joga futebol”, de autoria de Claudia Maria de Vasconcelos. O referido livro veio ao encontro do trabalho que pretendíamos desenvolver, além de dar ênfase a assuntos considerados relevantes na formação do ser humano, como: conciliar diferenças, superar preconceitos, entre outros considerados relevantes na formação de pessoas.

O planejamento das atividades direcionadas para o ato de escrever consistia, segundo nosso diagnóstico, na identificação das classes gramaticais dentro de um texto proposto no livro didático. Tais atividades são totalmente desarticuladas do contexto social dos alunos o que os distancia de uma proposta discursiva do ensino da língua materna escrita, essencial para o desenvolvimento de alunos produtores de texto. Nesta lógica, de acordo com Garcia (2003, p. 43), acreditamos que “o que a criança faz, o que a criança vive, como faz e como vive, não é considerado pela

escola”. Em geral, espera-se que as crianças correspondam às expectativas do professor, independentemente das diferenças. Na contramão, quando não se enquadram nesse modelo, são rotuladas como desinteressadas ou com problemas de aprendizagem.

Destarte, é necessário que o professor compreenda o processo de formação dos seus alunos, levando em consideração os aspectos históricos e sociais desta formação e os elementos que a integram, por meio de um referencial teórico consistente e comprometido com a formação humana, na medida em que ao realizar-se a transmissão dos conhecimentos escolares, torna-se importante compreender como o aluno aprende, como o professor ensina e como se apresenta o objeto que se pretende ensinar.

Compartilhamos do entendimento de que o trabalho com a literatura contribui para trazer momentos de reflexão sobre temas da vida, o que nem sempre é possível por meio de uma aula expositiva, uma vez que,

O objetivo da formação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para formação de pessoa, uma formação que aparece ligada indissolivelmente à construção da sociedade. Sua função não é unitária, ensinar valores morais e nem servir de base para ensinar aspectos formais da linguagem (COLOMER, 2007, p. 31).

Começamos, então, um diálogo convidando as crianças a participarem de uma roda de conversa, a qual foi iniciada com a apresentação do livro “Menina também joga futebol”, com destaque ao nome do autor, do ilustrador e da editora. Essa mediação foi necessária para que as crianças conhecessem a estrutura do livro. Em seguida, pedimos-lhes que estivessem atentas ao primeiro capítulo da história, intitulado “Entrada em Campo”, e aos detalhes ao mesmo tempo em que, ao realizarmos a mediação da leitura, abríamos-lhes espaço para que expressassem suas opiniões com os colegas da turma.

O contato inicial das crianças com o livro foi um momento rico em interações e reflexões. Ao mesmo tempo em realizávamos a mediação da leitura, fomos abrindo espaço para que pudessem expressar suas ideias e opiniões, contrariando o modelo tradicional, pelo qual o professor em roda com os alunos realiza a leitura e apresenta as imagens, empobrecendo as falas das crianças, a ampliação da linguagem e a construção do pensamento.

**Figura 14:** Mediação da leitura do i capítulo do livro “Menina também joga futebol”



**Fonte:** A autora (2019).

Na fase do diagnóstico, percebemos que as crianças da turma do 5º não eram estimuladas a se expressarem. O professor pouco sabia sobre elas, já que não expressavam seus saberes, experiências e vivências. As atividades propostas em sala de aula não envolviam seus interesses, voltando-se para o domínio da escrita em seu sentido mais limitado. A pressa em ensinar e a conotação das propostas metodológicas justificavam uma concepção homogeneizadora de desenvolvimento, sem envolver qualquer atenção ao processo de construção das crianças.

No momento da mediação do livro “Menina também joga futebol”, consideramos os alunos nas suas formas de expressão, nas suas possibilidades de intercâmbio. Percebemos que acompanhavam atentamente a história, pois fizeram diversos comentários, bem como responderam aos questionamentos lançados.

No contexto interacional, pensar no que perguntar e em como perguntar ajuda o aluno a construir hipóteses sobre determinado conceito ou tema, além de organizar argumentos necessários para convencer o interlocutor de determinado ponto de vista (MOURA; MARTINS, 2012, p. 92).

Na mesma linha de pensamento, Goulart (2015) pontua que as crianças são verdadeiras “caçadoras”, à procura de pistas que lhe ajudem na leitura, e os professores são os mediadores desse processo, provocando-as a descobrirem estas pistas com boas falas, dicas e questionamentos.

A sistemática do trabalho adotada para leitura do livro foi a divisão em capítulos, com o compromisso de as crianças realizassem a leitura negociada e trouxessem para a roda de conversa, sendo possível, assim, comentar e registrar cada etapa. Como pretendíamos ouvir o que elas tinham a enunciar, a cada encontro dialogado

deixávamos um questionamento, uma curiosidade sobre o próximo capítulo para que elas tivessem um direcionamento no processo de produção de sentidos do livro, cumprindo, assim, com o papel de mediador.

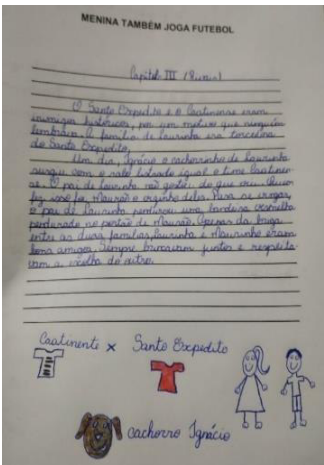
Nessa conjuntura de interação, além de valorizarmos o dizer das crianças, negociávamos, sempre que necessário, os sentidos atribuídos e compartilhados por aquelas que se dispuseram a dialogar nas rodas de conversa. Após esse momento, desafiamo-las a escreverem no caderno a compreensão individual do texto, por meio do reconto da história e do desenho. Souza e Serafim (2012, p. 39) explicam que:

O reconto, escrito ou oral, não é mera reprodução. É uma atividade essencialmente construtiva, baseada na racionalização de diferentes tipos de textos e de conhecimento, interesses e atitudes emocionais do sujeito em relação ao conteúdo da história, além de ser cognitiva e socialmente determinada, pois, ao fazermos isso, acrescentamos a ela novas informações, o que mostra uma reorganização na memória do esquema básico da narrativa [...].

Salientamos que, por estarem cada vez mais por dentro do enredo da história, os alunos se tornaram mais participativos nas atividades, pois a interação com o livro despertou-lhes a curiosidade, a atenção e o interesse pela história. Nas rodas de conversas, eles tiveram a oportunidade de relacionar fatos e experiências que o livro “Menina também joga futebol” os fazia lembrar, evidenciando de forma marcante o desejo de expor oralmente suas observações para o grupo.

O caderno dos alunos, como quarto documento a ser analisado no diagnóstico, apontava que os exercícios realizados pelo professor traziam indícios da forma de ensinar. Em muitas situações escolares (Ver Apêndice A), negava-se ou não se incentivava as crianças a escreverem no movimento das interações sociais por meio de enunciados, conforme defende Bakhtin (2016); assim, era necessário que escrevessem, tendo em vista as suas necessidades interlocutoras. No diagnóstico, notamos, também, que vários exercícios do livro didático realizados pelas crianças antes da intervenção, reforçavam a necessidade do conhecimento das regras ortográficas e das classes gramaticais, devendo enfatizar que, embora se trate de conhecimentos necessários, devem ser ensinados também nos enunciados, no ato próprio de escrever, em vez de usar a língua como sinal.

**Figura 15:** Reconto escrito do capítulo III do livro “Menina também joga futebol”

 <p>The image shows a student's handwritten work on a page titled 'MENINA TAMBÉM JOGA FUTEBOL'. The text is written in blue ink and includes a title 'Capítulo III (Rivais)'. The student has written a paragraph about the rivalry between Santo Expedito and Coatinense, mentioning a dog named Ignácio and a red flag. Below the text, there are simple drawings: a red flag, a dog, and two people. The drawings are labeled 'Coatinense x Santo Expedito' and 'cachorro Ignácio'.</p>	<p style="text-align: center;">Capítulo III (Rivais)</p> <p>O Santo Expedito e o Coatinense eram inimigos históricos, por um motivo que ninguém lembrava. A família de Laurinha era torcedora do Santo Expedito. Um dia, Ignácio o cachorrinho de Laurinha surgiu com o rabo listrado igual o time Coatinense. O pai de Laurinha não gostou do que viu. Quem fez isso foi Maurão o vizinho deles. Para se vingar, o pai de Laurinha pendurou uma bandeira vermelha pendurada no portão de Maurão. Apesar da briga entre as duas famílias, Laurinha e Maurinho eram bons amigos. Sempre brincavam juntos e respeitavam a escolha do outro.</p>
---	---

**Fonte:** Caderno dos alunos (transcrição)

Nessa lógica, podemos afirmar que, da forma como os exercícios foram propostos, não proporcionaram às crianças, nem mesmo àquelas que alcançaram o objetivo traçado pelo professor, experienciar a escrita como discursiva, uma vez que a intenção era apenas de classificar, identificar e reconhecer. Dessa forma, “[...] embora tenham aprendido a escrever, manifestam-se de modo contido e estereotipado, revelando que a alfabetização não necessariamente garante o pleno direito à palavra.” (COLELLO, 2012, p. 97).

Nesse sentido, o trabalho de intervenção proporcionou aos alunos tanto os momentos de acesso livre e individual ao livro de literatura, como também os de interação na roda, coletivamente, com a mediação do professor e pesquisadora e, ainda momentos de relação com o livro em dupla ou em pequenos grupos. Logo, promover a interação das crianças com o livro e observar o que elas registravam e diziam, transformou a escrita em um objeto de ensino desarticulado do tratamento rígido e avaliativo dado frequentemente pela escola.

O mais importante a ser considerado é que, por meio do trabalho pedagógico, proposto a estar atentos e sensíveis, diante dos interesses e das experiências de vida das crianças, acabou abrindo o espaço da sala de aula para análise dos mais variados temas, além de possibilitar aos alunos pensarem e se esforçarem em compreender e em produzir textos de forma cada vez melhor.

Uma situação possível de trabalhar a partir de um capítulo do livro “Menina também joga futebol” foi a luta e a conquista das mulheres em participarem do futebol no Brasil. Assim, com o objetivo de proporcionar situações dialógicas e ainda com

vistas à valorização do enunciado escrito, realizamos uma roda de conversa sobre a participação das mulheres no futebol, para isso, lançamos algumas perguntas como ponto de partida para o desenvolvimento do diálogo: “qual a sua opinião sobre a mulher no futebol? As meninas presentes jogam ou assistem futebol?”

Após esse primeiro momento de reflexão, convidamos as crianças a assistirem a um vídeo, que contava a história do futebol feminino.

**Figura 16:** Projeção do vídeo sobre a história da mulher no futebol



**Fonte:** A autora (2019).

Retornando ao diálogo em relação ao processo de inserção da mulher no futebol, apresentamos algumas informações complementares retiradas de um site de pesquisa. Em seguida, pedimos às crianças para que se posicionassem sobre o que viram e colocassem as suas impressões retiradas do vídeo

[...] Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado(linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Na situação descrita, ocupávamos (crianças e pesquisadora) uma posição responsiva diante dos diálogos estabelecidos nas rodas de conversa. Dessa forma, é possível afirmar que os enunciados das crianças não se configuram como uma simples produção individual ou como um produto de um sistema linguístico; na verdade, foram resultados dos movimentos de interação estabelecidos no âmbito da escola.

Na sequência, dividimos a turma em grupos, distribuimos um texto para cada criança e realizamos as orientações sobre como seria desenvolvida a atividade que, inicialmente, exigiu uma leitura silenciosa e, posteriormente, um intercâmbio de ideias entre os integrantes do grupo. Nesta etapa, a preocupação foi em passar pelos grupos e acompanhar o processo de trabalho, ajudando as crianças nas possíveis dificuldades. Alguns tiveram necessidade de mediação e houve a necessidade em auxiliá-las, trazendo-lhes informações que ajudassem a pensar mais e melhor, no sentido de elaborarem novas ideias, construírem perguntas e encontrarem respostas.

É, neste sentido, que vemos a necessidade de o professor conhecer as muitas vozes que fazem parte do universo das crianças com quem trabalham diariamente. “Quando a criança fala, pergunta ou escreve, é ela quem aponta para a professora o seu modo de perceber e relacionar o mundo. Nessa relação o conhecimento se constrói” (SMOLKA, 2012, p.57).

**Figura 17:** Leitura do texto



**Fonte:** A autora (2019).

Após o tempo reservado para leitura e intercâmbio de ideias, solicitamos que cada grupo socializasse com os demais colegas da turma o que descobriu de novo com a leitura daquele texto. Na interação com o texto e mediante os questionamentos, os grupos se manifestaram revelando alguns indícios de que o texto possui para o leitor um sentido específico atribuído por meio das marcas específicas que o constituem.

Sobre o uso dessa dinâmica, concordamos com o posicionamento de Gonçalves (2015, p. 47), quando explica que:

Não é fácil desenvolver atividades que requeiram escuta por parte das crianças. Em geral, todas querem falar, mas se cansam de ouvir. Faz parte de nosso trabalho insistir no desenvolvimento de atitudes que envolvam o

falar e o ouvir, pois que constituem a base de qualquer prática dialógica. Isso também faz parte do processo de aprendizagem da cultura escolar.

Logo após todos os grupos se posicionarem, lançamos algumas perguntas para discussão: mulher pode jogar futebol? Há alguma coisa que impede a mulher de jogar futebol? Vocês acham que as proibições impostas às mulheres no passado refletem nos dias atuais? Mais uma vez, buscamos ouvir a voz das crianças sobre o assunto. Entre as falas registradas: “as mulheres podem jogar futebol, elas lutaram pra isso”; “Sim, a Marta joga futebol”, “O futebol masculino é mais conhecido, mas as mulheres também jogam futebol”.

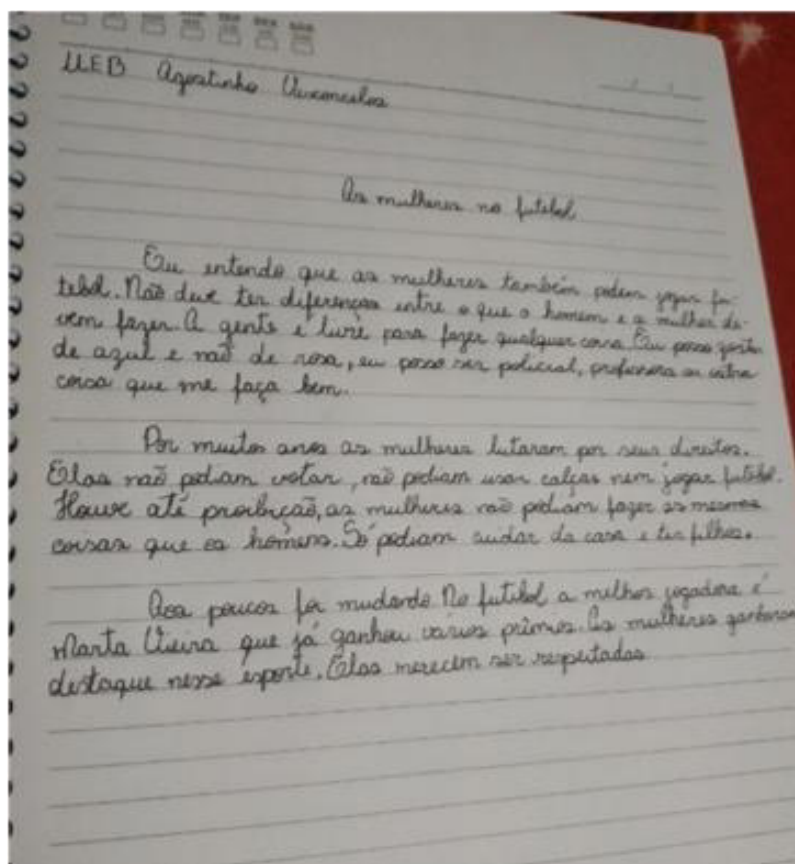
A principal intenção com essa atividade se voltava para o fato de que os alunos da turma do 5º ano pudessem vivenciar o ato de escrever, motivados por uma necessidade, afastado da escrita de letras ou de frases descontextualizadas, pois “escrever é produzir textos. A escrita está vinculada aos significados que se pretende transmitir com a linguagem escrita”. (CURTO, MORILLO, TEIXIDÓ, 2000, p. 148).

Tratar dessa questão na sala de aula com as crianças foi uma oportunidade para dialogar sobre o respeito à diversidade de gêneros, pois como profissionais da educação, precisamos possibilitar situações que abordem a prática de valores, igualdade e respeito entre pessoas de sexos opostos e que permitam que as crianças convivam com todas as possibilidades relacionadas ao papel do homem e da mulher, oferecendo-lhes dessa forma, uma compreensão mais ampla da realidade. Não lidar com as diferenças é não perceber a diversidade que nos cerca e transmitir, implícita ou explicitamente, que as diferenças devem ser ocultadas.

Conforme orienta Gonçalves (2003, p. 85), “não basta reconhecer o papel central que os conteúdos pedagógicos desempenham na escola, é preciso analisar de que forma eles têm sido selecionados e trabalhados dentro dela”. Com a aplicação do projeto de intervenção, procuramos atribuir significado à curiosidade despertada, bem como explorar a imaginação e a criatividade no momento de produzir o relato ou o registro em forma de desenho. Dessa forma, abrimos espaço para que cada criança pudesse se imaginar participando da história. No processo, percebemos que algumas crianças se envolveram inteiramente com a proposta e mostraram criatividade para realizar produções bem próprias, outras ficaram mais presas ao contexto do livro.



**Figura 18:** Texto escrito por um aluno sobre a participação da mulher no futebol



**Fonte:** A autora (2019)

Tendo em vista o que foi observado em sala de aula, na fase do diagnóstico, é possível afirmar que houve uma mudança positiva no nível de leitura e escrita das crianças da turma com a aplicação do projeto de intervenção. Acerca das intervenções, inquerimos o professor sobre quais dificuldades encontra na mediação do ensino da escrita em sala de aula, o qual respondeu:

É a questão do entendimento do aluno na busca do conhecimento, embora a gente traga diversas metodologias para incrementar essa produção textual, algumas vezes, os alunos tendem a ter dificuldades justamente por conta da falta da leitura. Não há hábito da leitura. A gente sabe que o aluno que não tem esse hábito, conseqüentemente, sente uma dificuldade maior no hábito da escrita, infelizmente, é assim que funciona. Aí, o que acontece? a gente tenta incutir na cabecinha dos alunos que a leitura é fundamental, a partir do momento que você ler bem, você escreve melhor. A segunda dificuldade que vejo, também junto com ela, é a questão da ortografia propriamente dita na hora da escrita. É preciso estar sempre colocando: o que a gente pode fazer para melhorar o texto? Os alunos nos dias atuais, por viverem num mundo tecnológico, onde tudo se faz muito rápido, a questão das produções textuais tendem a ser menores, mais reduzidas, com menos [...], digamos assim, palavra mais simples, não muito rebuscadas, o que acarreta que o texto também não tenha muita ênfase, muita, como eu posso falar?, que o que texto seja pobre Ah, professor Giorgio! tu tá querendo que o aluno do 5º ano escreva como um PHD?. Não. Mas querendo ou não, nós queremos que os nossos alunos desenvolvam cada vez mais seus objetivos. E o fato de a gente

fazer diversas coisas para que ele busque ler, é porque a gente sabe que lendo mais, ele escreve melhor. Ah, uma das maiores dificuldades, é fazer com que ele leia mais pra que possa escrever melhor, conseqüentemente, ter ideias diferentes, pensar diferente, racionar diferente para que possa colocar na escrita, ou seja, no papel, aquilo que pensa sem ter dificuldades tanto agora como no futuro. (PROFESSOR INTERLOCUTOR).

Em sua fala, o professor pontua a falta do hábito de leitura das crianças como um dos motivos que dificulta a mediação do ensino da escrita, sem considerar o próprio processo de ensino, o contexto em que essas crianças se movimentam e as relações interpessoais, entre outros. Além disso, pudemos perceber que o professor se isenta de qualquer influência no que se refere à construção de uma leitura motivada para as crianças e, de certo modo, transfere a “culpa” das dificuldades no processo de ensino e aprendizagem da escrita para elas. O que, porém, precisamos salientar é que a escola é o espaço onde os conhecimentos são objetivados e formalizados. Assim, o professor, desde seu lugar dentro desta instituição, não pode se eximir da sua função social frente ao desenvolvimento integral dos alunos e ao trabalho com os conhecimentos científicos

Parece oportuno trazermos as palavras de Curto, Morillo e Teixidó (2000, p. 64, grifos nossos) quando esclarecem que:

Aprender a comunicar-se por meio da linguagem escrita também não é uma necessidade vital, nem intrínseca do ser humano, ou seja, não se adquire com a maturidade. Requer uma motivação e algumas atitudes positivas para com a aprendizagem em geral e, especificamente, para a aprendizagem desta mesma linguagem escrita, que devem ser ensinadas e vividas num contexto especial. *Ensinar a ler e a escrever é tarefa da escola [...]*.

Para as crianças adquirirem conhecimentos específicos sobre a linguagem escrita, a escola precisa criar oportunidades de experiências diversificadas que de fato proporcione o uso da leitura e da escrita para o fim verdadeiro para o quais foram criados. Nesse contexto, a tarefa do professor consiste em mediar, para os alunos, o acesso aos conhecimentos socialmente disponíveis e, com isso, a possibilidade de reprodução. Assim, as crianças só irão se apropriar da linguagem escrita como um instrumento cultural complexo, quando esta for ensinada tendo em vista a sua função social; ou seja, algo que não se restringe a tarefas específicas e artificiais, elaboradas com critérios para obtenção de nota na escola, mas que se ampliem conforme as necessidades de interlocução “[...] o objeto de ensino não é propriamente a linguagem escrita como objeto isolado, mas os atos humanos de ler e escrever que acontecem em um universo intensamente múltiplo, vinculados às esferas da vida.” (ARENA, 2017, p.13).

Logo, organizar situações de ensino para que se expressem, falem e interajam, é de suma importância para apropriação desta linguagem. Nessa possibilidade de relação enunciativa e dialógica, a voz da criança cruza-se com a do professor e é com o resultado desse momento é que ela compreende o seu próprio processo cognitivo. Ao mesmo tempo, é aberto um espaço para que o professor tente entender a lógica usada pelas crianças para chegarem às respostas apresentadas e, partindo dessas lógicas, direcionar seu trabalho em sala de aula.

Ao impor regras demasiado severas às produções infantis, como exigência do sistema abstrato, imóvel e apartado da linguagem da vida, trava e controla o dizer das crianças. É o que se tem visto no trabalho com a ortografia, já que frequentemente as crianças são penalizadas por seus “erros”, pois fogem da lógica docente; ou seja, o professor não consegue compreendê-los como parte do processo de construção do conhecimento, e não consegue entender que devem ser ensinados nos enunciados, no ato próprio de escrever, em vez de usar a língua como sinal.

Não reconhecendo no resultado de seus alunos uma escrita e um processo produtivo de construção de conhecimentos, a professora não os encoraja a realizar uma escrita independente, negando seu movimento. Essa negação é uma forma de evitar que eles errem, pois o erro normalmente assume na escola o sentido de impedimento à aprendizagem. As tentativas frustradas de leitura e escrita das crianças costumam ser acompanhadas da advertência da professora: “É pra ler, não para adivinhar” (GARCIA, 2003, p. 130).

Nesse sentido, a expectativa que se tem dos alunos orienta a qualidade das atividades propostas e das ações implementadas. Compartilhamos do entendimento que quando se limita os espaços de diálogo e os mediadores, o professor deixa de atuar na zona de desenvolvimento proximal das crianças, acreditando que elas serão capazes de realizar sozinhas, posteriormente aquilo que são orientadas a fazer sem a ajuda do outro; o que, na verdade, é o oposto disso.

#### 4.2.4 Gincana Literária

Para prosseguirmos com as atividades do projeto, consultamos as crianças sobre o desejo de participarem de uma Gincana Literária. Diante de respostas positivas da turma, promovemos a explicação da proposta. Assim, as regras foram apresentadas para que pudessem analisá-las e concordarem dentro do que se estabelecia como possível de ser cumprido.

Nos dados gerados a partir da observação participante (Ver Apêndice A), percebemos que nas situações de ensino a preocupação do professor se centrava em atividades específicas, as quais propiciavam apenas o domínio da leitura e da escrita, sendo estas entendidas em um sentido mais restrito, por abordar atividades e conteúdos tipicamente escolares. Por essa razão, diversos exercícios realizados pelas crianças reforçavam a necessidade do conhecimento das unidades mínimas da língua. Conseqüentemente, não havia tempo para atividades em que as crianças fossem constantemente desafiadas por situações diversificadas e significativas a praticar a escrita exatamente escrevendo, e da mesma forma, praticar a leitura lendo.

No entendimento de Melo (2006), quando se realiza o ensino por essa via: “[...] esquecemos da função social para a qual a escrita foi criada: esquecemo-nos de que a escrita foi criada para *responder às necessidades* de registro, de expressão e comunicação com o outro distante no tempo e no espaço” (MELLO, 2006, p. 182, grifos nossos).

Afastando a escrita artificial e escolarizada presente constantemente na sala de aula, e para que as crianças se sentissem ainda mais motivadas, organizamos uma competição cheia de desafios, baseada nos textos trabalhados sobre futebol e no livro “Menina também joga futebol”, de modo que todos os alunos pudessem participar produtivamente dela. Devemos salientar que, além de uma competitividade saudável, essa atividade estimulou nas crianças o senso de cooperação e a valorização do trabalho em equipe.

Acreditamos que para tomar decisões didáticas e planejar as atividades que se constituem como boas situações de aprendizagem, o professor precisa considerar o nível de desafio das atividades propostas; as intervenções pedagógicas mais adequadas e a seleção dos materiais. Sabemos que propor situações adequadas à aprendizagem sempre foi algo imperioso, no entanto, estas também se configuram como dificuldades para os professores que se sentem perdidos nos encaminhamentos metodológicos, os quais, a cada década, surgem no horizonte pedagógico e são acriticamente aceitos nas escolas.

É preciso, portanto, construir um meio de olhar e interpretar o cotidiano que provoque a desconstrução de modelos escolarizados rígidos, os quais não lançam desafios, nem estimulam descobertas.

Para isso, é preciso reconhecer a criança como produtora de conhecimentos, alguém que está sempre indagando e procurando respostas para tudo que

vê, ouve, toca, sente... e, nesse sentido, à medida que encontra respostas, vai produzindo conhecimentos a respeito do mundo. A curiosidade é uma característica natural, que provoca no ser humano o desejo de aprender. (GARCIA, 2003, p. 102).

A proposta da gincana literária foi assim construída em parceria com o professor (interlocutor da pesquisa) no intuito de possibilitar aos alunos a construção de um ambiente discursivo em que se sentissem motivados a aprender a linguagem escrita por meio de atividades interativas, lúdicas e prazerosas. Isso porque acreditamos que aprender significativamente “[...] não se trata de saber o quanto uma criança sabe de leitura ou escrita, mas de como escreve ou lê, para aprender como melhor ensiná-la” (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p. 112).

De acordo com Leontiev (2004), para ser considerada como atividade, a proposta precisa ter sentido, responder a uma necessidade para aqueles que a realizam, para que de fato ocorra o processo de aprendizagem. Somente quando o objetivo responde diretamente ao motivo que leva a criança a agir, podemos evidenciar uma atividade na qual será possível a criança exercitar suas funções psíquicas, aprendendo e se desenvolvendo.

**Figura 19:** Gincana literária: montagem do texto fatiado



**Fonte:** A autora (2019).

A esse respeito, surge-nos o seguinte questionamento: Como saber de fato aquilo que faz sentido para a criança? Em busca de uma resposta, trazemos a orientação de Mello (2003, p. 91), quando explica que:

A atividade que faz sentido é aquela que permite a criança entrar em contato com o mundo, aprende a usar os objetos que os homens foram construindo ao longo da história – os instrumentos, a linguagem, as técnicas, os objetos materiais e não materiais, tais como: a filosofia, a dança, o teatro – e é isso que garante o desenvolvimento de aptidões, capacidades, habilidades em cada um de nós.

De fato, durante o desenvolvimento de cada prova- desafio da Gincana, percebemos o total envolvimento dos alunos para o resultado que deveria ser alcançado ao final do processo. Como sujeitos da aprendizagem, as crianças mostraram-se “seres inteligentes, ativos, curiosos, cheios de iniciativas, responsáveis, sociáveis, capazes de fazer e aprender muito mais do que normalmente lhes é solicitado.” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p. 179). Abordar essa questão nos remete ao momento da entrevista pós-diagnóstico em que perguntamos ao professor a que se deveu o envolvimento dos alunos nos desafios propostos durante a Gincana Literária.

Pela atividade diferenciada. O lúdico, principalmente, quando você coloca a competição. A partir do momento que você coloca para os alunos algo competitivo, algo diferenciado, algo principalmente lúdico, divertido, que foge do padrão de sala de aula, daquele negócio de só pegar o papel e escrever e tal, sentar em fileira, faz com que eles se interessem, se desenvolvam. Ah...foi só por causa do prêmio e tudo mais? embora tivesse o prêmio, embora tivesse um brinquedo, alguma coisa, independentemente de qualquer coisa, o aluno vai mais pelo momento diferenciado da situação, o lúdico da aula e acaba se envolvendo. Querendo ou não se a gente traz esse momento diferenciado diariamente para dentro da sala de aula, conseqüentemente, as aulas serão bem mais prazerosas tanto para você que é professor, mesmo que seja cansativo trabalhar já que precisa de toda uma preparação para aquilo, mas você vai perceber com toda certeza que o resultado será bem mais significativo ao final do processo, porque o aluno vai se envolver mais, entender mais e conseqüentemente produzir mais (PROFESSOR INTERLOCUTOR).

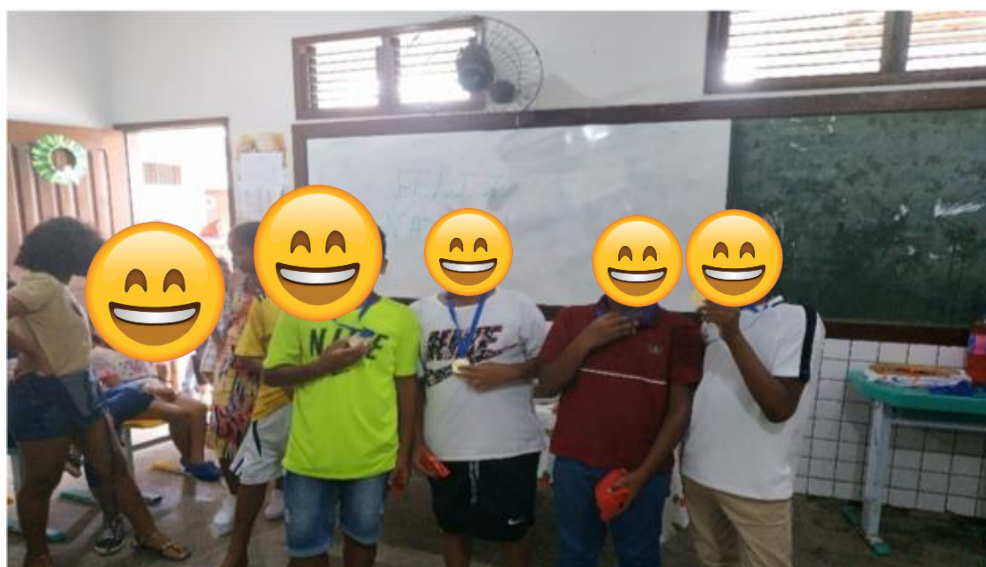
A fala do professor evidencia uma mudança de concepção, quando ele afirma em relação às atividades que *“a partir do momento que você coloca para os alunos algo competitivo, algo diferenciado, algo principalmente lúdico, divertido, que foge do padrão de sala de aula, daquele negócio de só pegar o papel e escrever e tal, sentar em fileira, faz com que eles se interessem, se desenvolvam”*. A concepção de escrita que permeou as aulas observadas foi a de expressão do pensamento e ideias, tendo em vista que as atividades desenvolvidas com os textos ficaram, em sua maioria, reduzidas a leitura e interpretação dos textos apresentados pelo livro, assim como à produção de textos sem fins sociointeracionais.

O desenvolvimento de propostas como essa reforça o entendimento de que é preciso questionar-se em relação ao sentido da linguagem escrita que é usada na escola. Nesse contexto, é extremamente necessário romper com a ideia de linearidade do desenvolvimento, a ideia de prontidão de sequências pré-estabelecidas de ensino para que as crianças se apropriem desse conhecimento como movimento enunciativo, discursivo

A escrita exige uma necessidade, um motivo para que a interação ocorra. Vigotski (2014, p. 56) esclarece que “[...] para fazer de uma criança um escritor é necessário desenvolver nela um grande interesse pelo que passa à sua volta”. Isso significa mobilizar o desejo, construir à vontade, explorar possíveis sentidos de aprender a ler e a escrever e perceber/viabilizar os alcances e possibilidades dessa atividade. Para tal, a finalidade das atividades que o professor realiza em sala de aula deve estar clara, para que as crianças compreendam o significado social do que estão aprendendo e que também haja sentido particular para sua vida.

O processo vivido durante a gincana teve muita interação, incorporando o confronto, mas também a cooperação, visto que a turma estabeleceu um processo coletivo de construção. Por meio do diálogo que garante o confronto, as crianças colaboraram umas com as outras no sentido de cumprir cada prova-desafio da gincana. A colaboração levou a resultados muito favoráveis.

**Figura 20:** Premiação da equipe vencedora da gincana literária



**Fonte:** A autora (2019).

Em função do empenho da turma, decidimos buscar estratégias que estimulassem ainda mais a participação e induzisse os alunos a querer participar das atividades com mais motivação do que estavam fazendo. Assim, organizamos uma festinha de confraternização de final de ano com premiações para toda turma e entrega de medalhas à equipe vencedora da gincana, destacando que essa ação estava atrelada à dedicação na realização das atividades.

Consideramos que o objetivo proposto com a atividade proposta foi alcançado, uma vez que todos se envolveram e participaram ativamente de todas as tarefas

solicitadas, aliando conhecimento a prazer. A escola, então, transformou-se em um espaço em que a linguagem escrita passou a ser utilizada e compreendida com o fim para o qual foi criada. Com isso, o escrever deixa de ser concebido pelas crianças como:

[...] sinônimo de trabalho enfadonho, bloqueio e fracasso [...] é preciso que as imagens que vêm à mente das crianças, quando se fala a elas em relação ao escrever, sejam “fazer um cartaz” para anunciar uma exposição, “escrever um argumento” para o espetáculo de retorno da classe de neve, “inventar um conto” para os pequeninos, “fazer um relatório de visita” para o diário da escola, “escrever poemas”, etc., em lugar de “fazer exercícios de gramática”, “completar frases”, “fazer ditados”, “copiar consignas ou temer os testes que lhes serão apresentados para a entrada na sexta série” (JOLIBERT *et al.*, 1994, p. 16, grifo da autora).

Nesse sentido, concluímos que a atividade desenvolvida criou condições favoráveis para um processo efetivo de construção coletiva de conhecimentos e, conseqüentemente, promoveu avanços, uma vez que refletimos sobre as necessidades reais da turma.

#### 4.2.5 Gênero discursivo Biografia

Como continuidade do projeto, possibilitando às crianças que a cada dia se apropriassem da linguagem escrita por meio do assunto que era do seu interesse, percebemos que conhecer a história de vida de jogadores de futebol seria uma matéria propícia a questionamentos e que, conseqüentemente, provocaria a necessidade de buscar mais aprofundamento. Desse modo, embora, estivessem sempre antenados nas notícias sobre campeonatos e jogadores de futebol, por meio da mídia, consideramos importante apresentar-lhes o gênero biografia, de modo que pudessem se apropriar de informações sobre a história de vida dos jogadores de futebol que consideravam mais interessantes e, conseqüentemente, se sentissem motivados a produzir textos a partir das reflexões construídas sobre o outro: suas alegrias, frustrações e esperanças.

Nessa fase, objetivamos propor situações de ensino em que o significado social da escrita de um gênero discursivo estivesse claramente exposto e que este pudesse ter um sentido particular para as crianças. Acreditamos que, com essa sequência, a apropriação da linguagem escrita pudesse se concretizar, de modo a provocar intensas situações dialógicas, oportunizando às crianças pensarem, motivadas por



uma situação problematizadora que lhes possibilite, posteriormente, a produção escrita/ textual em situações significativas.

Para conseguirmos esse intento, planejamos a seguinte sequência de atividades:

**Quadro 10:** Sequência didática sobre o gênero do discurso “biografia”

<b>Mediadores:</b> Érica Araújo e Prof. Giorgio Nunes				
<b>Nº de aulas:</b> 6 aulas			<b>Tempo de aula:</b> 1h 30	
<b>1º ENCONTRO</b>				
<b>Tema</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Desenvolvimento</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Recursos</b>
<b>GÊNERO DISCURSIVO BIOGRAFIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar de situações de comunicação oral, por meio da Roda de Conversa;</li> <li>- Conhecer a história de vida do jogador Pelé, por meio de uma sessão de cinema na biblioteca da escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização das crianças em roda para leitura do <i>Livro da Vida</i>;</li> <li>- Levantamento do conhecimento prévio dos alunos, por meio dos seguintes questionamentos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alguém conhece Pelé?</li> <li>▪ O que sabem sobre ele?</li> </ul> </li> <li>- Apresentação da sinopse do filme “Pelé: o nascimento de uma lenda”, para leitura silenciosa;</li> <li>- Momento de intercâmbio, no qual as crianças possam confrontar hipóteses e achados da leitura silenciosa.</li> <li>- Vocalização do texto pela pesquisadora</li> <li>- Exibição no Datashow do filme “Pelé: O nascimento de uma lenda”.</li> <li>- Indicação voluntária de uma criança para a escrita individual das experiências ocorridas no dia no <i>livro da vida</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Datashow</li> <li>Computador</li> <li>Caixa de som;</li> </ul>
<b>2º ENCONTRO</b>				
<b>GÊNERO DISCURSIVO BIOGRAFIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar de situações de comunicação oral, por meio da Roda de Conversa;</li> <li>- Socializar a leitura do livro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização das crianças em roda para apresentação do <i>Livro da Vida</i>;</li> <li>- Diálogo com as crianças sobre as atividades desenvolvidas no encontro anterior:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais foram?</li> <li>• O que acharam?</li> </ul> </li> <li>- Mediação da história “Menina também joga futebol” (Capítulos);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Livro “Menina também joga futebol”;</li> <li>-Filme</li> </ul>

	<p>“Menina também joga futebol”;</p> <p>- Conhecer a história de vida do jogador Pelé, por meio de uma sessão de cinema na biblioteca da escola.</p>	<p>- Retomada da exibição do filme <i>Pelé: O nascimento de uma lenda</i>;</p> <p>- Roda de conversa com as crianças sobre o filme (se gostaram? Sobre o que o filme fala? Qual a melhor parte? Curiosidades?);</p> <p>- Indicação voluntária de uma criança para a escrita individual das experiências ocorridas no dia no <i>Livro da Vida</i>.</p>	<p>mediação das atividades.</p>	<p>“Pelé: o nascimento de uma lenda”;</p> <p>Computador;</p> <p>Caixa de som.</p>
<b>3º ENCONTRO</b>				
<b>GÊNERO DISCURSIVO BIOGRAFIA</b>	<p>- Elaborar uma lista de episódios sobre a vida de Pelé, buscando registrar informações importantes obtidas com o filme;</p> <p>- (Re) Conhecer o gênero textual biografia e suas características.</p>	<p>- Organização das crianças em roda para leitura do <i>Livro da Vida</i>;</p> <p>- As crianças serão desafiadas a lembrar dos fatos mais importantes do filme sobre a vida de Pelé, para a elaboração de uma lista de episódios;</p> <p>- Apresentação de modelos de biografias para leitura individual e silenciosa dos alunos, para que identifiquem as características e a função de um texto biográfico;</p> <p>- Momento de intercâmbio, por meio do qual as crianças poderão confrontar hipóteses e achados da leitura silenciosa;</p> <p>- As crianças irão discutir sobre a estrutura do gênero discursivo biografia: Para que esse texto? A quem se destina?</p> <p>- Indicação voluntária de uma criança para a escrita individual das experiências ocorridas no dia no <i>Livro da Vida</i>.</p>	<p>- As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.</p>	<p>-Textos;</p> <p>Livro “Menina também joga futebol”;</p> <p>-Quadro;</p> <p>-Pincel;</p> <p>-Papel 40 kg.</p>
<b>4º ENCONTRO</b>				
	<p>- Produzir a pré- escrita da biografia de Pelé a partir</p>	<p>- Organização das crianças em roda para apresentação do <i>Livro da Vida</i>;</p> <p>- Definição com as crianças sobre os principais elementos a serem apresentados no texto biográfico;</p>	<p>-As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo</p>	<p>-Livro “Menina também joga futebol”</p>

<b>GÊNERO DISCURSIVO BIOGRAFIA</b>	das informações elencadas na lista de episódios.	- Elaboração individual do texto biográfico sobre o jogador Pelé; - Indicação voluntária de uma criança para escrita individual das experiências ocorridas no dia no <i>Livro da Vida</i> .	dialógico da mediação das atividades.	-Quadro; -Pincel; -Caderno; -Lápis.
<b>5º ENCONTRO</b>				
<b>GÊNERO DISCURSIVO BIOGRAFIA</b>	- Participar de situações de comunicação oral, por meio da Roda de Conversa; - Refletir sobre a função social e as questões estruturais e gramaticais da escrita produzida; - Revisar o texto considerando os momentos vivenciados anteriormente.	- Organização das crianças em roda para leitura do <i>Livro da Vida</i> ; - Diálogo com as crianças sobre as atividades desenvolvidas no encontro anterior: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais foram?</li> <li>• O que acharam?</li> </ul> - Divisão das crianças em grupo; - Confrontação com os colegas e com escritos sociais, a partir das atividades realizadas em grupo; - Revisão, problematização e correção da produção textual; - Indicação voluntária de uma criança para a escrita individual das experiências ocorridas no dia no <i>Livro da Vida</i> .	-As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.	-Texto; -Quadro; -Pincel.
<b>6º ENCONTRO</b>				
<b>GÊNERO DISCURSIVO BIOGRAFIA</b>	- Participar de situações de comunicação oral, por meio da Roda de Conversa; - Produzir a versão final do texto biográfico do jogador Pelé.	- Organização das crianças em roda para apresentação do <i>Livro da Vida</i> ; - Diálogo com as crianças sobre as atividades desenvolvidas no encontro anterior: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais foram?</li> <li>• O que acharam?</li> </ul> - Elaboração da escrita final do texto biográfico do jogador Pelé; - Indicação voluntária de uma criança para a escrita individual das experiências ocorridas no dia no <i>Livro da Vida</i> .	- As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.	-Imagens de Pelé; -Tesoura; -Cola; Papel almaço.

Para definirmos com as crianças a produção desse gênero discursivo, as levamos à biblioteca da escola e conversamos sobre a exibição do filme “Pelé: o nascimento de uma lenda”. Tal escolha não aconteceu de maneira fortuita, mas baseada na atividade realizada no primeiro encontro do projeto, no qual expressaram o que sabiam e o que gostariam de saber sobre futebol.

Em seguida, elencamos algumas orientações para leitura do filme. Realizada a fase preparatória, foram convidados a assistir ao filme em sua totalidade. Durante esse momento, distribuimos pipoca e refrigerante e deixamos que as crianças se sentissem bem à vontade. Os alunos se mostraram bastante atentos e curiosos para conhecer a história da vida de Pelé.

**Figura 21:** Sessão de cinema na biblioteca da escola



**Fonte:** A autora (2019).

A escolha de um filme para provocar nas crianças a vontade de escrever, mais especificamente, de produzir um texto do gênero biografia, se justifica porque:

[...] atividade de contar histórias com imagens, sons e movimentos pode atuar no âmbito da consciência do sujeito e no âmbito sócio-político-cultural, configurando-se num formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação, de educação e de fruição (FANTIN, 2009, p. 15).

Buscamos, com a realização dessa atividade, lançar um desafio à turma: lembrar fatos importantes que aprenderam sobre a vida do jogador Pelé. Foi um momento de aprendizado mútuo, no qual os alunos muito contribuíram e juntos fomos construindo e produzindo um conhecimento sobre a biografia do famoso atleta.

Concomitante a isso, as falas eram anotadas no quadro a fim de compor a organização de uma lista de episódios.

Percebendo o envolvimento das crianças, que se mostravam cada vez mais entusiasmadas em dialogar, aproveitamos o momento para propor a elaboração de um texto com a apresentação dos fatos importantes da vida desse atleta, tendo em vista uma exposição de trabalhos na escola ao final do Projeto. Decidimos, em acordo com os alunos, que o gênero a ser produzido seria a biografia. O ato de biografar, significa: “[...] descrever a trajetória única de um ser único, original e irrepetível; é traçar-lhe a identidade refletida em atos e palavras; é cunhar-lhe a vida pelo testemunho e outrem; é interpretá-lo, reconstruí-lo, quase revivê-lo”. (CARINO, 1999, p. 154).

Na fase do diagnóstico, por meio da observação participante verificamos que o professor ao propor a produção textual “Meu futuro” não proporcionou aos alunos as condições necessárias para elaboração de um enunciado vivo e de natureza ativamente responsiva, ações estas que lhes permitiriam opinar, perguntar, concordar ou discordar, enfim, dizer a sua palavra por meio da escrita, conforme defende Bakhtin (2011). Nesse momento, o professor nem fez a apresentação da situação de comunicação nem definiu por que e para quem escreveriam o texto.

No processo de intervenção, como já mencionado, apresentamos um motivo para o trabalho com o gênero discursivo biografia, tendo como eixo condutor o interesse dos alunos pelo futebol.

Para dar início a uma proposta de ensino diferenciada, deve-se ter em conta a escrita como uma tarefa que se realiza em etapas, desenvolvidas gradativamente, e que exige muita dedicação. Para um ensino produtivo, é necessário esclarecer ao aluno que o produto é obtido por uma série de operações e que para cada etapa constitutiva do processo de escrever há procedimentos específicos (PASSARELLI, 2012, p. 153).

No momento da *exposição*, distribuimos diversos “modelos” de biografias de jogadores famosos para que as crianças tivessem contato com textos desse gênero discursivo, motivadas por uma situação problematizadora. Inicialmente, solicitamos a leitura individual e silenciosa para que pudessem identificar os traços determinantes do gênero discursivo biografia.

Costa-Hubes e Simioni (2014, p. 29, grifo da autora) explicam que:

Ao se propor um olhar para textos já publicados, não se pretende com isso, retornar às práticas tradicionais e mecânicas de simplesmente “seguir o modelo”. O que se quer, realmente, é que o aluno, antes de produzir um texto de determinado gênero, reconheça-o quanto a sua função social, ao seu meio

de produção e de circulação, a sua construção composicional e ao seu estilo. Na tentativa de facilitar essa compreensão, os quais já circulam em diferentes esferas e suportes, constando sua funcionalidade.

Ao seguir essa orientação, pretendemos colocar em prática os pensamentos de Bakhtin (2011), quando afirma sobre a inviabilidade de se construir livremente um novo gênero para cada nova situação discursiva estabelecida nas esferas de atividade da vida em sociedade. A relativa padronização auxilia no desenvolvimento da comunicação discursiva entre os sujeitos.

Após o momento previsto para leitura, instigamos os alunos com o intuito de saber o que descobriram em relação ao gênero em questão. Na oportunidade, reservamos um espaço para retomarmos os fatos importantes da vida de Pelé veiculados no filme com o intuito de que as crianças percebessem as semelhanças entre este e os “modelos” de textos biográficos disponibilizados para leitura.

No momento da *produção escrita*, as crianças organizaram o seu *Projeto de dizer* cumprindo diferentes etapas da escrita para que, de fato, a condição final do texto produzido se tornasse compreensível ao leitor e, mais do que isso, respondesse aos parâmetros da situação de produção. Na primeira etapa, a etapa do *Pré-texto*, disponibilizamos papel e afixamos no quadro um cartaz com a lista de episódios elaborada sobre o filme para que as crianças dessem início ao seu “Projeto de dizer”. Nesse momento, as deixamos à vontade para que organizassem suas ideias e previssem como as informações seriam distribuídas na primeira escrita. A princípio, algumas crianças se prenderam muito às informações da lista de episódios, transcrevendo de forma similar às sequências que estavam lá descritas.

Costa-Hubes e Simioni (2014, p. 35) alertam que:

Uma vez produzida a primeira versão, o professor não deve solicitar, logo em seguida, sua revisão, pois o aluno poderá não refletir, num primeiro momento, sobre sua escrita, devido a sua proximidade temporal com o texto. Por isso sugerimos que se retorne em aulas posteriores.

Essa atitude visa garantir um distanciamento dos alunos com o texto para que no contato seguinte, momento que ocuparão a função de leitor do texto, percebam as possíveis inadequações com maior clareza. Ao finalizarem o *Pré-texto*, dividimos as crianças em grupos para que fizessem *Confrontação dos textos com os colegas* e analisassem como cada um considerou os elementos da situação, justificando suas escolhas, bem como para se questionarem diante dos contrastes verificados. A

estratégia colaborou para diagnosticarmos quais aspectos ainda não dominavam em relação ao gênero discursivo biografia e que, portanto, precisavam ser trabalhados.

Devemos ressaltar que, nos momentos de interação, ao serem provocadas com questões e comparações, as crianças conseguiram aos poucos refletir sobre o que escreviam para dar conta da situação enunciativa criada. E assim, no trabalho contínuo com a escrita, conforme explica Antunes (2003, p. 51), “[...] o discurso vai sendo coletivamente produzido, negociado, ao mesmo tempo em que vai sendo planejado, e sua sequência é determinada, quase sempre, na própria continuidade do diálogo”.

Após esse momento, ainda organizados em grupo, distribuímos aos alunos “modelos” de biografias para que realizassem o *Confronto com escritos sociais*, o que lhes permitiu ampliar o conhecimento sobre o gênero, reconhecendo algumas marcas que lhe são próprias e que o definem como tal: estrutura, importância, representação discursiva, relação com a realidade da pessoa biografada, entre outros.

Nessa etapa, afixamos no quadro “modelos” ampliados de biografias de jogadores de futebol famosos para uma atividade comparativa entre os textos biográficos já explorados durante a leitura. Então, por meio de uma exposição dialogada, levamos mais uma vez as crianças a refletirem sobre os elementos intrínsecos que compunham esse gênero. Com a interação estabelecida, a aula se tornou o lócus da locução, ou seja, o espaço da enunciação em que as crianças tiveram a possibilidade de apresentar sua voz para além de dar apenas respostas para os exercícios preparatórios solicitados pelo professor.

Feito isso, lhes solicitamos que destacassem no cartaz as principais marcas identificadas no gênero, como mostra a figura a seguir (22). Em seguida, individualmente, as crianças iniciaram a etapa da *Reescrita*, momento destinado à análise do que foi escrito, para decidirem o que de fato permaneceria, o que se subtrairia ou que se reformularia no texto, resultando em uma nova versão. Para esse momento, distribuímos para as crianças folha de papel, cola, tesoura e imagens de Pelé em diferentes momentos de sua vida, a fim de que ilustrassem como quisessem no texto polido.

**Figura 22:** Aluno identificando marcas do gênero discursivo biografia



Fonte: A autora (2019).

Como a natureza interativa da escrita exige esse vaivém de procedimentos, orientamos as crianças sobre a necessidade de rerelem as biografias, antes de reescrevê-las. Durante a realização dessa atividade, elas conversavam e se movimentavam na sala. Em tal processo, constatamos que “[...] umas caminham mais devagar que outras, algumas se distraem no meio do percurso com aspectos que não consideramos tão relevantes, outras ainda mostram pressa de aprender...” (GOULART, 2015, p. 59).

Jolibert e Jacob (2006, p. 192 grifo das autoras) explicam que:

Escrever é reescrever. Escrever é um *PROCESSO* mais do que um produto ou, melhor, a qualidade e a adequação do produto dependem da qualidade e da adequação do processo. Um texto é produzido por camadas, como um ir e vir entre intenções do autor e necessidade linguística do texto.

De um modo geral, a maioria das crianças mostrou-se motivada na execução da tarefa, realizando-a com dedicação, concentração e capricho, conforme podemos observar na imagem a seguir.



**Figura 23:** Crianças realizando a reescrita do gênero do discurso Biografia



**Fonte:** A autora (2019).

As crianças tiveram a oportunidade de pensar e reorganizar seus textos individualmente, demonstrando terem compreendido que a escrita ainda não estava concluída ou que o escrito poderia apresentar variações à medida que se refletia sobre ele, atentando, assim, para os elementos não apenas da forma convencional de escrita, como também para as escolhas das palavras de forma a atingir o objetivo.

O desenvolvimento das sequências didáticas parece ter contribuído para o domínio dos aspectos estruturantes do gênero discursivo biografia, tendo em vista o fato de que 90% dos alunos redigiram a *Escrita Final* da biografia de Pelé respeitando as características do gênero.

Organizar o ensino da escrita para os alunos da turma do 5º ano a partir da metodologia exposta possibilitou-lhes compreender todo o processo de escrever: sanarem suas dúvidas e fazerem questionamentos, ao procederem a momentos de revisões e melhorias, até chegarem à versão final do texto; aprenderam a reconhecer textos, segundo o funcionamento e seus aspectos principais.

Em relação às atividades propostas na intervenção, questionamos o professor sobre qual gênero discursivo, na opinião dele, trabalhado durante o processo de intervenção, considera que teve maior nível de envolvimento e curiosidade com a escrita:

Eu achei que eles se envolveram muito com a biografia, quando a gente trabalhou o gênero biografia, levando para eles lá, a biografia de algumas personalidades, de jogadores de futebol famosos. Fizemos com que eles, enquanto alunos, pudessem entender o que é, conhecer um pouco do outro, do outro o quê? Do outro jogador, do outro a pessoa. A partir do momento que eles leram sobre isso, começaram a escrever sobre eles mesmos,

digamos assim, sobre os pais, alguém da família, porque o gênero biografia vai junto também com o gênero autobiografia, começaram a perceber que tinham dificuldades de escrever sobre eles mesmos, precisaram se conhecer um pouco mais. Querendo ou não, nós pudemos descobrir muita coisa sobre nossos alunos. Eles se conheceram mais, conheceram o outro com quem convivem diariamente. (PROFESSOR INTERLOCUTOR).

A fala do professor evidencia que houve grande envolvimento dos alunos na produção textual do gênero discursivo biografia, assim como dá pistas que os alunos conseguiram construir significados, constituindo-se como sujeitos do discurso quando diz: *“fizemos com que eles, enquanto alunos, pudessem entender o que é, conhecer um pouco do outro, do outro o quê? Do outro jogador, de outra pessoa [...]”*, confirmando-se assim que compartilha do nosso mesmo entendimento em relação ao envolvimento dos alunos na produção do gênero discursivo biografia. Dessa forma, percebemos a importância de se dar vivacidade às atividades que propomos às crianças na sala de aula, o que significa não apenas escrever para cumprir obrigação ou para ser avaliado, mas produzir (e ler) para ampliar o repertório, para questionar melhor, duvidar e posicionar-se sobre o mundo.

Sabemos que em diversas situações do cotidiano escolar tem ocorrido o ensino na forma de determinado gênero, com a leitura de exemplos ou restringindo-se à categorização das suas características. “[...] ora, categorizar a produção escrita não é ensinar a produzir textos. Embora a escola não raramente ainda use tal expediente, escrever não se resume a essas técnicas.” (PASSARELLI, 2012, p. 47). Com isso, os professores esperam que as crianças aprendam naturalmente o gênero na elaboração da escrita. Não obtendo os resultados esperados, são obrigados a recorrer a exercícios exaustivos, atendendo a uma função normativa cujo objetivo se atém à fixação de regras e de convenções.

Na tentativa de superar tais práticas durante o processo de intervenção, problematizamos cada etapa viabilizando a participação ativa das crianças como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem a fim de que suas produções escritas tivessem sentido enquanto situação comunicativa real. Com isso, pudemos verificar que ao final da sequência conseguiram superar algumas dificuldades que talvez levassem muito tempo – ou nem fosse possível – dentro de um ensino centralizado no trabalho com as unidades mínimas da língua. Essa evolução aconteceu paulatinamente a partir do contato com textos reais que “é uma porta aberta para tornar as crianças interessadas em desvendar os mistérios da leitura e da escrita”, conforme explica Corais (2015, p. 36), apoiada em Vygotsky (2007).

#### 4.2.6 Gênero discursivo Autobiografia

Após o encantamento com as produções e a história de vida dos jogadores de futebol, algumas crianças sentiram-se mais seguras para exercitar sua própria escrita no espaço da escola.

Na sequência das ações, propusemos que elaborassem sua autobiografia para a confecção de um caderno de coletânea das produções que seria exposto aos pais/responsáveis e comporia o acervo da biblioteca da escola. Deste modo, foi suscitada a necessidade da escrita na atividade proposta e as crianças se sentiram motivadas a construir suas autobiografias, colocando-se como autores principais e dando sentido à escrita.

No diálogo, percebemos que a atividade exerceu influência sobre as crianças, pois a preocupação com a exposição foi demonstrada em suas falas e reforçada pelo professor em colaboração com a pesquisadora, para que a atividade fosse valorizada no seu significado social e sentido para cada um dos sujeitos participantes. Isso também engendrou a participação ativa dos alunos.

A seguir, esboçamos a proposta de trabalho com o gênero discursivo autobiografia.

**Quadro 11:** Sequência didática sobre o gênero do discurso “Autobiografia”

<b>Mediadores:</b> Érica Araújo e Prof. <sup>a</sup> Giorgio Nunes				
<b>Nº de aulas:</b> 03			<b>Tempo de aula:</b> 1h 30	
<b>1º</b>				
<b>Tema</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Desenvolvimento</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Recursos</b>
<b>GÊNERO DISCURSIVO AUTOBIOGRAFIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre as diferenças entre as pessoas e como cada um é ser único;</li> <li>- Ler textos autobiográficos, percebendo as suas peculiaridades;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização das crianças em roda para apresentação do <i>Livro da Vida</i>;</li> <li>- Realização da dinâmica “roda de entrevista”;</li> <li>- Preenchimento de um roteiro de pergunta “Quem sou eu?”;</li> <li>- Socialização do roteiro de pergunta com a turma;</li> <li>-Exibição do Vídeo “Autobiografia maluquinha”;</li> <li>- Divisão da turma em grupos;</li> <li>- Apresentação de modelos de textos autobiográficos para leitura silenciosa. As crianças buscarão indícios para que,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças serão avaliadas por meio das reações, comentários e participação dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Textos;</li> <li>-Datashow;</li> <li>-Caixa de som.</li> </ul>

	- Elaborar um texto autobiográfico, refletindo sobre a história de vida de cada aluno e a estrutura desse gênero.	em seguida, dialoguem entre si sobre os achados; - Diálogo com as crianças sobre as similaridades e diferenças com o texto biográfico; - Elaboração da pré-escrita do texto Autobiográfico; - Indicação voluntária de uma criança para a escrita individual das experiências ocorridas no dia no <i>Livro da Vida</i> .		
<b>2º ENCONTRO</b>				
<b>GÊNERO DISCURSIVO AUTOBIOGRAFIA</b>	- Refletir sobre as questões estruturais e gramaticais da escrita produzida;	- Organização das crianças em roda para apresentação do <i>Livro da Vida</i> ; - Reflexão sobre a escrita, por meio dos confrontos com os colegas e com os escritos sociais; - Revisão e reescrita do texto autobiográfico.	- Trabalho em grupo visando a organização e a dedicação.	-Textos; - Quadro; -Pincel
<b>3º ENCONTRO</b>				
<b>GÊNERO DISCURSIVO AUTOBIOGRAFIA</b>	- Produzir a escrita final do texto autobiográfico para o livro de autobiografia da turma	- Elaboração da escrita final do texto autobiográfico para o livro de autobiografia da turma; - Leitura minuciosa sob a mediação da professora pesquisadora que deverá observar se todos os acréscimos e retificações necessárias foram feitos para que esse texto chegue ao destinatário.	- Apresentação do texto	- Quadro - Pincel - Livro de autobiografia

Para iniciarmos o trabalho com o gênero em foco, optamos por organizar atividades mais lúdicas que pudessem incentivar os alunos a revelarem um pouco de si, de forma mais descontraída. Nessa etapa, foram realizadas dinâmicas e exibido o vídeo “autobiografia maluquinha”. Tais momentos foram muito ricos, pois as crianças começaram a falar de si, envolvidas pela proposta das atividades. A ideia era que à medida que falassem mais detalhes de suas características pessoais, mais

podéssemos promover a oportunidade de reflexão delas sobre si mesmas, bem como sobre as diferenças e/ou semelhanças entre elas, pois cada um é único e com inúmeras qualidades.

No momento de *exposição*, distribuímos aos alunos amostras de textos autobiográficos para leitura individual e silenciosa. Nesse movimento de leitura, esperávamos que eles reconhecessem as características do gênero estudado, já os preparando para a sua primeira escrita. Aproveitamos a oportunidade para enfatizar as diferenças entre biografia e autobiografia.

Após o reconhecimento do gênero, sugerimos a elaboração da primeira escrita, de forma individual, em que cada um deveria dar início ao seu “Projeto de dizer”. A *Pré-escrita* “contém um esboço completo do texto, com a sua diagramação (pelo menos a sua silhueta) e todas as ideias que a criança considera importante” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p. 194-195). Assim, nessa etapa, as crianças demonstram tudo o que sabiam sobre o gênero textual escolhido.

**Figura 24:** Dinâmica rodada de entrevistas com a turma do 5º ano



**Fonte:** A autora (2019).

Em qualquer etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, faz-se necessário que a criança seja orientada no processo de escrita, pois as relações que mantém com a linguagem falada no seu cotidiano não são as mesmas que mantém com a linguagem escrita na escola. Dessa forma, a metodologia para trabalhar a produção textual em sala de aula deve ser cuidadosamente planejada pelo professor, para que

faça sentido para a criança e, assim, sejam abertas possibilidades para que o texto cumpra seu papel efetivo no contexto de sua realização.

Na fase do diagnóstico, por meio de análises realizadas no caderno dos alunos, verificamos que o aprendizado da escrita parecia fundar-se na linguagem artificial e despida de significado, porque resumia-se em “exercícios” de gramática voltados para nomenclatura e a classificação das unidades.

Ao considerar que só há uma leitura / escrita possível, a escola prioriza o trabalho de análise e síntese das palavras, bem como a decodificação e transcrição de enunciados sob a forma de treinamento de habilidades, sem, contudo, favorecer o resgate da língua implícita no exercício em questão. (COLELLO, 2012, p. 65).

Com gênero discursivo autobiografia, os alunos tiveram a oportunidade de (re)memorar a sua história de vida, refletindo o que viveram. Assim, puderam registrar acontecimentos que lhes tenham sido significativos, a partir do diálogo com situações por eles vividas.

A atividade de escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo interagir com ele. *Ter o que dizer* é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. (ANTUNES, 2003, p. 45).

Convém mencionarmos que o período de elaboração das autobiografias foi prazeroso e lhes permitiu experienciar as várias etapas de elaboração e revisão de um texto até o produto (caderno de Autobiografias). Para a reflexão do texto produzido, alguns aspectos foram observados, tais como: se o aluno utilizou primeira pessoa do singular, ortografia das palavras, a direção da escrita, entre outros. Nesse sentido, a gramática deixou de ser percebida como um conjunto de regras e foi colocada a serviço de um objetivo, em situação de uso e correções realmente necessárias em função das dificuldades de escrita dos alunos.

A experiência com as sequências didáticas mostrou que as orientações realizadas antes e após a elaboração da primeira versão do texto é fundamental para uma melhor compreensão dos gêneros trabalhados. Com isso, os alunos puderam, aos poucos, ir desenvolvendo um domínio da função social do gênero discursivo em estudo. Tal situação provocou modificações nas maneiras de encarar a produção dos textos na escola, o que abre caminhos para uma perspectiva que encara o texto como provisório, favorecendo assim a formação de produtores de texto.

Nesse contexto, ao arguirmos o professor sobre “quais orientações metodológicas faz quando trabalha com a produção textual?”, nos respondeu-nos:

Primeira coisa, digamos assim, é o planejamento. Eu sempre gosto de falar para meus alunos quando a gente trabalha texto, fazer aquilo que a gente aprendeu lá na 6<sup>ª</sup> e 7<sup>ª</sup> séries, a análise sintática do texto, mas não que a gente fale com os alunos nesse sentido, mas que eles prestem bastante atenção naquilo que está sendo falado no texto, que está sendo informado naquele texto. Por exemplo, na biografia: o que fala o texto biografia? Eles vão fazer o quê? O reconhecimento daquele texto, reconheçam esse texto, ou seja, leiam, leiam uma vez, eu costumo dizer sempre para eles, leiam uma vez, leiam duas, leiam três. Não entendeu? Leiam quatro, cinco, seis, eu falo isso para eles. Para que possam tirar informações nas diversas leituras que fizeram do texto e possam colocar na cabeça o desenvolvimento da leitura, ou seja, o que precisam fazer para melhorar, quais as características do texto tal, porque quando for produzir um texto sobre... demonstra isso, demonstra aquilo. A partir do momento que a gente pede para o aluno conhecer aquele texto, conhecer aquele gênero textual, nós vamos poder cobrar, mas não cobrar por cobrar, a gente primeiro tirar as dúvidas, vamos lá elencar o que a gente descobriu do texto, o que o texto reportagem fala? Quais são as características do texto reportagem? Aí a gente pode fazer um diferencial, digamos assim, o que tem no texto reportagem que não tem no texto convite. Aí a gente pode estar fazendo esse diferencial entre um texto e outro para que o aluno possa perceber e, conseqüentemente, desenvolver seu raciocínio lógico do diferencial de um e outro, a partir disso fazer sua própria construção textual. (PROFESSOR INTERLOCUTOR).

É interessante notar que no seu discurso, o professor menciona a leitura de textos do gênero trabalhado para que as crianças o reconheçam quanto a sua função social em situações reais de comunicação. Entretanto, as crianças precisam ser orientadas a ir para o texto com o firme propósito de alcançar a compreensão em vez de enxergar primeiramente o código, como percebíamos que normalmente acontecia em sala de aula durante a observação participante. É no processo de questionamento e, conseqüentemente, das respostas encontradas; ou seja, do processo de compressão que a leitura do texto adquire significação.

Nessa lógica, compreendemos que o processo de aprendizagem do gênero discursivo não se inicia com um trabalho de categorização do gênero, mas da sua exposição para que as crianças a partir de uma leitura silenciosa possam inferir a qual gênero discursivo se faz referência. Assim é possível identificar que algumas posturas do docente foram influenciadas pelas concepções teóricas assumidas pelos textos que serviram de base para os momentos de formação.

Sobre o assunto em pauta, é importante trazermos o posicionamento de Buin-Barbosa (2013, p. 191, grifos nossos) quando chama a atenção para o exposto a seguir:

Produzir um gênero textual requer, além do conhecimento e domínio de recursos linguísticos que o estruturam, a inserção de elementos contextuais que evidenciam as significações geradas. Talvez esteja nisso a explicação para o fato de na sala de aula não bastar a apresentação de modelos como garantia de eficiência da produção do gênero em foco. **Os modelos são muito importantes, mas é mais importante ainda que os alunos estejam imersos/ inseridos em uma situação real ou imaginária em que o gênero a ser elaborado tenha significado/ função.**

Para desenvolver esse processo que abrange pré-escrita, revisão, reescrita e outros procedimentos, exige-se tempo, acompanhamento e orientação por parte do professor diretamente com o aluno. Diferente da situação de recolher as produções e levar para casa para corrigir e devolver sem maiores explicações e sem grande impacto na aprendizagem do aluno. Apesar de apontar o trabalho com os gêneros, não conseguimos identificar na fala do professor orientações referentes a estes e a outros aspectos, tais como: envolver as crianças nas atividades de produção textual; ampliar o repertório em relação ao gênero proposto para produção; democratizar o dizer e a sua escuta; ativar os conhecimentos linguísticos, textuais, interacionais e enciclopédicos, de modo que sejam vivenciados de maneira aprofundada e que permitam a apropriação do conhecimento explorado.

No processo de intervenção planejamos as atividades para trabalhar o gênero autobiografia, de modo que os alunos participassem de forma ativa durante todo o processo, verificando seus conhecimentos, questionando-os, problematizando e orientando cada etapa para que a condição final de seus textos atendessem aos requisitos necessários para elaboração do gênero. Com isso, pudemos verificar que ao final as crianças se reconheceram como responsáveis por aquilo que produziram. Esse envolvimento dos alunos nos permitiu constatar uma melhora em sua postura diante do processo de ensino e aprendizagem.

#### 4.2.7 Gênero Discursivo Regras de Jogo

Durante a roda de conversa sobre o V capítulo do livro “Menina também joga futebol”, as crianças, influenciadas pela história, mencionaram o desejo de realizar uma competição de futebol masculina e feminina com as turmas do 4º ano A/B. Consideramos a sugestão propícia, por compreendermos que “[...] não se trata apenas de ‘ensinar’ (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução, na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades” (SMOLKA, 2012, p. 60, grifos da autora).



De mais a mais, devemos mencionar que embora as crianças jogassem frequentemente futebol no pátio da escola, havia a necessidade de criar e sistematizar regras, já que tal atividade costumava ocorrer no horário do intervalo, sendo comum os desentendimentos entre alunos. No diálogo com as crianças, chegamos à conclusão de que para organizar a *competição de futebol masculina e feminina* da UEB “Agostinho Vasconcelos” seria necessário elaborar as regras de jogo, as quais seriam compartilhadas com as turmas que seriam convidadas a participar do torneio.

A sistematização do trabalho com os alunos da produção do gênero discursivo “regras de jogo” foi feita por meio da seguinte sequência didática:

**Quadro 12:** Sequência didática sobre o gênero do discurso “Regras de Jogo”

<b>Mediadores:</b> Érica Araújo e Prof. Giorgio Nunes				
<b>Nº de aulas:</b> 06			<b>Tempo de aula:</b> 1h 30	
<b>1º ENCONTRO</b>				
<b>Tema</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Desenvolvimento</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Recursos</b>
<b>GÊNERO DISCURSIVO REGRAS DE JOGO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar de rodas de conversas, expressando suas opiniões sobre os temas abordados nos estudos;</li> <li>- Interagir coletivamente por meio de atividade lúdica com jogos diversos na biblioteca da escola;</li> </ul>	<p>Inicialmente, a biblioteca escolar será organizada com jogos diversos citados pelas crianças na aula anterior e outros garimpados pela pesquisadora e o professor;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para aguçar a curiosidade das crianças, será criado suspense para ida à biblioteca, dizer: “fizemos uma surpresa para vocês, está na biblioteca”;</li> <li>- Depois da organização da turma, iremos conduzi-la para biblioteca. Na porta, perguntaremos: o que vocês acham que vamos encontrar dentro da biblioteca? Abrir a porta e deixar as crianças entrarem;</li> <li>- As crianças serão orientadas a observarem bem o espaço, andando em volta da sala. Após esse momento, todas se sentarão em roda para as orientações necessárias sobre o desenvolvimento da atividade proposta.</li> </ul>	-O trabalho em grupo visando a organização e a dedicação.	-Jogos diversos
<b>2º ENCONTRO</b>				
	- Manifestar as impressões sobre a atividade lúdica	- Organização das crianças em roda para apresentação do <i>Livro da Vida</i> ;		

<p><b>GÊNERO DISCURSIVO REGRAS DE JOGO</b></p>	<p>realizada na biblioteca da escola;</p> <p>- Ler modelos de textos de regras de jogo;</p> <p>- Conhecer a estrutura e especificidade do gênero textual regras de jogo.</p>	<p>- Manifestação das crianças sobre a atividade proposta no encontro anterior;</p> <p>- Anotação no quadro do nome de jogos de interesse das crianças. Em seguida, iremos proceder a uma votação para a escolha de quatro jogos para serem construídas as regras;</p> <p>- Apresentação de modelos de textos sobre regras de jogo para leitura silenciosa. Após esse momento, fazer algumas problematizações sobre o texto, pedindo que as crianças tentem encontrar algumas informações e destaquem fazendo marcações no texto (pode-se usar canetas coloridas para as crianças sublinharem);</p> <p>- Indicação voluntária de uma criança para a escrita individual <i>das experiências ocorridas no dia no livro da vida.</i></p>	<p>- As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.</p>	<p>-Textos;</p> <p>-Quadro;</p> <p>-Pincel</p>
<b>3º ENCONTRO</b>				
<p><b>GÊNERO DISCURSIVO REGRAS DE JOGO</b></p>	<p>- Produzir o <i>pré-texto</i> das regras de jogo para competições na própria turma e com as turmas do 4º ano.</p>	<p>- Organização das crianças em roda para apresentação do <i>Livro da Vida</i>;</p> <p>- Divisão da turma em grupos para a elaboração do <i>pré-texto</i> das regras de jogos;</p> <p>- Definição com as crianças sobre os principais elementos a serem apresentados no texto;</p> <p>- Sistematização das ideias no quadro;</p> <p>- Indicação voluntária de uma criança para a escrita individual das experiências ocorridas no dia no <i>Livro da Vida.</i></p>	<p>-O trabalho em grupo visando a organização e a dedicação.</p>	<p>-Quadro;</p> <p>-Pincel.</p>
<b>4º ENCONTRO</b>				
<p><b>GÊNERO DISCURSIVO REGRAS DE JOGO</b></p>	<p>- Socializar o <i>pré-texto</i> das regras de jogo para análise coletiva das produções.</p> <p>- Refletir sobre as questões</p>	<p>- Organização das crianças em roda para apresentação do <i>Livro da Vida</i>;</p> <p>- Socialização do <i>pré-texto</i> para análise coletiva das produções;</p>	<p>-O trabalho em grupo visando a organização e</p>	<p>-Quadro;</p> <p>-Pincel</p>

	<p>estruturais e gramaticais das regras de jogo elaboradas.</p> <p>- Revisar o texto, tendo como direcionamento a análise coletiva e o confronto com os modelos de regras de jogo.</p>	<p>- Distribuição dos modelos de regras de jogo, apresentadas no encontro anterior, para promover momento de análise com as crianças e, conseqüentemente, de revisão;</p> <p>- Indicação voluntária de uma criança para a escrita individual das experiências ocorridas no dia no <i>Livro da Vida</i>.</p>	a dedicação	
<b>5º ENCONTRO</b>				
<b>GÊNERO DISCURSIVO REGRAS DE JOGO</b>	<p>- Elaborar a Escrita final das regras de jogo;</p> <p>- Socializar o texto com a turma.</p>	<p>- Organização das <i>crianças em roda para apresentação do Livro da Vida</i>;</p> <p>- Elaboração da Escrita Final das regras de jogo;</p> <p>- Apresentação das regras de jogo pelos grupos;</p> <p>- Distribuição das fichas de inscrição para competição interna;</p> <p>- Agendamento do sorteio das chaves de competição;</p> <p>- Indicação voluntária de uma criança para a escrita individual <i>das experiências ocorridas no dia no livro da vida</i>.</p>	Apresentação da escrita final do texto	<p>-Quadro;</p> <p>-Pincel;</p> <p>-Ficha de inscrição</p>
<b>6º ENCONTRO</b>				
<b>GÊNERO DISCURSIVO REGRAS DE JOGO</b>	<p>-Participar de competições com colegas da turma a partir das regras de jogo produzidas</p>	<p>- Organização da sala de aula com os jogos selecionados para competição;</p> <p>- Fixação nas mesas das regras de Jogo elaboradas pela turma;</p> <p>- Início das competições, conforme sorteio das chaves;</p> <p>- Premiação dos jogadores vencedores.</p>	<p>- As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo processo dialógico da mediação das atividades.</p>	<p>- jogos;</p> <p>-quadro;</p> <p>-pincel</p>

Para darmos início às atividades com o gênero “regras de jogo”, em uma roda de conversa, sondamos as crianças sobre os jogos que mais gostavam para se divertir. Após ouvi-las, pedimos que dissessem o nome de alguns jogos, para os quais

podéssemos elaborar regras. Nesse momento, demonstraram muita empolgação e a sala de aula ficou muito barulhenta. Diante de tantas sugestões, propusemos que eles escolhessem apenas três ou quatro jogos por meio de um processo de votação.

O processo de votação vivido pelo grupo exercitava a prática da consciência coletiva, pois possibilitava a todas as crianças que defendessem suas ideias, garantindo a cada uma vez e voz, respeitando o direito de outros expressarem suas ideias, aprendendo a confrontar[-las] com outras ideias diferentes e, ao mesmo tempo, permitia que as necessidades e interesses da maioria fossem priorizadas em relação aos interesses individuais. (GARCIA, 2003, p. 95).

Para a realização desse processo, elencamos no *Livro da Vida* os nomes dos jogos que as crianças sugeriram para serem estudados e, após as devidas anotações, cada uma foi convidada a destacar sua preferência, marcando com um traço ao lado do nome do seu jogo preferido. Ao finalizarmos a contagem dos votos, descobrimos que os jogos que despertavam o interesse da maioria da turma, na respectiva ordem, eram: futebol, dominó rouba-bandeira e dama.

Com base nessa informação, dividimos as crianças em grupos, para que coletivamente refletissem sobre o que já conheciam acerca da prática dos jogos selecionados. Nesse contexto, a escrita se tornou necessidade para registrar as ideias, bem como para planejar o trabalho coletivo. Assim, a escrita ganhou sentido e, ao mesmo tempo, oportunizou espaço para trabalharmos a convenção.

Após todo processo de discussão e definição entre as crianças, registramos no quadro seus dizeres referentes: “O que já sabemos sobre futebol, dominó, rouba-bandeira e dama?”. Durante esse momento, oferecemos às crianças elementos que as ajudaram a organizar sua lógica, confrontar seus conhecimentos e, nesse processo, produzimos novos saberes.

Acreditamos que a concepção de linguagem assumida pelo professor torna-se um norteador de sua prática, interferindo diretamente nos objetivos que se tem ao propor uma produção de texto. Mas, muitas vezes, isso não é lembrado e o discurso que prevalece é de que o aluno não tem vontade de aprender.

No ensino fundamental, quando a criança enfim tem permissão para ingressar na escola (e agora como meta prioritária!), o ensino não raro, fica restrito à prática de exercícios insípidos, mecânicos e repetitivos, cujos objetivos não ultrapassam o estabelecimento de habilidades e automatismos. (COLELLO, 2012, p. 59).

Na fase do diagnóstico (Ver Apêndice A), verificamos que as condições do aprender oferecidas pelo professor (sem atrelamento às práticas discursivas

tipicamente sociais) tolhiam o sujeito do discurso presente nas crianças, o que impedia ou dificultava a sua instituição; “[...] em vez de ampliar as possibilidades comunicativas pelo meio privilegiado que é a (aprendizagem da) escrita, os educadores parecem contentar-se com as manifestações mais restritas e tipicamente escolares”. (COLELLO, 2012, p. 61, grifos da autora).

Na fase de intervenção, ao trazermos os gêneros discursivos para sala de aula, trabalhamos com a discursividade e ao mesmo tempo com a reflexão sobre o sistema de escrita. Os diferentes textos elaborados pelas crianças não se constituíram em mera produção individual, mas em unidades de comunicação discursiva, já que foram elaborados no interior de uma situação de comunicação para garantir a interação. Assim, foi possível perceber durante esta fase “[...] um ambiente discursivo que gera aprendizagens e o desencadear de atividades prazerosas relacionadas à língua escrita.” (CORRAIS, 2015, p. 40).

No encontro seguinte, organizamos a biblioteca para nossa primeira atividade. Colocamos sob as mesas diversos jogos, como: dominó, dama, quebra-cabeça, travinha, para que os alunos pudessem participar de um momento lúdico. No horário previsto para a realização da atividade, as conduzimos à biblioteca da escola e, em seguida, as organizamos em pequenos grupos. Inicialmente, as instruções foram dadas oralmente e elas puderam esclarecer as dúvidas ao longo da explicação. Então, ficaram livres para jogar à vontade.

Após esse primeiro momento, que despertou muito a atenção das crianças, retornamos para sala de aula e iniciamos uma roda de conversa com a turma para que dessem suas impressões sobre a atividade realizada. Esse foi um momento de muita euforia, pois todos queriam participar. Então, sugerimos que as falas se iniciassem a partir das cadeiras dispostas da direita para a esquerda; as crianças concordaram e todos tiveram a oportunidade de se expressar.

**Figura 25:** Os alunos jogando na biblioteca da escola



**Fonte:** A autora (2019).

Para a mediação desta atividade, seguimos a orientação de Gonçalves (2015, p. 47) quando diz que:

[...] Para ouvi-las, não é necessário realizar procedimentos formais como uma entrevista. Basta criar oportunidades para que se expressem em momentos coletivos, em que possam partilhar seus saberes, experiências, suas vivências. Nossa escuta atenta poderá nos oferecer elementos para planejar atividades que envolvam seus interesses.

Depois de ouvirmos atentamente os dizeres das crianças, lançamos os seguintes questionamentos: “Por que a necessidade de criar regras para os jogos? Em que será útil?”. Os alunos responderam que alguns colegas não sabiam ou tinham dificuldades, especialmente em relação aos jogos de dama e dominó. Que as regras poderiam ajudá-los a jogar melhor. Também ressaltaram que precisavam expô-las para os colegas das turmas do 4º ano A/B, os quais seriam convidados a disputar uma partida de futebol, e deveriam conhecê-las e, conseqüentemente, cumpri-las.

No momento de *exposição*, apresentamos aos alunos “modelos” de textos representativos do gênero “regras de jogo”. Em seguida, solicitamos a leitura silenciosa e individual dos textos, para que eles fizessem o reconhecimento das características peculiares do gênero antes de serem encaminhados para a produção inicial escrita.

Sobre essa etapa, Costa-Hubes e Simioni (2014, p. 31), concedem-nos o seguinte direcionamento:

Para iniciar questiona-se quem produziu aquele texto, quando foi produzido, em que local ele circula, a que situação de comunicação se destina, qual seu suporte e veículo de circulação, além de explorar seu conteúdo temático,

atrelado ao contexto de produção, apontados por Bakhtin/Volóchinov (2014) como um dos itens necessários para o estudo da língua.

No momento de *produção*, as crianças iniciaram a organização do *Projeto de dizer e*, o *Pré-texto* produzido, passou por diferentes etapas de produção para que, aos poucos avançassem na elaboração do texto, até produzirem a versão adequada do gênero solicitado. Nesse movimento, os alunos vivenciaram o processo global da escrita cuidada, planejada, organizada, a qual supõe idas e vindas, cortes, recortes, supressões, permutas, acréscimos e outros tantos ajustes.

Devemos salientar que, para a realização dessa produção escrita, as crianças foram organizadas em grupos. Optamos por essa metodologia porque o trabalho coletivo amplia as possibilidades de diálogo. Além disso, todos os integrantes se sentem aptos a contribuir na escrita, discutir as ideias e a encontrar as soluções dos problemas surgidos por meio da troca de informações durante a realização da tarefa. Nesse caso, há um movimento coletivo de construção de conhecimento que será internalizado pelos alunos.

**Figura 26:** Registro da elaboração em grupo das regras de jogo



**Fonte:** A autora (2019).

Sobre o exposto, Garcia (2003, p.135), estudiosa da teoria histórico-cultural, esclarece que:

A internalização do que é socialmente vivido traz novos elementos para atividade psicológica, permitindo à criança uma inserção de nova qualidade nas relações das quais participa (plano interpsicológico). Pela interação social

a criança vai adquirindo formas mais complexas de mediação que representam, em determinados momentos, novas forças de desenvolvimento psicológico.

Para a autora, o outro assume um papel de grande importância na estruturação do eu, sendo a atividade coletiva e partilhada, propiciada pela interação dos integrantes do grupo, imprescindível à aprendizagem, ao desenvolvimento e à construção da subjetividade. Nessa lógica, a atividade em grupo possibilitou que os alunos ficassem compenetrados, dialogassem para decidir sobre o que seria escrito, explicassem ao outro suas ideias e escutassem o que tinha a dizer o colega. Assim, em um processo que envolveu tentativas, aproximações, confrontos (colegas e escritos sociais) e diferentes decisões, os alunos da turma do 5º ano elaboraram as regras de jogo.

Então, propomos a organização de competições entre os alunos da turma com base nas regras elaboradas. Para isso, o professor regente elegeu quatro coordenadores que ficaram responsáveis pelas inscrições dos colegas nas competições de dama, dominó, rouba-bandeira e futebol.

**Figura 27:** Competição de dominó entre os alunos da turma



**Fonte:** A autora (2019).

Considerando a participação das crianças na atividade durante os encontros e sua motivação, pudemos constatar, ainda que parcialmente, uma significativa melhora, em vista do que foi observado em sala de aula, no que concerne à postura dos alunos no processo de ensino e aprendizagem de um gênero discursivo, mostrando-se participativos e empenhados nas atividades. Nesse sentido,



perguntamos ao professor: “No seu entendimento, qual o papel dos gêneros discursivos no desenvolvimento de habilidades de escrita?”, o qual nos relatou:

A partir do momento que você apresenta gêneros discursivos, ou seja, textos que trazem opiniões, que discutem algum tema, você vai mostrar para aquele aluno que ele tem né, que ele pode produzir texto da mesma forma que o autor tá fazendo naquele texto né, tá discutindo, tá discursando sobre um determinado assunto e, conseqüentemente, você vai ver como tivemos nas formações pedagógicas do OPLE, que foram conduzidas pela professora Joelma e a professora Edith, que vem aí o terceiro texto, a busca pelo entendimento diferenciado. Eu posso entender de um jeito, o aluno pode entender de outro, aí vai-se a discussão, vai-se o entendimento, aí você pede para o aluno a partir daquilo que eu comentei agora há pouco, do raciocínio lógico dele, do entendimento dele, colocar no papel e escrever aquilo que ele necessita ou o que ele entende sobre o que vai ser produzido, no caso um tema específico ou alguma coisa que foi proposta na atividade. Mas é bem, bem, bem enfática essa questão do gênero discursivo levado para sala de aula, porque, a partir daí, o aluno pode ter o entendimento de outras pessoas sobre um determinado assunto e assim ele pode ver se a linha de raciocínio dele segue aquele ali ou se vai buscar outros mecanismos para ele também conseguir desenvolver a linha de raciocínio dele e, conseqüentemente, colocar no papel. (PROFESSOR INTERLOCUTOR).

O que podemos depreender da fala do professor é que este reconhece a importância dos gêneros discursivos no desenvolvimento das habilidades de escrita das crianças, baseando-se inclusive nos conhecimentos adquiridos durante o processo formativo vivenciado pelo grupo de pesquisa (OPLE). Evidenciamos aqui que a elaboração e a execução das intervenções, em colaboração com o professor, possibilitou essa visão mais ampla do uso social da linguagem, uma vez que este realizava um trabalho totalmente apoiado na utilização do livro didático, cujas propostas de produção tendem a não priorizar um trabalho direcionado à função social dos gêneros discursivos trabalhados, mas sim à categorização.

Os gêneros discursivos refletem todo processo social, ou seja, as diferentes situações em que a escrita é socialmente usada, tornando-se um conhecimento fundamental para que as crianças se apropriem do conhecimento e saibam decidir quando se faz necessário e significativo escrever. “Tudo isso significa dizer que a escrita da escola deve ser a escrita de textos. Na medida em que for sendo possível: do rótulo, passando pelas listas, pelos textos curtos (como os avisos), até aqueles mais longos e mais complexos.” (ANTUNES, 2003, p. 117).

Nesse sentido, a diversidade textual deve existir no trabalho da escola, bem como o estímulo à produção e leitura de textos por parte dos alunos. Mas isso não deve se configurar como uma ação discente passiva, que apenas recebe os comandos e realiza. Ao contrário, deve ser uma ação ativa, desejosa de ser realizada.

Logo, constitui-se papel da escola criar em seus alunos a necessidade de ler e escrever de maneira que isso faça sentido para eles. Assim, compreendemos que ao professor fica o desafio de ensinar os gêneros como instrumento para compreensão da língua, independentemente da escolha, desde que o objetivo seja usá-los como um meio para desenvolver habilidades de escrita. Desse modo, alarga-se a visão de uso da língua, que deixa de ser vista somente em sua estrutura; isto é, [...] além do funcionamento da escrita, a professora trabalha o reconhecimento do outro, a interação, a relação com a criança (SMOLKA, 2012, p. 57).

Por acreditar nessa premissa é que momentos como esse foram planejados e realizados de maneira interativa a fim de contribuir com o ensino e aprendizado da escrita, também na tentativa de superar a aquisição do saber apenas para o ambiente escolar. Nosso intuito, destarte, foi propor uma atividade em que o significado social da escrita de um gênero textual estivesse claramente exposto e que este pudesse ter um sentido particular para os alunos.

#### 4.2.8 Gênero discursivo Convite

Outro gênero discursivo trabalhado durante o desenvolvimento do Projeto que possibilitou aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental uma produção escrita partindo de um contexto real foi o gênero convite. A proposta de escrita surgiu em dois momentos: como sugestão das próprias crianças, que sentiram a necessidade de convidar os alunos das turmas do 4º ano A/B para uma competição de futebol e na reunião de pais e/ou responsáveis da turma.

Na fase do diagnóstico, por meio da observação participante (Ver Apêndice A), verificamos que o professor, ao usar somente os textos presentes no livro didático, que, muitas vezes, estão desvinculados da realidade, não despertava no aluno a vontade de escrever e não criava condições para que as crianças refletissem sobre seu próprio processo de construção do conhecimento e experimentassem a escrita em sua função ou uso social.

Indo de encontro ao uso escolarizado que costumava realizar-se com a escrita em sala de aula, propusemos um uso social que efetivamente contribuísse na apropriação da linguagem e na intervenção. Ao trabalharmos o gênero textual convite, preocupamo-nos em criar necessidades de interlocução, as quais são fundamentais para a seleção de um gênero discursivo. Essa produção foi trabalhada coletivamente,

oportunizando aos alunos a elaboração de um texto – em parceria com o professor – inspirado em ideias ou informações que faziam parte do texto apresentado inicialmente no convite que serviu como modelo.

Assim, planejamos a seguinte sequência didática para a elaboração do gênero convite - Competição de futebol masculina e feminina.

**Quadro 13:** Sequência didática sobre o gênero do discurso “Convite”

<b>Mediadores:</b> Érica Araújo e Prof. Giorgio Nunes				
<b>Nº de aulas:</b> 02 aulas			<b>Tempo de aula:</b> 2h 15	
<b>1º ENCONTRO</b>				
<b>TEMA</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Desenvolvimento</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Recurso</b>
<b>GÊNERO DISCURSIVO CONVITE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler e interpretar modelos de convites diversos;</li> <li>- Identificar a função social do gênero discursivo convite;</li> <li>- Estabelecer os principais elementos a serem apresentados no convite</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização das crianças em roda para apresentação do <i>Livro da Vida</i>;</li> <li>- Diálogo com os alunos sobre a competição de futebol masculino e feminino com as turmas do 4º A/ B;</li> <li>- Organização das crianças em grupos;</li> <li>- Distribuição de diversos modelos de convite aos grupos para leitura silenciosa. Após esse momento, as crianças deverão dialogar entre si sobre as informações descobertas;</li> <li>- Os grupos deverão compartilhar com os demais colegas da sala os achados com a leitura silenciosa e as discussões;</li> <li>- Sistematização das ideias no quadro, levando as crianças a pontuar as similaridades e as diferenças nos convites que receberam;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Será realizada com base nas reações dos alunos:</li> <li>-Comentários;</li> <li>-Participação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quadro;</li> <li>Pincel;</li> <li>Modelos de Texto</li> </ul>
<b>2º ENCONTRO</b>				
<b>GÊNERO DISCURSIVO CONVITE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produzir coletivamente um convite para o I Torneio de futebol masculino e feminino às turmas do 4º ano A e B</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exibição dos modelos de convite no Datashow para reflexão sobre a estrutura do gênero: Por qual motivo esse texto foi elaborado? Como você descobriu? A quem se destina? a quem ou para quem, quando e onde;</li> <li>-Sistematização no quadro dos principais elementos a serem apresentados no convite;</li> <li>- Elaboração coletiva do convite com o auxílio do professor no registro e na organização do</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Será realizada com base nas reações dos alunos:</li> <li>Comentários;</li> <li>Participação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Quadro;</li> <li>-Pincel;</li> <li>-Modelos de Texto</li> </ul>

		plano textual, e esclarecimento de algumas ideias;  - Após a revisão coletiva, os grupos irão transcrever o texto elaborado coletivamente para o suporte distribuído.		
--	--	---	--	--

Para iniciar o trabalho com o gênero discursivo convite, organizamos a sala de aula em roda para dialogar com as crianças. Para incentivarmos as falas, de modo que demonstrassem seu (des)conhecimento sobre o gênero, lançamos os questionamentos a seguir: “O que é um convite?” “Quem já recebeu um convite?” “Para que evento recebeu o convite?”. Como se tratava de uma prática vivenciada pelas crianças em todos os encontros, elas já se sentiam à vontade para compartilhar suas ideias, sentimentos e opiniões, com respeito à fala dos colegas e sem interrupções.

Após esse momento, dividimos a turma em grupos e, em seguida, entregamos “modelos” de textos do gênero convite com o intuito de estimular os alunos a realizarem leitura silenciosa e assim construir uma compreensão global do texto. É importante mencionar que nas várias amostras de texto oferecidas consideramos as diferentes situações de uso, uma vez que o convite se configura de modos diferentes para cada situação, quando se trata da escrita: convite de reunião da escola, de reunião de empresas, de aniversário, de casamento, de festa junina, entre outros.

Posteriormente, solicitamos que realizassem o processo de troca dos convites entre os próprios integrantes do grupo para procederem à análise que, segundo Costa-Hubes e Simioni (2014, p. 28- 29),

[...] podem ser efetivadas por meio de leituras comparativas entre os textos, observando características comuns, bem como diferenças, pois é sempre pertinente lembrar que, embora haja peculiaridades inerentes a todos os textos do mesmo gênero, o fato de diferirem em aspectos relativos à construção composicional ou ao estilo [...] não significa que tenham deixado de pertencer a dado gênero.

Após finalizarem essa ação, deixamos que os alunos interagissem entre si, a princípio, e somente depois solicitamos que compartilhassem suas descobertas. De acordo com Garcia (2003, p. 142), tal fato “[...] permite que as diversas vozes sejam ditas e ouvidas, proporcionando reflexão, confronto e recriação, não de palavras vazias, mas da vida que por meio delas se expressa”. À medida em que os alunos

expressavam as descobertas sobre o gênero, sistematizávamos as ideias-chaves no quadro, com o intuito de fazê-los perceber as similaridades ou diferenças nos convites.

Projetamos no quadro com o uso do Datashow, as imagens dos mesmos “modelos” de convite que foram entregues para leitura e análise pelos grupos. Então, as nossas discussões se aprofundaram em torno da estrutura textual de um convite: *quem convida, quem é convidado, a quê ou para quê, quando e onde*. A mediação do processo fez com que os alunos percebessem quais informações um texto desse gênero deve conter.

A partir de então, foram levados a refletir sobre a função social do convite, de forma que reconhecessem que a língua se configura em função de uma necessidade de interação, conforme afirma Bakhtin (2016).

**Figura 28:** Momento de discussão com a turma sobre o gênero CONVITE



**Fonte:** A autora (2019).

Após esse momento, propusemos a escrita coletiva do convite. As crianças apoiaram a ideia, então, nós exercemos o papel de escriba na escrita coletiva do texto, que foi registrado no quadro. Nesse processo, constatamos que a criança “[...] é capaz de produzir textos muito mais amplos e mais complexos, sempre que alguém os escreva para ela, isto é, sempre que ela possa ditar o seu texto a um secretário a sua disposição.” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p. 193, grifos das autoras).

Assim, mediamos o processo de escrita, negociando a melhor forma de escrever o que queriam dizer. Após cada linha escrita, realizávamos a leitura coletiva e, assim, percebemos que as crianças reorganizavam seus pensamentos e davam

continuidade ao seu *Projeto de dizer*. Durante esse momento de produção, percebemos como as crianças foram se interessando pela atividade escrita, pois conseguiram compreender como deveriam agir na produção do convite por meio das orientações que foram recebendo ao longo do processo.

Ao final da produção, fizemos a revisão coletiva do texto, convocando as crianças a refletirem sobre os elementos linguísticos do texto produzido, já que “[...] mesmo que um texto tenha sido trabalhado coletivamente, cada um deve reescrever o seu, observando os apontamentos do professor. Este é mais um momento de reflexão sobre os fatos da língua.” (COSTA-HUBES, 2008, p. 169).

As crianças escreveram nos papéis de convite destinados a esse fim, que, após a leitura sob a mediação do professor ou da professora pesquisadora, foram colocados nos envelopes junto com as fichas de inscrição e com as regras do futebol, a fim de serem entregues nas turmas do 4º ano A/ B por dois alunos que se disponibilizaram a entregar e assim fizemos. No dia seguinte ao chegarmos na sala, a turma logo manifestou interesse em saber se as crianças haviam gostado do texto que receberam. Então, aproveitamos esse momento para relatar detalhadamente a reação dos interlocutores e logo mostramos para a turma o recadinho das professoras do 4º A/ B, que imediatamente pediram que realizássemos a leitura. Ao concluir a leitura do recadinho, percebemos o entusiasmo das crianças por perceberem que a finalidade da produção tinha se cumprido: os alunos das turmas do 4º ano A/B ficaram muito animados com o convite e aceitaram prontamente participar da competição de futebol na escola. Após recebermos as inscrições das equipes de futebol masculina e feminina, realizamos o sorteio das chaves em data e horário amplamente divulgados a todos os inscritos.

Ao final das sequências didáticas, inferimos que os objetivos foram atingidos, pois as crianças demonstraram motivação na execução das atividades e sentiram-se integradas ao processo, uma vez que participaram ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Acreditamos que o professor precisa estar atento ao desempenho do aluno, a fim de identificar sua evolução diante da escrita, para desta maneira refletir e planejar ações que possibilitem vivências com a escrita que tenham relevância e significado para a vida das crianças. Nesse sentido, perguntamos ao professor: “Como a sua mediação no processo de escrita contribui para a formação de alunos como produtores de texto?”, o qual relatou:

Alternativas diferentes, metodologias diferentes, essa mediação que eu fiz juntamente com você também, nas atividades que a gente propôs, levando essa metodologia diferente, teve um despertar, digamos assim, dos alunos na questão da produção textual. Eles buscaram mais escrever, eles buscaram mais atividades de escrita e, conseqüentemente, crescer, porque a gente fazia eles crescerem como produtores de texto. O fato de a gente estar levando atividades diferenciadas, com textos diferenciados, fez com que eles descobrissem a escrita de uma forma diferente daquilo que era o habitual. Ah, só leitura, só escrita, só responder um questionário. A produção de texto vai muito além disso. Essa mediação que nós fizemos apresentando vários tipos de texto, orientando o processo e fazendo também com que eles escrevessem foi fundamental para que tivessem esse progresso. (PROFESSOR INTERLOCUTOR).

Na fala do professor é possível identificar uma mudança de postura influenciada pelo trabalho realizado em colaboração durante o processo de intervenção. Detectamos aqui seu entendimento de que a ação docente articulada às metodologias adequadas proporciona a aprendizagem significativa; a assimilação e a formação de novos conceitos que deixam o aluno mais seguro na sua forma de pensar.

Nesse sentido, concordamos com Gasparin (2005, p. 113) quando diz que:

Ao assumir o papel de mediador pedagógico, o professor torna-se provocador, contraditor, facilitador, orientador. Torna-se também unificador do conhecimento cotidiano e científico de seus alunos, assumindo sua responsabilidade social na construção/ reconstrução do conhecimento científico das novas gerações, em função da transformação da realidade.

Ao analisarmos a postura do professor antes do processo de intervenção, havíamos detectado a necessidade de um sólido conhecimento, por parte dele, sobre os aspectos sociointeracionais inerentes aos gêneros discursivos, para que pudesse ultrapassar ou até mesmo alterar as propostas de atividades oferecidas pelo material didático adotado, uma vez que a limitação do material na exploração dos gêneros repercutiu em sua ação. A forma como o professor ensina os alunos no início da escolaridade a escrever é fundamental para o seu desenvolvimento nesta atividade que norteia as nossas ações no mundo. Como prática cultural, acreditamos que o ato de escrever precisa ser ensinado; a criança, a partir da intermediação docente, precisa se apropriar de todas as atitudes que envolvem tal ato, que vai se modificando e se tornando mais complexo conforme as necessidades de cada sociedade (MELLO, 2003).

Sendo assim, o professor, ao mediar esse processo, precisa conceber a escrita como produção humana, logo, culturalmente construída, cuja gênese e desenvolvimento se dão no meio social e cultural. Entretanto, por meio das atividades propostas às crianças em sala de aula para que aprendam a escrever – ou se

aproximem desse objeto cultural –, temos percebido o quanto tais atividades se afastam dessa concepção, pois, na maioria das vezes, apoiam-se única e exclusivamente no treino, na cópia, na memorização; resquícios de uma herança histórica que durante muito tempo tem determinado o modo como se aprende a ler e a escrever, o que acaba por prejudicar a formação de produtores de textos.

Quando no ensino da escrita a ênfase recai na interlocução, as crianças são incentivadas a buscar informações, a antecipar, levantar hipóteses, mobilizar seus saberes linguísticos e os saberes do mundo. E foi exatamente esse o nosso intuito ao planejar o trabalho com o gênero discursivo convite. Com isso, os alunos puderam, aos poucos, demonstrar certo domínio do gênero e, ao final do processo, percebemos que a atividade desenvolvida promoveu avanços, uma vez que as crianças participaram ativamente e atingiram os objetivos propostos. Acreditamos que isso trouxe modificações na maneira de organizar o processo de escrita na escola, abrindo caminhos para uma perspectiva que encara o texto como um processo, e, por isso mesmo, provisório.

#### 4.2.9 Gênero discursivo Convite: materialização da situação sociodiscursiva para reunião com pais, mães e responsáveis

A outra ocasião de trabalho com gênero discursivo convite decorreu de uma situação desvinculada ao projeto, mas que consideramos importante para que fosse criada a necessidade de interlocução entre os alunos. Em roda, dialogamos com as crianças para descobrirmos, conforme o entendimento delas, qual seria a forma mais adequada de chamar os pais e/ ou responsáveis para uma reunião na escola. “Essa necessidade de produção, que provocará um “querer dizer” no aluno tendo em vista seu(s) interlocutor(es), exige a seleção de um gênero textual (oral ou escrito) que o represente socialmente [...]” (COSTA-HUBES, 2008, p. 166, grifos da autora).

Em resposta aos questionamentos lançados, as crianças mencionaram o convite como uma possibilidade para atender tal finalidade. Após decisão tomada em comum acordo entre professora pesquisadora e alunos, legitimamos a sugestão em elaborar um convite para reunião de pais e/ ou responsáveis com o professor da turma do 5º ano. O nosso intuito foi propor uma atividade em que o significado social do gênero discursivo convite estivesse claro e que este pudesse ser significativo para os alunos.



Na fase do diagnóstico (Ver Apêndice A) percebemos que o professor responsável solicitava exaustivamente às crianças que escrevessem os exercícios expostos no quadro, muitas vezes retirados do próprio livro didático. Nesse ambiente de leitor não criado se fez importante refletirmos sobre o sentido da escrita que é usada na escola, já que:

Pretendemos formar escrivães ou escritores? Há uma forma de escrever que se limita a transcrever o que os outros ditam: uma escrita “secretarial”, própria dos escrivães ou, atualmente, dos administradores em seu trabalho. Há uma outra forma de escrever, em que refletimos e elaboramos a linguagem escrita ao modo dos escritores. Não é certo que uma seja anterior à outra: são duas concepções distintas. (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p. 63).

Para alcançar esse propósito didático, planejamos a seguinte Sequência Didática.

**Quadro 14:** Sequência didática sobre o gênero do discurso “Convite”

Mediadores: Érica Araújo e Prof. Giorgio Nunes				
Nº de aulas: 01			Tempo de aula: 1h 30	
1º ENCONTRO				
Tema	Objetivos	Desenvolvimento	Avaliação	Recursos
<b>GÊNERO DISCURSIVO CONVITE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisar a estrutura e a função social do gênero discursivo convite.</li> <li>- Elaborar coletivamente um convite para reunião de pais e/ ou responsáveis;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização das crianças em roda para apresentação do <i>Livro da Vida</i>;</li> <li>- Diálogo com as crianças sobre a nova data para a reunião de pais e/ou responsáveis com o professor;</li> <li>- Roda de conversa para que as crianças manifestem o seu conhecimento sobre a estrutura e a função social do gênero discursivo convite;</li> <li>- Organização da turma em grupos para elaboração do Pré-texto do convite;</li> <li>- Socialização do Pré-texto do convite para análise coletiva das produções;</li> <li>- Distribuição de modelos de convite diversos, para que os/as alunos/as confrontem as suas produções;</li> <li>- Caso haja necessidade, os alunos procederão na reescrita do texto;</li> <li>- Elaboração coletiva do convite com o auxílio do professor no registro e na</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças serão avaliadas por meio do envolvimento, participação e empenho nas atividades propostas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Textos (modelos de convite);</li> <li>Quadro;</li> <li>Pincel</li> <li>Papel</li> </ul>

		<p>organização do plano textual e esclarecimento de algumas ideias;</p> <p>- As crianças irão transcrever o texto elaborado coletivamente para o suporte distribuído;</p> <p>- Indicação voluntária de uma criança para a escrita individual das experiências ocorridas no dia no <i>Livro da vida</i>.</p>		
--	--	---	--	--

Para iniciar essa atividade, propomos aos alunos que começássemos refletindo sobre o que eles já sabem a respeito do gênero discursivo “convite”. Então, fomos registrando no quadro o que os alunos diziam e, em seguida, dialogamos com eles sobre as informações registradas. Na oportunidade, revisamos a função social e a estrutura composicional do gênero discursivo em foco.

Na sequência das ações, organizamos os alunos em grupos para que dialogassem sobre o texto que seria elaborado e, posteriormente, apresentassem suas sugestões para a turma. Em consonância com a perspectiva bakhtiniana da linguagem, consideramos que no processo de aprender as interações estabelecidas durante a realização das atividades eram importantes, pois propiciavam as trocas verbais no processo de comunicação e, conseqüentemente, contribuíam para a negociação na busca pelo sentido do que se pretendia escrever, e não como simples ação de escrever para ser avaliado.

Nesse movimento, que garantiu o *Confronto com os colegas*, os alunos foram colaborando uns com os outros, no sentido de melhor elaborar o texto do gênero discursivo convite. Segundo Dolz, Novarráz e Schneuwly (2004, p. 86),

No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade. Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos [...] são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado.

No *confronto com os escritos sociais do mesmo gênero*, levamos os alunos a refletirem sobre a estrutura composicional e a função social do gênero discursivo analisado. Devemos mencionar que, apesar das dificuldades ocasionadas por um

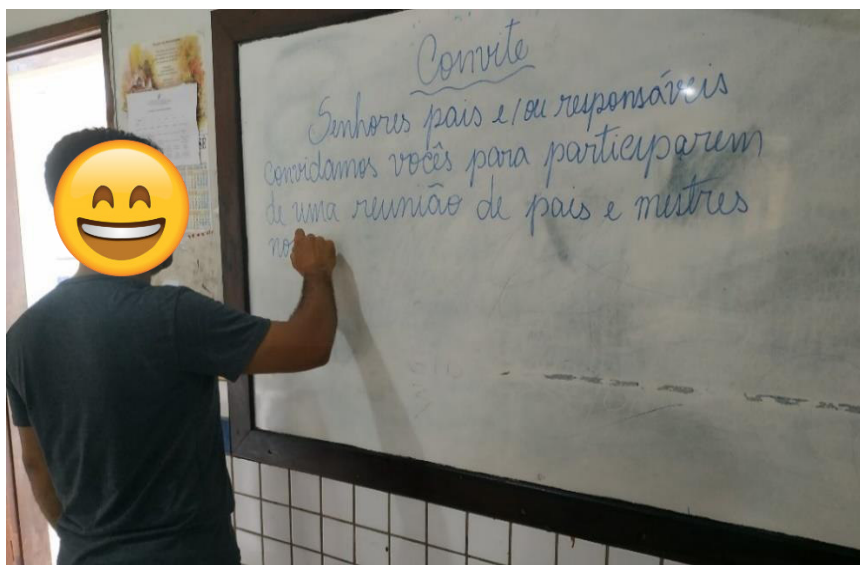
ensino marcado pelo foco nos aspectos linguísticos, os alunos se arriscaram na escrita do texto, ainda que com muitas dúvidas e dificuldades na organização da escrita. Por isso estivemos atentas para ouvi-los, respondendo as suas perguntas e provocando-os com questões pertinentes. Assim, durante a realização da atividade, tiveram oportunidades de vivenciar a escrita como uma atividade interativa, como uma forma de dizer sobre o mundo, de enunciar-se, de expressar ideias em relação à elaboração de uma mensagem que seria direcionada aos seus pais e/ou responsáveis.

Após o momento de construção em grupo, os alunos puderam socializar seus textos com a turma e reelaborá-los coletivamente a fim de torná-los um só. O professor, interlocutor da pesquisa, atuou como escriba na construção da escrita coletiva que foi registrada no quadro a partir das ideias manifestadas pelos alunos. Ao mesmo tempo fomos auxiliando-as a decidirem a forma mais compreensível de organizar seus dizeres, pois no papel de mediadores do conhecimento compartilhamos do entendimento de que:

O principal problema da escrita é tornar-se consciente de seus próprios atos. [...] Escrever significa *conscientizar-se da sua própria 'fala', ou seja, prestar atenção aos recursos linguísticos mobilizados ou mobilizáveis segundo o projeto de dizer definido para o texto em elaboração.* (GERALDI, 2015, p. 169).

Nesse sentido, ensinar a escrever exige do professor uma mudança de posição no processo de ensino e aprendizagem, de leitor-corretor para o papel de mediador do processo. Em outros termos, significa assumir o papel de coenunciador dos textos produzidos por seus alunos. Foi exatamente assim que o professor, interlocutor da pesquisa, atuou durante a fase de intervenção.

A elaboração do convite aos pais e/ou responsáveis foi um momento rico de reflexões, pois a discussão partiu de um movimento de pensamentos coletivos. Ao final da elaboração, os alunos foram orientados a analisar individualmente o texto registrado no quadro e depois, novamente, puderam redefinir a produção com a coletividade da turma. Nesse momento, verificamos, com os alunos, se o texto era capaz de cumprir sua função social, que consistia em convidar os pais/responsáveis dos alunos do 5º ano a participar da reunião promovida pelo professor, dando indicativos de onde e quando seria.

**Figura 29:** Produção coletiva do gênero discursivo CONVITE

Fonte: A autora (2019).

Após concluídas todas as etapas de análises e conclusões, as crianças foram orientadas a transcrever o texto para o suporte que distribuímos. Ao concluírem a escrita final, revisamos individualmente cada convite, auxiliando alguns alunos a fazerem correções necessárias, como iniciar os nomes de pessoas com letras maiúsculas. Eles, além de motivados, executaram com empenho e dedicação a organização do convite aos pais e/ou responsáveis. Em seguida, os alunos guardaram os convites cuidadosamente em suas bolsas para levarem para casa e entregarem a seus pais e/ou responsáveis.

**Figura 30:** Escrita do gênero do discurso CONVITE

Fonte: A autora (2019).

Com a atividade executada, conseguimos que os alunos compreendessem, na visão do uso, o que um convite requer, a sua função social; que estivessem mais independentes ao realizarem a atividade, já que nesse momento a intervenção da professora pesquisadora foi apenas para revisar a estrutura e o funcionamento do gênero discursivo em foco.

No caso deste estudo, podemos afirmar que para o professor e alunos envolvidos os avanços foram consideráveis. Houve momentos em que as propostas foram direcionadas pela pesquisadora, mas discutidas e analisadas pelo professor, o qual, gradativamente, passou a apresentar também suas propostas. Por meio dos encontros, o docente compreendeu que não era o caso de procurar justificativas para as dificuldades dos alunos, mas sim de modificar de maneira coerente a práxis pedagógica. Isso implicou acreditar em sua competência para ensinar os alunos, mesmo aqueles considerados com problemas de aprendizagem, retirando-lhes o rótulo e medindo seus avanços e conquistas.

Ao questionamos sobre como analisava a construção do conhecimento em relação à produção de textos dos alunos, ele respondeu que:

A partir do momento que a gente trabalha isso em sala de aula, vamos supor que o gênero textual é biografia, a gente trabalha todos os aspectos dela. Quando o aluno começa a fazer a biografia, por exemplo, do pai, da mãe ou de alguma pessoa, a gente vai analisar juntamente com o aluno e ajudá-lo a construir, certo? Porque, às vezes, surgem dúvidas em sala de aula; surgem dúvidas, aí a gente fala, conversa com o aluno: qual a sua dúvida? O que você está precisando? Aí a gente vai dando aqueles nortes. E a análise feita dentro do contexto que ele está fazendo, é dando esse norte para que ele possa também aprender a produzir os gêneros textuais da forma correta, produzir o texto da forma correta, para que ele possa enveredar, digamos assim, para o caminho certo e, conseqüentemente, fazer a construção cognitiva de cada estrutura textual e fazer essa diferenciação entre um e outro: biografia, convite, texto jornalístico e outros mais. (PROFESSOR INTERLOCUTOR).

Como podemos observar, o professor destaca a importância da mediação docente durante o processo de escrita, quando diz: *“Porque, às vezes, surgem dúvidas em sala de aula; surgem dúvidas, aí a gente fala, conversa com o aluno: qual a sua dúvida? O que você está precisando? Aí a gente vai dando aqueles nortes”*. Mas, não é suficiente questioná-los sobre suas possíveis dúvidas para que sejam dadas as orientações necessárias, conforme diz o professor. É necessário também organizar situações de ensino e aprendizagem procurando criar condições para apropriação da linguagem escrita.

Portanto, o processo de ensino precisa se deslocar da atividade escolar de fazer anotações e copiar para a experiência em si, que envolve dialogar com os alunos, apresentar uma situação real de comunicação, promover momentos de confronto, revisão e reescrita de texto. A partir dos aspectos problemáticos diagnosticados na produção inicial dos alunos, o professor poderá planejar suas atividades, focando nos conteúdos que eles encontraram maiores dificuldades, para que suas produções possam atender de modo satisfatório às necessidades de interlocução (COSTA-HUBES; SIMIONI, 2014).

Essa visão processual da escrita exige do professor uma concepção dialógica da linguagem, pois é por meio da dialogia estabelecida que ocorrem as diversas e singulares formas de compreensão dos enunciados. Os alunos se desenvolvem à medida que atribuem sentido ao que aprendem e a escrita só pode ser concretamente realizada por meio da construção de sentidos. Nesse âmbito, a escrita torna-se um trabalho consciente, deliberado, planejado e repensado, que contribui para que os alunos, enquanto sujeitos que dizem, monitorem sua produção e, conseqüentemente, sua aprendizagem.

Por esse entendimento é que se optou por um trabalho que permitisse o alcance desse processo de forma colaborativa, dialógica, em um movimento de constante interação, no qual as crianças puderam desenvolver a produção de um convite numa perspectiva discursiva, contextualizada e conseqüentemente mais dialógica. Não há uma “fórmula mágica” ou um caminho predefinido: é a realidade da escola que definirá a trajetória a ser seguida.

Mediante as reações dos alunos, consideramos que a proposta de produção do convite para reunião de pais e/ou responsáveis possibilitou um envolvimento intenso de todos os alunos, levando-os a refletir sobre o texto por meio do diálogo estabelecido, diminuindo a distância e proporcionando mais envolvimento entre professor, professora pesquisadora e discentes. Portanto, os alunos passaram a entender a escrita como um processo, e não como algo imposto pelo professor e que deve ser seguido de forma rígida, deixando de lado a sua peculiaridade. Então, assim finalizamos essa última etapa das sequências didáticas com os objetivos alcançados.

4.2.10 O encerramento das atividades do projeto: A competição de futebol masculina e feminina e a exposição dos trabalhos produzidos

Tudo pronto! Chegou a hora mais esperada pelas crianças. A hora de jogar futebol com as turmas do 4º ano A e B. Para isso, reforçamos mais uma vez as regras do jogo às equipes e demos início à tão esperada competição de futebol masculina e feminina da UEB Agostinho Vasconcelos. As crianças se divertiram muito!

**Figura 31:** Competição de futebol feminina entre as turmas do 4º ano



**Fonte:** A autora (2019).

**Figura 32:** Competição de futebol masculino entre as turmas do 5ª ano e 4º ano A



**Fonte:** A autora (2019).

Registramos que, nesse mesmo dia, promovemos a circulação de todas as produções escritas elaboradas pelos alunos durante o desenvolvimento do Projeto de

Trabalho intitulado “*Brasil o país do futebol?*”, mediante exposição de trabalhos organizadas na própria turma, os quais foram vistos pelos demais alunos, professores, pais e possíveis visitantes. As crianças participaram ativamente desse momento e demonstraram conhecimento e segurança diante das crianças de outras turmas e dos visitantes que observavam curiosamente suas produções.

Ao final das ações, fizemos uma avaliação do Projeto com a turma do 5º ano e com o professor, os quais demonstraram satisfação com as atividades propostas. De acordo com o professor, eram de atividades desse tipo que a turma do 5º ano precisava, pois eles se mostraram muito envolvidos, avançando em suas formas de se relacionar com a escrita. E, realmente, as crianças demonstraram avanços. Sendo assim, nosso último questionamento foi no intuito de saber como analisou sua participação enquanto professor colaborador durante as intervenções realizadas com os alunos. Afirmou:

Eu costumo dizer que sempre que a gente tem parcerias voltadas, principalmente, para educação, quando a gente tem parceiro que tenta fazer o processo crescer... ah, fico muito feliz! A nossa colaboração, participação, a nossa comunicação um com outro, fazendo com que o projeto avançasse, tendo esse diálogo, eu acredito que do meu ponto de vista profissional tenha feito que eu desenvolvesse. Eu acredito que o teu também teve um olhar diferenciado para a criança, na forma de como trabalhar esses gêneros textuais, na diversidade que a gente pode encontrar e trabalhar esses gêneros e, conseqüentemente, fazer como o aluno possa desenvolver cada vez mais o processo de escrita. A parceria, o trabalho que a gente fez como colaborador um com o outro, vou colocar dessa forma, que nós colaboramos um com outro, eu colaborei com seu trabalho de pesquisa e você colaborou com meu trabalho em sala de aula, trazendo ideias diferentes pra gente trabalhar, fez com que o meu trabalho enquanto profissional na área da educação dentro da sala de aula tivesse um desenvolvimento. Acredito que o teu também com uma perspectiva diferenciada para sala de aula, né, com um público diferente daquele que você costuma trabalhar, você pôde entender um pouquinho mais essa perspectiva e levar para sua vida. Entender como funciona a cabeça das crianças, entender um pouco de pré-adolescentes, de adolescentes, a nossa turma lá tinha alunos com faixa etária de 10 a 15 anos. Mas em compensação a gente pode entender um pouquinho mais o desenvolvimento dessas crianças. E colaborar um com outro, se ajudar, ser parceiro e cada vez mais o trabalho foi frutífero. Eu, profissional professor, enquanto regente da turma, vejo que meu trabalho em te auxiliar foi satisfatório e vejo teu trabalho como fundamental na minha carreira profissional, porque eu aprendi muito com as estratégias para eu também estar usando em sala de aula. (PROFESSOR INTERLOCUTOR).

Em sua fala, o professor demonstra que alcançamos o nosso objetivo: contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico do docente, com vistas ao avanço do exercício da prática docente na formação de alunos produtores de texto. O desafio para nós era trabalhar o desejo de mudança no professor que, desde o início mostrou-se interessado em colaborar, participando dos momentos de formação com o grupo



de pesquisa, oferecendo cópias das atividades, colocando-se à disposição para quaisquer esclarecimentos, deixando-nos à vontade no momento de observação participante na turma.

As propostas que selecionamos foram resultados da nossa pesquisa e de nosso diálogo com o professor. “[...] A pesquisadora tinha uma “leitura” dos problemas de aprendizagem fundamentadas, principalmente, na experiência de sala de aula, na literatura e em pesquisas de campo anteriores [...]” (MIRANDA, 2009, p. 29); o professor, por sua vez, possuía os saberes advindos da experiência. Essa colaboração favoreceu a formação continuada do professor no próprio contexto de trabalho, pois, enquanto pesquisadora e mediadora nesse processo, assumimos a responsabilidade de planejar, apresentar propostas e orientar. Ao mesmo tempo, o professor era convidado a emitir opiniões, apresentar sugestões e participar.

Durante esse processo, tivemos a predisposição do professor, que, consciente das necessidades e da viabilidade do projeto, enveredou por esse caminho. Assim, começaram a surgir as demonstrações de interesse em compreender e interferir nos problemas com a escrita de forma mais ativa, o que nos possibilitou auxiliá-lo nesse início de processo de construção/reconstrução de sua prática pedagógica.

Acreditamos que o conhecimento se constrói coletivamente pela interação-interlocução com o(s) outro(s) num movimento de confronto das diferentes leituras do real. É um processo instigante, conflitante, prazeroso, desafiador. Abandonar velhas crenças e concepções, se abrir para o novo, assusta e dá medo. Sabemos disso. (GARCIA, 2003, p. 50).

É possível afirmar que as trocas de experiências com o professor ampliaram as perspectivas de trabalho com a escrita em sala de aula. Em nossos encontros dialogados, procuramos reconstruir os significados trazidos por ele em sua leitura da realidade, buscando trazer respostas às suas dificuldades. Essa proximidade e parceria com o professor garantiu o seu envolvimento e colaboração durante todo processo de intervenção. Além disso, observamos que com a intervenção foi possível perceber que o trabalho com a escrita deve ser processual, analisando as possíveis dificuldades do aluno ao longo das etapas, pois esses retornos serão a base do planejamento. Ademais, acreditamos que para que haja uma nova forma de “olhar” o ensino da linguagem escrita, o que contribui para alterações e melhorias na prática docente, faz-se necessário mudanças quanto à concepção de linguagem do professor. Nesse sentido, quando perguntamos sobre os fundamentos teóricos metodológicos em que se baseia para praticar o ensino da escrita, ele respondeu:

Vou começar contando uma história que um amigo meu me contou um tempinho atrás. Ele trabalhava na educação infantil e uma criança chegou com um monte de rabisco para ele, era a primeira experiência dele com a educação infantil... “tá aqui tio, uma carta para o senhor”. Aí, ele abriu a carta, tava um monte de rabisco. Ele, sem entender, escuta bem, ele foi para a zeladora da escola, cozinheira lá da cantina, mas antes ele agradeceu a criança. Ele ficou sem saber o que fazer. Aí, a zeladora da cantina disse: “pede para ela ler”. Aí, ele pegou a carta, chamou a criança, era na hora do intervalo, chamou a criança e pediu para ela ler. A criança abriu a carta e com aquelas garatujas que lá tinham, começou a ler: a carta dizia que ele era uma pessoa legal, bacana e tudo mais. Não precisava estar tudo corretinho lá; a criança da educação infantil é só garatuja, não tem nenhum desenho formal. Por aí a gente já se baseia nessa pequena história, que a criança, para escrever, não precisa dominar norma culta da escrita, não precisa saber de todas as regras gramaticais para escrever, as regras ortográficas também não. Por que eu te digo isso? A gente entende. Uma vez uma pessoa falou assim: Giorgio, você está conseguindo entender essas letras? Eu disse: estou. Alunos de 1º e 2º ano, porque a gente já tem esse hábito há quase 22 anos, fez agora em agosto como professor; já temos esse hábito de leitura das crianças. E a partir do momento que a gente percebe que a criança começa a produzir um texto e essa produção textual, embora com algumas deficiências ortográficas e gramaticais, ela tem um entendimento do assunto. É isso que deve ser valorizado e, a partir daí, da forma correta enquanto professor, a gente vai dando, embora eu tenha colocado agora pouco que é uma das dificuldades. Mas esse não é o essencial; o essencial é a ideia que está sendo formada, formou o raciocínio lógico, aí sim a gente vai fazer a produção de texto acontecer da forma correta, não corrigindo o erro propriamente dito. Os erros ortográficos, podemos trabalhar ao longo do processo. Muitos profissionais são assim, não observam o geral, querem observar só o erro e não é assim. A partir do momento que nós tivemos as formações, que na minha opinião foram as melhores formações que eu tive durante toda a minha carreira do magistério, a gente pode também vislumbrar e ter uma visão diferenciada para as formações em si, para o nosso trabalho em sala de aula e que a gente pode fazer o diferencial a partir de pequenos gestos, esses gestos, por exemplo, de trabalhar a escrita, que é o tema gerador do teu projeto de escrita, que foi do nosso projeto em sala de aula: trabalhar a escrita de uma forma diferenciada, de uma forma em que o aluno pudesse ter contato com os diversos gêneros textuais e produzi-los. A gente já tinha pensado, mas não dessa forma. Foi válido para os alunos, eles produzirem, pensarem, colocarem a cabeça para funcionar. Tem uma metodologia específica para trabalhar? O planejamento deve ser flexível; precisamos observar o aluno, ouvir o aluno. (PROFESSOR INTERLOCUTOR).

Como podemos perceber, o professor não responde diretamente à pergunta, mas dá pistas que nos levam a entender que se trata de um conhecimento acerca da concepção dialógica da linguagem, quando diz: “[...] a gente pode fazer o diferencial a partir de pequenos gestos, esses gestos, por exemplo, de trabalhar a escrita, que é o tema gerador do teu projeto de escrita, que foi do nosso projeto em sala de aula: trabalhar a escrita de uma forma diferenciada, de uma forma em que o aluno pudesse ter contato com os diversos gêneros textuais e produzi-los”.

Ao conceber a escrita como dialógica, somos levados a considerar que o simples domínio do sistema de escrita não torna o aluno um sujeito escritor

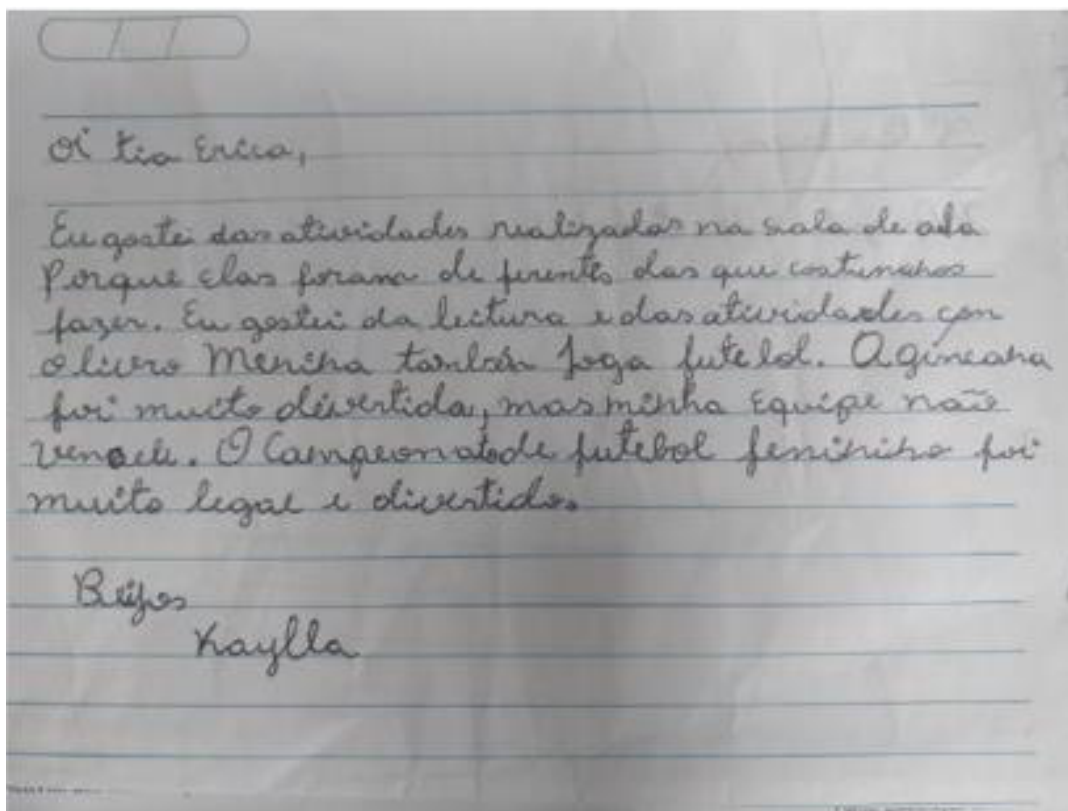
competente, visto que é necessário que ele amplie a sua experiência e seus conhecimentos para reconhecer a escrita em sua diversidade e, conseqüentemente, enriquecer a sua experiência sobre as práticas sociais de leitura e produção textual.

No lugar do projeto hermético e reducionista que prioriza o produto da “escrita modelo”, coloca-se o esforço em compreender os processos cognitivos envolvidos em uma conquista progressista, operada pela reorganização do pensamento e pelo privilégio da ampliação discursiva no contexto social (COLELLO, 2012, p. 68).

Nessa perspectiva, torna-se fundamental que o aluno compreenda o significado social da escrita e que também tenha sentido e relevância para sua vida as atividades que o docente propõe em sala de aula. Valer-se desse entendimento como um ponto inicial para o planejamento das atividades com a escrita aponta para uma proposta de ensino no qual os processos de escrever trazem explicitamente a tarefa de negociação de sentido, tendo em vista a presença do outro. Nessa condição, tal ação deixa de ser concebida apenas como um trabalho sobre a linguagem, cujo único objetivo é verificar se o aluno domina adequadamente a modalidade escrita, mas ao contrário, contempla-se a sua dimensão dialógica, conforme nos propõe Bakhtin (2016).

Na fase do diagnóstico (Ver Apêndice A), a ação do professor se limitava ao uso do livro didático, o que causava desinteresse dos alunos. Em virtude disso, o professor recorria a práticas condicionantes. “[...] Pela falta de segurança, dificilmente o professor abr[ia] mão de controlar o processo com base em etapas diretivas, predeterminadas e inflexíveis” (COLELLO, 2012, p. 96). Para os alunos, por sua vez, o ato de escrever reduzia-se apenas ao aprendizado de uma atividade de caráter obrigatório imposta pelo professor. Foi a vivência desse processo que permitiu ao professor refletir que somente uma concepção dialógica da linguagem pode, de forma ampla e legítima, subsidiar um ensino da língua que seja produtivo e relevante. A mediação do ensino, “ganha, então, ‘terra firme’, lugar para movimento, para construção, para as utopias, para interação verbal e para constituição das subjetividades” (COSTA, 2018, p. 38).

**Figura 33:** Avaliação de uma aluna sobre o projeto na turma do 5º ano



**Fonte:** A autora (2019).

Durante o processo, buscamos romper com o silêncio e o isolamento das crianças ocasionado por um ensino metodista. Dessa forma, propomos momentos de interação e diálogo entre elas, o que possibilitou inserir na sala de aula o sentido da escrita e, conseqüentemente, seu aprendizado.

Ao desconsiderar a realidade do aluno, banalizar os objetivos do ensino da língua e artificializar o processo de aprendizagem, a escola impede resultados favoráveis, em prol da democratização, e a qualidade de se ensinar e de se aprender. Em resposta a essa realidade, insistimos na defesa de ações mais democráticas na construção de alternativas pedagógicas capazes de acolher o aluno, compreendê-lo e propor um ensino pautado no diálogo. É necessário reencantar a escola para responder às necessidades das gerações que hoje a frequentam e, de igual modo, responder aos que foram excluídos. Assim, findamos as intervenções na certeza de que as ações propostas se adequaram ao nível social, pedagógico e cognitivo dos alunos, além de contribuírem para o processo de mediação do professor, visto que as atividades pressupõem mudanças de rotina e postura.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda hoje no contexto educativo a grande maioria dos professores desenvolve o ensino da escrita com a realização de cópias e exercícios repetitivos sem, contudo, possibilitar aos alunos a participação nesse processo. Isso acarreta um distanciamento dos alunos com o aspecto mais primordial da escrita, que é a apreensão do significado, do sentido da palavra como signo, tornando o processo de aprendizagem alienante.

Apesar dos desafios históricos já conhecidos no processo de ensino, resolvemos nos apropriar do objeto de estudo “mediação pedagógica e o processo de escrita”, uma vez que era algo que trazia grandes inquietações como professora e Coordenadora Pedagógica na educação básica, dentre as quais ressaltamos: a dificuldade dos alunos em expressar-se, principalmente, por escrito; alunos com baixo rendimento, desacreditados em relação a sua competência linguística e professores voltados para o ensino de normas gramaticais, regras ortográficas e memorização.

O nosso grande desafio era buscar respostas às inquietações mencionadas, o que nos levou a elaborar a presente pesquisa de intervenção O processo de escrita de textos: uma análise da mediação pedagógica e suas implicações na formação de alunos produtores de texto, com objetivo geral de analisar como o professor tem mediado o processo de escrita e suas implicações na formação de alunos produtores de texto, visando elaborar ações interventivas sobre o ensino da escrita ancoradas em uma perspectiva dialógica. A idealização desse objetivo se constituiu mediante a problemática desta pesquisa: O modo como o professor tem mediado o processo de escrita tem propiciado a formação de produtores de textos reais?

O delineamento deste estudo nos fez refletir em todas as etapas e experiências, bem como no movimento prática-teoria-prática, visto que entrar em contato com o fenômeno e vivenciá-lo nas diferentes fases (antes, durante e após a intervenção), assim como o próprio ato de pensar em alternativas intervencionistas para sua superação, trouxe-nos toda uma preparação, o que envolveu modos de planejar considerando sempre o caráter cooperativo e flexível da prática, mas também medos e incertezas, enquanto professores e pesquisadores. Desse modo, a investigação não significou atribuir ao problema um sentido pragmático e restrito, mas ir além das evidências, o que nos permitiu identificar os significados atribuídos ao objeto de estudo pelos interlocutores envolvidos sem que fosse necessário mencioná-los, como

foi observado no trabalho pedagógico do professor, no qual o percurso para a apropriação da escrita mostrava-se lento e tortuoso, uma vez que poucas eram as possibilidades ofertadas aos alunos de refletirem sobre esse processo e de tomar consciência do que estavam realizando em sala de aula. Salientamos, ainda, como as crianças experienciavam o encontro com a cultura escrita no espaço escolar e a condução docente antes e após a intervenção.

Nessa perspectiva, a pesquisa se constituiu como uma possibilidade de ensino da linguagem escrita sob um prisma dialógico que estimulasse o dizer dos alunos por meio da oralidade e da escrita de forma significativa e contextualizada. Para isso, foram idealizadas estratégias que favorecessem o processo de ensino e aprendizagem, bem como sua efetivação por meio de sequências didáticas que objetivaram criar uma interlocução entre o gênero discursivo selecionado e os universos individuais de cada interlocutor participante. Deste modo, o contato direto com os interlocutores, considerando suas características, demandas e dificuldades, propiciou-nos constatar, durante as observações participantes realizadas, que no lócus da pesquisa a organização do trabalho pedagógico não foi planejado de maneira a valorizar, no ambiente escolar, diferentes processos discursivos entre os sujeitos envolvidos, visto que o professor apenas orientava os alunos quanto à atividade a ser feita, mas não dialogava a respeito dela, não estimulava o dizer das crianças. Ademais, os dados gerados com a entrevista semiestruturada nos proporcionaram o acesso à experiência de formação do professor, bem como a constatação de que lhe faltava fundamentos teóricos/metodológicos para compreender o processo de escrita.

Sabemos que a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos usos sociais da língua, produto da ação humana constituída por meio dos processos sociais de interação, o qual se apresenta como fundamental na formação dos sujeitos enquanto seres históricos e sociais. Contudo, nesse contexto, muitas vezes os gêneros discursivos entram em sala de aula, mas servem apenas como pretexto para ilustrar as unidades mínimas da língua. A falta de um trabalho metodológico que auxilie as crianças a compreender todo o processo de construção da escrita e encontrar sentido no que estão fazendo e para que serve, de fato, o texto, torna a produção escrita sem sentido para quem está aprendendo.

Neste estudo, colocamos em pauta os gêneros do discurso. Conforme explica Bakhtin (2016), a necessidade interlocutiva do falante se concretiza primeiramente na escolha de um gênero discursivo adequado à situação concreta de comunicação

discursiva. Logo, somente por meio de um trabalho de diálogo permanente com os textos é possível formar crianças produtoras de textos. No lócus da pesquisa, as crianças não estabeleciam contato com os diferentes gêneros discursivos, o que dificultava ainda mais o processo de desenvolvimento para construir seu próprio texto. O professor, por sua vez, restringia-se a seguir o roteiro de atividades constantes no livro didático.

Por assim ser, na primeira fase da pesquisa foi realizado um levantamento das necessidades, expectativas e atribuições acerca do objeto em estudo. Durante esse processo, o instrumental teórico, numa abordagem discursiva, foi muito importante, pois subsidiou as questões práticas, orientando-as. Dessa forma, acreditamos que o alcance da nossa intervenção – a partir do Roteiro de observação realizado no momento do diagnóstico piloto, antes da fase de intervenção – se explicitou da seguinte maneira: em relação à experiência dos alunos no processo de escrita de textos, geralmente eram solicitados a registrar as respostas dos exercícios contidos nos livros didáticos e as atividades expostas no quadro e, principalmente, a registrar diariamente a agenda com as atividades enviadas para casa; escreviam sempre no caderno com o propósito de treinar a escrita para mostrar ao professor; não existia uma justificativa para a escolha dos textos. O professor, por seu lado, selecionava conforme considerava importante trabalhar com os alunos. Logo, os discentes escreviam sem ter consciência do que estavam realizando, mantendo sua atenção apenas para o desenvolvimento de uma tarefa meramente escolar.

Nesse sentido, ficou reafirmada a convicção de que os alunos se constituem produtores de texto à medida que se envolvem com atividades na qual o aprendizado somente adquire sentido se lhe for conferida uma finalidade social no ato de aprender a escrever. Aliás, os significados e os sentidos são fundamentais para a constituição do psiquismo, uma vez que são produções históricas e sociais que permitem a comunicação entre os sujeitos, quando compartilhados.

Os encontros de autoformação proporcionados pelo Observatório das Práticas de Leitura e Escrita- (OPLE) se caracterizaram como momentos de reflexões que impulsionaram mudanças nos sujeitos envolvidos (pesquisadoras e professores regentes). No espaço da UEB Agostinho Vasconcelos, o desafio proposto foi desenvolver um projeto de trabalho a partir da linha teórica e metodológica experienciada nesses encontros.

As constatações iniciais – em sua complexidade cotidiana – nos fizeram delinear um processo de intervenção que buscou contribuir com a constituição de produtores de texto definida por sua experiência com a cultura escrita. Com base no interesse dos alunos, verificado durante as observações participantes, desenvolvemos um Projeto de Trabalho intitulado “Brasil: o país do futebol?”. As ações planejadas e efetivadas buscaram oportunizar os alunos a refletir sobre a linguagem e seus usos nas diferentes situações. Essa compreensão ultrapassou seu simples reconhecimento e identificação, uma vez que ganhou sentido adaptado ao contexto em que foi usado.

No que diz respeito ao uso social da escrita, certificamo-nos que os alunos ampliaram seus entendimentos sobre esse objeto cultural após a fase de intervenção. Sabemos que as relações que as crianças estabelecem com a escrita têm início muito antes do seu processo de alfabetização, contudo os alunos da turma do 5º ano não a concebiam ainda como prática social, como competência necessária para sua inserção no mundo social. Após as intervenções, compreenderam a importância de terem oportunidades de vivenciar a escrita como uma necessidade com significado real em suas práticas sociais num processo dialógico em que possam escrever com autonomia.

Nesse contexto, os alunos tiveram a oportunidade de ler e escrever diferentes gêneros discursivos, partindo de situações e intenções reais e diversificadas. Assim, por meio da efetivação de ações previstas que possibilitaram o alcance desse processo de forma colaborativa e dialógica, as crianças puderam compreender que os diferentes usos da língua se configuram como diferentes manifestações da linguagem. Isso implicou no uso eficiente da língua, na qual a preocupação apresentada foi com o sentido.

A interação permanente dos sujeitos com os enunciados escritos por meio das sequências didáticas planejadas em parceria com o professor foi desencadeando progressivamente nas crianças o desejo de expressarem seus dizeres. Os gêneros foram selecionados conforme o nosso entendimento para a situação interlocutiva, mas também surgiram dos diálogos estabelecidos em sala de aula, das necessidades das crianças.

Para que entendessem que escrever tem sempre um propósito, apresentamos-lhes o por que escrever nas diferentes situações, pois o contexto é considerado, já que realmente possibilita aos alunos apreender o objetivo da mensagem escrita:



comunicar, contar histórias, informar, realizar convites, se divertir, realizar objetivos precisos, ensinar e aprender a fazer algo, comunicar instruções, recordar, falar de si, etc. Assim, no processo de intervenção foram oportunizadas situações em que pudessem vislumbrar destinatários reais (a professora, para si mesmo e para outras crianças da escola).

Na reconfiguração do trabalho realizado com a produção de textos em sala de aula, as experiências vivenciadas pelos alunos contribuíram sobremaneira para a formação dos mesmos como produtores de texto. Os resultados processuais evidenciaram que o estudo promoveu o desenvolvimento da escrita, tendo em vista o trabalho intenso com o processo discursivo presentes na sala de aula. À medida que as ações foram sendo desenvolvidas, os alunos foram ampliando seus conhecimentos ao entenderem a língua enquanto produto da ação humana constituída por meio dos processos sociais de interação.

No que se refere ao professor, acreditamos que sempre teve intenção de desenvolver a habilidade de escrita dos alunos, tornando-os produtores de texto; contudo, antes das intervenções não tinha um olhar intencional e mais apurado, embasado na reflexão da própria prática, para a construção de um plano de aula que pudesse contribuir efetivamente nesse processo. Em vários momentos do trabalho, contamos com a colaboração do docente na elaboração das sequências didáticas, o que favoreceu o seu processo de formação continuada no próprio contexto de trabalho, uma vez que permitiu sua análise e compreensão do objeto de estudo, um recomeçar constante, assim como promoveu discussões, reflexões e tomadas de decisão que intencionavam propor ações coerentes às reais condições da turma.

Nesse sentido, podemos afirmar que o trabalho realizado em parceria com o professor foi bastante considerável, uma vez que finalizada as ações interventivas e registrada a sua fala por meio da entrevista semiestruturada fica comprovado que a prática pedagógica por meio da pesquisa pode ser uma importante aliada para desestabilizar o ciclo de repetições que caracteriza a ação docente sustentada em velhas crenças. Com base no alcance desse estudo, acreditamos que nossa pesquisa pode ser também considerada como uma possibilidade de mudança, já que o professor não se acomodou diante das condições adversas que se colocam a um projeto de intervenção, o que significa desistir do aluno. Mas, ao contrário, construiu predisposição, tornando-se agente de mudança no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, é possível dizer que o objetivo foi alcançado, uma vez que

conseguimos atingir o desejo de mudança do professor acerca da prática estabelecida em sala de aula, de modo que percebesse que o processo de escrita não tinha nenhum sentido para os alunos.

Com o resultado desse processo produzimos um Caderno com proposições metodológicas como possibilidade para o trabalho com a produção de textos na escola por meio dos gêneros do discurso. Trata-se de uma exigência do Mestrado Profissional, que ao final da pesquisa se dê materialidade ao que foi produzido durante a investigação, denominado como Produto. Nesse caso, o produto foi o caminho traçado para gerar aprendizagens e mudanças no contexto da intervenção.

Entendemos que a principal contribuição deste trabalho é ratificar que a escrita existe para estabelecer vínculos comunicativos entre os sujeitos de uma comunidade; ninguém escreve socialmente para não dizer nada, mas motivado por uma necessidade, gerada nas diferentes esferas de atividade que interagimos constantemente. E, ainda, que elaborar um texto escrito é um trabalho complexo que requer idas e vindas, mas cujo processo precisa ser compreendido pelo aluno, que precisa estar envolvido com o que está fazendo.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M. **Um olhar objetivo para produções escritas**: analisar, avaliar, comentar. 1. ed. São Paulo, SP: Moderna, 2012

ALVES, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, 1992. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/916.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

AGOSTINHO, Fabiana Goes da Silva. **Formação docente e ensino de produção textual**: concepções e possibilidades de mudança por meio de um processo formativo. 2016. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba/SP, 2016.

AMORIN, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo, SP: Musa Editora, 2004

ANDRÉ, M. Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo, SP: Papyrus, 1995.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2007.

ARENA, Dagoberto Buim. Bakhtin a alfabetização. **Educação**, Santa Maria, RS, v.17, 1992.

ARENA, Dagoberto Buim. Considerações em torno do objeto a ser ensinado: língua, linguagem escrita e atos culturais de ler e escrever. *In*: MORAES, Denise Rosana da Silva; GUIZZO, Antonio Rediver (Org.). **Coletânea de artigos**: humidades nas fronteiras: imaginários e culturas latino-americanas. Foz do Iguaçu: UNILA/UNIOESTE, 2017. p. 13-28.

BAJARD, Elie. Afinal, onde está a leitura? **Cadernos de Pesquisa**, n. 83, p. 29-42, 1992. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6209217>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2014.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. As reconcepções do trabalho docente no processo da transposição didática de gêneros. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. (Orgs.). **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo, SP: Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 05 nov. 2019.

BUIN-BARBOSA, Edilaine. Mixagem de práticas de escritas na escola. *In*: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIN, Milena. **Interação, Gêneros e Letramento: A (re) escrita em foco**. São Paulo, SP: Pontes Editoras, 2013.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo, SP: Scipione, 2009.

CARVALHO, Michelle Elias de. **A relação entre a concepção de escrita e a mediação de atividades de produção textual**: Um estudo de caso sobre a prática do professor alfabetizador. 2013. 223f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, PE, 2013.

CARINO, Jonaedson. A Biografia e sua Instrumentalidade Educativa. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 67, ago. 1999.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo, SP: Global, 2007.

COLELLO, Silvia M. Gasparin. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo, SP: Summus, 2012.

COLELLO, Silvia M. Gasparin. Sentidos da alfabetização nas práticas educativas. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (orgs.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo, SP: UNESP, 2014.

CORAIS, Maria Cristina; FONSECA, Alessandra Iguassú da (orgs). A linguagem na vida, a vida na linguagem! Afinal qual a relação entre educação infantil e alfabetização? *In*: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta. **Como alfabetizar?** Na roda com professoras alfabetizadoras. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

CORREA, Douglas Rosa. **Encaminhamentos de produção de textos nos anos iniciais**: um exercício de escrita ou uma atividade de interação? 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel/ PR, 2014.

COSTA, Dania Monteiro Vieira. **Produção de textos na alfabetização**. Campinas, SP: Mercados das Letras, 2018.

COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. **O processo de formação continuada dos professores no Oeste do Paraná**: um resgate histórico- reflexivo da formação em Língua Portuguesa. 2008. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2008.

COSTA-HUBBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência didática: Uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos textuais. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (Orgs.). **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

CUNHA, Agatha Fernandes Faustino da. **Mediação pedagógica**: um estudo de caso sobre a formação continuada na escola pública. 2016. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba/SP, 2016.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO-ENDIPE, 16., 2012, Campinas. **Anais** [...]. Campinas, SP: Unicamp, 2012.

DANGIÓ, Meire dos Santos; MARTINS, Ligia Marcia. A concepção histórico-cultural de alfabetização. **Germinal**: Marxismo e educação em debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13214> Acesso em: XX jun. 2019.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Tradução: Michel Thiollent. Rio de Janeiro, RJ: Liber Livro Editora, 2007.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1988.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DUARTE, Newton. **Vygotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-moderna da teoria Vygotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si** (contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo). Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

FANTIN, Mônica. Mídia-educação e cinema na escola. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 8, n. 15-16, jan./dez. 2007.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, n. 15, 1999. Disponível em: [http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_15/faraco\\_castro.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf). Acesso em: 10 jun. 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: XX jun. 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estados da Arte”. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

FERREIRA, Vinicius Varella. **A construção de autoria em situações de produção coletiva de textos na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2013.

FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 19-34, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n63/1984-0411-er-63-00019.pdf>. Acesso em: XX jun. 2019.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo, SP: Contexto, 2018.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Tradução: Silva Letra. 2. ed. São Paulo, SP: Estampa, 1975.

GARCIA, Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003a.

GARCIA, Regina Leite. **Método, Métodos, Contramétodo**. São Paulo, SP: Cortez, 2003b.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**: 1. ed. São Paulo, SP: Anglo, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2017

GOULART, Cecília M. A. *et al.* **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. São Paulo: Papyrus, 2015.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética.** Tradução: Ana Maria Chaves. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

IBGE. 2019. Disponível em: <https://ibge.gov.br/>. Acesso em: XX jun. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** forma-se para mudança e a incerteza. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

JOLIBERT, Josette; JACOB, J. **Além dos muros da escola:** a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

JOLIBERT, Josette e colaboradores. **Formando crianças produtoras de textos.** Tradução: Walkíria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994. v. II.

JOLIBERT, Josette; SRAÏKI, Christine. **Caminhos para aprender a ler e escrever.** Tradução Angela Xavier de Brito. São Paulo, SP: Contexto, 2015.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** Lisboa, Portugal: EDUCA, 2002.

JUNG, Carlos Fernando. **Metodologia para pesquisa & desenvolvimento:** aplicada a novas tecnologias, produtos e processos. Rio de Janeiro, RJ: Axcel Books do Brasil Editora, 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo, SP: Cortez, 2015.

LEONTIEV, Alex. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2. ed. São Paulo, SP: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo, SP: Cortez, 1994.

LYRA, Maria C. D. P.; MOURA, Maria Lucia Seidl de. Desenvolvimento na interação social e no contexto histórico-cultural: adequação entre perspectiva teórica e metodologia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 2, p. 217-222, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga *et al.* **O que conta como pesquisa?** São Paulo, SP: Cortez, 2009.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. *In:* VIGOTSKII, Lev Semenovich.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 16. ed. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo, SP: Ícone, 2018.

LUZZI, Marta. **Primeiras autorias: o processo discursivo no ensino de língua portuguesa e a formação do leitor/autor nos anos iniciais do ensino fundamental I**, Amambai. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2014.

MARCHETTI, Tatiana. **O Trabalho pedagógico do professor e suas implicações no processo de apropriação da língua materna escrita**. 2018. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel/PR, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 8. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Ligia Márcia. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. *In: Currículo Comum para o Ensino Fundamental*. Bauru, SP: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. p. 41-79.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-posições**, Campinas, v.10, n. 1, mar. 1999.

MELLO, Suely Amaral. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. **Teoria e Prática da Educação, Maringá**, v. 6, n. 12, p. 29-48, 2003. (Mimeo).

MELLO, Suely Amaral. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. *In: MENDONÇA, Suely Amaral de; MILLER, Stela (Orgs.). Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações metodológicas*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. p. 181-192.

MELLO, Suely Amaral. Um mergulho no letramento a partir da educação infantil. **Caderno Temático de Formação**, São Paulo, v. 2, p. 46-51, 2004.

MIRANDA, Maria Irene. **Problema de aprendizagem na alfabetização e intervenção escolar**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

MOURA, Ana Aparecida Vieira de; MARTINS, Luzineth Rodrigues. A mediação da leitura (do projeto à sala de aula). *In: BORTONI- RICARDO, Stella Maris et al. Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). Pesquisa Social*. 23. ed. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2004.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERREN, Jacques. O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. *In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-*



THERRIEN, Silvia Maria. **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza, CE: EdUECE, 2010. p. 33-51. v.1

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PASSARELLI, Lilian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1. ed. São Paulo, SP: Telos, 2012.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Professores alfabetizadores**: histórias plurais, práticas. São Paulo, SP: DPA, 2003.

PRODANOV, Cristiano Cleber; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo, RS: FEEVALE, 2013.

ROLINDO, Adriano Caetano. **O processo de constituição do aluno como produtor de textos**: o papel da mediação pedagógica. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

SAEB. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: XX jun. 2019.

SARAIVA, Mônica de Araújo. **Ações de mediação na apropriação da linguagem escrita**: análise da prática docente. 2014. 223f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2014.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. 26. ed. São Paulo, SP: Cultrix, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004a. p. 61-78.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004b.

SMOLKA, Ana Luisa Bustamente. **A criança na fase inicial da escrita**: A alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2012.

SMOLKA, Ana Luisa Bustamente. Da alfabetização como processo discursivo: o espaço de elaboração nas relações de ensino. *In*: GOULART, Cecília M. A.; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A. F. (Orgs.). **A**

**alfabetização como processo discursivo: 30 anos de “A criança na fase inicial da escrita”.** São Paulo, SP: Cortez, 2017.

SOARES, Maria Zuleide Abrantes. **A prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2014. 108f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6447> Acesso em: data.

SOUZA, Helen Danyane Soares Caetano de; SERAFIM, Mônica de Souza. A mediação da leitura na educação infantil: onde a leitura de mundo precede a das palavras. *In*: BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* **Leitura e mediação pedagógica.** São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012

SOUZA, Moacir Langoni de. **Histórias de constituição e ambientalização de professores de química em rodas de formação em rede:** colcha de retalhos tecida em partilhas (d)e narrativas. 2010. 182f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6447> Acesso em: data.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo, SP: Cortez, 1988.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKII, Lev Semenovich.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 16. ed. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo, SP: Ícone, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. The instrumental method in psychology. *In*: WERTSCH, James (org.). **The concept of activity in soviet psychology.** New York: M. E. Sharpe, Inc. 1981.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas** – III: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995. V. 3.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criatividade na infância.** São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2014.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Américo. São Paulo, SP: Editora 34, 2017.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro:** uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1993.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, Registro, reflexão:** Instrumentos Metodológicos I. São Paulo, SP: Espaço Pedagógico, 1996.

ZANELLA, Andréa Vieira. Considerações à luz da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, 2004.

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**



Este documento visa solicitar a participação do professor XXX na pesquisa intitulada “**O PROCESSO DA ESCRITA EM SALA DE AULA**: a mediação pedagógica e suas implicações na formação de alunos produtores de texto em uma escola da rede pública de São Luís – MA”, de autoria de Érica Patrícia Marques de Araújo, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Por intermédio deste Termo são-lhes garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem com quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

São Luís, \_\_\_/\_\_\_/ 2019

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar da pesquisa e com a divulgação dos resultados, através deste termo de consentimento e livre esclarecido.

ASSINATURA:

## APÊNDICE A – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE EM SALA DE AULA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



<b>DATA: 26/02/2019</b>	
<b>TURMA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
<b>QUANTIDADE DE ALUNOS: 32</b>	<b>QUANTIDADE DE ALUNOS PRESENTES: 15</b>
<b>EVENTOS/ATIVIDADES</b>	
<p>Iniciei as observações numa terça-feira, um dia após o início das aulas previstas no calendário escolar de 2019 da escola. Neste dia, o professor do 5º ano, interlocutor da nossa pesquisa, chegou à escola por volta das 7h40m devido às fortes chuvas na cidade. Seguimos juntos em direção a sala de aula, lá estavam presentes apenas dez alunos. Quando chegamos na turma, cumprimentei as crianças e, em seguida, sentei-me em uma cadeira localizada no fundo da sala. O professor cumprimentou as crianças e, em seguida, falou rapidamente sobre a minha presença na turma. Nesse dia, observei apenas, sem fazer qualquer intervenção.</p> <p>A atividade iniciou com a professor fazendo a frequência por número. A turma foi organizada em fileiras para o início das atividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 08h 10m: Atividade diagnóstica de matemática</li> </ul> <p>O professor distribuiu textos xerocopiados com diversos exercícios de matemática envolvendo situações problemas. Ele orientou os alunos a realizarem a leitura atenta de cada questão e a responderem individualmente a atividade proposta. Nesse momento, alguns alunos sinalizaram estar com dúvidas. O professor orientou individualmente cada criança que demonstrou necessitar de</p>	

ajuda para o desenvolvimento da atividade. Respondeu no quadro as duas primeiras questões da lista de exercícios, pois muitos alunos continuavam se queixando de dúvidas. Feito isso, solicitou novamente que os alunos tentassem resolver as outras questões.

- 09h 30: Intervalo
- 09h50m: O professor orientou os alunos a continuarem realizando a atividade de matemática.
- 10h 30: Correção da atividade  
O professor chamou nominalmente os alunos para responder a atividade no quadro e, logo após, corrigiu as questões junto com a turma.
- 11h: O professor registrou as atividades extraclasse no quadro e, em seguida, solicitou que os alunos copiassem na agenda.
- 11h30m: Término das atividades e momento da saída

**DATA:28/02/2019**

**TURMA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**QUANTIDADE DE ALUNOS: 32**

**QUANTIDADE DE ALUNOS PRESENTES:  
22**

**EVENTOS /ATIVIDADES:**

- 07h40m: O professor realizou a frequência nominal, questionando alguns alunos sobre a falta no dia anterior. Conversou com a turma sobre a importância de não faltar as aulas e de sempre chegar no horário.
- **08h10: Atividade diagnóstico de Português**  
O professor distribuiu aos alunos textos xerocopiados com cruzadinhas sobre o carnaval. Em seguida, solicitou que os alunos realizassem a atividade de forma individual. O professor se sentou na sua carteira e na sequência, chamou nominalmente os alunos para que lhe apresentassem a atividade de matemática solicitada na aula anterior. Ao longo desse processo, a turma ficou bem agitada. O professor chamou a atenção dos alunos diversas vezes.
- **09h30m: Intervalo**

➤ **09h50m: Atividade diagnóstico de Português**

Ao retornar à sala da aula, os alunos foram orientados a finalizarem a atividade diagnóstica. Após quinze minutos, o professor anotou as respostas no quadro para que os alunos comparassem com as suas respostas e, desse modo, fizessem as correções necessárias.

➤ **10h30m: Discussão sobre o carnaval**

O professor conversou com os alunos sobre a festinha de carnaval que aconteceria na escola. Explicou-lhes que a turma do 5º ano ficou responsável em realizar uma apresentação sobre o carnaval no dia programado para festa. Em seguida, pediu aos alunos que comentassem os achados/ descobertas durante a realização da pesquisa sobre o carnaval solicitada na aula anterior. O professor apresentou aos alunos informações em relação a origem do carnaval

➤ **11h30m: Término das atividades e momento da saída**

**DATA:01/03/2019**

**TURMA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**QUANTIDADE DE ALUNOS: 32**

**QUANTIDADE DE ALUNOS PRESENTES: 20**

**EVENTOS /ATIVIDADES:**

- 07h30m: Início das atividades com uma marchinha de carnaval;
- 07h40m: O professor conversou novamente com os alunos sobre a festinha do carnaval, enfatizando os combinados com a turma;
- 08h: Ensaio dos alunos para apresentação sobre o carnaval;
- 08h20m: O professor conduziu as crianças para festinha de carnaval no pátio da escola; as crianças estavam muito entusiasmadas;
- 08h30m: Baile carnavalesco;
- 10h: A turma do 5º ano realizou a apresentação sobre a origem do carnaval;
- 10h20: Distribuição de lanche;
- 11h: Término das atividades e momento de saída.

<b>DATA:08/03/2019</b>	
<b>TURMA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
<b>QUANTIDADE DE ALUNOS: 32</b>	<b>QUANTIDADE DE ALUNOS PRESENTES: 10</b>
<b>EVENTOS /ATIVIDADES:</b>	
<p>➤ <b>07h30m: Atividade diagnóstica de Matemática (multiplicação e divisão)</b></p> <p>O professor escreveu diversas continhas no quadro, solicitando aos alunos que copiassem e respondessem na sala individualmente; depois, fez a correção no quadro;</p> <p>➤ 09h30m: Intervalo</p> <p>➤ <b>09h50m: Atividade diagnóstica de Português (Pontuação)</b></p> <p>O professor escreveu no quadro frases diversas e solicitou aos alunos que identificassem os sinais de pontuação necessários. O professor fez uma rápida revisão sobre os sinais de pontuação. Posteriormente, entregou uma atividade xerocopiada para que os alunos respondessem individualmente a qual, finalizada foi entregue a ele.</p> <p>➤ 11h30m: Término das atividades e momento de saída</p>	

<b>DATA:13/03/2019</b>	
<b>TURMA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
<b>QUANTIDADE DE ALUNOS: 32</b>	<b>QUANTIDADE DE ALUNOS PRESENTES: 29</b>
<b>EVENTOS /ATIVIDADES:</b>	
<p>➤ <b>07h30m: Aula de Ensino Religioso</b></p> <p>O professor escreveu no quadro o texto “Sou feliz, sou família” e solicitou aos alunos que anotassem no caderno. O professor orientou os alunos a realizarem a leitura silenciosa e individual. Em seguida, perguntou se alguém tinha perguntas em relação ao texto. O professor apontou alguns alunos para realizarem</p>	



a leitura em voz alta do texto. Na sequência, o professor iniciou a leitura do texto com pausas para questionamentos aos alunos. Após esse momento, escreveu no quadro uma atividade sobre o texto;

- 09h30: Intervalo;
- **09h55m: Atividade de Ensino Religioso**

O professor orientou os alunos a continuarem respondendo a atividade de Religião. Após alguns minutos, o professor pediu para que os alunos guardassem a atividade na bolsa;

- **10h15m: Aula de Português**

O professor distribuiu para cada aluno o livro intitulado “O menino azul”, de autoria de Cecília Meireles. Solicitou que os alunos realizassem a leitura silenciosa do referido livro. Em seguida, escreveu no quadro uma atividade de interpretação e compreensão do livro; solicitou aos alunos que copiassem e respondessem na sala individualmente;

- 11h15m: O professor escreveu as atividades extraclasse no quadro;
- 11h30m: Término das atividades e momento de saída

**DATA:14/03/2019**

**TURMA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**QUANTIDADE DE ALUNOS: 32**

**QUANTIDADE DE ALUNOS PRESENTES: 25**

**EVENTOS /ATIVIDADES:**

- 7h30 - **Aula de Matemática (Resolução de problemas matemáticos)**

O professor explicou o assunto fazendo uso do quadro branco, em seguida solicitou aos alunos que respondessem a atividade no livro didático. Após um determinado tempo, o professor pediu a atenção dos alunos e iniciou a leitura da primeira questão com o auxílio da turma. A correção foi realizada de forma dialogada. Utilizou-se o mesmo procedimento para a correção das demais questões;

- 9h30m: Intervalo
- 10h: **Atividade de Matemática**

Ao retornarem para sala, o professor distribui textos xerocopiados com diversos problemas matemáticos. Solicitou aos alunos que respondessem na sala individualmente; depois, fez a correção no quadro;

- 11h30m: Término das atividades e momento da saída.

**DATA:20/03/2019**

**TURMA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

<b>QUANTIDADE DE ALUNOS/AS</b>	<b>QUANTIDADE DE ALUNOS/AS PRESENTES</b>
<b>32</b>	<b>31</b>

**EVENTOS /ATIVIDADES:**

- 7h30m: **Correção da atividade extraclasse.**

Correção pelo professor no quadro branco da atividade no livro didático de Matemática. Durante este momento a turma demonstrou desinteresse e muita agitação;

- 09h30m: Intervalo;
- 09h 55m: **Aula de Português (Processos de formação de palavras)**

O professor iniciou a aula registrando no quadro diversos exemplos de processo de Derivação (prefixal, sufixal, parassintética) com base no livro didático; em seguida, solicitou aos alunos que respondessem a atividade no livro, cuja correção foi feita por ele no quadro, momento em que os alunos demonstraram muitas dúvidas sobre o assunto;

- 11h 15m: O professor escreveu no quadro as atividades extraclasse;
- 11h30m: Término das atividades e momento da saída

**DATA: 24/04/2019**

<b>TURMA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
<b>QUANTIDADE DE ALUNOS: 32</b>	<b>QUANTIDADE DE ALUNOS PRESENTES: 28</b>
<b>EVENTOS /ATIVIDADES:</b>	
<p>➤ 07h30m: <b>Aula de Matemática (Gráficos)</b></p> <p>O professor iniciou as atividades solicitando aos alunos que observassem o gráfico na página 26 do livro didático. Escreveu no quadro o conceito de gráfico e tabela. Em seguida, lançou alguns questionamentos aos alunos referentes ao gráfico. Na sequência, fez a leitura do texto (páginas 26 e 27). Solicitou aos alunos que respondessem questões do livro, cuja correção foi feita por ele no quadro;</p> <p>➤ 09h30m: Intervalo;</p> <p>➤ 10h: <b>Atividade de Matemática no caderno</b></p> <p>O professor escreveu no quadro questões relacionadas ao texto no livro didático sobre as primeiras copas do mundo até 2014; solicitou aos alunos que respondessem a atividade de forma individual; depois, fez a correção no quadro;</p> <p>➤ 11h15m: O professor escreveu no quadro as atividades extraclasse;</p> <p>➤ 11h30m: Término das atividades e momento da saída.</p>	

<b>DATA:29/04/2019</b>	
<b>TURMA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
<b>QUANTIDADE DE ALUNOS: 32</b>	<b>QUANTIDADE DE ALUNOS PRESENTES: 27</b>
<b>EVENTOS /ATIVIDADES:</b>	
<p>➤ 7h30m: <b>Produção de texto</b></p> <p>O professor registrou no quadro o título “O meu futuro”. Em seguida, conversou com os alunos sobre o que desejavam ser no futuro e o porquê. Registrou no quadro as respostas dadas pelos alunos. Logo após, solicitou aos alunos que</p>	

produziram um texto sobre o que desejavam ser no futuro. Ao final, o professor recolheu os textos produzidos e os guardou em sua pasta.

- 09h30m: Intervalo
- 09h55m: **Aula de Matemática**

O professor pediu que os alunos abrissem o livro didático nas páginas 30/ 31 e realizassem a leitura do texto “adição, subtração com números naturais”. Em seguida, o professor apontou dois alunos para realizarem a leitura em voz alta do texto. O professor registrou dois exemplos de contas no quadro e explicou como seria a resolução. Logo após, solicitou aos alunos que respondessem as questões do livro; depois, fez a correção no quadro;

- 11h30m: Término das atividades e momento da saída.

**DATA:10/05/2019**

**TURMA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

<b>QUANTIDADE DE ALUNOS/AS</b>	<b>QUANTIDADE DE ALUNOS/AS PRESENTES</b>
<b>32</b>	<b>22</b>

**EVENTOS /ATIVIDADES:**

- 7h30m: **Aula de Português**

O professor iniciou as atividades com a frequência nominal, em seguida fez a correção da atividade de Português da aula anterior; logo após, iniciou a atividade no livro didático sobre o Gênero Textual Carta, fez a leitura do texto pontuando no quadro a estrutura do Gênero. Após esse momento, o professor solicitou que os alunos respondessem o “estudo do texto”.

- 09h30m: Intervalo;
- 09h55m: **Aula de Ensino Religioso**

O professor escreveu no quadro um texto sobre valores, seguido de quatro questões sobre o assunto. Solicitou aos alunos que copiassem e respondessem as questões, cuja correção foi feita professor no quadro;

- |  |
|--|
| ➤ 11h30m: Término das atividades e momento da saída. |
|--|

<b>DATA:13/05/2019</b>	
<b>TURMA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
<b>QUANTIDADE DE ALUNOS: 32</b>	<b>QUANTIDADE DE ALUNOS PRESENTES: 30</b>
<b>EVENTOS /ATIVIDADES:</b>	
<p>➤ 7h30m: <b>Aula de Português</b></p> <p>O professor trabalhou o conceito de substantivo, apresentando alguns exemplos sobre o assunto. Logo após, solicitou aos alunos que respondessem a atividade do livro didático, cuja correção foi feita no quadro por ele;</p> <p>➤ 09h30m: Intervalo;</p> <p>➤ 09h55m: <b>Aula de Matemática</b></p> <p>O professor registrou no quadro três exemplos sobre expressão numérica. Explicou aos alunos o passo a passo de como deveriam chegar ao resultado. Após esse momento, ele registrou mais dois exemplos no quadro e solicitou que dois alunos respondessem. Em seguida, ele solicitou que os alunos anotassem no caderno questões que abordavam o assunto. A correção foi feita no quadro pelo professor.</p> <p>➤ 11h30m: Término das atividades e momento da saída.</p>	

<b>DATA:17/05/2019</b>	
<b>TURMA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
<b>QUANTIDADE DE ALUNOS: 32</b>	<b>QUANTIDADE DE ALUNOS PRESENTES: 29</b>
<b>EVENTOS /ATIVIDADES:</b>	
<p>➤ 7h30m: <b>Aula de Português</b></p>	

O professor registrou no quadro uma atividade sobre substantivos e solicitou aos alunos que copiassem e respondessem individualmente. No momento da correção, os alunos demonstraram ter compreendido o assunto.

- 09h30m: Intervalo
- 10h: **Aula de Ensino Religioso**

O professor solicitou aos alunos que fizessem a leitura individual da página 27 do livro de Religião. Em seguida, ele vocalizou o mesmo texto explicando sobre o assunto abordado: o respeito ao próximo. Na sequência, o professor solicitou que os respondessem as questões propostas no livro didático;

- 11h05m: O professor registrou no quadro as atividades extraclases;
- 11h30m: Término das atividades e momento da saída.

**DATA:20/05/2019**

**TURMA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**QUANTIDADE DE ALUNOS: 32**

**QUANTIDADE DE ALUNOS PRESENTES: 30**

**EVENTOS /ATIVIDADES:**

- 7h30m: **Aula de Português**

O professor trabalhou a definição de pronome, apresentando alguns exemplos sobre o assunto. Os alunos fizeram o registro no caderno. Após esse momento, o professor solicitou aos alunos que respondessem as questões de 01 a 05 do livro didático. 09h30m: Intervalo

- 09h55m: **Aula de Matemática**

O professor corrigiu a atividade extraclasse de matemática (expressão numérica). Poucos alunos responderam a atividade, o que provocou grande chateação no professor. Aqueles que não responderam, copiaram as respostas à medida que o professor corrigia no quadro.

- 11h30m: Término das atividades e momento da saída.

<b>DATA:24/05/2019</b>	
<b>TURMA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
<b>QUANTIDADE DE ALUNOS: 32</b>	<b>QUANTIDADE DE ALUNOS PRESENTES: 28</b>
<b>EVENTOS /ATIVIDADES:</b>	
<p>➤ 7h40m: <b>Aula de Português</b></p> <p>O professor iniciou a aula com a correção da atividade da aula anterior. Após esse momento, o professor solicitou que os alunos respondessem as demais questões do livro didático. A correção foi feita pelo professor no quadro.</p> <p>➤ 09h30m: Intervalo</p> <p>➤ 09h55m: <b>Aula de Ensino Religioso</b></p> <p>O professor fez a leitura do livro didático e, à medida que lia, fazia pausa para explicar. Os alunos acompanharam a leitura atentamente, bem como responderam as questões levantadas pelo professor. Em seguida, foram orientados a fazerem a atividade no livro didático, momento em que a turma ficou dispersa e houve conversas paralelas;</p> <p>➤ 11h05m: O professor registrou no quadro as atividades extraclases</p> <p>➤ 11h30m: Término das atividades e momento da saída.</p>	

<b>DATA:27/05/2019</b>	
<b>TURMA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
<b>QUANTIDADE DE ALUNOS: 32</b>	<b>QUANTIDADE DE ALUNOS PRESENTES: 22</b>
<b>EVENTOS /ATIVIDADES:</b>	
<p>➤ 7h30m: <b>Aula de Português</b></p> <p>O professor trabalhou o conceito de verbo, usando o livro didático como recurso. Após a aula expositiva, solicitou aos alunos que respondessem a atividade do livro didático. Os alunos demonstraram bastante dificuldade na resolução da</p>	

atividade. O professor optou por responder as duas primeiras questões na tentativa de facilitar o entendimento dos alunos, mas as dúvidas continuaram a persistir;

- 09h30m: Intervalo
- 09h55m: **Aula de Matemática**

O professor ministrou aula expositiva sobre grandezas e medidas. Em seguida, solicitou aos alunos que respondessem a atividade do livro didático.

- 11h05m: O professor registrou no quadro as atividades extraclases
- 11h30m: Término das atividades e momento da saída.

**DATA:03/06/2019**

**TURMA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**QUANTIDADE DE ALUNOS: 32**

**QUANTIDADE DE ALUNOS PRESENTES: 22**

**EVENTOS /ATIVIDADES:**

- 7h30m: **Aula de Português**

O professor iniciou com a correção da atividade solicitada na aula anterior. Como poucos alunos fizeram a atividade, o professor parou a correção e estabeleceu um intervalo de tempo para que eles respondessem em sala de aula. Nesse momento, ele passou por todas as carteiras, na tentativa de auxiliar os alunos no desenvolvimento da atividade. Após a correção, o professor registrou no quadro uma atividade com cinco questões

- 09h30m: Intervalo;
- 09h55m: **Aula de Matemática**

O professor ministrou aula expositiva sobre grandezas e medidas. Em seguida, solicitou aos alunos que respondessem a atividade do livro didático. Os alunos demonstram estar com muitas dúvidas durante o desenvolvimento da atividade.

- 11h05m: O professor registrou no quadro as atividades extraclases;
- 11h30m: Término das atividades e momento da saída.



<b>DATA:08/06/2019</b>	
<b>TURMA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
<b>QUANTIDADE E ALUNOS/AS: 32</b>	<b>QUANTIDADE DE ALUNOS/AS PRESENTES: 30</b>
<b>EVENTOS /ATIVIDADES:</b>	
<p>➤ 7h30m: <b>Aula de Português</b></p> <p>O professor iniciou a aula com a vocalização do texto “A menina que ia para longe”, de autoria de Marta Largata. As crianças estavam atentas e responderam as perguntas lançadas pelo professor. Na sequência, o professor solicitou que os alunos pegassem o caderno para correção da atividade da aula anterior. Nesse momento, o professor aproveitou para revisar as classes gramaticais abordadas.</p> <p>➤ 09h30m: Intervalo</p> <p>➤ 09h55m: <b>Aula de Ensino Religioso</b></p> <p>O professor solicitou aos alunos que fizessem a leitura individual no livro de Religião. Após esse momento, apontou alguns alunos para fazerem a leitura em voz alta do texto. Em seguida, ele vocalizou o mesmo texto explicando o assunto abordado;</p> <p>➤ 11h: O professor registrou no quadro as atividades extraclases;</p> <p>➤ 11h30m: Término das atividades e momento da saída</p>	

<b>DATA:12/06/2019</b>	
<b>TURMA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
<b>QUANTIDADE E ALUNOS/AS: 32</b>	<b>QUANTIDADE DE ALUNOS/AS PRESENTES: 22</b>
<b>EVENTOS /ATIVIDADES:</b>	

➤ 7h30m: **Aula de Matemática**

O professor ministrou aula expositiva sobre grandezas e medidas. Em seguida, solicitou aos alunos que respondessem a atividade do livro didático. Os alunos demonstram estar com muitas dúvidas durante o desenvolvimento da atividade

➤ 09h30m: Intervalo

➤ 10h: **Aula de Educação Física**

Os alunos ensaiaram a quadrilha para a festa junina;

➤ 11h: O professor conduziu os alunos para sala de aula;

➤ 11h10m: O professor registrou no quadro as atividades extraclases;

➤ 11h30: Término das atividades e momento da saída

**DATA:14/06/2019**

**TURMA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**QUANTIDADE DE ALUNOS: 32**

**QUANTIDADE DE ALUNOS PRESENTES: 22**

**EVENTOS /ATIVIDADES:**

➤ 7h30m: **Aula de Português**

O professor registrou no quadro uma atividade de revisão para prova de português. Os alunos foram orientados a copiarem e, em seguida, responderem a atividade individualmente. A correção foi feita no quadro pelo professor;

➤ 09h30m: Intervalo

➤ 09h55m: **Aula de Matemática**

O professor registrou no quadro uma atividade de revisão para prova de matemática. Os alunos foram orientados a copiarem e, em seguida, responderem a atividade individualmente. A correção foi feita no quadro pelo professor;

➤ 11h: O professor registrou no quadro os conteúdos e as datas das provas bimestrais

➤ 11h30: Término das atividades e momento da saída

<b>DATA:12/08/2019</b>	
<b>TURMA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
<b>QUANTIDADE DE ALUNOS: 32</b>	<b>QUANTIDADE DE ALUNOS PRESENTES: 22</b>
<b>EVENTOS /ATIVIDADES:</b>	
<p>➤ 7h30m: <b>Atividade na Biblioteca</b></p> <p>O professor projetou no Datashow o vídeo “A menina que odiava livros”. Em seguida, conversou com os alunos sobre a importância da leitura. Na sequência, orientou os alunos a selecionar um livro para ler na biblioteca e, em seguida, registrar no caderno um resumo da . Nesse momento, a turma ficou bem agitada, os alunos começaram a se empurrar e a brigar por causa dos livros. O professor chamou a atenção dos alunos diversas vezes, mas, ao longo da atividade, as conversas paralelas persistiram;</p> <p>➤ 09h 30: Intervalo</p> <p>➤ 09h 50: Atividade de produção escrita</p> <p>Ao retornarem à sala da aula, os alunos foram orientados a fazerem a reescrita da história do livro que leram na biblioteca. A professora fez a correção do texto levando em consideração apenas os erros ortográficos.</p> <p>➤ 11h30: Término das atividades e momento da saída</p>	

## APÊNDICE B – PAUTA DE OBSERVAÇÃO<sup>12</sup>



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE  
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**



- Conhecer a estrutura física e material, histórico, dados estatísticos (avaliação interno/externo – IDEB, ANA, SIMAE) e proposta pedagógica da escola.
- Que espaços são disponibilizados na escola para o contato das crianças com a cultura escrita?
- Perfil dos alunos (leitores/não leitores) – características das crianças (ver os registros existentes na escola – dossiê, relatório...).
- Relação da escola com a comunidade e os pais.
- Relação gestão, docente e demais funcionários.
- Observar as práticas de leitura e escrita (trabalho com o texto) – concepções do professor.
- Relação professor-aluno.
- Participação das crianças (são ouvidas, opinam sobre o que querem aprender e pensam sobre a escola, participam do planejamento, avaliam o que fazem; concepções de leitura e escrita).
- Sentimento dos sujeitos em relação ao trabalho que exerce e as relações entre os sujeitos envolvidos.
- Rotina da escola (PL – Hora atividade).
- Etapas de ensino que atende.
- Formação do professor (inicial e continuada).
- Planejamento do professor/Projetos de Trabalho – prática.
- Prática do professor.
- Uso do livro didático e seleção.
- Organização do espaço da sala de aula.
- Atendimento especializado.

<sup>12</sup> Construção coletiva realizada no I Colóquio do Observatório das Práticas de Leitura e Escrita, realizado no dia 10 de março de 2018.

- Como o professor se vê no contexto da instituição? (sentimento de pertença).
- Recursos didáticos (tipos e forma de aquisição).
- Forma de avaliação (concepção e prática).

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA (DIAGNÓSTICO)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



### CARACTERIZAÇÃO DO INTELOCUTOR DA PESQUISA

- 1- Nome:
- 2- Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
- 3- Estado civil:
- 4- Formação Acadêmica:
- 5- Especialização: ( ) Sim ( ) Não ( ) em andamento qual? ou quais? \_\_\_\_\_
- 6- Tempo de docência: ( ) até 10 anos ( ) Entre 10 a 20 anos ( ) Acima de 20 anos.
- 7- Sua primeira experiência na docência foi adquirida:
- 8- Vínculo na instituição: ( ) servidor efetivo ( ) servidor contratado ( ) outra situação funcional.
- 9- Há quanto tempo exerce à docência nessa UEB? Você exerce outra atividade profissional? Se sim, qual?
- 10- Você costuma participar de cursos que contribuam para sua formação profissional? Se sim, cite o nome e o ano do últimos cursos que você participou.

### A VIVÊNCIA DA ESCRITA EM SALA DE AULA

1. Como você entende a natureza da escrita e as suas funções?
2. Quais os gêneros textuais mais utilizados no trabalho com a escrita na turma do 5º ano? Por que?
3. Quais são as dificuldades que você encontra no trabalho para formar alunos(as) produtores de texto?
4. Como você orienta os (as) alunos(as) em sala de aula durante as atividades propostas com a escrita?

5. Com qual frequência as crianças escrevem na sala de aula? O que escrevem?  
Para quem?

## APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA (PÓS-DIAGNÓSTICO)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-  
GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO  
DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**



1. Na sua opinião, há diferenças entre escrever e produzir textos?
  
- 2- No seu entendimento, qual o papel dos gêneros discursivos no desenvolvimento de habilidades de escrita? De que forma você proporciona o acesso a esse conhecimento em sala de aula?
  
- 3-Como você analisa a construção do conhecimento em relação à produção de textos de seu aluno?
  
- 4- Como é realizada a mediação do ensino da escrita em sala de aula? Quais as dificuldades encontradas?
  
- 5- Como a sua mediação no processo de escrita contribui para formação de alunos produtores de texto?
  
- 6- Em quais fundamentos teóricos metodológicos se baseia sua prática do ensino da escrita?
  
- 7- Na sua concepção, como as crianças podem aprender a escrever textos de modo que se torne uma necessidade para elas e lhes permita compreender a realidade?
  
8. Quais orientações metodológicas são feitas no momento do trabalho com a produção de textos? Por quê?
  
9. No seu ponto de vista a que se deve o envolvimento dos alunos nos desafios propostos com a escrita durante a Gincana Literária?



10. Do trabalho com os gêneros discursivos realizados durante o processo de intervenção, quais você considera que teve maior envolvimento e curiosidade dos alunos com a escrita?

11. Como você analisa a sua participação, no papel de professor colaborador, durante as intervenções realizadas com os alunos?

APÊNDICE E – PRODUTO

# PRODUÇÕES DE TEXTOS ESCRITOS NA ESCOLA: POSSIBILIDADE DE ENSINO



**ÉRICA PATRÍCIA MARQUES  
DE ARAÚJO**

Érica Patrícia Marques de Araújo



**Produções de textos  
escritos na escola:  
possibilidade de ensino**



São Luís  
2020



**Universidade Federal do Maranhão**

Prof. Dr. Natalino Salgado Filho

Reitor

**Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e  
Internacionalização**

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

**Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação  
Básica**

Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes

**Orientador da Pesquisa**

Prof. Dr. Samuel Luís Velázquez Castellanos

**Organização**

Profa. Mestranda Érica Patrícia Marques de Araújo

**Revisão**

Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos

**Diagramação e Arte:**

Karyanne Moreira da S. Nogueira Rosa

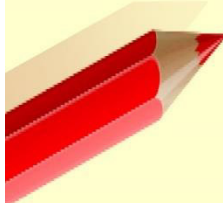
Luanda Martins Campos

**Imagem da capa**

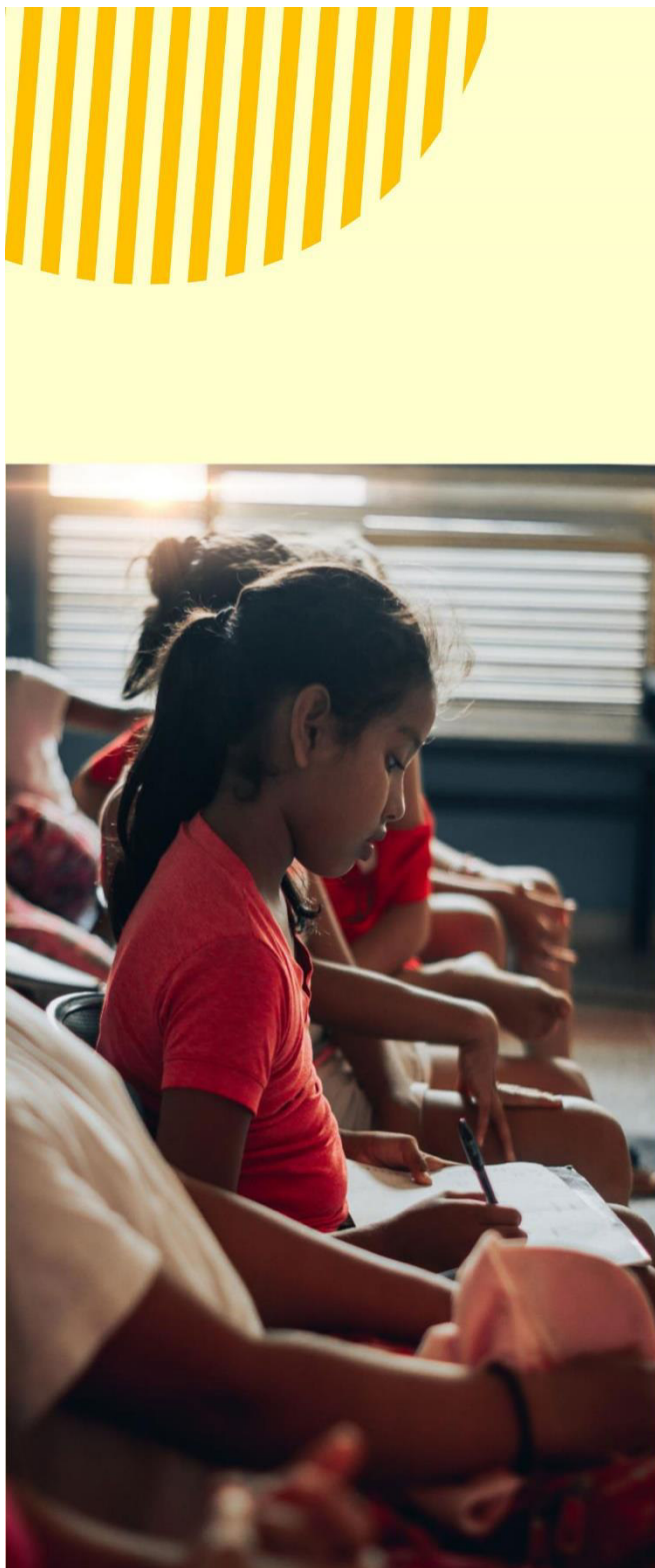
© 2020 Copyright Canva



www.freepik.com



São Luís/MA  
2020



*“A língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbui-se do seu poder vital e torna-se uma realidade.”*

VOLÓCHINOV(2017)

## APRESENTAÇÃO

Prezado leitor,

É com muita satisfação que lhe apresentamos este caderno, intitulado *Produções de textos escritos na escola: possibilidade de ensino*. Tal trabalho é o produto final de uma pesquisa de Mestrado Profissional realizada no Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão, concretizada em forma de proposta de intervenção para o ensino da escrita em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino de São Luís/MA: a UEB “Agostinho Vasconcelos”.

A proposta aqui apresentada, além de oferecer um conjunto de atividades ancoradas em uma perspectiva discursiva e emancipatória da linguagem, com o intuito de formar alunos produtores de texto, proporciona também aos profissionais em formação continuada, a partir do conhecimento de um contexto dinâmico e em transformação, reflexões sobre o processo de escrita para, a partir de então, criarem também seu próprio percurso metodológico que coadune com o processo no qual estão inseridos.

Pensar a formação de alunos enquanto produtores de texto desde o início da escolarização implica, em primeiro lugar, possibilitar-lhes situações de ensino, procurando criar necessidades específicas para a apropriação da linguagem escrita com relevância e significado para suas vidas, experienciadas a partir do contato com enunciações concretas que, segundo Bakhtin (2016), somente são possíveis de serem criadas por meio dos gêneros discursivos.



Nesse contexto, os elementos dificultadores apresentados pelos professores são vários e de diferentes naturezas: além dos referentes às condições de trabalho docente, são apresentados outros de caráter didático, relativos às metodologias utilizadas no processo de escrita de textos. É pensando nas dificuldades de ordem didática que o recurso ora apresentado propõe sugestões teórico- metodológicas para implementar um processo de ensino e aprendizagem da escrita, considerando os aspectos interacionais, funcionais e formais dos diversos textos que se realizam em diferentes gêneros e que, conseqüentemente, contribuem com a formação de produtores de texto.

O nosso desejo é que este caderno encontre receptividade junto aos professores, em especial os das séries iniciais, pois direcionamo-nos principalmente a eles. Ademais, a leitura é um convite àqueles que estão diariamente envolvidos com a complexidade da sala de aula e precisam entender uma série de elementos que permeiam a formação escritora, para, assim, concretizarem diferentes práticas pedagógicas voltadas para a apropriação da linguagem escrita numa perspectiva discursiva e emancipatória. Esperamos que este recurso se transforme num fértil diálogo, do qual possam participar todos os profissionais da educação que lutam para romper práticas reprodutoras e estão conscientes de que o fracasso ou o sucesso se anunciam no início da escolaridade.

Assim, almejamos que possam, conosco, (re)pensar acerca da necessidade de uma prática transformadora, bem como buscar oferecer intencionalmente possibilidades que permitam às crianças serem, de fato, produtoras de textos relevantes.

Uma ótima leitura a todos!





## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>PISTAS PARA COMPREENDER O PROCESSO DE ESCRITA.....</b>	<b>11</b>
2.1	A escrita em situações reais de uso .....	15
2.2	A sala de aula como espaço aberto de elaboração e construção de sentidos .....	17
<b>3</b>	<b>PREPARAR-SE PARA ESCREVER EM SITUAÇÕES REAIS: Orientações metodológicas .....</b>	<b>23</b>
3.1	Produção de texto .....	25
3.2.1	Trabalhando o gênero biografia .....	26
3.2.2	Trabalhando o gênero autobiografia .....	34
3.2.3	Trabalhando o gênero regras de jogo .....	37
3.2.4	Trabalhando o gênero convite .....	44
<b>4</b>	<b>O ENCERRAMENTO DAS ATIVIDADES DO PROJETO: a competição de futebol masculina e feminina e a exposição dos trabalhos produzidos .....</b>	<b>47</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>49</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>51</b>



## 1 INTRODUÇÃO

As crianças, enquanto sujeitos de uma sociedade letrada, caracterizada pela exposição de textos dos mais variados gêneros discursivos, precisam ser inseridas no universo da linguagem escrita, considerado novo ou mesmo diferente, pois apenas a experiência decorrente da imersão no contexto social não é suficiente para que tenham o domínio convencional desse objeto cultural nas suas mais diversas formas e suportes.

Embora o saber espontâneo infantil elabore aproximações em relação à leitura e à escrita, tal conhecimento não lhes é suficiente para que possam interagir com o outro eficazmente, já que se trata de um objeto cultural que requer processos reflexivos e cognitivos mediados por um interlocutor mais experiente, o qual deve demonstrar o uso social desse conhecimento ou as instruir verbalmente. Então, na medida em que esse processo de aprendizagem da cultura é internalizado pela criança, passa para o seu controle, transformando a atividade socialmente mediada em um processo intrapsicológico.

A escola, na condição de espaço legítimo para o ensino, cujo processo é intencional, tem o propósito explícito de viabilizar as condições de transmissão, assimilação e produção do saber sistematizado. Nesse sentido, confere ao professor grande relevância, pois este contribui significativamente para com o avanço do nível de desenvolvimento já alcançado pelas crianças no que tange à formação destas enquanto produtoras de textos, capazes de interagir pela escrita de forma independente em diferentes esferas de atividade da vida em sociedade.

Vale ressaltar que o simples contato das crianças com o objeto do conhecimento socialmente disponível não garante a sua apropriação, pois é necessário que aprendam a reproduzir para si, a partir de um processo de aprendizagem colaborativo, os traços essenciais do conhecimento a ser assimilado, isto é, os traços imprescindíveis das atividades acumuladas nesses produtos da história cultural, para que possam compreender o significado social do que estão aprendendo (LEONTIEV, 2004).



Por ser criação da sociedade, no processo de escolarização, a escrita deve ser ensinada intencionalmente, ou seja, a criança, a partir da mediação do professor, aprende a reproduzir gradualmente para si todas as habilidades que abrangem essa atividade, construindo seu saber/fazer que se torna mais complexo conforme as demandas de cada sociedade. Dessa maneira, escrever não significa simplesmente tomar nas mãos papel e lápis para codificar ideias; supõe, na verdade, um processo de preparação que ganha coerência à medida que as crianças a concebem como portadora de significado e sentido nas relações dialógicas estabelecidas.

Para garantir que o processo de ensino impulsione ao máximo o desenvolvimento das crianças, as atividades propostas em sala de aula devem estar claras para os alunos, pois o saber sistematizado deve ser apresentado de modo concatenado com a realidade. Logo, são das relações estabelecidas e das decisões tomadas na dinâmica da sala de aula que resultados significativos podem ocorrer no processo de escrita ou tornar-se apenas um objeto para fins escolares, onde o que conta é apenas o escrever por escrever, sendo esse um processo estéril de significado e nada motivador.

Nesse sentido, é importante delinear um percurso metodológico que garanta oportunidades de experiências diversificadas e significativas com a escrita; um trabalho que verdadeiramente possibilite a apropriação dessa linguagem. No contexto das relações de ensino, as crianças têm sido sistematicamente bloqueadas pela ação escolar que, ao se utilizar de um processo de escrita sem função, destituída de interação e limitada a exercitar práticas não relevantes da língua, impede que o trabalho pedagógico seja efetivamente um processo educativo, por meio do qual as crianças sejam levadas a compreender o funcionamento da escrita na diversidade de seus usos.

Assim, conforme Jolibert *et al.* (1994a, p. 31), existem muitas situações para se ler e se escrever “para valer”, tais como:



Para responder à necessidade de viver com os outros; para se comunicar com o exterior; para descobrir as informações das quais se necessita; para fazer (brincar, construir, levar a termo um projeto-emprego); para estimular o imaginário; para documentar-se [...].

Nessa perspectiva, acreditamos que o contato com a diversidade de textos fará com que se perceba a natureza interativa da escrita.

O trajeto metodológico necessário a uma produção textual apresentado neste Caderno, em que o texto é visto como uma unidade de base para o ensino da escrita tal como é usado na sociedade, é resultado do ciclo de observação participante feito em uma sala de aula de quinto ano da UEB “Agostinho Vasconcelos”, escola da Rede Pública Municipal de São Luís/MA, no segundo semestre de 2019. A estratégia pensada para desenvolver a formação de alunos como produtores de texto foram as sequências didáticas pensadas e elaboradas a partir de gêneros textuais. Assim, a proposta foi organizada e encaminhada no formato dessas sequências, definidas por Schneuwly e Dolz (2004, p. 97) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Nessa lógica, acreditamos, ainda, que as sequências didáticas têm a finalidade de auxiliar o aluno no conhecimento mais apurado de um gênero de texto, o que favorece a adequabilidade e autonomia de sua escrita ou fala em dada situação comunicativa.

Durante a fase de diagnóstico na escola, em sua complexidade cotidiana e no contato direto com os interlocutores da pesquisa, tivemos oportunidades de vivenciar o fenômeno da escrita em todos os aspectos, direcionando, assim, o planejamento de situações de aprendizagem reais para trabalharmos a produção textual com sentido a partir da experiência no Projeto de intervenção “Brasil: o país do futebol?”.

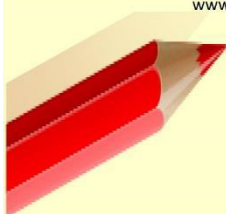
Para definirmos o percurso metodológico, buscamos como referencial teórico autores como Antunes (2003), Jolibert e Jacob (2006), Corais (2015), Gonçalves (2015), Goulart (2015) dentre outros.



Para tanto, elencamos quatro gêneros textuais a fim de mediarmos o processo de aprendizagem da produção de texto escrito com sentido:



- 
- A spiral notebook with a white page and a brown cover. The page contains a list of four text genres, each preceded by a checkmark. The notebook is positioned in the center of the page, flanked by a boy on the left and a girl on the right.
- ✓ Biografia;
  - ✓ Autobiografia;
  - ✓ Regras de Jogo;
  - ✓ Convite



## 2 PISTAS PARA COMPREENDER O PROCESSO DA ESCRITA

Ao ingressar na escola para se alfabetizar, a criança já traz consigo sua compreensão sobre o mundo, resultante dos diálogos que durante anos de convivência estabeleceu com os interlocutores de seu grupo social. Nesse sentido, ela se torna usuária da língua sem necessitar de treinamentos específicos, pois simplesmente, desde o nascimento, é cercada de pessoas que falam e, assim, aprendeu a se comunicar, expressando seus sentimentos e opiniões num processo interativo, permeado por fatores socioculturais. Ademais, já possui um considerável conhecimento sobre os modos de compreender e de se relacionar com a escrita que lhe chega por meio dos textos oriundos da sua experiência pessoal.



Isso significa que as crianças [...] têm conhecimentos e procedimentos muito consistentes para entender, compor e escrever- ou ditar- textos complexos, ou podem tê-los, se os poms em contato com tais textos (CURTO; MORILO; TEIXIDÓ, 2000, p. 59)



Portanto, faz-se necessário solidificar as informações de que já dispõe sobre a escrita no cotidiano, bem como promover as diferenças entre a linguagem escrita e a oral, para que se reconheça como “sujeito que aprende em um processo contínuo de interação, dando significado ao mundo que vive, transformando-o e ressignificando-o” (CORAI, 2015, p. 28) e, ao mesmo tempo, atuando no sentido de expandir o seu conhecimento.



www.freepik.com

É no contexto das relações de ensino que as experiências ganham significados, bem como propiciam as interações que contribuem para o processo de humanização das crianças; suas particularidades exigem cuidadosa organização metodológica.

Para que se efetive como um bem social, a escrita precisa ser considerada na escola como uma atividade discursiva, pois, como uma modalidade do uso da língua, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas cujas ações se interdependem na busca dos mesmos fins. Assim:

[...] o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições. Nesse sentido, a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala (ANTUNES, 2003, p. 45).

Quem escreve deseja ser compreendido por alguém, a quem todo texto deve adequar-se, pois não existe escrita *para não dizer*, e sim em função de uma necessidade comunicativa socialmente específica e relevante, seja ela de manifestação verbal das ideias, seja de informações ou intenções, entre outras finalidades.



Fonte: www.freepik.com

Por isso, é importante que o professor insista na implementação de um processo de ensino e aprendizagem da escrita que seja portador de significado e sentido. A significação provém das experiências com o mundo e o sentido se reproduz nas relações dialógicas das crianças com o objeto de conhecimento com o qual está interagindo.



Organizar o ensino da escrita a partir dos gêneros discursivos é uma forma de garantir-lhe maior significação, uma vez que ao serem solicitadas a escrever em uma situação na escola, as crianças precisam saber qual é o objetivo daquela proposta para o início de uma produção com sentido: a quem escrever, por que escrever, de quem se irá falar (JOLIBERT *et al.*, 1994b). Por se relacionarem com o contexto discursivo em função de necessidades específicas, as crianças ampliam as possibilidades de uso da linguagem e, conseqüentemente, ao se apropriarem desse conhecimento, aprendem a diferenciar as várias situações em que a escrita é socialmente utilizada, bem como a adaptá-la ao gênero escolhido conforme a sua intenção discursiva, o que caracteriza a condição interlocutiva do ato de escrever.

Os Gêneros discursivos fazem referência aos enunciados produzidos em função das diferentes esferas de atividades da vida em sociedade. Segundo Bakhtin (2016), há tantos gêneros discursivos quanto atividades humanas. Portanto, cada atividade humana exige uma determinada forma de dizer; requer um gênero discursivo.



www.freepik.com

Assim, não podemos estabelecer uma definição rígida para os gêneros discursivos, pois não temos como prever as diversas formas de comunicação discursiva, já que estas surgem a partir de necessidades sociais. Portanto, estimular o ensino da escrita por meio dos gêneros discursivos é promovê-lo alicerçado nas estruturas flexíveis e variáveis da escrita; é impulsioná-lo nas estruturas flexíveis e variáveis da enunciação, permitindo às crianças que se familiarizem com a forma da língua inserida em cada contexto.

**NOTA:**

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente cada enunciado e pela primeira vez, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2016, p. 39)

Desse modo, partindo do entendimento de que todo enunciado são unidades reais de comunicação, que “devem ser vistos na sua função no processo de interação” (FIORIN, 2018, p. 68), iniciamos o processo de intervenção e pensamos no passo a passo do processo metodológico para o ensino de produção textual com alunos da turma do 5º ano do Ensino Fundamental.



## 2.1 A escrita em situações reais de uso



Fonte: [www.vectorstock.com](http://www.vectorstock.com)

A proposta de escrita pode surgir de uma situação gerada na própria sala de aula ou de outros espaços externos à escola, bastando, para isso, que o professor fique alerta e propicie diálogos e discussões que possam resultar na elaboração de diferentes textos.

Na fase do diagnóstico piloto, durante os momentos do ciclo de observação participante na sala de aula, percebemos, por meio das brincadeiras e dos questionamentos das crianças, um forte interesse relacionado ao futebol. Após procedermos à análise dos dados, desencadeou-se, em colaboração com o professor (interlocutor da pesquisa), a elaboração de uma proposta de intervenção, por meio do Projeto de Trabalho intitulado *Brasil: o país do futebol?*

Para contemplar o desejo das crianças de modo sistematizado, optamos por utilizar uma metodologia de ensino que pudesse favorecer momentos coletivos de aprendizagem, com base na interação dentro de uma perspectiva dialógica da linguagem. Assim, a Proposta foi organizada e encaminhada em forma de sequências didáticas, definidas por Schneuwly e Dolz (2004, p. 97) como:

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.



www.freepik.com

## É PRECISO DEIXAR CLARO ÀS CRIANÇAS: para que se escreve?



www.freepik.com

O ato de escrever só se justifica quando incorporado a uma tarefa relevante para a vida da criança: “[...] a tarefa consiste em motiv[á-la] a escrever e ajudá-la a dominar a técnica de escrita” (VIGOTSKI, 2014, p. 56).

Nesse sentido, precisa vivenciar a escrita como movimento de interação, para, por meio dela poder experimentar a linguagem em suas várias possibilidades ; ou seja, poder dizer o que pensa, expressar seus desejos, transmitir informações, opiniões e saberes, constituindo-se, desse modo, como sujeito do discurso. Assim, a construção do conhecimento acontece à medida que as atividades propostas lhe permitam refletir e construir significados, tendo em vista a presença do outro.

- Lembrar, identificar, localizar, registrar, armazenar, averiguar dados.
  - Comunicar ou nos inteirar do que aconteceu, de como é um país, do que existe, etc.
  - Desfrutar, compartilhar sentimentos e emoções, desenvolver a sensibilidade artística, participar de fantasias e de sonhos.
  - Estudar, aprender, conhecer, aprofundar conhecimentos.
  - Aprender como se fazem coisas, etc
- (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p. 69)

## 2.2 A sala de aula como espaço aberto de elaboração e construção de sentidos

### □ AS RODAS DE CONVERSA

As rodas de conversa se tornam essenciais para que conheçamos as crianças, ouçamos suas palavras ou, como aborda Bakhtin (2016), para que possam deixar claro o seu “projeto de dizer”. Trata-se de um momento no qual se abre espaço para conhecer os seus olhares sobre as coisas, suas ideias, bem como vivenciar as trocas, a socialização e a interação. É por meio desse momento que o professor tem a oportunidade de conhecer a sua palavra de mundo e o que precisa saber ou não para avançar nessa palavra.



www.freepik.com

O tempero fundamental dessas aprendizagens é a fala, a conversa, a interação, que se dá entre a professora e crianças e entre crianças e crianças. É por meio de muito diálogo que a escrita é aprendida e exercitada no dia a dia escolar, em atividades desafiadoras e significativas. Textos de muitas origens, formatos e intenções vão sendo apresentados e lidos para as crianças. Aos poucos, as próprias crianças começam a tentar também [...] a escrevê-los para dar conta de situações enunciativas que vão sendo criadas (GOULART, 2015, p. 58).

Assim, a pretensão é que, ao se instaurar as rodas de conversa, se possa conhecer o movimento da turma, respondendo às perguntas formuladas, desafiando-as e provocando-as com as questões e, conseqüentemente, ampliando o seu repertório linguístico.



**Figura 01:** Roda de conversa na biblioteca da escola  
**Fonte:** Pesquisa empírica (2020)



www.freepik.com



www.freepik.com



**Figura 02:** Roda de conversa na biblioteca da escola  
**Fonte:** Pesquisa empírica (2020)

### □ A CONSTRUÇÃO DO LIVRO DA VIDA: o movimento dialógico da escrita

As práticas de escrita precisam criar condições para a livre expressão das crianças, para que possam expressar seu querer dizer, para que revelem suas compreensões e seus interesses. Por isso, o professor deve possibilitar-lhes vivências de situações nas quais elas sejam incentivadas a ler e a escrever em uma perspectiva dialógica.



Figura 03 - Aluna escrevendo no Livro da Vida  
Fonte: Pesquisa empírica (2020)

Propusemos às crianças a ideia de registrarem suas falas em relação às experiências que iriam vivenciar no processo de intervenção no chamado *Livro da Vida*.

Construído com base nas ideias de Freinet (1975), o referido *Livro da Vida* funciona como espaço em que as crianças podem expressar seus pensamentos utilizando as linguagens da escrita e do desenho, ao mesmo tempo em que se objetiva estimular a *livre expressão*, compartilhar vivências, bem como possibilitar o contato com a linguagem escrita por meio da produção de textos reais, na pretensão de tornar esses momentos mais expressivos e carregados de significados

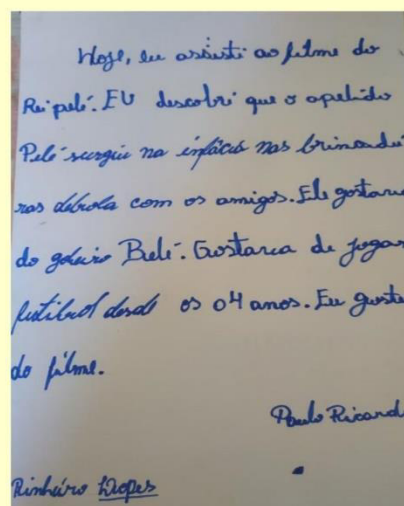


Figura 04 - Produção de um aluno no Livro da Vida  
Fonte: Pesquisa empírica (2020)

❑ **LIVRO MENINA TAMBÉM JOGA FUTEBOL: comprometimento com a leitura e a construção de novos sentidos**

O reconhecimento de que a interação com a literatura sempre possibilita um ato responsivo e de que esta se configura importante para o desenvolvimento dos sujeitos, pois desperta um envolvimento singular, apresentamos às crianças por sugestão do professor da turma, o livro *Menina também joga futebol*, de autoria de Claudia Maria de Vasconcelos (2014). O referido livro veio ao encontro do trabalho que pretendíamos desenvolver na turma, além de dar ênfase a assuntos considerados relevantes na formação do ser humano, como: conciliar diferenças, superar preconceitos, entre outros assuntos tidos como imprescindíveis na formação de pessoas

Compartilhamos do entendimento de que o trabalho com a literatura contribui para trazer momentos de reflexão sobre temas da vida, o que nem sempre é possível por meio de uma aula expositiva, uma vez que:

O objetivo da formação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação de pessoas, uma formação que aparece ligada indissolivelmente à construção da sociedade. Sua função não é unitária, ensinar valores morais e nem servir de base para ensinar aspectos formais da linguagem (COLOMER, 2007, p. 31).



www.freepik.com



Figura 05: Capa do livro “Menina também joga futebol”  
Fonte: [https://www.editorailuminuras.com.br/index.php?rote=product/product&product\\_id=451](https://www.editorailuminuras.com.br/index.php?rote=product/product&product_id=451)

A sistemática do trabalho que adotamos para a leitura do livro foi a divisão em capítulos, com o compromisso de as crianças realizarem uma leitura negociada e trazê-la para a roda de conversa. Como pretendíamos ouvir o que tinham a dizer, a cada encontro dialogado, no papel de mediadores, deixávamos um questionamento, uma curiosidade sobre o próximo capítulo para que elas tivessem um direcionamento no processo de produção de sentidos do livro.

Portanto, ao mesmo tempo em que realizávamos a mediação da leitura, abríamos espaço para que pudessem expressar suas ideias e opiniões.

Nesse contexto de interação, além de valorizarmos os seus dizeres, negociávamos, sempre que necessário, os sentidos atribuídos e compartilhados por aquelas que se dispuseram a dialogar nas rodas de conversa. Após esse momento, as crianças eram desafiadas a escrever no caderno a sua compreensão do texto por meio do reconto da história e do desenho.

O trabalho com a literatura nos anos iniciais de escolarização contribui para o desenvolvimento das crianças, enriquecendo-lhes o repertório de conhecimentos e promovendo-lhes a curiosidade, pois essa prática agencia infinitas possibilidades de diálogo entre leitores e autores do texto.



**Figura 06** - Mediação da leitura do livro *Menina também joga futebol*  
Fonte: Pesquisa empírica (2020)



### 3 PREPARAR-SE PARA ESCREVER EM SITUAÇÕES REAIS: orientações metodológicas

Vale ressaltar que o professor, para ensinar a escrever, precisa garantir à criança a intensa vivência de tal prática. Para tanto, é necessário considerar alguns momentos nesse processo:



É o momento em que o professor especifica aos alunos uma dada situação de interação que será efetivada por meio de um determinado gênero. No caso da produção de um texto: estabelece o quê, para quê, para quem e como escrever. Antes da criança iniciar uma produção textual, é necessário que lhe sejam oportunizadas experiências que a façam perceber que a escrita tem diferentes objetivos.

Quando lhe apresentamos modelos de texto para o reconhecimento de um gênero, possibilitamos com isso que percebam o que aquele texto traz consigo, as suas características, o seu modo de organização no papel. Assim, oportunizamos o contato com textos já produzidos, para a partir deles, criarem parâmetros mais consistentes motivados por uma situação problematizadora de forma que, posteriormente, lhes possibilite a própria criação, vislumbrando um interlocutor verdadeiro. Neste momento é importante priorizar a leitura silenciosa em vez da vocalização do texto ou a chamada leitura oral.





www.freepik.com

Priorizar este momento do trabalho com textos em sala de aula nos faz perceber que o contato dos alunos com o gênero não se inicia com aulas expositivas do professor acerca da sua definição, característica e estrutura; mas da sua exposição, para que, a partir de uma leitura prévia, eles possam descobrir de qual gênero se trata.

Ao se propor o olhar para textos já publicados, o que se pretende é que o aluno antes de produzir um texto de determinado gênero, reconheça-o, ou seja, descubra as suas características, o seu modo de construir (COSTA- HUBES; SIMIONI, 2014)



www.freepik.com



### 3.1 Produção de texto

Após criada a necessidade de interlocução e de mobilização do conhecimento das crianças sobre a situação a ser enunciada, o professor precisa possibilitar situações de aprendizagem significativas. Para que isso ocorra, é necessário delinear um percurso metodológico, o qual sugerimos a seguir:

**PRÉ-TEXTO**

✓ É o momento que as crianças põem no papel o que pensam, sentem e desejam, o que somente é possível quando vivenciam a escrita no seu real contexto de utilização, quando compreendem o quê, por quê e para quê estão escrevendo.

**CONFRONTAÇÃO DISCURSIVA**

✓ É o momento reservado ao diálogo coletivo para compreensão de questões linguísticas, textuais e discursivas mais complexas referentes à escrita

**REESCRITA: Revisando o texto**

✓ É o momento que permite as crianças procederem ao melhoramento de seu texto, depois de explicitarem seus conhecimentos e dúvidas, procurarem soluções, raciocinarem sobre o funcionamento da língua, de modo a deixá-lo mais compreensível ao interlocutor e a cumprir sua função comunicativa..

Tendo em vista o esquema anterior, vamos explorar as seqüências didáticas desenvolvidas no processo de intervenção!



www.freepik.com

### 3.2.1 Trabalhando o gênero biografia



Figura 7: Reescrita da Biografia de Pelé  
Fonte: Pesquisa empírica (2020)



www.freepik.com

Para definirmos com as crianças a produção desse gênero do discurso, as levamos à biblioteca da escola e conversamos sobre a exibição do filme Pelé: o nascimento de uma lenda. Tal escolha não aconteceu de maneira fortuita, mas baseada na atividade realizada no primeiro encontro do projeto, na qual as crianças expressaram o que sabiam e o que gostariam de saber sobre o futebol.



www.freepik.com

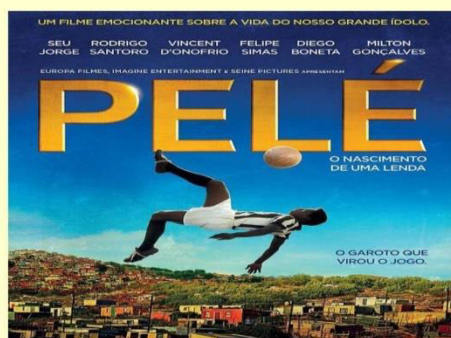


Figura 8: encarte do filme “Pelé: o nascimento de uma lenda”

Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-221374/>

Quando da realização dessa atividade, buscamos lançar um desafio à turma: lembrar fatos importantes que aprenderam sobre a vida do jogador Pelé. Foi um momento de aprendizado mútuo, no qual os alunos muito contribuíram e juntos fomos construindo um conhecimento sobre a biografia desse famoso atleta. Concomitante a isso, as falas eram anotadas no quadro a fim de compor a organização de uma lista de episódios.

Percebendo o envolvimento de todos, que se mostravam cada vez mais entusiasmados em dialogar, aproveitamos o momento para propor a elaboração de um texto com a apresentação de fatos importantes da vida de Pelé, tendo em vista uma exposição de trabalhos na escola ao final do Projeto. Decidimos, em acordo com os alunos, que o gênero a ser produzido seria a Biografia.

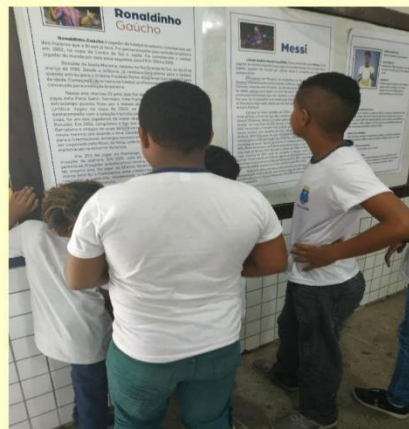


Figura 9: Confronto: Momento de interação coletiva  
Fonte: Pesquisa empírica (2020)

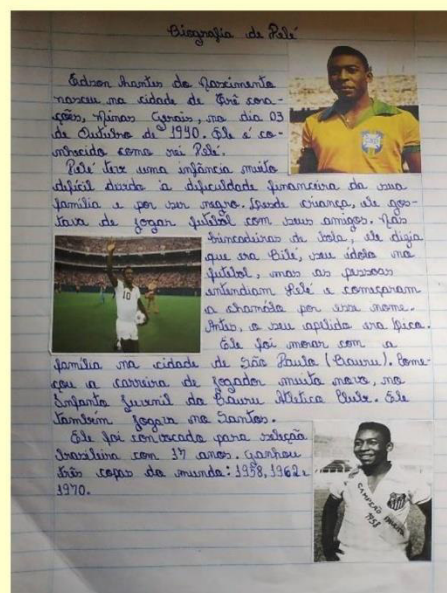


Figura 10 - Biografia de Pelé  
Fonte: Pesquisa empírica (2020)

□ Sequência didática - Biografia



Nº de aulas: 6 aulas		Tempo de aula: 1h 30		
Tema	Objetivos	Desenvolvimento	Avaliação	Recursos
<b>GÊNERO DISCURSIVO BIOGRAFIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar de situações de comunicação oral, por meio da Roda de Conversa;</li> <li>- Conhecer a história de vida do jogador Pelé, mediante uma sessão de cinema na biblioteca da escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização das crianças em roda para leitura do Livro da Vida;</li> <li>- Levantamento do conhecimento prévio dos alunos, por meio dos seguintes questionamentos: Alguém conhece Pelé? O que sabem sobre ele?</li> <li>- Apresentação da sinopse do filme “Pelé: o nascimento de uma lenda”, para leitura silenciosa;</li> <li>- Momento de intercâmbio, no qual as crianças possam confrontar hipóteses e achados da leitura silenciosa;</li> <li>- Vocalização do texto pela pesquisadora;</li> <li>- Exibição no Datashow do filme Pelé: O nascimento de uma lenda;</li> <li>- Indicação voluntária de uma criança para a escrita individual das experiências ocorridas no dia no livro da vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro da Vida;</li> <li>- Datashow</li> <li>- Computador</li> <li>- Caixa de som;</li> </ul>



Tema	Objetivos	Desenvolvimento	Avaliação	Recursos
<p><b>GÊNERO DISCURSIVO BIOGRAFIA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar de situações de comunicação oral, por meio da Roda de Conversa;</li> <li>- Socializar a leitura do livro <i>Menina também joga futebol</i>;</li> <li>- Conhecer a história de vida do jogador Pelé, por meio de uma sessão de cinema na biblioteca da escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização das crianças em roda para apresentação do Livro da Vida;</li> <li>- Diálogo com as crianças sobre as atividades desenvolvidas no encontro anterior:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais foram?</li> <li>• O que acharam?</li> </ul> </li> <li>- Mediação da história <i>Menina também joga futebol</i>(Capítulos);</li> <li>- Retomada da exibição do filme <i>Pelé: o nascimento de uma lenda</i>;</li> <li>- Roda de conversa com as crianças sobre o filme (se Gostaram? Sobre o que o filme fala? Qual a melhor parte? Curiosidades?);</li> <li>- Indicação voluntária de uma criança para a escrita individual das experiências ocorridas no dia no livro da Vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Livro <i>Menina também joga futebol</i>;</li> <li>-Livro da Vida;</li> <li>-Filme <i>Pelé: o nascimento de uma lenda</i>;</li> <li>-Computador;</li> <li>-Datashow;</li> <li>-Caixa de som.</li> </ul>



Tema	Objetivos	Desenvolvimento	Avaliação	Recursos
<p><b>GÊNERO DISCURSIVO BIOGRAFIA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Participar de situações de comunicação oral, por meio da Roda de Conversa;</li> <li>-Elaborar uma lista de episódios sobre a vida de Pelé, buscando registrar informações importantes obtidas com o filme;</li> <li>- (Re) Conhecer o gênero textual biografia e suas características.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização das crianças em roda para leitura do Livro da Vida;</li> <li>- As crianças serão desafiadas a lembrar dos fatos mais importantes do filme sobre a vida de Pelé, para a elaboração de uma lista de episódios;</li> <li>- Apresentação de modelos de biografias para leitura individual e silenciosa dos alunos, para que identifiquem as características e a função de um texto biográfico;</li> <li>- Momento de intercâmbio, no qual as crianças poderão confrontar hipóteses e achados da leitura silenciosa;</li> <li>- As crianças irão discutir sobre a estrutura do gênero discursivo biografia: Para que esse texto? A quem se destina?</li> <li>- Indicação voluntária de uma criança para a escrita individual das experiências ocorridas no dia no livro da Vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Textos;</li> <li>-<i>Livro da Vida</i>;</li> <li>-Quadro;</li> <li>-Pincel;</li> <li>-Papel 40 kg</li> </ul>





Tema	Objetivos	Desenvolvimento	Avaliação	Recursos
<p><b>GÊNERO DISCURSIVO BIOGRAFIA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar de situações de comunicação oral, por meio da Roda de Conversa;</li> <li>- Produzir a pré-escrita da biografia de Pelé, a partir das informações elencadas na lista de episódios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização das crianças em roda para apresentação do Livro da Vida;</li> <li>- Definição com as crianças sobre os principais elementos a serem apresentados no texto biográfico;</li> <li>- Elaboração individual do texto biográfico sobre o jogador Pelé;</li> <li>- Indicação voluntária de uma criança para escrita individual das experiências ocorridas no dia no Livro da Vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro <i>Menina também joga futebol</i>;</li> <li>- Quadro;</li> <li>- Pincel;</li> <li>- Caderno;</li> <li>- Lápis</li> </ul>



Tema	Objetivos	Desenvolvimento	Avaliação	Recursos
<p><b>GÊNERO DISCURSIVO BIOGRAFIA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar de situações de comunicação oral, por meio da Roda de Conversa;</li> <li>- Refletir sobre a função social e as questões estruturais e gramaticais da escrita produzida;</li> <li>- Revisar o texto considerando os momentos vivenciados anteriormente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização das crianças em roda para leitura do Livro da Vida;</li> <li>- Diálogo com as crianças sobre as atividades desenvolvidas no encontro anterior:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais foram?</li> <li>• O que acharam?</li> </ul> </li> <li>- Divisão das crianças em grupo;</li> <li>- Confrontação com os colegas e com escritos sociais, a partir das atividades realizadas em grupo;</li> <li>- Revisão, problematização e correção da produção textual;</li> <li>- Indicação voluntária de uma criança para a escrita individual das experiências ocorridas no dia no Livro da Vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>Livro da Vida</i>;</li> <li>-Texto;</li> <li>-Quadro;</li> <li>-Pincel</li> </ul>



Tema	Objetivos	Desenvolvimento	Avaliação	Recursos
<b>GÊNERO DISCURSIVO BIOGRAFIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar em situações de comunicação oral, por meio da Roda de Conversa;</li> <li>- Produzir a versão final do texto biográfico do jogador Pelé</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização das crianças em roda para apresentação do Livro da Vida;</li> <li>- Diálogo com as crianças sobre as atividades desenvolvidas no encontro anterior:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais foram?</li> <li>• O que acharam?</li> </ul> </li> <li>- Elaboração da escrita final do texto biográfico sobre o jogador Pelé.</li> <li>- Indicação voluntária de uma criança para a escrita individual das experiências ocorridas no dia no Livro da Vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>Livro da Vida</i>;</li> <li>-Imagens de Pelé;</li> <li>-Tesoura;</li> <li>-Cola;</li> <li>-Papel almaço</li> </ul>

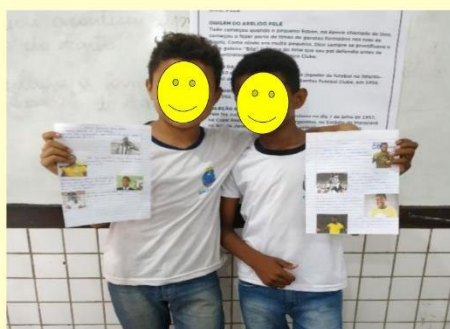


Figura 11: Produção da biografia de Pelé  
Fonte: Pesquisa empírica (2020)



### 3.2.2 Trabalhando o gênero autobiografia



**Figura 12:** Confronto: Momento de interação coletiva  
**Fonte:** Pesquisa empírica (2020)



Após o encantamento com as produções e a história de vida dos jogadores de futebol, algumas crianças sentiram-se mais seguras ao exercitar sua própria escrita no espaço da escola.



**Figura 13:** Livro de autobiografia da turma do 5º ano  
**Fonte:** Pesquisa empírica (2020)

Na sequência das ações, propusemos a elaboração de suas autobiografias para a confecção de um caderno de coletânea das produções, que seria exposto aos pais/responsáveis e disponibilizado junto ao acervo da biblioteca da escola. Deste modo, foi suscitada a necessidade da escrita na atividade proposta e as crianças sentiram-se motivadas a construir suas autobiografias, colocando-se como autoras principais, dando, portanto, sentido à escrita.

□ Sequência didática - Autobiografia



Nº de aulas: 3 aulas		Tempo de aula: 1h 30		
Tema	Objetivos	Desenvolvimento	Avaliação	Recursos
<b>GÊNERO DISCURSIVO AUTOBIOGRAFIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Refletir sobre as diferenças entre as pessoas e como cada um é ser único;</li> <li>-Ler textos autobiográfico, percebendo suas peculiaridades;</li> <li>-Elaborar um texto autobiográfico, refletindo sobre sua história de vida e a estrutura desse gênero;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização das crianças em roda para apresentação do Livro da Vida;</li> <li>-Realização da dinâmica “Roda de entrevista”;</li> <li>-Preenchimento de um roteiro de pergunta “Quem sou eu?”;</li> <li>-Socialização do roteiro de pergunta com a turma;</li> <li>-Exibição do vídeo “Autobiografia maluquinha”;</li> <li>-Divisão da turma em grupos;</li> <li>-Apresentação de modelos de textos autobiográficos para leitura silenciosa. As crianças buscarão indícios, para que, em seguida, dialoguem entre si sobre os achados;</li> <li>-Diálogo com as crianças sobre as similaridades e diferenças com o texto biográfico;</li> <li>-Elaboração da pré-escrita do texto Autobiográfico;</li> <li>- Indicação voluntária de uma criança para a escrita individual das experiências ocorridas no dia no Livro da Vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças serão avaliadas por meio de reações, comentários e participação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Textos;</li> <li>-Datashow;</li> <li>-Caixa de som</li> </ul>



Tema	Objetivos	Desenvolvimento	Avaliação	Recursos
<b>GÊNERO DISCURSIVO AUTOBIOGRAFIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar de situações de comunicação oral, por meio da Roda de Conversa;</li> <li>- Refletir sobre as questões estruturais e gramaticais da escrita produzida;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização das crianças em roda para apresentação do Livro da Vida;</li> <li>- Reflexão sobre a escrita, por meio dos confrontos com os colegas e com os escritos sociais;</li> <li>- Revisão do texto autobiográfico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho em grupo visando a organização e a dedicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textos;</li> <li>- Quadro;</li> <li>- Pincel</li> </ul>



Tema	Objetivos	Desenvolvimento	Avaliação	Recursos
<b>GÊNERO DISCURSIVO AUTOBIOGRAFIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar de situações de comunicação oral, por meio da Roda de Conversa;</li> <li>- Produzir a escrita final do texto autobiográfico para o livro de autobiografia da turma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração da escrita final do texto autobiográfico para o livro de autobiografia da turma;</li> <li>- Leitura minuciosa sob a mediação da professora pesquisadora, a qual deverá observar se todos os acréscimos e retificações necessárias foram feitos para que esse texto chegue ao destinatário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro</li> <li>- Pincel</li> <li>- Livro de autobiografia</li> </ul>

### 3.2.3 Trabalhando o gênero regras de jogo



**Figura 14** - Reescrita das Regras de Jogo  
**Fonte:** Pesquisa empírica (2020)



www.freepik.com

Durante a roda de conversa sobre o V capítulo do livro *Menina também joga futebol*, as crianças, influenciadas pela história, mencionaram o desejo de realizar uma competição de futebol masculina e feminina com as turmas do 4º ano A/B.

Devemos mencionar que, embora jogassem frequentemente futebol no pátio da escola, havia a necessidade de criar e sistematizar regras, já que tal atividade física costumava ocorrer no horário do intervalo, sendo comum desentendimentos entre alunos. No diálogo com as crianças, chegamos à seguinte conclusão: para organizarmos a primeira competição de futebol masculina e feminina da UEB “Agostinho Vasconcelos”, seria necessário elaborar as regras de jogo e compartilhá-las com as turmas que seriam convidadas para participar do torneio.

□ Sequência didática - Regras de jogo



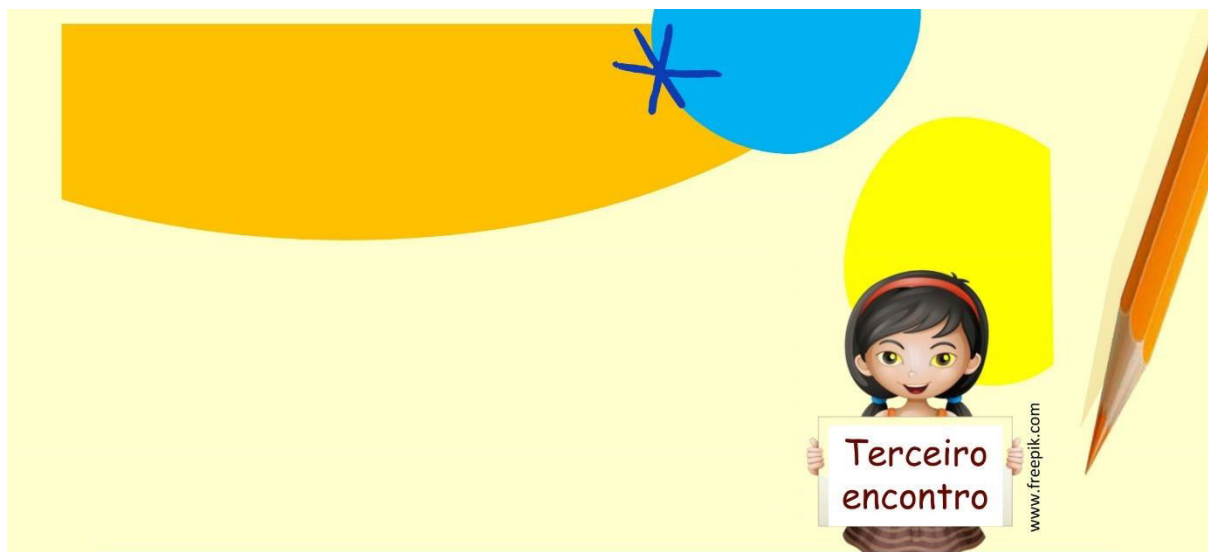
www.freepik.com

Nº de aulas: 6 aulas		Tempo de aula: 1h 30		
Tema	Objetivos	Desenvolvimento	Avaliação	Recursos
<b>GÊNERO DISCURSIVO REGRAS DE JOGO</b>	<p>- Participar de rodas de conversas, expressando suas opiniões sobre os temas abordados nos estudos;</p> <p>- Interagir coletivamente por meio de atividade lúdica com jogos diversos na biblioteca da escola;</p>	<p>Inicialmente, a biblioteca escolar será organizada com jogos diversos citados pelas crianças na aula anterior e outros garimpados pela pesquisadora e o professor;</p> <p>Para aguçar a curiosidade das crianças, será criado suspense para ida à biblioteca. Dizer: “fizemos uma surpresa para vocês. Está na biblioteca”;</p> <p>Depois da organização da turma, iremos conduzi-la para a biblioteca. Na porta, perguntaremos: “o que vocês acham que vamos encontrar dentro da biblioteca?. Abrir a porta e deixar as crianças entrarem;</p> <p>As crianças serão orientadas a observar bem o espaço, andando em volta da sala. Após esse momento, todas se sentarão em roda para as orientações necessárias sobre o desenvolvimento da atividade proposta.</p>	<p>-Trabalho em grupo visando a organização e a dedicação</p>	<p>-Jogos diversos.</p>





Tema	Objetivos	Desenvolvimento	Avaliação	Recursos
<p><b>GÊNERO DISCURSIVO REGRAS DE JOGO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar de situações de comunicação oral, por meio da Roda de Conversa;</li> <li>- Manifestar as impressões sobre a atividade lúdica realizada na biblioteca da escola;</li> <li>- Ler modelos de textos de regras de jogo;</li> <li>- Conhecer a estrutura e especificidade do gênero textual regras de jogo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização das crianças em roda para apresentação do Livro da Vida;</li> <li>- Manifestação das crianças sobre a atividade proposta no encontro anterior;</li> <li>- Anotação no quadro do nome de jogos de interesse das crianças. Em seguida, faremos uma votação para a escolha de quatro jogos a fim de que sejam construídas as regras;</li> <li>- Apresentação de modelos de textos sobre regras de jogo para leitura silenciosa. Após esse momento, fazer algumas problematizações sobre o texto, pedindo que as crianças tentem encontrar algumas informações e destaquem fazendo marcações no texto (oferecer canetas coloridas para as crianças sublinharem);</li> <li>- Indicação voluntária de uma criança para a escrita individual das experiências ocorridas no dia no Livro da Vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro da Vida</li> <li>- Textos;</li> <li>- Quadro;</li> <li>- Pincel</li> </ul>



Tema	Objetivos	Desenvolvimento	Avaliação	Recursos
GÊNERO DISCURSIVO REGRAS DE JOGO	<p>-Participar de situações de comunicação oral, por meio da Roda de Conversa;</p> <p>- Produzir o pré-texto das regras de jogo para competições na própria turma e com as turmas do 4º ano.</p>	<p>-Organização das crianças em roda para apresentação do Livro da Vida;</p> <p>-Divisão da turma em grupos para a elaboração do pré-texto das regras de jogos;</p> <p>-Definição, com as crianças dos principais elementos a serem apresentados no texto;</p> <p>-Sistematização das ideias no quadro;</p> <p>- Indicação voluntária de uma criança para a escrita individual das experiências ocorridas no dia no Livro da Vida</p>	<p>-Trabalho em grupo visando a organização e a dedicação.</p>	<p>-Livro da Vida;</p> <p>-Quadro;</p> <p>-Pincel</p>

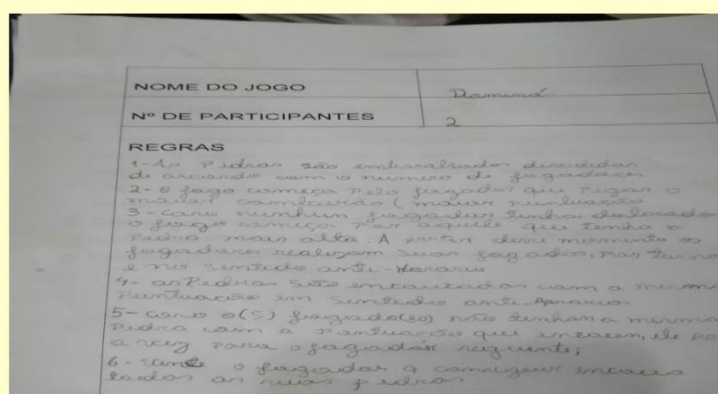


Figura 15: Pré-texto da Regra de Jogo  
Fonte: Pesquisa empírica (2020)



Tema	Objetivos	Desenvolvimento	Avaliação	Recursos
<p align="center"><b>GÊNERO DISCURSIVO REGRAS DE JOGO</b></p>	<p>-Socializar o pré-texto das regras de jogo para análise coletiva das produções;</p> <p>-Refletir sobre as questões estruturais e gramaticais das regras de jogo elaboradas;</p> <p>-Revisar o texto, tendo como direcionamento a análise coletiva e o confronto com os modelos de regras de jogo.</p>	<p>-Organização das crianças em roda para apresentação do Livro da Vida;</p> <p>-Socialização do pré-texto para análise coletiva das produções;</p> <p>-Distribuição dos modelos de regras de jogo, apresentadas no encontro anterior, para promover momento de análise com as crianças e, conseqüentemente, de revisão;</p> <p>-Indicação voluntária de uma criança para a escrita individual das experiências ocorridas no dia no livro da vida</p>	<p>- Trabalho em grupo visando a organização e a dedicação</p>	<p>-Quadro;</p> <p>-Pincel</p>



Tema	Objetivos	Desenvolvimento	Avaliação	Recursos
<p><b>GÊNERO DISCURSIVO REGRAS DE JOGO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar a escrita final das regras de jogo;</li> <li>- Socializar o texto com a turma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Elaboração da escrita final das regras de jogo;</li> <li>-Apresentação das regras de jogo pelos grupos;</li> <li>-Distribuição das fichas de inscrição para competição interna;</li> <li>Agendamento do sorteio das chaves de competição;</li> <li>Indicação voluntária de uma criança para a escrita individual das experiências ocorridas no dia no Livro da Vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação da escrita final do texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Quadro;</li> <li>-Pincel;</li> <li>-Ficha de inscrição</li> </ul>

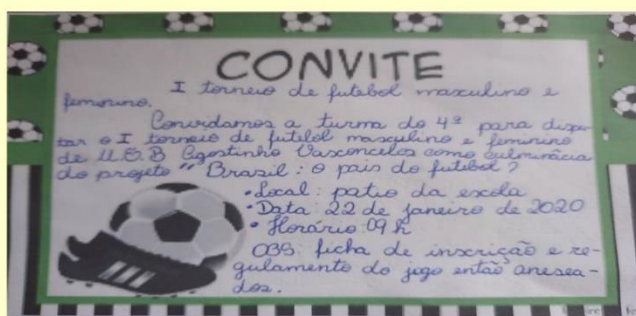


Tema	Objetivo	Desenvolvimento	Avaliação	Recursos
GÊNERO DISCURSIVO REGRAS DE JOGO	-Participar de competições com colegas da turma a partir das regras de jogo produzidas.	-Organização da sala de aula com os jogos selecionados para competição;  -Fixação nas mesas das regras de Jogo elaboradas pela turma;  Início das competições, conforme sorteio das chaves;  Premiação dos jogadores vencedores.	- As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.	-Jogos;  -Quadro;  -Pincel.



Figura 16: Competição interna de Dama e Dominó  
Fonte: Pesquisa empírica (2020)

### 2.2.4 Trabalhando o gênero convite



**Figura 17:** Produção coletiva do Convite  
**Fonte:** Pesquisa empírica (2020)



Outro gênero discursivo trabalhado durante o desenvolvimento do Projeto e que possibilitou aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental uma produção escrita partindo de um contexto real, foi o gênero Convite. A proposta de escrita surgiu em dois momentos: como sugestão das próprias crianças, que sentiram a necessidade de convidar os alunos das turmas do 4º ano A/B para uma competição de futebol, e na reunião de pais e/ou responsáveis da turma.



**Figura 18:** Entrega do Convite e das Regras de Jogo na turma do 4º Ano  
**Fonte:** Pesquisa empírica (2020)

□ Sequência didática - Convite



Nº de aulas: 2 aulas		Tempo de aula: 2h 15		
Tema	Objetivos	Desenvolvimento	Avaliação	Recursos
<b>GÊNERO DISCURSIVO CONVITE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler e interpretar modelos de convites diversos;</li> <li>- Identificar a função social do gênero discursivo convite;</li> <li>- Estabelecer os principais elementos a serem apresentados no convite</li> </ul>	<p>-Organização das crianças em roda para apresentação do Livro da Vida;</p> <p>Diálogo com os alunos sobre a competição de futebol masculino e feminino com as turmas do 4º ano A/ B;</p> <p>Organização das crianças em grupos;</p> <p>Distribuição de diversos modelos de convite aos grupos para leitura silenciosa. Após esse momento, as crianças deverão dialogar entre si sobre as informações descobertas;</p> <p>Os grupos deverão compartilhar com os demais colegas da sala os achados com a leitura silenciosa e as discussões;</p> <p>Sistematização das ideias no quadro, levando as crianças a pontuar as similaridades e as diferenças nos convites que receberam;</p>	<p>-Será realizada com base nas reações dos alunos:</p> <p>Comentários;</p> <p>Participação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>Livro da vida</i>;</li> <li>-Quadro;</li> <li>-Pincel;</li> <li>-Modelos de Texto.</li> </ul>



Tema	Objetivo	Desenvolvimento	Avaliação	Recursos
<b>GÊNERO DISCURSIVO CONVITE</b>	-Produzir coletivamente o convite do primeiro torneio de futebol masculino e feminino para as turmas do 4º ano A e B	-Exibição dos modelos de convite no Datashow para reflexão sobre a estrutura do gênero: Por qual motivo esse texto foi elaborado? Como você descobriu? A quem se destina? A quem ou para quem, quando e onde? ;  -Sistematização no quadro dos principais elementos a serem apresentados no convite;  -Elaboração coletiva do convite com o auxílio do professor no registro e na organização do plano textual, e esclarecimento de algumas ideias;  -Após a revisão coletiva, os grupos irão transcrever o texto elaborado coletivamente para o suporte distribuído.	-Será realizada com base nas reações dos alunos:  Comentários  Participação	-Quadro;  -Pincel;  -Modelos de Texto.



#### 4 O ENCERRAMENTO DAS ATIVIDADES DO PROJETO:

a competição de futebol masculina e feminina e a exposição dos trabalhos produzidos

Chegou a hora mais esperada pelas crianças: jogar futebol com as turmas do 4º ano A e B!



www.freepik.com

Para isso, reforçamos, mais uma vez, as regras do jogo às equipes e, então, demos início à tão esperada competição de futebol masculina e feminina da UEB Agostinho Vasconcelos. As crianças se divertiram muito!



**Figura 19:** Competição de futebol entre as turmas do 5ª e 4º B

Fonte: Pesquisa empírica (2020)



**Figura 20:** As equipes femininas de futebol do 4º A e 4º B

Fonte: Pesquisa empírica (2020)



**Figura 25** - Equipe feminina vencedora da competição  
**Fonte:** Pesquisa empírica (2020)

Neste dia, promovemos a circulação de todas as produções escritas elaboradas pelos alunos durante o desenvolvimento do Projeto de Trabalho Brasil o país do futebol? por meio de uma exposição de trabalhos organizada na própria turma, onde foi vista pelos demais alunos, professores, pais e possíveis visitantes.

As crianças participaram ativamente desse momento e demonstraram conhecimento e segurança diante das outras turmas e dos visitantes que observavam curiosamente suas produções.



**Figura 21:** Exposição das produções dos alunos da turma do 5º ano  
**Fonte:** Pesquisa empírica (2020)



**Figura 22:** Cartaz na exposição das produções dos alunos da turma do 5º ano  
**Fonte:** Pesquisa empírica (2020)

## 4 Considerações finais

A dissertação *O PROCESSO DE ESCRITA EM SALA DE AULA: a mediação pedagógica e suas implicações na formação de produtores de texto*, do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão, apresentou como produto final da pesquisa este Caderno, intitulado: *PRODUÇÕES DE TEXTOS ESCRITOS NA ESCOLA: possibilidade de ensino*, o qual descreve a experiência vivida na escola onde desenvolvemos a investigação.

Vislumbramos este caderno como um apoio ao professor que leciona no 5º ano do Ensino Fundamental, com o propósito de contribuir com seu trabalho na formação de alunos enquanto produtores de texto. O encaminhamento metodológico não significa uma proposta com rotinas de passos engessados, mas de vivência de um problema com estratégias de ensino que favoreceram a aprendizagem das crianças, permitindo-lhes se desenvolverem em seus singulares processos de apropriação da escrita.

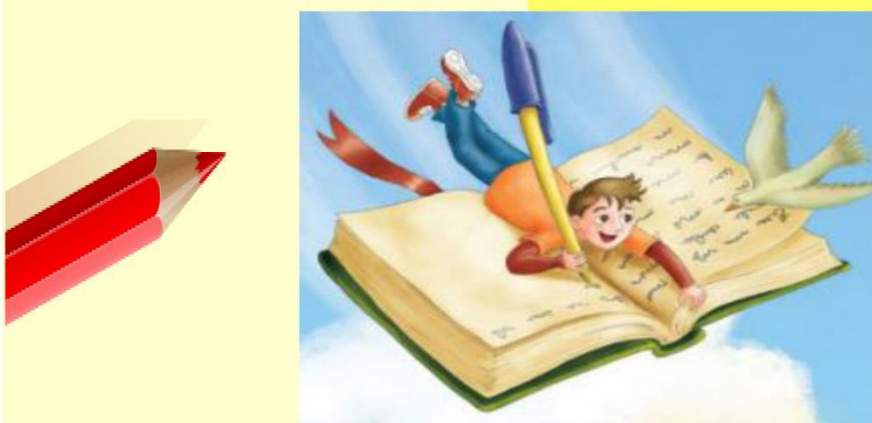
Por ter se materializado em um trabalho de interação com enunciados, por meio dos gêneros do discurso, o processo de intervenção foi contextualizado e significativamente dialógico. Nessa vivência, as crianças foram constantemente desafiadas a refletir sobre seu próprio processo de construção, exercitando a escrita para atender a uma necessidade de interlocução.

Após a realização de todas as ações planejadas para esse momento, pudemos constatar que as situações de ensino vivenciadas na turma do 5º ano propiciaram um desenvolvimento perceptível no processo de escrita de todos os interlocutores envolvidos. Importa salientar que desenvolver essa proposta é uma tarefa que exige assumir um cuidadoso planejamento, tendo em vista que o professor necessitará orientar e avaliar a ação, embasado na reflexão sobre sua própria prática, o que subsidiará as mudanças.

Assim sendo, dificuldades surgirão ao longo do processo, mas devemos considerar que existe um propósito maior, que é formar alunos produtores de texto, capazes de atender às regras sociais estabelecidas aos diferentes usos sociais da escrita.

Enfim, fica o convite aos professores para experimentar, ousar o novo e superar a visão reducionista do ensino da escrita, ao valorizar-se os diferentes usos da língua, para assim contribuir com o desenvolvimento efetivo das crianças.

Todos os diversos campos da ação humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (BAKHTIN, 2011, p. 261).



Fonte: <https://www.atados.com.br/vaga/oficina-de-leitura>

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007
- CORAIS, Maria Cristina; FONSECA, Alessandra Iguassú da (orgs). **A linguagem na vida, a vida na linguagem! Afinal qual a relação entre educação infantil e alfabetização?** In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta. **Como alfabetizar? Na roda com professoras alfabetizadoras**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.
- COSTA-HUBBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. **Sequência didática: Uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos textuais**. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. (Orgs.). **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- CURTO, Luís Maruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e com o professor pode ensiná-las a escrever e a ler** Volume I. Porto Alegre: Artes Médicas Sul ,2000.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2018.
- FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Trad. Silva Letra. 2.ed. São Paulo: Estampa, 1975.
- GOULART, C. M.A et al. **Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais**. São Paulo: Papyrus, 2015.
- GONÇALVES, Angela Vidal. **Alfabetizar: por onde começar?** In: GOULART, Cecília M.A.; SOUZA, Marta (Orgs.). **Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.
- JOLIBERT, Josette et al. **Formando crianças leitoras**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

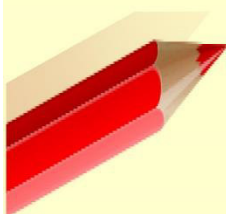
## REFERÊNCIAS

JOLIBERT, Josette et al. **Formando crianças produtoras de textos**. Tradução Walkíria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

LEONTIEV, Alex. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo, SP: Centauro, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Os Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

VASCONCELOS, Claudia Maria de. **Menina também joga futebol**. 1º ed. São Paulo: Iluminuras, 2014.



### A autora:

**Erica Patrícia Marques de Araújo** é Mestranda do Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica- PPGEEB, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Didática Universitária; Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional. Graduada em Letras e Pedagogia.

É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa "O ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos (GLEPDIAL), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica(UFMA). Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais nos cursos EPTNM pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão(IFMA).



### O orientador:



**Samuel Luis Velázquez Castellanos** Possui graduação em Artes pelo Instituto Superior de Artes de Havana - ISA (1996) e em Filosofia pela Universidade da Habana (1996). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2007) e doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2012). Pós-Doutor em Educação pelo Centre d'Histoire Culturalle des Sociétés Contemporaines da Université de Versailles-França (2014-2015) e Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP (2018-2019). Professor Adjunto IV do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão. Professor permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação: (PPGE) e do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da UFMA e do PPGEed da UFPA. Professor colaborador do Membro da Associação para a Pesquisa sobre o Brasil na Europa (ARBRE) e da Association pour le Développement de l'Histoire Culturelle (ADHC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: História da Educação, História do Maranhão, Historia do Livro e da leitura e Cultura Material Escolar. Bolsista Produtividade da FAPEMA

