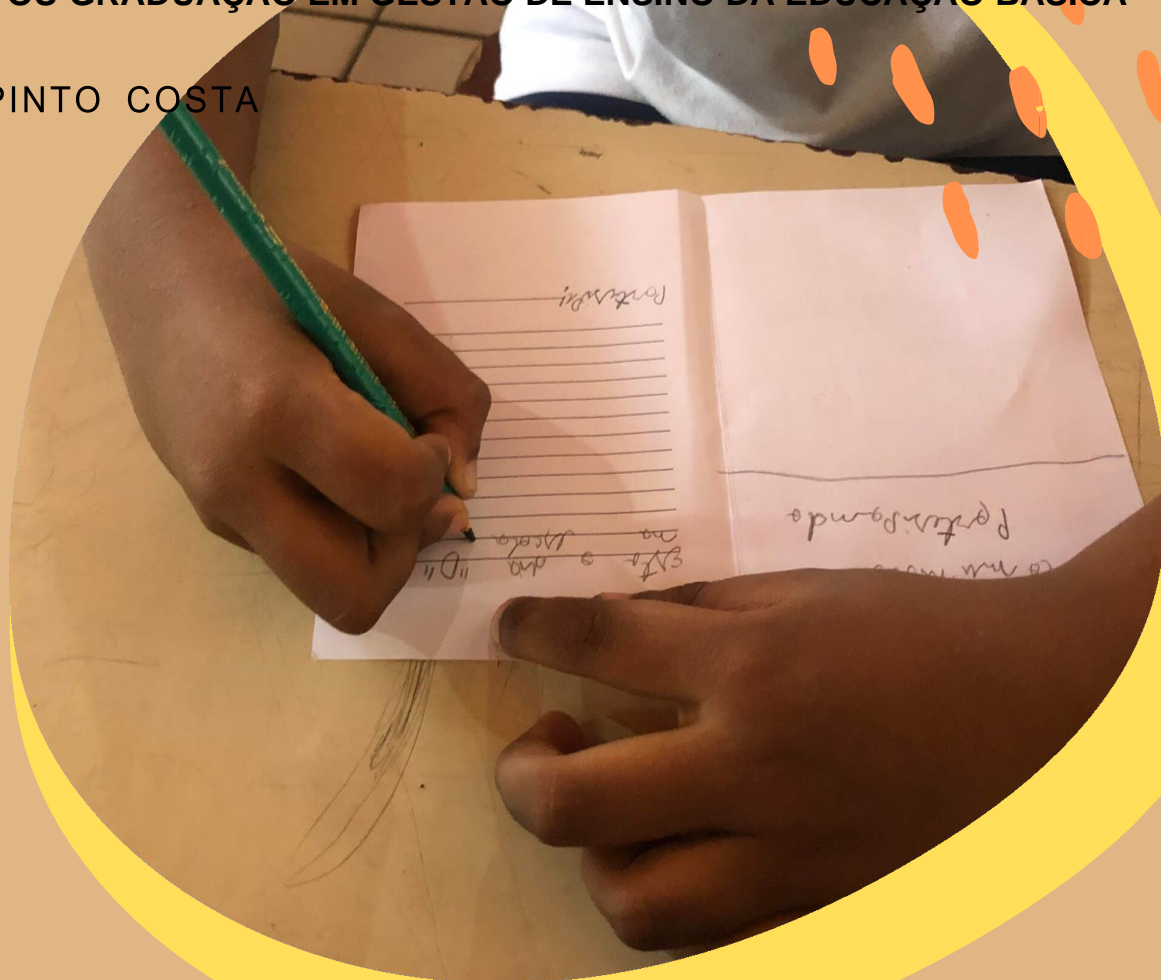


UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E
INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CLEIA SILVA PINTO COSTA



A PRODUÇÃO TEXTUAL DE
CRIANÇAS DO 3º ANO:
possibilidades de prática
discursiva na alfabetização

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

CLEIA SILVA PINTO COSTA

**A PRODUÇÃO TEXTUAL DE CRIANÇAS DO 3º ANO: possibilidades de prática
discursiva na alfabetização**

São Luís
2020

CLEIA SILVA PINTO COSTA

A PRODUÇÃO TEXTUAL DE CRIANÇAS DO 3º ANO: possibilidades de prática discursiva na alfabetização

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão, na área de concentração Ensino na Educação Básica, linha de pesquisa Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes.

São Luís
2020

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

Costa, Cleia Silva Pinto. A produção textual de crianças no 3º ano: possibilidades de prática discursiva na alfabetização / Cleia Silva Pinto Costa. - 2020. 269 f.

Orientadora: Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

1. Alfabetização. 2. Processo discursivo de linguagem. 3. Produção Textual. I. Fernandes, Vanja Maria Dominices Coutinho. II. Título.

CLEIA SILVA PINTO COSTA

A PRODUÇÃO TEXTUAL DE CRIANÇAS DO 3º ANO: possibilidades de prática discursiva na alfabetização

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão, na Área de concentração Ensino na Educação Básica, linha de pesquisa metodologia do ensino de língua portuguesa (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes (Orientadora)
Doutora em Educação (UNESP - Marília)
Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB

Profª. Drª Mônica da Silva Cruz (1ª Examinadora - Externo)
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP - Araraguara)
Programa de Pós-Graduação em Letras – PGLetras/UFMA

Profª. Drª Hercília Maria de Moura Vituriano (2ª Examinadora - Interno)
Doutora em Educação (UFRN)
Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB

A Lila, minha mãe querida (*In memoriam*)
A Abraão, meu paizinho de 69 anos
A Sóstenes, meu marido
A Caio Sóstenes e a Júlia Carolina,
meus filhos que amo, amo, infinitamente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre presente em todos os passos da minha vida; a Ele minha adoração por tudo que tem feito se cumprir; sinto seu cuidado especial, sua proteção, consolo e ajuda em todos os momentos. E, no percurso do mestrado, não está sendo diferente. Com Ele tudo é possível! Obrigada, meu Deus!

A meus pais, que com cuidado e carinho me conduziram a trilhar o caminho do bem; a minha mãe (*in memoriam*) que, mesmo partindo bem cedo desta vida, deixou marcas salutares, que me fazem lembrar todos os dias do quanto é recompensador seguir o caminho do bem, da ética, do amor, da compreensão e ver o outro com amabilidade. A meu paizinho querido que, mesmo sem sua companheira, assumiu a responsabilidade de cuidar dos seus cinco filhos como se fosse a mãe. E, mesmo com pouco estudo, soube conversar e nos dizer o quanto era importante estudar. Dedico a vocês essa conquista!

Ao meu marido, José Sóstenes, pela torcida e apoio ao longo desses 16 anos de matrimônio. Grata a Deus por sua companhia!

A meu filho, Caio Sóstenes, e minha filha, Júlia Carolina, pelo amor, carinho, companhia constante e admiração, dispensados a essa mãezinha que tanto os ama, amor pleno, infinito. Vocês me inspiram a continuar lutando!

Aos meus irmãos(ãs), Otoniel, Oziel, Israel e Geny, sempre presentes, não medindo esforços para me ajudar quando preciso.

Aos meus sobrinhos(as) Ygor, Yasmim, Lucas, Laís, Gabriel, Gabryelle e Laila, que sempre me despertaram amor de tia (não menor que o amor de mãe). Amo vocês meus(as) lindos(as)!

A todos os demais familiares, tios(as), cunhados(as), sogro(a), com os quais tenho alegria de compartilhar a vida.

À professora Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes que, mais que orientadora, é uma pessoa maravilhosa, pois, desde que a conheci, me instigou para ressignificar minha prática, me conduzindo a trilhar este percurso investigativo com apropriação, imersão sistemática no assunto e me fazendo entender que esse caminho se faz com reflexividade, responsabilidade e, sobretudo, com tranquilidade. Grata a Deus pela sua condução!

À professora Joelma Reis Correia que, desde a pré-qualificação, trouxe sugestões significativas, ajudando e indicando livros que foram preponderantes para

a melhor apropriação dos processos discursivos e dialógicos na alfabetização de crianças. Eles fizeram/fazem toda a diferença nessa compreensão. Agradeço a Deus por sua ajuda e peço que a abençoe, pois somente Ele poderá recompensá-la!

Aos amigos(as), que Deus colocou no meu caminho durante a trajetória do mestrado: em especial, Rosiara e Érica, que sempre me ampararam com conversas sadias, alegres, engraçadas, tornando o processo mais leve, mais sereno. A Nadjelena, que se fez presente na ocasião do seletivo do mestrado, ajudando-me na organização do anteprojeto. Obrigada, amigas; vocês são importantes para mim!

Ao Grupelpai, grupo de estudo de que participo desde o ano de 2016 e que muito contribuiu para o delineamento desta pesquisa, fazendo-me perceber o quanto é importante a formação continuada para a transformação de fazeres práticos, bem como as discussões sobre o ensino da Língua Portuguesa na alfabetização.

Ao Glepedial, grupo de estudo também focado na fundamentação teórica discursiva e dialógica de linguagem, que me acolheu com carinho, auxiliando-me a compreender melhor esse conhecimento tão apaixonante do fazer pedagógico com a leitura e a escrita.

À coordenação do PPGEEB, representada pelo Professor Doutor Antônio de Assis Cruz Nunes e pela Professora Doutora Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, que foram grandes incentivadores e orientadores do processo de pesquisa.

À Secretaria Estadual de Educação e à Secretaria Municipal de Educação de São Luís, por terem me concedido a licença para o Mestrado, bem como, esta última, por ter permitido a realização da pesquisa em uma escola de sua rede de ensino. Pretendo retribuir, contribuindo com os conhecimentos aprendidos.

À escola campo de pesquisa que, desde minha chegada, me abraçou de forma carinhosa, abrindo as portas para a realização da pesquisa; em especial, à gestão, coordenação e professoras do 3º ano da alfabetização, que decidiram compartilhar comigo e viver essa experiência colaborativa de pesquisa. Sem vocês, não seria possível tudo isso!

“É devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contada, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas”.
(Geraldi, 2000, p. 131)

RESUMO

A produção textual de crianças do 3º ano: possibilidades de prática discursiva na alfabetização, pesquisa desenvolvida no mestrado profissional, teve por objetivo geral desenvolver intervenção pedagógica colaborativa junto às professoras participantes, ancorada na perspectiva discursiva de linguagem, para elaborar orientações teórico-metodológicas direcionadas à prática de produção textual no 3º ano do ciclo de alfabetização, materializada em um caderno pedagógico. Para o alcance do que nos propomos, lançamos mão da metodologia colaborativa, com base em Ibiapina (2008, 2016) que permitiu a participação de duas professoras colaboradoras e suas respectivas turmas, de uma escola da rede municipal de ensino de São Luís. A entrevista semiestruturada e a observação em sala de aula possibilitaram a geração de dados, bem como a intervenção colaborativa, que aconteceu por meio de sessões de estudo e planejamento de sequências didáticas que foram aplicadas nas turmas das professoras colaboradoras. Para esta mediação, foi fundamental os estudos de Leontiev (2001) com sua teoria da atividade, nos fazendo entender que atividade é quando a criança é afetada (envolvida por completo) por ela; Bakhtin (2003; 2016) e Bakhtin/Volochínov (2006) que embasa o pensamento da linguagem e a importância do processo dialógico para sua apropriação. E, autores que embasam a prática metodológica com a linguagem escrita: Smolka (2012), que apresenta a perspectiva discursiva de linguagem para o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita na alfabetização, além de Jolibert e Jacob (2006); Jolibert e Sraik (2008), Curto, Murilo e Teixidó (2000) e outros. A partir das ações e reflexões realizadas na escola campo, apresentamos o produto, em formato de caderno pedagógico, intitulado: orientações metodológicas para a prática discursiva com crianças do 3º ano. As conclusões mostraram que o compartilhamento de estudos junto as colaboradoras trouxeram-lhes novas perspectivas de trabalho com a linguagem escrita no 3º ano, que consequentemente possibilitou aprendizagens e avanço dos alunos na sua apropriação da escrita, passando estes a escrever textos completos, com sentido, partindo dos contextos reais de uso.

Palavras-chave: Alfabetização. Processo discursivo de linguagem. Produção Textual.

ABSTRACT

The textual production of 3rd year children: possibilities of discursive practice in literacy, research developed in the professional master's degree, had the general objective of developing collaborative pedagogical intervention with the participating teachers, anchored in the discursive language perspective, to develop theoretical and methodological orientations aimed at practice of textual production in the 3rd year of the literacy cycle, materialized in a pedagogical notebook. To achieve what we set out to do, we used the collaborative methodology, based on Ibiapina (2008, 2016), which allowed the participation of two collaborating teachers and their respective classes, from a school in the São Luís municipal education system. The semi-structured interview and observation in the classroom enabled the data generation, as well as collaborative interaction, which took place through study sessions and planning of didactic sequences that were applied in the classes of collaborating teachers. For this mediation, Leontiev's (2001) studies with his activity theory were fundamental, making us understand what activity is when the child is affected (completely involved) by it; Bakhtin (2003; 2016) and Bakhtin / Volochínov (2006) that supports the thinking of language and the importance of the dialogical process for its appropriation. And, authors who base the methodological practice with written language: Smolka (2012), who presents the discursive language perspective for pedagogical work with reading and writing in literacy, in addition to Jolibert and Jacob (2006); Jolibert and Sraik (2008), Curto, Murilo and Teixidó (2000) and others. Based on the actions and reflections carried out at the rural school, we present the product, in a pedagogical notebook format, entitled: methodological guidelines for discursive practice with 3rd year children. The conclusions showed that the sharing of studies with the collaborators brought them new perspectives of work with the written language in the 3rd year, which successfully enabled learning and advancement of students in their appropriation of writing, and they started to write complete texts, with meaning, starting from the real contexts of use.

Keywords: Literacy. Discursive process of language. Text production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação do planejamento das professoras, ocorrido em 13/03/2019	799
Figura 2 – Representação de atividade de leitura, desenvolvida em 04/04/2019	82
Figura 3 – Representação de atividade de escrita, ocorrida em 04/04/2019	84
Figura 4 – Representação de atividade de escrita, ocorrida em 08/04/2019	87
Figura 5 – Representação de atividade de produção textual, ocorrida em 04/04/2019	91
Figura 6 – 1º Encontro formativo: compartilhando estudos fundamentados na alfabetização discursiva	96
Figura 7 – Exibição do filme no dia 13/06/2019.....	99
Figura 8 – Mural com a temática festa junina da turma A do 3º ano	100
Figura 9 – Apresentação do mural para outra turma.....	102
Figura 10 – Representação de um diálogo formativo/planejamento com as professoras.....	105
Figura 11 – Representação da interação discursiva com os alunos	106
Figura 12 – Exposição de convites.....	107
Figura 13 – Momento de escrita de um convite aos pais – o envolvimento das crianças.....	108
Figura 14 – O texto do convite – A produção escrita: exemplo 1	109
Figura 15 – O texto do convite – A produção escrita: exemplo 2	109
Figura 16 – Representação de um diálogo avaliativo/ relembando o trabalho com o gênero textual Convite. Como atuamos?	110
Figura 17 – Representação do diálogo das professoras ao planejarem atividade de produção textual.....	112
Figura 18 – Atividade de leitura da adivinhação, conduzida pela professora, turma B	113
Figura 19 – atividade de leitura e de produção escrita, conduzida pela professora, turma A.....	114
Figura 20 – Momento de compartilhar com as outras turmas as adivinhações produzidas – turma A	115
Figura 21 – Momento de compartilhar com as outras turmas as adivinhações produzidas – turma B	116
Figura 22 – Produção escrita de um Bilhete em resposta ao da professora: exemplo 1	117
Figura 23 – Produção escrita de um Bilhete em resposta ao da professora: exemplo 2	118
Figura 24 – Produção de um Bilhete endereçado aos pais: exemplo 1	120
Figura 25 – Produção de um Bilhete endereçado aos pais: exemplo 2	121
Figura 26 – Produção de um Bilhete endereçado aos pais: exemplo 3 – 1ª escrita	122
Figura 27 – Produção de um Bilhete endereçado aos pais: exemplo 3 – 2ª escrita	122

Figura 28 – Produção de um Bilhete endereçado aos pais: exemplo 4 - 1ª escrita	123
Figura 29 – Produção de um Bilhete endereçado aos pais: exemplo 4 – Reescrita	124
Figura 30 – Momento de formação e planejamento dia 04/09/2019	125
Figura 31 – Momento de exibição do vídeo na turma B	127
Figura 32 – Produção após discussão acerca de vídeo sobre a cidade de São Luís	128
Figura 33 – Escolha do título do texto	129
Figura 34 – Produção coletiva do texto	130
Figura 35 – Exemplo de produção individual dos alunos: exemplo 1	131
Figura 36 – Exemplo de produção individual dos alunos: exemplo 2	131
Figura 37 – Momento de cantar a música	133
Figura 38 – Produção escrita: Declaração a São Luís – exemplo 1	134
Figura 39 – Produção escrita: Declaração a São Luís – exemplo 2	135
Figura 40 – Produção escrita: Declaração a São Luís – exemplo 3	135
Figura 41 – As crianças assistindo à Lenda da Ana Jansen	137
Figura 42 – Representação da lenda por meio do desenho	137
Figura 43 – Apresentação do mural com as atividades de produção textual	138
Figura 44 – Momento da produção do Cartaz	141
Figura 45 – Cartaz com os direitos da criança, produzido pela turma B	142
Figura 46 – Momento de construção do brinquedo	143
Figura 47 – Escrita coletiva do texto: jogo de vareta – turma B (07.10.19)	144
Figura 48 – Escrita coletiva do texto: jogo de vareta – turma A (10.10.19)	144
Figura 49 – Texto final exposto na sala: jogo de vareta	145
Figura 50 – Explorando o brinquedo: jogo de pega vareta	146
Figura 51 – Anotações matemáticas feitas pelas crianças no momento de jogo – turma A	147
Figura 52 – Anotações matemáticas feitas pelas crianças no momento de jogo – turma B	148
Figura 53 – Carta dos alunos(as) à pesquisadora – Exemplo 1	150
Figura 54 – Carta dos alunos à pesquisadora – Exemplo 2	151
Figura 55 – Carta da estagiária à pesquisadora	152
Figura 56 – Representação do diálogo avaliativo com as professoras: pergunta 1	153
Figura 57 – Representação do diálogo avaliativo com as professoras: pergunta 2	154
Figura 58 – Representação da fala avaliativa da coordenadora pedagógica	156

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Ensino Superior
GruPELPAI – Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais
GLEPDIAL – Grupo de Estudo e Pesquisa “A leitura e a escrita como processos dialógicos”
NALF – Núcleo de Alfabetização
OADE – Orientação para o Grupo de Apoio didático
PNAIC – Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PPGEEB – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROFA – Programa de Formação de Alfabetizadores
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
UEB – Unidade de Educação Básica
UFMA – Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A PESQUISA EM QUESTÃO: perspectivas metodológicas	21
2.1 A pesquisa colaborativa	22
2.2 A descrição da geração de dados: delineando os momentos da pesquisa	24
2.3 Processo de sistematização dos dados: a produção do relatório de pesquisa	29
2.4 As condições de produção do estudo: espaços, sujeitos e contexto campo de pesquisa	32
3 A ALFABETIZAÇÃO NUMA CONCEPÇÃO DISCURSIVA DE LINGUAGEM	37
3.1 As concepções de linguagem e suas implicações no processo de alfabetização .	39
3.2 Por uma perspectiva discursiva de alfabetização	45
4 A PRODUÇÃO TEXTUAL COM BASE NA PERSPECTIVA DISCURSIVA DE ALFABETIZAÇÃO	55
4.1 A teoria da atividade como fundamento para a realização de atividades de produção textual na alfabetização	56
4.2 A produção textual discursiva: traçando um caminho metodológico	63
5 A PRODUÇÃO TEXTUAL NA SALA DE AULA: ENCONTRO METODOLÓGICO	69
5.1 O diagnóstico de pesquisa: experiências que aparecem na escola	70
5.1.1 As colaboradoras da pesquisa: de onde falam e relações estabelecidas com o objeto de estudo	70
5.1.2 O desenvolvimento da alfabetização na sala de aula: como as professoras trabalham.....	77
5.2 A intervenção colaborativa: vivência compartilhada com as professoras e com as crianças	93
5.2.1 Dialogando com as professoras sobre o processo de produção de textos	95
5.2.1.1 Produção de texto em situação real de uso: desenvolvendo atividades	98
5.2.2 Avaliando a intervenção: considerações das professoras e das crianças	149
5.2.3 Encaminhamentos para o trabalho de produção textual: o produto de pesquisa	157
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O diálogo continua	158
APÊNDICES	167
APÊNDICE A – PAUTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NA ESCOLA CAMPO	168
APÊNDICE B – TERMO DE ADESÃO VOLUNTÁRIA DA PESQUISA COLABORATIVA	169
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS	170
APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	172
APÊNDICE E – DIÁRIO DE CAMPO	173
APÊNDICE F – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO (ALGUNS REGISTROS)	174

APÊNDICE G – PROJETO FORMATIVO: SESSÕES REFLEXIVAS NA PERSPECTIVA DISCURSIVA DE ESCRITA	182
APÊNDICE H – SEQUÊNCIA DIDÁTICAS: CONTEXTO FESTA JUNINA – TEXTO INFORMATIVO	193
APÊNDICE I – SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CONTEXTO DIA D NA ESCOLA – GÊNERO TEXTUAL CONVITE	196
APÊNDICE J – SEQUÊNCIA DIDÁTICAS: CONTEXTO REUNIÃO DE PAIS – GÊNERO TEXTUAL BILHETE	200
APÊNDICE K – SEQUÊNCIA DIDÁTICAS: CONTEXTO SÃO LUÍS 407 ANOS – DECLARAÇÃO A SÃO LUÍS	203
APÊNDICE L – SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CONTEXTO SEMANA DA CRIANÇA – TEXTO INSTRUCIONAL	207
APÊNDICE M – PRODUTO DE PESQUISA: CADERNO PEDAGÓGICO	210
APÊNDICE N – CARTA AOS ALUNOS	265
APÊNDICE O – ENTREVISTA PÓS INTERVENÇÃO: APLICADO ÀS PROFESSORAS COLABORADORAS	266
ANEXOS	267
ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA	268
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO	269

1 INTRODUÇÃO

Desde o primeiro momento de vida, a criança começa a constituir experiências para a formação de sua identidade; e a aprendizagem é o carro-chefe dessa caminhada de apropriação do desconhecido. Com isso, a partir do primeiro ato humano (o trazer para amamentar, por exemplo), cria-se na criança uma necessidade nova que a leva a deflagrar o seu processo de desenvolvimento.

A teoria histórico cultural explica que as pessoas aprendem quando elas estão completamente afetadas por aquilo que estão fazendo; quando elas estão envolvidas com o corpo, com a mente, com a emoção. Ademais, as pessoas aprendem quando precisam aprender, quando querem e quando estão motivadas a isso. (MELO, 2017)

Ancorada¹ nesse pensamento, volto-me para minha realidade enquanto professora alfabetizadora, na qual tenho o desafio de ser a organizadora das experiências das crianças, pois, é papel dos(das) professores(as) apresentar a cultura elaborada para seus(as) alunos(as), da forma mais sofisticada possível.

O aprendizado da leitura e da escrita é uma dessas experiências que precisa ser vivenciada pelos(as) educandos(as) no espaço da sala de aula, para que se sintam parte da cultura, da sociedade letrada que os(as) cercam e para que compreendam o seu papel enquanto sujeitos do espaço em que estão inseridos.

Assim, o desafio da escola, conforme Gonçalves (2015), é tornar os domínios da leitura e da escrita parte da vida das crianças. E, ainda, é principalmente a sala de aula o espaço propício para essa aprendizagem. No entanto, ainda perduram nas nossas escolas o ensino em que os(as) alunos(as) têm poucas oportunidades de vivenciar situações de escrita de textos para atender a objetivos e a destinatários(as) reais, ou seja, o que acontece na escola, muitas vezes, se distancia das necessidades de seus(as) estudantes.

O Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís (SIMAE), a partir de sua primeira edição diagnóstica, ocorrida em 2017, estabeleceu como meta de aprendizagem para a escola campo: que 85% dos(as) estudantes do ciclo de alfabetização chegassem, ao final do ano, alfabéticos(as)/alfabetizados(as), em 2018. No entanto, essa meta não foi alcançada, ficando a taxa de 49% e 34% de alunos(as)

¹ O texto da introdução está escrito na primeira pessoa do singular por se tratar de minha história pessoal enquanto constitutiva desse processo investigativo, e nas demais seções da dissertação, optamos por uma escrita na primeira pessoa do plural.

não alfabéticos(as) no 1º e 2º ano, respectivamente. Também houve um aumento de 13% no índice de reprovação dos(as) alunos(as) do 3º e 4º ano, naquele mesmo ano.

Diante disso, a relevância social do objeto de pesquisa reside na possibilidade de melhoria dos aspectos pedagógicos, sociais, econômicos, culturais dos(as) alunos(as) do 3º ano, da escola pesquisada, posto que, por meio de atividades de produções textuais, a pesquisa poderá promover o desenvolvimento de saberes, de competências e de habilidades na área de alfabetização. Possibilitando orientações metodológicas para solucionar e/ou minimizar as dificuldades de aprendizagem, o fracasso escolar, em que se encontram os(as) alunos(as) do ensino fundamental, na cidade de São Luís, Maranhão; em especial, da escola lócus da pesquisa. Logo, a investigação é promissora no sentido de contribuir com uma sociedade mais justa e igualitária.

Do ponto de vista pessoal, o interesse de investigar a produção textual surgiu das experiências e inquietações como docente que atua há 19 anos como professora do ensino fundamental, da rede pública municipal de ensino de São Luís, Maranhão. As observações, trocas de experiências e diálogos com colegas-professoras revelam as dificuldades de aprendizagem de alunos(as) do 3º ano do ciclo de alfabetização², no que se refere à competência na leitura, na escrita, posto que muitos(as) alunos(as) dessa fase final de alfabetização não são alfabetizados(as), enquanto que os(as) ditos(as) “alfabetizados(as)” não conseguem ler e compreender textos simples.

Reitero o quanto essa temática está presente na minha prática pedagógica e o quanto me encanta, trazendo à memória o meu percurso enquanto estudante em busca de formação, desde o início de minha caminhada (correndo) para a escola. Digo, correndo, porque a recordação me veio de que brincava de apostar corrida (quem chegava primeiro àquela escolinha, única do lugar) com meus irmãos e com os(as) amiguinhos(as) daquela época de criança. Invade-me uma saudade de minhas aventuras de criança quando achava “ir à escola” uma diversão. Desse ambiente interiorano à cidade de São Luís, sempre estudando em escola pública, até chegar, também, às Universidades Públicas Federal e Estadual; as formações conquistadas e os conhecimentos construídos.

² Na pesquisa, o 3º ano vai estar incluso no Ciclo de Alfabetização porque a pesquisa iniciou no período transitório de mudança proposta pela BNCC, na qual indica apenas o 1º e o 2º ano como sendo Ciclo de alfabetização. Além disso, ainda encontramos na proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, a referência ao Ciclo contemplando os três anos (1º; 2º; 3º).

Destaco, assim, a busca por formação continuada que foi se delineando a partir dos desafios postos na prática de sala de aula. Nesse sentido, sobressai-se a mestranda buscando novas possibilidades pela necessidade de aprofundamento dos estudos na área de alfabetização, visto estar sempre permeando minha trajetória de vida pessoal e profissional. Ressalto que foi salutar o meu desejo de ressignificar minha prática a partir do estudo desenvolvido como pesquisadora no Mestrado Profissional.

É importante lembrar que a construção da identidade dos(as) professores(as) se dá na medida em que conseguem perceber o significado social da profissão e revisam-no constantemente, atualizando-o, analisando suas práticas à luz das teorias existentes, confrontando-as e fazendo surgir novos conhecimentos e saberes, além dos significados, crenças e valores que cada professor(a) atribui à atividade docente e suas redes de relações. (PIMENTA, 1997)

Sobrelevo o ingresso no Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais - GruPELPAI, no ano de 2016, e no Grupo de Estudo e Pesquisa “O ensino da leitura e a escrita como processos dialógicos” - GLEPDIAL, em 2018, pois foram de fundamental importância tanto para a elaboração do projeto, quanto para as discussões apresentadas neste trabalho, haja vista os debates e leituras propostas nos grupos trazerem ainda mais inquietações e o desejo de aprofundar os conhecimentos na área de língua portuguesa, leitura, escrita e produção textual. Ler os fundamentos discursivos de linguagem e a alfabetização na perspectiva discursiva e dialógica me propiciaram a significação que estava buscando para compreender o processo de aquisição da linguagem escrita de que tanto me questionava.

Com isso, foram essenciais as leituras de Vigotsky (1995; 2001; 2007), porque contribuíram para ampliar meus estudos sobre a educação da criança, compreendendo-a como sujeito histórico-cultural que se forma nas interações com o outro; Leontiev (2001) com sua teoria da atividade, fazendo-nos entender que somente é considerada atividade quando a criança é afetada (envolvida por completo) por ela; Bakhtin (2003; 2016), Bakhtin/Volochínov (2006) embasando o pensamento a respeito da linguagem e da importância do processo dialógico para sua apropriação; Smolka (2012), apresentando a perspectiva discursiva de linguagem e proporcionando reflexões para o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita na

alfabetização; além de Jolibert e *colaboradores* (1994a; 1994b); Jolibert e Jacob (2006); Jolibert e Sraik (2008), Curto, Murilo e Teixidó (2000) entre outros.

Assim, pensar questões relativas à linguagem move meu desejo de pesquisadora. Este que foi se constituindo e sendo lapidado desde meus primeiros dias em sala de aula. Na certeza de que a pesquisa não desconsidera o processo constitutivo da professora que hoje sou, alguém que se preocupa com o ensino da leitura e da escrita e reconhece que essa é uma discussão que implica cada vez mais aprofundamento dos estudos até então feitos.

Para fazer o recorte investigativo, relevância acadêmica, busquei no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES³, os trabalhos já publicados dos quais o objeto de estudo se definia como produção textual na alfabetização. Realizando assim, um estudo caracterizado como do tipo Estado da Arte, pois, como afirma Ferreira (2002, p. 258), “Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento [...]”.

Cumpri as seguintes etapas: (1) a escolha da fonte de pesquisa; (2) a definição dos descritores de busca; (3) estabelecimento de critérios para filtrar essa busca; (4) coleta e leitura dos resumos das dissertações; (5) criação de foco de análise. Apropriada essa definição metodológica, escolhi o Banco de Dados da CAPES para a realização da busca, tornando-se, desta maneira, a principal fonte de dados. Os descritores de busca foram constituídos das palavras-chave: alfabetização, produção textual.

Dando sequência, filtrei e/ou refinei a busca a partir dos critérios: Mestrado profissional, pois é o tipo que realizo; pelos anos registrados e disponíveis na plataforma, a saber de 2013 a 2018; Educação como Área de Conhecimento, por ser a que estudo. Na coleta e leitura dos resumos, encontramos 512 dissertações e as separamos numa tabela por ano e por etapa da educação básica. A partir disso, focamos nos trabalhos destinados à alfabetização que correspondem aos 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais, verificando, de forma mais detalhada, com a leitura dos trabalhos completos, os que consideraram a produção textual como objeto de estudo.

³ Busca realizada em outubro de 2018.

Após o levantamento e análise dos dados, foi possível verificar que apenas 3 trabalhos consideraram a produção textual no ciclo de alfabetização como objeto de estudo; são eles: Santana (2016); Cunha (2016); Thomas (2016). Diante disso, ficou evidente que as contribuições dos estudos feitos para o campo da alfabetização, sobretudo para o aprendizado da linguagem escrita por meio da produção textual, aparecem em um número bastante restrito. Entendo que o trabalho voltado para a produção textual deve ser priorizado também na alfabetização, pois é nela que se inicia o processo de formação de leitores(as) e escritores(as) competentes.

Tive o cuidado de realizar essa busca lendo os títulos e os resumos primeiramente e, caso não fosse suficiente para localizar a informação a que me propunha, acessava o trabalho completo por meio do download, a fim de não deixar de catalogar a informação de forma fidedigna. Ressalto que, das dissertações separadas para análise, isto é, que se enquadraram no ciclo de alfabetização, apenas a dissertação de Thomas (2016) não estava disponível para download. Por isso, os dados analisados dessa, em particular, partiram apenas da leitura do resumo.

O trabalho com os textos reais, como são os gêneros textuais, contemplados na dissertação de Santana (2016), traz possibilidades de atividades em que se considera tanto seu aspecto organizacional interno quanto seu funcionamento do ponto de vista enunciativo. Já no trabalho de Cunha (2016), foi aplicada uma sequência de atividades didáticas com a intenção de ensinar estratégias de leitura, a partir do texto literário, para crianças do 3º ano do ciclo de alfabetização. Friso ainda que a intervenção se centrou na utilização de livros literários infantis oriundos do Ministério da Educação, bem como na leitura colaborativa e na produção de diários de leitura feitos pelas crianças.

Destaco que a pesquisa dissertativa de Thomas (2016), orientada pela concepção interacionista de linguagem, teve como temática a leitura na alfabetização e, especificamente, o desempenho de estudantes na Provinha Brasil/MEC – Teste 1 e Teste 2/2015. Partindo dos resultados obtidos, propôs-se a realização de um projeto de mediação didático-pedagógica, objetivando focalizar o ensino dos descritores que os(as) estudantes ainda não dominavam, para contribuir na obtenção de um melhor desempenho em leitura e, conseqüentemente, em êxito nos resultados do Teste da referida avaliação.

Dessa forma, os resultados encontrados provocam indagações com relação a necessidade de se trabalhar a produção textual no ensino fundamental,

especificamente no ciclo de alfabetização, uma vez que está sendo pouco pesquisada. Logo, permite-se concluir que existe a necessidade de futuras pesquisas contemplarem essa temática, podendo estimular o avanço dos conhecimentos a esse respeito.

A partir do exposto, considere relevante o seguinte problema de pesquisa: como uma intervenção pedagógica colaborativa, ancorada nas práticas discursivas de linguagem, pode direcionar orientações teórico-metodológicas para produção textual de alunos(as) do 3º ano do ciclo de alfabetização, de uma Unidade de Educação Básica⁴, no município de São Luís, Maranhão? E as consequentes questões norteadoras:

- ✓ Que fundamentos teóricos discursivos de linguagem podem direcionar o levantamento de orientações teórico-metodológicas que propiciem práticas de produção textual para o 3º ano do ciclo de alfabetização?
- ✓ Como a produção textual está sendo trabalhada no 3º ano de alfabetização da escola campo de pesquisa?
- ✓ Até que ponto uma intervenção colaborativa junto às docentes e às crianças pode contribuir para a elaboração de orientações teórico-metodológicas para alunos(as) do 3º ano do ensino fundamental numa perspectiva discursiva de alfabetização?

Para encontrar respostas às questões formuladas, prevaleceu a ideia de realizar uma pesquisa colaborativa, tendo em Ibiapina (2008, 2016) o norteamento metodológico para tal ação na escola campo. Segundo a autora, esse tipo de pesquisa favorece o compartilhamento de ideias entre as colaboradoras, tendo seu viés de formação na práxis docente. Adiciono também a possibilidade de crescimento social e cultural, tanto para a pesquisadora quanto para as professoras e seus(as) alunos(as) que se engajaram nesse processo de investigação.

Dessa maneira, a pesquisa tem como objetivo geral desenvolver intervenção pedagógica colaborativa junto as professoras, ancorada na concepção discursiva de linguagem para elaborar orientações teórico-metodológicas direcionadas à prática de produção textual no 3º ano do ciclo de alfabetização, materializada em um caderno pedagógico. Para tanto, temos como objetivos específicos:

⁴ A escola pertence a zona urbana de São Luís, Núcleo Coroadinho, e optamos por não a identificar, chamando-a pelo nome fictício “Escola Protagonista Infantil”.

- ✓ Compreender os fundamentos teórico-discursivos de linguagem e a teoria da atividade visando orientações teórico-metodológicas que propiciem práticas de produção textual para o 3º ano do ensino fundamental;
- ✓ Identificar as metodologias utilizadas nas atividades de escrita no 3º ano da escola pretendida, ensejando uma intervenção colaborativa na prática pedagógica de produção textual;
- ✓ Promover intervenção pedagógico-colaborativa junto às professoras do 3º ano por meio de estudo e do planejamento de sequências didáticas/atividades para serem aplicadas em sala de aula com as crianças;
- ✓ Elaborar orientações metodológicas para o trabalho pedagógico com a produção textual para alunos do 3º ano, sistematizando-as em um caderno pedagógico.

Posto isto, este trabalho dissertativo está organizado em seis seções. No texto introdutório, apresento a justificativa da pesquisa, o problema e as questões norteadoras que, por conseguinte, geraram o objetivo geral e os específicos; além de trazer o tipo de metodologia escolhida, para situar o leitor quanto a trajetória investigativa.

Com o título “A pesquisa em questão: perspectivas metodológicas”, pontuo a pesquisa colaborativa como proposta de trabalho, descrevendo os caminhos encontrados para a geração, análise e descrição de dados, bem como situar a escola em que foi desenvolvida a pesquisa, trazendo dados locais, sua caracterização e das turmas, das colaboradoras da pesquisa e da organização pedagógica.

Intitulei de “A alfabetização numa perspectiva discursiva de linguagem” a seção que discorre sobre as concepções de linguagem e suas implicações no processo de alfabetização, dando ênfase à concepção discursiva de alfabetização, travando aprofundamento da categoria concepção discursiva materializada no entendimento de “gênero do discurso”, “texto”, “escrever” e “ler”.

Seguindo a fundamentação teórica, na seção posterior, acrescento “A produção textual com base na concepção discursiva de alfabetização”, na qual discuto a Teoria da Atividade como fundamento para a realização de atividades de produção textual na alfabetização, apontando ainda um caminho metodológico para a produção textual discursiva.

Com o título “A produção textual na sala de aula: encontro metodológico”, apresento a investigação realizada na escola campo trazendo, no primeiro momento,

o diagnóstico de pesquisa e as experiências que aparecem no ambiente escolar, enfatizando as colaboradoras da pesquisa e suas compreensões a respeito do objeto de estudo (geradas por meio de entrevista) e o fazer pedagógico que desenvolveram em sala de aula, enquanto realizava a observação participante. No segundo momento, descrevo a interação colaborativa na escola, como se dá o diálogo com as professoras sobre o processo de produção de textos, resultando no planejamento de atividades que foram desenvolvidas com os(as) alunos(as). A análise dessa interação colaborativa, tanto com as professoras quanto seus(as) alunos(as), é feita por meio da narração reflexiva, como nos aponta a pesquisa-ação do tipo colaborativa.

Ressalto também os resultados do estudo, avaliando com as professoras os conhecimentos construídos pelo movimento da pesquisa colaborativa e os encaminhamentos gerados, materializados no produto de pesquisa (disponível em apêndice).

Apresento, por fim, as considerações finais, enfatizando os resultados do processo colaborativo e a possibilidade de continuidade do diálogo, uma vez que houve a manifestação das colaboradoras em continuar o trabalho vivenciado, tanto no dia a dia de suas salas de aula com as crianças - oportunizando a produção de textos com sentido, partindo das interações sociais -, quanto conversando com as demais professoras sobre a experiência adquirida a fim de divulgar e construir saberes para transformar a prática pedagógica de ensino da linguagem escrita.

2 A PESQUISA EM QUESTÃO: perspectivas metodológicas

O tema não é novo, mas também não envelhece. É recorrente, persistente, incômodo, porque atravessa a história [...] (ARENA, 2007, p.1)

A pesquisa científica no campo educacional é uma necessidade e “[...] surgiu das relações produzidas com a natureza e o contexto sócio-histórico na intenção de encontrar respostas aos problemas elaborados” [...] (BANDEIRA, 2016, p.65). Nesse bojo, está implicada a ideia teórico-prática de que é possível, por meio da ação dos sujeitos, a interpretação e transformação de sua realidade. Portanto, o potencial da pesquisa que visa à resolução de problemas provenientes da prática social contribui para a melhora da atuação do(a) professor(a) e, conseqüentemente, da aprendizagem dos(as) alunos(as).

Vale ressaltar, em especial, que as pesquisas desenvolvidas no âmbito do Mestrado Profissional, este regulamentado pela Portaria MEC Nº 389, de 23 de março de 2017, devem estar atentas em conformidade com o Art. 2 § I: “capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho”⁵. Nesse contexto, a pesquisa pode trazer contribuições importantes, sobretudo no que diz respeito ao aperfeiçoamento de conhecimentos, à exploração de contextos diversos e geração de novas perspectivas de trabalho, além de impulsionar a resolução de problemas reais da área de atuação do mestrando profissional.

Como possibilidade metodológica, a definição do tipo de pesquisa a ser feita é um passo primordial para a compreensão do que vai ser realizado no campo de investigação. Por isso, passamos a indicar a tipologia de pesquisa que escolhemos, justificando sua escolha, bem como os instrumentos de geração de dados, os quais servirão para a base de análise deste estudo.

⁵ Portaria MEC, dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Disponível, no endereço: http://www.lex.com.br/legis_27349743_PORTARIA_N_389_DE_23_DE_MARCO_DE_2017.aspx. Acesso em: 29.jul.19

2.1 A pesquisa colaborativa

A nossa proposta de pesquisa considerou a perspectiva investigativa de mestrado profissional, com abordagem qualitativa e de natureza aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.35).

No contexto de pesquisa aplicada, consideramos o método da pesquisa-ação, do qual nos fala Thiollent (2011, p.62), que tem como propósito “[...] procurar soluções para se chegar a alcançar um objetivo ou realizar uma possível transformação dentro da situação observada [...]”. Nesse quadro, ramifica-se a pesquisa colaborativa a qual representa a nossa escolha metodológica.

Segundo a explicação de Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa nasce na pesquisa-ação emancipatória que permite o uso da discussão teórica dentro da prática docente, promovendo reflexão e conseqüente ação por parte dos(das) professores(as), que deixam de ser o objeto da pesquisa, para se tornarem sujeito de um processo de transformação.

Dessa forma, a propositiva dessa pesquisa surge para que, “[...] colaborativamente, pesquisadores e docentes possam se aliar no processo de construção de saberes, proporcionando a interconexão entre esses mundos” (IBIAPINA 2016, p.36). Podemos dizer então que a abordagem colaborativa alia a investigação e a formação nos processos de compreensão e transformação de realidades sociais. Resumidamente, a ideia é, como vemos, no quadro:

QUADRO 1 – Pesquisa Colaborativa

Origem prática	Estudos e mundo real do trabalho
Origem metodológica	Modalidade da pesquisa-ação
Enfoque metodológico	Alia investigação e formação
Promove	Processos de compreensão, interpretação e transformação de realidades sociais
Fonte: Desgagné, (2007); Ibiapina (2008)	

Fonte: organizado pelas autoras (2018)

Desse modo, o diferencial desse tipo de pesquisa está, sobretudo, na valorização das atitudes de colaboração e reflexão crítica. Essas atitudes ocorrem uma vez que os pares, apoiados em análises e decisões construídas por meio de

negociações coletivas, tornam-se co-autores, co-parceiros e co-usuários do processo investigativo, delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada. (IBIAPINA, 2008).

Assim, destacamos que a prática de pesquisa colaborativa envolve pesquisadores(as) e professores(as), tanto no processo de produção de conhecimento, quanto no desenvolvimento interativo da própria pesquisa, posto que o trabalho colaborativo faz com que os(as) participantes produzam saberes, compartilhem estratégias e experiências que promovam o desenvolvimento profissional.

Contudo, todo esse processo de desenvolvimento não ocorre de forma ingênuo e neutro, mas tem como base uma visão crítica da realidade, considerando seus aspectos históricos e materiais. Partindo dessa perspectiva, os conhecimentos são coproduzidos sem perder de vista o contexto sócio-político o qual desvela as relações de poder; denuncia o autoritarismo e a burocracia das relações calcadas no discurso cientificista que averigua as soluções meramente técnicas para qualquer problema; em fazer crítica à ideologia dominante e às situações de opressão acenando com a possibilidade de pensar estratégias para modificar as realidades instituídas.

Criticar as situações ideológicas de opressão é apenas uma das tarefas dos(as) pesquisadores(as), uma vez que as suas funções vão além dessas críticas, oferecendo condições para a transformação de tal situação. Logo, é importante não perder de vista a análise crítica e as proposições de transformação da realidade estudada. Caso não se reconheça e invista nesse potencial, a referida pesquisa perde o seu caráter transformador e emancipatório. (IBIAPINA, 2016)

Portanto, as pesquisas colaborativas são: “[...] atividades de co-produção de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa” (IBIAPINA, 2008, p.31). Além disso, as características da pesquisa colaborativa que mediam a emancipação de pesquisadores e professores são: colaborativa, prática, reflexiva e emancipatória.

É colaborativa, pois exige o envolvimento de professores da escola e da universidade em projetos que enfrentam o desafio de divulgar as práticas escolares e de contribuir para o desenvolvimento de seus(as) participantes. É prática, porque tem o objetivo de transformar uma determinada realidade educativa. Reflexiva, pois os(as) professores(as) se envolvem em atividades que permitam, de um lado, o

desenvolvimento profissional, e de outro, o atendimento das necessidades de avanço nos conhecimentos do domínio da pesquisa. Emancipatória, por possibilitar o desenvolvimento dos(as) professores(as) com a pesquisa, influenciando-os(as) em relações práticas. É importante enfatizar que, para essas características se coadunarem, é preciso sabermos o verdadeiro significado de colaboração.

Na visão de Desgagné (2007, p.18): “[..] colaborar não significa que todos devem participar das mesmas tarefas, mas que sobre a base de um projeto comum cada participante colabora, oferecendo uma parte de contribuição específica e, conseqüentemente, beneficiando todo o conjunto [...]”. Desse modo, este estudo evidencia o cuidado que devemos ter ao realizar pesquisa colaborativa para não exigir do(a) professor(a) colaborador(a) que realize tarefas para as quais não está preparado(a). Assim, adverte:

[...] a pesquisa colaborativa, da maneira como a concebemos, não exige que os docentes ofereçam uma participação de co-pesquisadores no sentido restrito do termo, ou seja, na execução das tarefas formais de pesquisa. O que a pesquisa colaborativa exige é a participação de co-construtores, ficando entendido que é a compreensão destes, no contexto do fenômeno explorado (e investigado), o elemento essencial do processo. Aí reside a verdadeira contribuição que se deseja dos docentes no projeto colaborativo. (DESGAGNÉ, 2007, p.18)

Diante disso, atentaremos às demandas colocadas pelo autor quanto ao que esperar das professoras colaboradoras, para que o processo flua de forma satisfatória e consigamos alcançar os objetivos propostos. Assim, também pontua Ibiapina (2008, p.20):

[...] a colaboração é produzida por intermédio das interações estabelecidas entre as múltiplas competências de cada um dos partícipes, os professores, com o potencial de análise das práticas pedagógicas; e o pesquisador, com o potencial de formador e de organizador das etapas formais da pesquisa.

Dessa maneira, identificamos a pesquisa colaborativa como uma estratégia privilegiada de formação docente em que a prática do cotidiano e a formação contínua se complementam, tendo o caráter investigativo como permeio desse processo de desenvolvimento profissional.

2.2 A descrição da geração de dados: delineando os momentos da pesquisa

Seguimos o percurso metodológico da pesquisa colaborativa, como nos aponta Desgagné (2007), a partir dessa dupla perspectiva: pesquisa e formação. Lembrando que as tarefas formais da pesquisa são de atribuição do pesquisador, como nos alerta o citado autor:

Supõe, ainda, que os práticos não serão necessariamente chamados a participar nas tarefas formais de pesquisa: definição de um quadro conceitual para tratar o objeto de pesquisa, metodologia de coleta e de análise de dados e, enfim, produção e difusão de resultados. (DESGAGNÉ, 2007, p.14)

Dado o caráter interativo, o que é solicitado aos docentes é a sua participação, engajamento com o pesquisador, em um processo de reflexão sobre um aspecto ligado à sua prática profissional. Esse processo reflexivo levará os(as) participantes a explorar uma nova situação; ou ainda, a observar uma situação já vivenciada, mas sobre a qual eles(as) gostariam de melhor compreender.

Nesse sentido, acrescenta, Desgagné (2007. p.14): “[...] É do interior desse processo de reflexão e de compreensão, construída acerca de uma determinada situação prática escolhida pelos docentes, que o pesquisador, na interação com eles, investiga o objeto de pesquisa (daí a ideia de co-construção)”. Nesse entendimento, o processo colaborativo é gerado a partir de relações mais igualitárias e flexíveis voltadas para a (des)construção de conhecimentos que levam a novas compreensões e, conseqüentemente, novas práticas.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, adotamos: análise de documentos; entrevistas semiestruturadas; observação participante materializada no diário de bordo com registro escrito e fotográfico. Para aplicação de tais procedimentos, planejamos a realização de momentos: de sensibilização; de observação; de entrevista com as colaboradoras; de encontros que foram tanto formativos reflexivos quanto de planejamento.

O momento de sensibilização deu-se mediante a apresentação do projeto de pesquisa (APÊNDICE A); nela foi feito o esclarecimento as professoras acerca da importância da sua participação, de sua colaboração na pesquisa, uma vez que, mesmo a pesquisadora já tendo um projeto de investigação sobre determinado aspecto da prática educativa, encontrar colaboradores(as) que também tenham o mesmo interesse é um dos primeiros desafios desse tipo de investigação. Assim, esclarece Ibiapina (2016, p.46): “[...] encontrar parceiros que tenham os mesmos interesses investigativos do pesquisador, transformando a intenção inicial de pesquisa

em objetivo comum de investigação, significa possibilidade para produzir saberes de forma colaborativa”.

Sendo assim, o interesse inicial das professoras reflete a necessidade de formação contínua; e o papel do investigador é responder ao seu questionamento de pesquisa. Ressaltamos que não deixamos de contemplar o processo ético mediante a assinatura do termo de adesão voluntária da pesquisa colaborativa (APÊNDICE B). Este é fundamental para que haja estabelecimento de confiança mútua e esforços sinceros entre os(as) participantes da pesquisa.

Foi necessário o uso de entrevistas semiestruturada (APÊNDICE C) com as professoras participantes, almejando identificar os dados gerais das docentes, de igual modo suas concepções de alfabetização, leitura, escrita e produção textual. Conforme afirma Duarte (2004), as entrevistas podem indicar os modos como esses sujeitos percebem e significam sua realidade, levantando informações que permitam descrever e compreender a lógica que preside nas relações estabelecidas no interior de sua vivência no contexto escolar.

Sabendo-se que a entrevista se fundamenta em um diálogo orientado para dela se obter informações preponderantes para o conhecimento e esclarecimento de questões propostas, também foi de grande valia para a nossa geração de dados, pois o potencial dessa técnica está na possibilidade de registrar dados verbais e não-verbais, como enfatiza Gressler (2003, p.164):

[...] À medida que se desenvolve a entrevista, ocorre uma interação entre o entrevistado e o entrevistador, não apenas por meio de palavras, mas também pela inflexão da voz, gestos, expressões fisionômicas, modo de olhar, aparência e demais manifestações comportamentais.

Corroborando com essa ideia, foram realizadas gravações de áudios para que todos esses aspectos fossem colocados em pauta na análise e sistematização dos dados. Para tanto, vale lembrar, necessitou-se estabelecer uma relação de colaboração com as entrevistadas. Dessa forma, as indicativas foram:

(a) informar o entrevistado a respeito da natureza do projeto; (b) explicar o porquê a sua cooperação é desejada, motivando o interesse da pessoa, de maneira a garantir sua colaboração; (c) obter a informação, o que é primordial; (d) descobrir documentos, relatórios, fotos e materiais semelhantes, assim como também outras pessoas que possuem informações. (GRESSLER, 2003, p.164)

Nesse alinhamento, fora possível a entrevista semiestruturada, focando em pontos significativos, estritamente ligados e orientados para os objetivos definidos.

Percebendo-se que a vantagem desse tipo de entrevista está relacionada com a habilidade do(a) entrevistador(a) de manter o foco e evitar conjunturas tendenciosas.

No momento da observação participante, a pesquisadora esteve na sala de aula junto às professoras, observando e anotando em seu diário de campo as possíveis questões, previamente esquematizadas, para a geração de dados da pesquisa, pois “[...] é um procedimento que faz a articulação entre ensino e pesquisa, teoria e prática, bem como possibilita o pensar com as professoras em formação sobre a prática pedagógica no próprio contexto de aula” (IBIAPINA, 2008, p.90)

Sabendo que a observação é de grande validade para a nossa investigação, não a fizemos de qualquer forma, simplesmente com a percepção de fatos ou acontecimentos, mas nos detivemos às perguntas da pesquisa, bem como para os objetivos. Nessa linha, Gressler (2003, p.170) elucida que a observação:

[...] requer a intenção de conhecer o interesse pelo que se quer observar; depois, uma consciência plena de que a própria mentalidade e estado de espírito do observador pode influenciar na observação. Em seguida, requer conhecimento teórico do que se está observando; isto é, exige que, além da percepção e intenção, haja uma interpretação ou compreensão intelectual do que está sendo observado [...].

Embasados, cuidamos em organizar o registro dessa observação, realizando-a com direcionamentos antecipados do que se queria anotar e o que se queria excluir. Estabelecendo, dessa forma, a estruturação prévia por meio de um roteiro de observação (APÊNDICE D), que foi descrita e apresentada em formato de representação, a qual denominou-se de representação do planejamento e representação das atividades de leitura, escrita e produção textual desenvolvidas nas salas de aula do 3º ano.

Essa escolha se deu pelo entendimento de que se trata de exposição de momentos vivenciados na escola, assim como a exibição do trabalho pedagógico que é desenvolvido na escola campo. Ademais, para melhor análise desse momento, registramos com fotos e áudios os possíveis eventos significativos que coadunavam com os propósitos da pesquisa, a fim de garantir o máximo de fidedignidade às análises, fundamentando-as nos achados e na realidade concreta observada.

Foi nesse momento que a pesquisadora utilizou para seus registros o diário de campo (APÊNDICE E), no qual foram relatados aspectos do dia a dia da escola, da sala de aula e das professoras colaboradoras de pesquisa; o fazer pedagógico com a

leitura, escrita e produção textual nas turmas do 3º ano, gerando o relatório da observação (APÊNDICE F).

Assim, a observação seguiu as recomendações propostas por Gressler (2003, p.175), conforme as quais se deve: “(a) obter uma visão da realidade a ser estudada; (b) preparar um esquema de tópicos a serem observados; (c) registrar as observações, organizando-as em relatório; (d) comparar os dados com outros meios utilizados, como por exemplo, gravações [...]”. Tendo essas indicações, a etapa mencionada foi levada a efeito com bastante cuidado, para que através dela fossem possíveis o esclarecimento e o entendimento da realidade estudada; desse modo, orientar e facilitar o trabalho posterior.

O momento dos encontros formativos foi aquele que se deu tanto para estudo quanto para planejamento de atividades de produção textual a serem desenvolvidas com as crianças. Assim, a pesquisadora e professoras estiveram em movimento formativo reflexivo acerca da perspectiva discursiva de alfabetização e, em constante, processo de pensar como poderiam utilizar metodologicamente esse conhecimento para a promoção da escrita nas suas salas de aula.

De igual modo, o projeto formativo (APÊNDICE G) foi sendo organizado a partir dos direcionamentos dos encontros, bem como o planejamento de atividades, organizados em sequências didáticas (APÊNDICES: H, I, J, K, L). Assim, foi constituído um espaço aberto para as participantes compreenderem, criticarem e exporem sugestões.

Para Ibiapina (2016, p.48) este é o espaço em que:

[...] os pesquisadores enquanto pares mais experientes no desenvolvimento dos moldes cânones de produção de pesquisas acadêmicas orientam os docentes no processo de reflexão crítica, para que, gradativamente, possam se tornar capazes de, nas inter-relações colaborativas, negociarem sentidos e compartilhar significados relacionados com as práticas educativas que desenvolvem, bem como de identificarem, questionarem e discutirem as contradições existentes nos atos educativos. Enquanto os docentes, como pares mais experientes no desenvolvimento de práticas educativas, compartilham as necessidades de formação, relacionando teoria-prática.

Endossando essa perspectiva, essa etapa formativa permitiu, além da discussão dos problemas e das situações vivenciadas com o trabalho de produção textual na alfabetização, o compartilhamento de estudos sobre produção de textos, na concepção discursiva de linguagem, para fundamentar o levantamento e a aplicação de atividades visando melhorar a dinâmica de sala de aula e, conseqüentemente, o aprendizado da linguagem escrita de seus(as) alunos(as).

Reitera-se que esta pesquisa não tem a intenção de esgotar os temas relativos ao ensino de produção de textos, mas espera-se poder contribuir para um aprofundamento dos saberes necessários à atuação das docentes participantes, inclusive dos leitores dos textos apresentados como resultado da pesquisa. Vislumbra-se contar com a participação desses(as) mesmos(as) leitores(as) na reconstrução dos sentidos e na busca de outros saberes para a continuidade da discussão proposta.

2.3 Processo de sistematização dos dados: a produção do relatório de pesquisa

Apresenta-se, portanto, este texto dissertativo em forma de relatório de pesquisa, contendo a introdução, a delimitação do tema, as questões norteadoras, os objetivos, a justificativa (explicando o envolvimento com o tema a partir de necessidades tanto pessoais quanto profissionais), a metodologia adotada em consonância com o referencial teórico pesquisado. No desenvolvimento estão descritas as seções e subseções “[...] que expõem, descrevem, analisam e interpretam as informações na pesquisa, sendo que essa é considerada como a parte principal [...]” (IBIAPINA, 2008, p.101), expostas sequencialmente as reflexões interpretativas. A conclusão retoma os objetivos, responde às perguntas norteadoras e faz o fechamento da trajetória investigativa com as recomendações, o ponto de vista do(a) pesquisador(a) e direcionamentos para outras pesquisas.

Diante disso, é primordial que o relatório tenha uma escrita clara, concisa, que ajude o leitor a compreender a ideia defendida no trabalho. É por essa razão que Ibiapina (2008, p. 102) alerta sobre essa etapa de que o pesquisador deve: “[...] escrever de forma sequenciada, expondo com clareza argumentos teóricos e práticos sustentados em análises descritivas e interpretativas”. Logo, a produção do texto escrito é um movimento constante de escrita e reescrita, pois são atitudes que fomentam a construção de um texto que se aperfeiçoa gradativamente.

Ademais, a exposição dos resultados de pesquisa “[...] se materializa na produção de texto escrito que expressa, por um lado, o olhar do pesquisador e, por outro, a validade heurística do estudo. [...]” (IBIAPINA, 2008 p.104). Nessa perspectiva, o mergulho feito em processos discursivos, que permite compreensões a partir de outros discursos, revela interpretações que não são neutras, mas que

expressam construções próprias, os sentidos atribuídos, refletindo o contexto social e cultural de onde falamos.

Desse modo, o(a) pesquisador(a) adota o estilo que mais lhe representa, optando por uma narração que, segundo Ibiapina (2008), pode ser realista, processual e reflexiva. A realista é aquela que o pesquisador toma o distanciamento necessário para que as verdades sejam claramente expostas e validadas com provas, sendo evitada a voz subjetiva de quem escreve. Neste tipo narrativo, ficam ocultas as dificuldades, o envolvimento e relações mantidas com os participantes do processo investigativo, reduzindo o relato a categorias gerais que não compreendem os partícipes como pessoas carregadas de sentidos sociais, históricos e culturais; ao contrário, focam em dados basicamente quantitativos.

Diferente disso, a escrita que representa o estilo processual destaca o lado poético da narração, apresentando um texto escrito na primeira pessoa do singular, pois o autor fala de si, de sua experiência com o campo, expressando seus sentimentos e emoção despertados nessa experiência. Nesse sentido, mais do que dar voz aos(às) seus(as) entrevistados(as), o autor privilegia esclarecer sua relação com o material colhido (IBIAPINA, 2008).

A última, a narração reflexiva, é aquela em que a reflexividade é a principal característica dessa escrita acadêmica, uma vez que “[...] a interpretação do pesquisador é continuamente tanto colocada em comparação com outras interpretações quanto testadas por elas [...]”

Sendo assim, o escritor justifica o endereçamento de sua escrita: “[...] por meio de descrição e análise, as mais fiéis possíveis, do contexto original em que a pesquisa foi realizada [...]” (IBIAPINA, 2008, p. 109). Por isso, cabe ao(à) pesquisador(a) deixar claro ao(à) leitor(a) como os dados foram gerados, explicitando as questões que orientam a descrição, as posições teóricas levantadas e apresentando os obstáculos encontrados no percurso, assumindo a reflexividade que torna o processo evidente.

Com essa compreensão, escolhemos para a análise e interpretação de dados o modelo de narração reflexiva, porque é a que mais responde ao tipo de pesquisa que nos propomos a desenvolver, uma vez que temos a consciência de que nenhum texto é único, mesmo quando o(a) escritor(a) assume a autoria de um texto, dialogicamente, em cada interpretação existe a representatividade de diferentes olhares, que anunciam a sua parcela de responsabilidade e participação nessa

construção textual. O embasamento teórico, as experiências vivenciadas, os sentidos atribuídos dizem muito e influenciam diretamente nessa composição analítica.

Nesse sentido, a elaboração apresentada no texto dissertativo é reflexo histórico e social, esclarece Ibiapina (2008, p.109): “[...] tecida por muitos sentimentos e vozes que (res)significam vários outros mundos à espera de serem lidos, interpretados, representados”. Assim, essa escrita representa espaço de infinitas possibilidades de aprendizagens em que se eleva a prática do fazer docente possibilitando um pouco mais de conhecimento da história, da cultura dos(as) envolvidos(as) na pesquisa.

Organizamos, então, os procedimentos metodológicos de geração e tratamento dos dados considerando, paralelamente, as perguntas norteadoras, os instrumentos de geração, a forma de análise e sistematização dos dados. Como demonstrado no quadro seguinte:

QUADRO 2 – Síntese representativa da geração e tratamento dos dados

Perguntas de pesquisa	Instrumentos de geração de dados	Análise e sistematização dos dados
Que fundamentos teóricos discursivos de linguagem podem direcionar o levantamento de orientações pedagógicas que propiciem práticas de produção textual para o 3º ano da alfabetização?	Leitura de teorias e estudos que defendem a perspectiva discursiva de linguagem; Fichamento de ideias;	Relacionar os estudos teóricos levantados com a realidade do campo; Apresentar as ideias confrontando teoria e prática – narração reflexiva
Como a produção textual está sendo trabalhada no ciclo de alfabetização da escola campo de pesquisa com ênfase no 3º ano?	Entrevista com as colaboradoras; Observação colaborativa (diário de bordo)	Apresentação de depoimentos coletados na entrevista e de momentos representativos das observações, relacionados com a temática por meio da narração reflexiva
Até que ponto uma intervenção colaborativa junto às docentes pode contribuir para a elaboração de orientações teórico-metodológicas para alunos(as) do 3º ano do ensino fundamental numa perspectiva discursiva de alfabetização?	Momentos formativos - Sessões reflexivas; Elaboração e aplicação de sequências didáticas de produção textual	Estudo de autores(as) que fundamentam a alfabetização numa perspectiva discursiva de linguagem; Elaboração de SD de produção textual para serem aplicadas nas salas das professoras colaboradoras; Apresentação das orientações/ teórico-metodológicas suscitadas a partir dos estudos e das SD de produção textual (produto de pesquisa)

Fonte: organizado pela autora (2019)

A partir dessa orientação, reafirmamos que a pesquisa colaborativa aproxima a universidade da escola, porque permite o compartilhar, a troca de conhecimentos

entre pesquisador e professores participantes. Estes se dispõem a contribuir de forma colaborativa com a pesquisa e, nesse movimento, aprendem, reveem conceitos e práticas internalizadas. Aquele aproxima suas preocupações às dos professores e, juntos, por meio da reflexividade, chegam a compreensões que outrora não estavam consolidadas (IBIAPINA, 2008).

Ressaltamos, por fim, que o produto da pesquisa materializado em um caderno pedagógico (APÊNDICE M) foi elaborado a partir desses momentos reflexivos, trazendo as orientações/possibilidades teórico-metodológicas visando dar conta de encaminhar aos(às) professores(as) e aos(às) alunos(as) uma experiência com a produção textual a partir da perspectiva discursiva de linguagem.

2.4 As condições de produção do estudo: espaços, sujeitos e contexto campo de pesquisa

A investigação foi realizada em uma escola municipal de São Luís,(MA)⁶, Unidade de Educação Básica “Protagonista Infantil”⁷, localizada na zona urbana de São Luís, Núcleo Coroadinho, funcionando atualmente com os anos iniciais (1º ao 5º ano), nos turnos matutino e vespertino, tendo organização do tempo escolar na alfabetização por meio do ciclo.

O Bairro em que se localiza a referida escola é oriundo de ocupação de moradores, em meados dos anos de 1956. Hoje possui 03 escolas municipais, 05 estaduais e 01 particular; conta ainda com um hospital para crianças e um Posto Médico-Odontológico.

No que concerne às moradias, existem aquelas que refletem um status de classe média, localizadas na parte mais alta do bairro (são casas de conjunto, com infraestrutura adequada); e existem aquelas que refletem mais carências e localizam-se na parte mais baixa do bairro (próximas ao mangue e sem saneamento básico). Os(As) moradores(as) da parte mais estruturada são trabalhadores(as) da indústria, comércio, empresas privadas e estatais. A parte considerada mais carente tem como fonte de renda o trabalho informal, Bolsa Família, “bicos” e a pesca nos manguezais do rio Anil (PPP da escola, 2018/2020).

⁶ A cidade de São Luís – MA, possui vinculado à sua Secretaria de Educação, 161 escolas de ensino fundamental, subdivididas em 7 núcleos, dentre eles, o Núcleo Coroadinho que abrange 13 escolas.

⁷Nome fictício dado à escola que foi desenvolvida a pesquisa, para preservar a identidade dos participantes e atender às questões éticas de pesquisa.

Vale dizer que o bairro não possui grandes comércios e supermercados, fazendo com os(as) moradores(as) tenham que se deslocar a outros bairros em busca de mercearia; também não há feira. Quanto ao transporte público é mais bem servido, pois existem muitas opções de ônibus que transitam na avenida principal que limita o bairro.

Existe também uma quadra esportiva localizada próxima à escola, que serve ao lazer, atividades esportivas e culturais da comunidade das escolas adjacentes. Conta ainda com uma igreja católica e outras evangélicas.

Além desses aspectos já relacionados, é importante frisar que o bairro se organiza em torno de Associações e Clube de Mães, União de Moradores, Centro Comunitário e Beneficente, os quais atuam com um programa de educação do menor e assistência às pessoas carentes do bairro. No entanto, essas organizações não são suficientes para reparar o índice de criminalidade, infância abandonada, prostituição, pois faltam políticas públicas que contribuam para ajudar o bairro a superar tais problemas sociais (PPP da escola, 2018/2020).

A UEB “Protagonista Infantil”, situada nesse contexto, segundo o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), considera as condições sociais, econômicas e culturais da área em que se insere; os(as) professores(as) têm o desafio de atender às peculiaridades do público que atendem. Em seu PPP, a escola registrar a necessidade de atendimento quanto às expectativas da comunidade escolar, considerando o seu contexto social e as características relacionadas ao ensino e aprendizagem, bem como considera os resultados apresentados nos indicadores de avaliação externa a qual a escola é submetida como: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Rede Municipal de São Luís – SIMAE.

Com isso, a escola prevê em seu PPP condições preponderantes ao seu bom funcionamento, a começar pela compreensão de que o processo se faz por meio de atitudes compartilhadas, transformando-se em um espaço significativo de novas aprendizagens. Desse modo, ela estabelece como objetivo “contribuir com ações formativas para uma comunidade mais justa, com menos desigualdade social, em que as pessoas possam viver de forma adequada”, além de “oferecer um ensino de qualidade onde o sucesso escolar e social do aluno seja foco das expectativas do processo ensino-aprendizagem” (PPP da escola, 2018/2020).

Em se tratando da estrutura, a escola tem formato (área) retangular, disposta da seguinte maneira: bloco central, separando dois blocos de sala paralelos: A e B. O

bloco central fica logo após o portão de entrada da escola, abrigando o setor administrativo, a biblioteca, sala de professores; e, no final, o refeitório com mesas e cadeiras, utilizadas no momento do lanche das crianças, além dos banheiros dos(as) alunos(as). O bloco A, paralelo ao bloco central, localizado à direita, possui 5 salas de aula (turmas do 1º ao 3º ano). O bloco B, localizado à esquerda, num plano mais baixo, possui mais 8 salas (turmas do 4º e do 5º ano).

Constata-se que é uma escola pequena que abriga 13 salas de aula, 1 sala da diretoria adaptada, 1 sala de professores, 1 secretaria, 1 biblioteca, 1 sala de informática, 1 cozinha, 1 refeitório, 2 banheiros para estudantes com divisórias e 2 banheiros para professores(as). Quanto à equipe de pessoal, é formada por 30 docentes, 1 diretora geral, 1 diretora adjunta, 1 coordenadora pedagógica, 3 apoios pedagógicos, 2 secretárias, 5 administrativos, 4 porteiros, 4 operacionais e serviço terceirizado de vigilância.

Atualmente, atende estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Contou, em 2018, com o total de 314 estudantes no turno matutino e 296 no turno vespertino. Oriundos(as), em sua maioria, de famílias que apresentam um quadro de baixo poder aquisitivo, cuja renda principal são os benefícios disponibilizados pelo governo federal ou de trabalhos informais, bem como de trabalho assalariado.

No que diz respeito ao 3º ano da alfabetização, foco da nossa pesquisa, as salas possuem tamanho médio, com o total de 32 alunos(as) matriculados(as) por turma; possuem as paredes revestidas de azulejo branco até a altura de um metro (em relação ao chão) e o restante pintada de cor branca; com basculantes para ventilação e dois ventiladores de parede (embora o espaço seja muito quente); e há um quadro branco. As carteiras dos(as) alunos(as) são de modelo conjunto (mesa e cadeira), material MDF e cor marrom. Há ainda uma mesa e uma cadeira para a professora, colocadas próximas do quadro branco.

No que tange à organização pedagógica, a escola se propõe garantir o planejamento das professoras, como prevê o PPP, o qual afirma obedecer ao que orienta a Lei nº 11. 738/2008. Estabelecendo a Valorização dos Profissionais do Magistério, no seu § 4º do Art. 2º, que trata da composição da jornada de trabalho e que dispõe o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os(as) educandos(as) e 1/3 da jornada destina-se às horas atividades. Com base nisso, a escola dispõe de professores(as) volantes que assumem a sala de aula para que o(a) professor(a) titular fique, um dia na

semana, com a tarefa de planejar e organizar sua rotina diária. Para as professoras do 3º ano, a quarta-feira é o dia em que esse planejamento acontece. Todavia, a obrigatoriedade de efetivar essa tarefa na escola é de duas vezes ao mês.

Quinzenalmente, as duas professoras do 3º ano comparecem à escola para em conjunto fazerem o planejamento. Esse foi o dia adequado para a realização dos momentos de estudo, como etapa de pesquisa, necessários para que houvesse reflexão e compreensão dos fundamentos metodológicos de alfabetização na perspectiva discursiva de linguagem. Tornou-se o momento propício para o planejamento de atividade de produção textual para as crianças com base nos fundamentos teóricos mencionados.

As referidas professoras têm formação em Pedagogia, trabalham somente nessa escola (1 turno de trabalho) e atendem aos(às) estudantes do 3º ano (Séries Iniciais) há mais de 5 anos, em média. Participam das formações que são oferecidas pela SEMED e seguem os modelos de planejamento que lhes são solicitados pela referida secretaria de educação.

Ao chegar à escola, em 17 de março de 2019, com a proposta de pesquisa, as professoras e coordenadoras aceitaram a ideia e passaram a receber a pesquisadora de forma amistosa. Relataram a necessidade de aperfeiçoar o trabalho com produção textual e, por isso, se dispuseram em colaborar com a pesquisa. Logo, organizamos o seminário de apresentação do projeto (ocorrido no dia 27 de março de 2019), com as explicações necessárias para a sensibilização e o engajamento delas na pesquisa. Na ocasião, elas assinaram o termo de adesão voluntária da pesquisa colaborativa.

É importante dizer que, desde a inserção no campo, passamos a observar a rotina da escola, fazer a análise documental do seu PPP e a estabelecer conversas com a coordenação pedagógica e as professoras colaboradoras. Dessa forma, pudemos perceber que a rotina daquela escola se configura da seguinte forma: as crianças entram a partir das 7h15 (manhã) e logo se dirigem às suas respectivas salas. Não existe um espaço adequado (teatro, quadra esportiva, sala de vídeo, sala especial, entre outras) para que haja uma atividade coletiva com os(as) alunos(as). Por essa razão, todas as atividades educativas são realizadas na própria sala de aula. Às 9h15, inicia-se o momento do intervalo (15 minutos apenas), em que os(as) alunos(as) se deslocam ao refeitório e lhes é servido o lanche (geralmente, arroz misturado com uma proteína). Após os 15 minutos, são redirecionados(as) à sala.

Alguns(as) alunos(as) não gozam de tempo hábil para irem ao banheiro; e, ao retornarem para a sala, ficam solicitando à professora permissão para fazer isso.

Frequentemente, nesse momento de lanche, as crianças interagem com a vice-diretora, que fica no controle delas junto a outros(as) funcionários(as) de apoio (dois apenas: uma figura masculina e outra feminina). Para as docentes, esse tempo dá tão somente para tomar um café com biscoito na sala de professores e usar o banheiro. Às 11h30, acontece a saída dos(as) estudantes e dos(as) professores(as). Há um porteiro que se responsabiliza pelo controle do portão e entrega das crianças aos pais, e da liberação dos(as) que vão sozinhos(as) para casa.

Sendo assim, a inclusão no campo de pesquisa foi um momento importante para que fosse possível a aceitação, o reconhecimento do espaço e o estabelecimento de parceria, o engajamento com as professoras e com os demais da escola, para o desenvolvimento de processos de aprendizagens construídos colaborativamente, abrindo caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional da pesquisadora e das professoras.

A seguir trazemos a abordagem teórica, discutindo a alfabetização numa concepção discursiva de linguagem, bem como as concepções de linguagem e suas implicações no processo de alfabetização e elevando a perspectiva discursiva de alfabetização como de fundamental importância para o trabalho com a leitura e a escrita no 3º ano.

3 A ALFABETIZAÇÃO NUMA CONCEPÇÃO DISCURSIVA DE LINGUAGEM

Quais são, efetivamente, as condições atuais de leitura e escrita no contexto das sociedades letradas onde domina a indústria cultural? E, nessas condições, quem pode possuir e dominar este objeto cultural, instrumental, que é a escrita? Nessas condições, ainda, quem lê? Quem escreve? Para quê? E por quê? (SMOLKA, 2012, p.15)

Com esses questionamentos Smolka (2012) evidencia a reflexão dos processos de alfabetização que foram achados em sua pesquisa, desenvolvida no ano de 1987, evidenciando o aspecto essencial da interação social, da “[...] influência das condições de vida das crianças no processo de elaboração e construção do conhecimento do mundo; aí incluída a importância da presença de pessoas adultas como interlocutores e informantes das crianças [...]” (GOULART; GOTIJO; FERREIRA, 2017, p.16). Sendo assim, é a compreensão de que o ato de ler e escrever no espaço da sala de aula precisa ser um processo discursivo, uma vez que as crianças fazem parte de uma sociedade e são frutos das relações sociais que as cercam.

No entanto, o que acontece na sala de aula, muitas vezes, deixa de considerar essa condição social e cultural da criança. Com isso, o processo de ensino se torna sem sentido, no qual a criança não consegue compreender a relação de significação daquilo que lhe está sendo proposto, nem tampouco vivencia fora da escola as situações propostas em sala de aula. Assim questiona Smolka (2012, p.15): “como e o que a escola tem ensinado para que um enorme contingente de crianças não aprenda a ler e a escrever”?

Pensando sobre essa questão, ressaltamos que o trabalho pedagógico do alfabetizador(a) é fruto da compreensão que este(a) tem a respeito de linguagem, e dizem respeito às três grandes correntes de estudos linguísticos: “a gramática tradicional, o estruturalismo e a linguística da enunciação” (GERALDI, 2000, p.41).

No período denominado de gramática tradicional ou “da gramática comparada, [...] o objeto da linguística não tinha ainda sido delimitado e não havia, portanto, um método [...]” (DEL RÉ, 2006, p.14). Desse modo, “estudava-se, por exemplo, a relação entre os textos e a cultura, a mudança de fatos linguísticos isolados, misturava-se com e escrita e não havia ainda uma certa discriminação no que se referia à comunicação linguística dos “não-cultos” (DEL RÉ, 2006, p.14). Esta fase, ocorrida no século XIX, teve o empenho de neogramáticos e dos comparatistas que se dedicaram a buscar

as leis gerais implicadas a todas as línguas, legando conhecimentos e posturas adotadas pelo estruturalismo (surgido subsequentemente), tornando a linguística uma ciência autônoma.

Assim, com o estruturalismo de Saussure, no século XX, a linguística passa a ser reconhecida como um estudo científico e, com isso, “[...] deixa-se de privilegiar a condição histórica e volta-se o olhar para uma perspectiva descritiva; observam-se e descrevem-se os fatos linguísticos com base em determinados pressupostos teóricos [...]” (DEL RÉ, 2006, p.14).

Nesse sentido, Saussure estabelece um novo modo de fazer linguística em relação aos comparatistas e os historicistas, pois passou a conceber a língua como um código e um sistema de signos arbitrários, autônomo de significação e podendo ser estudada a metalinguagem, isto é, em si e por si mesma. Ademais, a Saussure “[...] interessavam-lhe o sistema e a forma e não o aspecto de sua realização na fala ou no funcionamento em textos [...]”. (MARCUSCHI, 2008, p.27), surgindo daqui os inúmeros métodos de alfabetização ligados à concepção de linguagem objetivista e abstrata.

Na linguística da enunciação, a língua é tomada como um conjunto de práticas enunciativas e não como formas estruturadas. Segundo Bakhtin/Volochinov (2006, p.275), “[...] o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro [...]”. Por esse entendimento, o enunciado (a fala) é sempre um ato social, ativamente responsiva e não individual como apresentou Saussure.

Diante dessas explicações, centramos o trabalho de pesquisa nesta última corrente linguística que apresenta a dimensão dialógica e discursiva de linguagem. Partindo dessas compreensões e atendendo ao objetivo da pesquisa de compreender os fundamentos teórico-discursivos de linguagem, visando orientações teórico-metodológicas que propiciem práticas de produção textual para o 3º ano do ensino fundamental, trazemos para essa seção a discussão da alfabetização como processo discursivo, pontuando o debate em torno de categorias fundamentais, como: as concepções de linguagem e suas implicações no processo de alfabetização; por uma concepção discursiva de alfabetização, adotando o aprofundamento da categoria “concepção discursiva” que se materializa na discussão sobre “gênero do discurso”, “texto”, “escrever” e “ler”, os quais vão substanciar este estudo.

3.1 As concepções de linguagem e suas implicações no processo de alfabetização

A linguagem faz parte da constituição do ser humano. Segundo Fiorin (2013 p.17), “A linguagem é atividade simbólica, reunião de palavras que criam conceitos, ordenam realidades, categorizam o mundo [...]”, ou seja, todos os conjuntos organizados, por elementos com sentido, que combinados entre si servem para comunicar, constituem uma linguagem. Podemos inferir, por essa definição, que as diferentes línguas (o português, o francês, o alemão, a língua de sinais etc.) são linguagens. Além disso, o cinema, a televisão, uma música, bem como a matemática, a física, a química também são formas de linguagem; de modo que existe a linguagem verbal (composta por palavras e frases) e a não verbal (composta por outros elementos como, por exemplo, expressar-se sem palavras, por meio do teatro).

Fiorin (2013) acrescenta que a principal função da linguagem é a de comunicação. No entanto, precisamos entender as várias funções que ela assume. O autor faz referência a algumas: a função informativa ou referencial ocorre quando a linguagem tem o objetivo de fazer com que o outro saiba alguma coisa; é por meio dela que são transmitidos os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo de sua história. Outra é a função conativa que tem a função central de influenciar (toda linguagem publicitária, o discurso político e outras). Já a emotiva diz respeito à subjetividade e, por isso, é usada para a pessoa manifestar suas emoções (sua raiva, alegria, tristeza, paixões etc.). Existe ainda a função metalinguística (utilizada quando se reflete sobre a própria linguagem); a função poética, comum aos textos literários, na qual se percebe o uso de palavras que rompem com o uso tradicional; e, por fim, a função fática que cria e mantém laços entre as pessoas.

Esse mesmo autor afirma ainda que a linguagem tem por função criar utopias, pois com a linguagem as pessoas podem recriar o futuro, uma vez que é por meio dela que os homens sonham, que projetam o futuro, que podem construir, idealizar e lutar para implementar sua realidade (FIORIN, 2013).

Diante disso, é fundamental discutir as três grandes concepções de linguagem que são apontadas por Geraldi (2000) como uma opção política e metodológica, norteadas pela compreensão do(a) professor(a) e delineando suas escolhas na condução de suas aulas, no que diz respeito aos conteúdos ensinados, o modo como ensina, os materiais didáticos escolhidos, o direcionamento das atividades, a forma de avaliar, bem como o tratamento que dispensa aos(as) seus(as) alunos(as). Por isso,

entender as concepções de linguagem é uma questão prévia que norteia as relações de ensino, posto que o “para quê” está diretamente relacionado à compreensão de linguagem que o(a) professor(a) adota. As concepções de linguagem, apontadas pelo referido autor, são: expressão do pensamento; instrumento de comunicação; e, por último, forma de interação.

A primeira, a compreensão de linguagem como expressão do pensamento “[...] ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (GERALDI, 2000, p. 41). Para essa concepção, o pensamento vem antes da linguagem e esta, por sua vez, é uma atividade individualista, monológica que não considera o contexto nem os interlocutores do processo.

Além disso, é reforçada pelos estudos tradicionais da gramática normativa, na qual existe uma forma correta de falar, de escrever, de linguagem da norma padrão em que se privilegia o ensino prescritivo e, portanto, o aprendizado da regra gramatical. Assim, ensinar a regra era a garantia do “falar bem”; o(a) aluno(a) aprenderia a falar e a se comunicar muito bem se aprendesse o código, a teoria gramatical.

Esse era o pensamento de quem pregava a linguagem subjetivista, individualista que perdurou, com ênfase, até a década de 60, no Brasil. São perceptíveis algumas práticas pedagógicas atuais de alguns(as) professores(as) em que a ênfase maior está voltada para o ensino da metalinguagem (estudo da língua em si mesma e por si mesma). Por meio dessa concepção, o texto é entendido como fonte de informação pronta, cabendo ao(a) ouvinte apenas consumi-lo, sem questioná-lo e, por isso, exercendo um papel passivo diante dele.

A segunda concepção está ligada aos elementos da comunicação; é a linguagem enquanto instrumento de comunicação, segundo Geraldi (2000, p.41):

[...] esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

Desse modo, a linguagem é aqui compreendida como uma ferramenta, empregada para transmitir uma mensagem, uma informação. A língua passa a ser vista como um código (conjuntos de signos combinados entre si) capaz de transmitir uma mensagem de um receptor a um emissor. Por isso, segundo esse modelo, os

elementos da comunicação (emissor, receptor, mensagem, código, canal e referente) eram bastante evidenciados, pois a linguagem servia para essa transmissão estática de informações.

Essa concepção de linguagem se liga ao objetivismo abstrato de Saussure, no qual a língua é vista como um sistema estável, imutável, com leis específicas e objetivas, sem vínculo com a história e cultura de seus(as) falantes. Em vista disso, separa o homem de seu contexto social, uma vez que se limita ao estudo do funcionamento interno da língua, critica Bakhtin/Volochínov (2006). Para estes não se pode estudar as formas linguísticas sem considerar os sujeitos no momento da enunciação, pois são quem conferem e/ou atribuem sentido dependendo da situação real de uso, da intencionalidade, da história e das interações sociais.

É importante evidenciar que essa concepção objetivista-abstrata de linguagem, chamada por Geraldini (2000) de instrumento de comunicação, trouxe implicações ao processo de alfabetização por meio dos métodos de alfabetização difundidos no Brasil, no momento histórico em que ideais republicanos eram amplamente difundidos. E a universalização da escola passou a ter importante papel como meio de modernização e progresso do Estado-Nação, sendo apontada como a principal propiciadora do esclarecimento das massas letradas e do desenvolvimento social.

Nesse contexto, a concepção de linguagem objetivista e abstrata se materializa na prática do(a) professor(a) alfabetizador(a) quando usa métodos de alfabetização para ensinar a ler e a escrever. Segundo Mortatti (2006), os métodos de alfabetização estão compreendidos em quatro momentos: a metodização do ensino da leitura; a institucionalização do método analítico; a alfabetização sob medida; alfabetização: construtivismo e desmetodização.

No momento chamado de “A metodização do ensino da leitura”, utilizava-se “[...] métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas [...]” (MORTATTI, 2006, p. 5). Diante disso, o trabalho devia começar pela apresentação de letras e sua identificação: por nome (método da soletração/alfabético), por som (método fônico), ou por suas famílias silábicas (método silabação), sempre do mais simples para o mais complexo, caminhando assim, para a leitura de palavras, de frases. Para o ensino da escrita, o procedimento seguia a mesma lógica: partindo do mínimo, se

restringia ao exercício e treino de letras (caligrafia), à escrita de palavras, frases, à cópia, aos ditados e à utilização da cartilha como fonte alfabetizadora.

Diferente dessa ideia, na “institucionalização do método analítico”, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para então seguir para a análise das “partes” constitutivas. O que significa que agora o processo de ensino da leitura deveria partir da palavra ou da sentença para, então, ser diluída em partes menores, como a identificação de sílabas e letras. Quanto ao ensino inicial da escrita, este “[...] era entendido como uma questão de caligrafia (vertical ou horizontal) e de tipo de letra a ser usada (manuscrita ou de imprensa, maiúscula ou minúscula), o que demandava especialmente treino, mediante exercícios de cópia e ditado [...]” (MORTATTI, 2006, p. 8). É nesse momento, já no final da década de 1910, que o ensino inicial da leitura e da escrita passa a ser identificado pelo termo “alfabetização”.

No momento da “alfabetização sob medida”, buscou-se a conciliação entre os dois métodos anteriores - o sintético e o analítico -, passando a ser utilizados métodos mistos ou ecléticos (tanto analítico-sintético quanto sintético-analítico), objetivando a eficiência no processo. A escrita continuou tendo foco na questão de caligrafia e ortografia, que devia ser ensinada concomitantemente à leitura. Nesse sentido, “[...] o aprendizado de ambas demandava um “período preparatório”, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros (MORTATTI, 2006, p.10-11).

No último momento, ocorrido a partir da década de 1980, tem-se a “alfabetização: construtivismo e desmetodização”. Através dele, foi introduzido no Brasil o pensamento de alfabetização construtivista, advindo da Psicogênese da língua escrita, desenvolvido por Emília Ferreiro e colaboradoras. Em virtude dessa divulgação, as discussões que giravam em torno de métodos de ensino passam a centrar-se no processo de aprendizagem da criança, entendida como sujeito cognoscente. O construtivismo é apresentado como uma inovação conceitual que demandaria o abandono de teorias e práticas tradicionais, assim como a questão de métodos de alfabetização e questionamento acerca do uso de cartilhas (MORTATTI, 2006).

Como resultado desse momento, foi percebido um esforço de convencimento de alfabetizadores(as) quanto à prática do construtivismo, mediante a divulgação de inúmeros trabalhos acadêmicos, sugestões metodológicas, relatos de experiências e organização de formação continuada para esses(as) professores(as) com o objetivo

de institucionalizar nas escolas públicas o ensino consoante o construtivismo (MORTATTI, 2006).

Assim, um novo entendimento de alfabetização começa a se configurar, resultante da terceira concepção de linguagem. Explicada como interação social, diz Geraldi (2000, p.41) que “a linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana [...]”. Para essa concepção, os sujeitos passam a ser vistos como agentes sociais, que interagem com outros por meio da linguagem.

Desse modo, a partir do momento em que a criança considera o outro como interlocutor, já está interagindo com ele. Mais do que oportunizar a transmissão de informações de um emissor a um receptor, através da linguagem, o sujeito que fala “[...] pratica as ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala” (GERALDI, 2000, p.41). Essa forma de conceber a linguagem, para esse autor, é a que deveria percorrer a atividade docente, uma vez que é tida como o lugar de constituição de relações sociais em que os(as) falantes se tornam construtores(as) de suas aprendizagens.

Sob esse viés, considera-se que existe uma intrínseca comunicação entre o discurso interior e o vivenciado; ambos se completam na constituição de sentido ao processo de aprendizagem. Com esse olhar, no movimento de compreensão das operações discursivas, as pessoas realizarão ações de linguagem, com a linguagem e sobre a linguagem que se entrelaçam o tempo todo; isso porque a reflexividade é uma característica essencial da linguagem, uma vez que esta pode se remeter a si mesma (GERALDI, 2000).

Quando buscamos entender a perspectiva discursiva de alfabetização, inicialmente, é necessário considerar linguagem como tudo o que pode ser dito (o silêncio diz, o gesto diz), pois o dizer é o que diferencia o ser humano. Bakhtin (2016, p.11) acrescenta que “[...] 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 da língua [...]”. Assim, a linguagem é entendida como prática interlocutiva, como processo de constituição de sujeitos, em que o seu uso está ligado a todos os campos da atividade humana.

Nessa referência, encontramos ênfase nas relações sociais, na interação, haja vista conceber a palavra como o único objeto real e material disponível para compreendermos a linguagem humana. Nas relações interativas são produzidas e reproduzidas situações que constituem o ambiente social em que são construídos e atuam na construção de outros.

Assim sendo, podemos dizer que não há interação sem a participação do outro; e, nessa ideia, o falante toma a iniciativa de agir e interagir com quem fala, por meio da linguagem, constituindo-se, desse modo, como sujeitos que expressam suas verdades ou mentiras, seus sabores e dissabores, coisas boas ou más, experimentadas nas relações sociais e culturais com as quais se envolvem (BAKHTIN, 2016).

Respaldado na visão bakhtiniana, na teoria enunciativa, Sobral (2005, p.22) pontua que “só me torno eu entre outros eus. Mas o sujeito, ainda que se defina a partir do outro, ao mesmo tempo o define, é o “outro” do outro: eis o não acabamento constitutivo do ser, tão rico de ressonâncias filosóficas, discursivas e outras”. Reiteramos, pois, o princípio dessa compreensão que é o exercício de olhar a constituição das coisas em reciprocidade, na relação do eu com o outro. E destacamos o papel fundamental da linguagem como a responsável por transformar todos os eventos e objetos do mundo exterior em universo social do homem, uma vez que é somente através da linguagem que nós adquirimos sentido e nos humanizamos.

Portanto, o ensino de linguagem na alfabetização, pelo processo discursivo, deve considerar a linguagem enquanto interação viva, permeada pela constituição de sentido, pela elaboração de sua função e de seu funcionamento nas variadas formas de interações sociais, em que os(as) alunos(as) terão a liberdade de direcionar os seus discursos e ter a oportunidade de agir e interagir com quem fala, numa relação dinâmica, propriamente por estar inseridos(as) num contexto ideológico, social, histórico e cultural.

Nesse contexto, discurso é entendido como “[...] conceito que traduz o reconhecimento de que a linguagem não deve ser compreendida como fenômeno apenas de língua, enquanto estrutura sistemática e ideologicamente neutra [...]” (GOULART E SANTOS, 2017, p.103); senão como fenômeno que deve ser compreendido na sua discursividade.

Desse modo, “[...] o discurso seria o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeito de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva

[...]” (MARCUSCHI, 2008, p.58). Logo, o discurso não se reduz meramente a aparato instrumental, mas sim a fenômeno das atividades que se constituem na história, no social e no cultural.

A linguagem discursiva considera o discurso que é constituinte do sujeito enquanto alguém que exerce papel intercambiável nas relações com o outro. Resultando, com isso, na construção de sentido e apropriação de conhecimento, já que entendemos que a discursividade está presente no contexto sócio-histórico de sua produção. Em outras palavras, a produção de sentido está intimamente relacionada com o contexto em que é produzido. Por isso, apresentamos subsequentemente a defesa por uma concepção discursiva de alfabetização.

3.2 Por uma perspectiva discursiva de alfabetização

Segundo a exposição anterior, desde o final do século XIX, as discussões a respeito das concepções de alfabetização giram em torno de posicionamentos desiguais e contrários, existindo, de um lado, aquelas teorias que defendiam o ensino da escrita como código (e, por isso, fundamentam métodos como o alfabético, o silábico e o fônico), enquanto outras, por outro lado, embasam o processo de construção de sentido, considerando os aspectos culturais e sustentando os métodos globais, ideográficos, construtivistas (NOGUEIRA, 2017).

A partir dos anos de 1980, com o fortalecimento do diálogo da educação pelos estudos da linguagem do ponto de vista enunciativo e discursivo, passam a crescer também propostas educativas que evidenciavam a importância dos usos sociais da escrita e do(a) aluno(a) enquanto sujeito que tem o seu lugar social. Aspectos estes que passaram a ser considerados importantes no ensino de português desde a alfabetização (NOGUEIRA, 2017).

Onde está a dimensão dialógica da intencionalidade do ensino na alfabetização? Eis a pergunta que deve ser tomada como base para as propostas direcionadas ao ensino da escrita que se preocupam em possibilitar aos(as) alunos(as) uma aprendizagem como prática social, discursiva e dialógica.

Sendo assim, encontramos em Smolka (2012) reflexões relevantes a esse respeito, afirmando que o problema em torno da alfabetização não está em alfabetizar ou não as crianças, mas a discussão gira em torno de como, por quê e para quê trabalhar a alfabetização com as crianças. Tais questões ancoram a alfabetização no

processo discursivo: visão resultante da defesa de sua tese, em 1987, e que originou o livro publicado, em 1988, intitulado *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*.

Essa instigante pesquisa trouxe resultados contundentes e contribuições significativas para a alfabetização e a educação brasileira. No entanto, segundo Goulart; Gotijo; Ferreira (2017, p.21), “[...] Trinta anos depois, podemos considerar que o caminho aberto pelo estudo não alcançou a abrangência suficiente para reverter os ainda dolorosos índices de analfabetismo absoluto e analfabetismo funcional”. Tal condição, porque ainda perduram lições alicerçadas em estudos estruturais da língua, tendo adjuntas as concepções de sujeito, de linguagem, conhecimento e ensino-aprendizagem que cerceiam a criatividade e os questionamentos da criança, reduzindo o fazer pedagógico alfabetizador a um trabalho esvaziado de sentido.

Dizer o que é alfabetização como processo discursivo nos leva a considerar “[...] linguagem como produção humana, histórica, cultural, como prática social da qual as crianças participam e dela se apropriam [...]” (SMOLKA, 2017, p.31). Esse entendimento desliga-se da ideia de linearidade, de prontidão, de sequências pré-estabelecidas de ensino, dentre outras. Portanto, a alfabetização não implica apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras, orações, mas diz respeito à constituição de significação.

Nessa perspectiva, são necessárias “[...] múltiplas formas de leitura, de relações com a escrita e de produção de textos [...]” (SMOLKA, 2017, p.31). E, ainda, a mobilização de desejos, vontades, exploração de possíveis sentidos de aprender a ler e a escrever, bem como a percepção das possibilidades dessa atividade humana.

Enfatizamos que a dimensão discursiva é entendida, por Smolka (2017, p.32), como “[...] o gesto de ensinar a forma escrita de linguagem como possibilidade de compartilhar diversas formas de dizer por escrito para o outro e para si [...]”. Considerando-se, assim, os sentidos históricos e culturalmente desenvolvidos nessa cadeia intermitente de diálogo e interação da pessoa consigo mesma, com outras; com outros tempos-espacos, com as suas necessidades, seus projetos, bem como dos outros também, uma vez que, nas relações sociais, históricas e culturais, somos influenciados, como também influenciamos nos diferentes espaços em que convivemos.

Assim, “saberes, dúvidas, conhecimentos sobre a vida, a morte, a rotina, os preconceitos, o trabalho, a poesia, os sentimentos e emoções formam um intenso

movimento interdiscursivo de dizer, ouvir, ler e escrever” (GOULART; SANTOS, 2017, p.109), em que os sujeitos têm a oportunidade de se relacionar com o outro, com seus diferentes posicionamentos e interação com a realidade, efetivando, então, inúmeras possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Ainda, as questões teórico-metodológicas e as análises das situações escolares, discutidas por Smolka (2012), bem como a compreensão da importância das interações interpessoais e da apropriação do conhecimento pela mediação do outro, resultam na elaboração da concepção discursiva de linguagem, nas quais estão pautadas as indagações relacionadas aos processos de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem escrita. Tornando-se marco relevante para as discussões, nos últimos trinta anos, acerca do ensino da linguagem, da leitura e da escrita, incluindo-se como referência para o debate em torno do processo alfabetizador.

Nessa visão, a alfabetização decorre no movimento discursivo, ou seja, é possibilitado ao(à) aluno(a) momentos de interlocução em que se reflete sobre a/na linguagem presente e inerente nas vivências dos(as) alunos(as). Para tanto, “a possibilidade de instaurar práticas de linguagem oral e escrita em salas de alfabetização depende, sobretudo, daquilo que é produzido e prevalece nas relações de ensino em cada contexto [...]” (NOGUEIRA, 2017, p 80).

Com isso, observamos que, no exercício pedagógico, “[...] o professor pode construir escolhas e efetivar sua intencionalidade educativa, conhecer e recriar prescrições, se apropriar de meios e recursos técnicos-semióticos [...]”. Nesse sentido, inúmeras possibilidades de alfabetização podem ser tomadas para o planejamento e a organização das atividades educativas. Trata-se de “[...] organizar e sistematizar recursos didáticos que possam ser convertidos em recursos técnico-semióticos para o domínio, não só da escrita, mas também dos mais variados sistemas culturais [...]” (NOGUEIRA, 2017, p.81).

Ao pensar nas escolhas educativas, a partir da perspectiva discursiva, a questão do sentido precisa estar bastante evidenciada, e conseqüentemente, “o para quê, para quem e o como” são direcionamentos que se fazem necessários, constituindo-se como o ponto forte de toda a discussão. Nesse contexto, não basta somente que o(a) aluno(a) conheça o alfabeto, sílabas, palavras e frases, é preciso ir para além disso; é preciso que compreenda a significação do que lhe é proposto; é preciso que o(a) aluno(a) atribua sentido ao que realiza em sala de aula.

Por esse entendimento, o espaço da sala de aula torna-se lugar privilegiado para que a criança assuma o protagonismo de sua história, discutindo, expressando-se, sendo alguém que fala e se responsabiliza pelo seu dizer. Além disso, é a sala de aula o lugar propício para as crianças serem leitoras, escritoras e produtoras de seus conhecimentos e, portanto, é lugar que traz marcas da realidade sociocultural das pessoas que nela interagem. Acrescenta Goulart e Santos (2017, p.107), “[...] as crianças conversam, trocam informações, riem, discutem, brigam, falam sobre assuntos relevantes para elas”. Sendo assim, a alfabetização não pode deixar de considerar todas essas questões que são inerentes a esse processo, e centrar-se apenas em questões estruturais, letras, palavras e sons.

Em vista disso, constitui-se de fundamental importância o seguinte exercício reflexivo com as crianças: para quem, o quê e por que escrevem? Para quê, para quem e por que leem? Essas questões as levarão a se apropriarem do próprio discurso e transferirem de forma segura ao seu interlocutor aquilo que querem dizer, a forma como dizem e o motivo pelo qual dizem. Assim sendo, a condição de ser leitor(a) e escritor(a) vai se processando no movimento de interlocução com o seu próximo, pois essa capacidade se fortalece com os resultados positivos de interação condizente com o momento histórico, social e cultural vivenciado.

É importante dizer que essa dimensão discursiva de linguagem se materializa nos gêneros do discurso argumentados por Bakhtin (2016). Para este autor, gêneros do discurso correspondem a tipos relativamente estáveis de enunciados, como nos esclarece: “[...] Evidentemente, 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.12).

Diante disso, para entender o enunciado na perspectiva de Bakhtin, temos que relembrar a crítica que fez ao estruturalismo de Saussure, o qual concebia a língua, como sistema de signos e, por isso, tinha como unidade da língua a palavra, a oração; enquanto que o objeto de interesse da sua filosofia de linguagem era o enunciado (diálogo), entendido como unidade de comunicação.

Dessa maneira, é preciso levar em consideração a situação interlocutora que envolve o enunciado, sem esquecer que locutor e interlocutor têm papel ativo na situação e na produção de sentido do enunciado, pois este sempre precede uma resposta e gera uma outra. Essa resposta vai se dar na forma de compreensão responsiva ativa ou atitude responsiva ativa. Assim, essa relação entre locutor e

locutário sempre gera uma compreensão, uma atitude responsiva ativa; e é isso que vai definir as maneiras do enunciado (BAKHTIN, 2016).

Esse autor nos diz ainda que o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas da atividade humana em seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, de modo que essas serão tanto as dimensões características do enunciado quanto dos gêneros discursivos (enquanto tipos relativamente estáveis de enunciados); pois, algumas coisas permanecem, mas outras podem ser modificadas dependendo de cada autor, uma vez que estes podem dar ao texto o seu estilo, isto é, dar ao discurso a sua forma de dizer. O gênero é “estável” porque tem características que são iguais, no entanto, é “relativamente” porque é possível trazer mudanças ao texto (BAKHTIN, 2016).

Nesse sentido, é importante dizer que gênero não pode ser confundido com procedimentos, com imagens, com categorias e com formas. Além disso, não são adquiridos em manuais, mas nos processos interativos. Dessa maneira, não se escolhe um gênero para seguidamente escolher a quem nos dirigimos, ao contrário: a prática social vem primeiro, a prática viva, o campo; a atividade humana do sujeito é o que inicialmente deve ser considerado.

Aos inúmeros gêneros do discurso, acrescenta Bakhtin (2016, p.12):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade do discurso (orais e escritos)

Desse modo, o gênero do discurso abre as possibilidades e considera o falante, o projeto do dizer, a intencionalidade. Geralmente, quando falamos de gênero, vem logo a questão da tipologia, da classificação que normalmente é rígida, que não pode ser modificada em hipótese alguma. Se pensamos assim, não estamos considerando a interlocução enunciativa da qual nos fala Bakhtin (2016), na qual existe uma relação inviolável entre atividade humana e o uso da língua, ou seja, a atividade humana se efetua em forma de enunciados que podem ser orais e escritos.

Por isso, quando pensamos em gênero, temos que entender a situação interlocutora, pois é esta quem define o gênero. Sobral e Giacomelli (2016, p.51) assim afirmam:

[...] Gênero é uma forma-conteúdo englobante que envolve antes de tudo posição enunciativa e projeto enunciativo e, portanto, envolve endereçamento: ao dizer algo via gênero, o locutor endereça, dirige o que diz a um dado interlocutor típico e, ao fazê-lo altera o que vai dizer em função da antecipação da réplica desse interlocutor [...].

E ainda,

Um gênero não se define apenas por uma designação. Quando se diz, por exemplo, “palestra”, indefinidamente, fala-se só de uma prática social, que pode ter várias modalidades. Mas não se fala do gênero usando nas diferentes palestras. Por isso, dizer “palestra acadêmica” como fizemos, define o gênero: uma palestra é igual a outras palestras, mas o que ocorre num ambiente acadêmico é palestra acadêmica. Essa designação descritiva, define a relação enunciativa desse tipo de palestra, e, como temos dito, é a relação enunciativa que define o gênero. (grifos do autor) (SOBRAL e GIACOMELLI 2016, p.52).

Quando uma pessoa se dirige a um público, é porque sabe o que aquele público quer ouvir, posto que uma das características utilizada dentro do gênero do discurso, é o endereçamento. Quando uma pessoa se dirige a outra, ela sempre espera uma resposta, a qual vai depender daquela com quem está falando e das relações que vão estabelecendo com essa outra. Então, podemos entender que, quando alguém fala, tem o discurso e, conseqüentemente, é essa relação enunciativa que vai estabelecer qual é o gênero que surgirá desse momento enunciativo.

Uma das classificações estabelecidas por Bakhtin (2016) é a divisão dos gêneros em primários (simples) e secundários (complexos). O autor chama de discursivos primários aqueles que, de forma espontânea, se dão no contexto da comunicação cotidiana, que podem acontecer nos mais diversos ambientes que frequentamos diariamente (na praça, no shopping ou no ambiente de trabalho). E, de secundários, aqueles produzidos com base em códigos culturais elaborados, como a escrita (o romance, a poesia, a narração). Diante disso, todo discurso solicita uma escolha apropriada para sua produção, bem como para sua divulgação e recepção; e nisto estão incluídas a escolha de estilo de mensagem e a comunicabilidade.

Portanto, Bakhtin (2016) declara que nós falamos por meio de gêneros, que se adequam às situações comunicativas. Por isso, não podemos considerar gênero como se colocássemos o discurso dentro de uma forma, igual para todos, porque vai além do texto e nos possibilita fazer modificações.

Então, quando se pensa em gênero, na perspectiva discursiva, nunca podemos deixar de pensar no interlocutor. Nesse sentido, o gênero que vamos utilizar se moldará a quem nos direcionamos. O gênero se define basicamente por essa questão:

de quem eu estou falando, para quem eu estou falando. Em vista disso, depois de saber quem é o seu interlocutor, o locutor escolhe o gênero. Logo, a forma como o(a) aluno(a) escreve necessariamente dependerá a quem ele se endereça.

Nessa conjuntura, ao trabalhar gêneros textuais na escola, o(a) aluno(a) precisa saber para quem ele(a) escreverá, o seu projeto social e, só depois disso, é que poderá definir os outros aspectos, como: as escolhas linguísticas, a estrutura, e como tudo isso vai se organizar na elaboração de seus textos. Sendo assim, o texto é entendido como unidade linguística concreta que materializa discursos das mais variadas situações interlocutoras. Como nos diz Travaglia (1997, p.67):

O texto será entendido como uma unidade linguística concreta, perceptível pela visão ou audição que é tomada pelos usuários da língua, o falante, o escritor, o ouvinte em uma situação de interação comunicativa como uma unidade de sentido e como preenchendo na função comunicativa reconhecível e reconhecida independente da sua extensão.

Daí a importância do trabalho com texto na alfabetização, visto que ele é a unidade de sentido. Consideramos ainda que o texto se diferencia do gênero, pois, conforme Sobral e Giacomelli (2016, p.52), “[...] o texto traz em si marcas linguísticas que têm de ser levadas em conta para seu entendimento”, enquanto o gênero “[...] requer que se levem em conta, igualmente, as marcas enunciativas [...]”. Portanto, “[...] Gênero mobiliza discurso e discurso mobiliza texto e o texto é a materialidade com que trabalhamos” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p.51).

Desse modo, podemos inferir que o gênero está para as marcas enunciativas e o texto para as linguísticas. As primeiras, porque falamos por meio de enunciados e, conseqüentemente, o que falamos é discurso, estando direcionado sempre para um outro alguém. Enquanto no texto, as evidências recaem sobre as questões linguísticas, porque é nele que o discurso vai se materializar. Assim, a situação enunciativa, discursiva (gênero) leva a uma escrita na qual aparecem a necessidade de organização, a estruturação, a pontuação: marcas linguísticas (texto).

Segundo Curto, Murilo e Teixidó (2000), a comunicação mobilizada mediante a linguagem escrita somente acontece por meio de textos e, por isso, todas as características da linguagem escrita podem ser ensinadas com a utilização de textos na sala de aula. À vista disso, afirmam: “Se um texto é a unidade escrita com significado e sentido próprio, somente por meio deles a aprendizagem adquire significado e sentido” (CURTO; MURILO; TEIXIDÓ, 2000, p.186).

Enfatizam ainda que, “[...] ao escrever e ler textos, aprendemos a escrever e a ler, aprendemos linguagem escrita e aprendemos, também, as características de cada tipo de texto” (CURTO; MURILO; TEIXIDÓ, 2000, p.186). Por isso, é importante começar pelo texto, porque nele estão materializados o sentido e a intencionalidade da escrita. Na realidade, todo o trabalho de ensino, em linguagem escrita, deveria ser realizado a partir de textos.

No entanto, a escolha dos textos para serem trabalhados com os(as) alunos(as) não é uma tarefa fácil para o(a) professor(a), uma vez que isso implica avaliar as mais diversas situações que imergirão dessa seleção. Desse modo, o(a) professor(a) coloca em jogo a sua postura, seus conhecimentos, suas concepções sobre linguagem, sobre alfabetização, sobre os usos e funções dos textos, sobre leitura e escrita e, sobre o seu papel enquanto mediador do processo de aprendizagem de seus(as) alunos(as) (KAUFMAN, RODRÍGUEZ, 1995)

As referidas autoras pontuam que os textos são “[...] seleções, recortes, opções do potencial de significado contido na linguagem. Todo texto define-se como a realização de um potencial de significado: é o que se quer dizer, selecionado entre uma série de alternativas, que se constitui o que se pode dizer [...]” (KAUFMAN, RODRÍGUEZ, 1995, p.46). Dessa maneira, o(a) professor(a) precisa atentar para a escolha do texto que disponibilizará para seu(a) aluno(a), julgando qual proposta enunciativa, comunicativa quer suscitar a partir dessa possibilidade de leitura.

Contudo, não é somente o cuidado na seleção dos textos que garantirá situações de aprendizagem que tenham sentido para o(a) aluno(a), mas, sobretudo, como usamos. Dessa maneira, quanto ao cuidado no uso dos textos, alertam Kaufman e Rodríguez (1995, p.49): “Os textos jornalísticos, instrumentos valiosos para a formação de leitores críticos, não podem ser empregados para recortar sílabas ou letras, para sublinhar substantivos, adjetivos, advérbios etc.”.

E ainda, “Não se pode ignorar a riqueza imaginativa, a beleza da linguagem figurada, a ambiguidade fascinante do texto literário, usando-a como fonte de informação” (KAUFMAN, RODRÍGUEZ, 1995, p.49). Do mesmo modo, “A história em quadrinhos habilita levar em conta os mecanismos linguísticos usados para nos surpreender, para nos provocar o riso, mas não justifica que a usemos para analisar sintaticamente todas suas orações” (KAUFMAN, RODRÍGUEZ, 1995, p.49).

Posto isto, destacamos ainda que, somente por meio de “textos verdadeiros”, usados de acordo com os variados propósitos para os quais foram elaborados, é que

as crianças poderão vivenciar o potencial dos textos e se tornarem crianças que leem e que escrevem muito. A esse respeito, Jolibert e Jacob (2006, p.53) ressaltam: “O cotidiano da sala de aula, os interesses de cada criança, os projetos e a presença da biblioteca dentro da sala suscitam, a cada dia, o desejo e a necessidade de ler ou produzir textos variados [...]”.

A partir dessa visão, ler um texto não é meramente “ler por ler” ou decodificá-lo, mas significa interrogar o texto. Sendo assim, “se ler é interrogar um texto em função de um contexto, de um propósito, de um projeto, para dar resposta a uma necessidade, então corresponde a uma interação ativa, curiosa, ávida, direta, entre um leitor e um texto” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p.53). Desse modo, a tarefa de interrogar o texto deve ser realizada pelo(a) aluno(a), buscando e coordenando as diversas pistas que um texto oferece para compreendê-lo, e assim encontrar respostas para as suas necessidades.

Entretanto, percebemos que o(a) professor que trabalha numa concepção tradicional, usa o texto como pretexto para ensinar a gramática e não como objeto de discussão e reflexão a partir dele. A leitura se resume à mera decodificação ou repetição do que o(a) autor(a) disse, bem como a busca de resposta para perguntas: Quem é o(a) autor(a)? Qual o título do texto? Onde eles estavam? Para além disso, as crianças deveriam questionar um texto para construir seu sentido “[...] a partir de indícios que vão desde a ilustração até o formato e a cor, passando, entre outros, pelas palavras e que, de todo o modo, estão muito ligados ao contexto no qual tais escritos são encontrados” (JOLIBERT, 1994a, p.44). Para essa autora, a criança vai atribuindo sentido ao que ler a partir dos contextos em que esses escritos estão inseridos.

No que diz respeito à escrita, o processo também não é diferente. A missão da escola é estimular a escrita, não apenas para formar “escritores(as)”, mas para contribuir para que sejam alunos(as) que escrevem, posto que a escrita tem a possibilidade de materializar aquilo que desejam dizer. Na escola tradicional, o exercício de produção escrita era simulado, com temas repetitivos; o texto não possuía interlocutor(a) e, portanto, não se configurava por uma relação dialógica. Assim, privilegiava-se a forma em detrimento do conteúdo; a voz do(a) discente era calada, passiva, considerado(a) receptáculo do conhecimento.

Contudo, organizar práticas de linguagem escrita, na perspectiva discursiva de alfabetização, demanda um importante deslocamento, com a substituição de “um

objeto dado para estudo” (a linguagem escrita) pelo “convívio reflexivo com recursos linguísticos mobilizados na produção ou na leitura de textos e, pelo convívio com a obra de arte verbal e os recursos aí mobilizados” (GERALDI, 2014, p.215).

Nesse sentido, o que podemos apontar no ensino da escrita não é somente o nome da letra, o som, a ordem das letras, a composição silábica, os fonemas, as marcas linguísticas; marcas estas que, vale dizer, não são tão simples da criança perceber. Todavia, é a relação de ensino, o(a) professor(a) ensinando, o(a) aluno(a) participando, e as compreensões que essa relação interlocutora possibilita aos sujeitos dos processos social, histórico e culturalmente situados.

Conforme Nogueira (2017, p.74), “O processo de apropriação da escrita é parte do desenvolvimento cultural das atividades simbólicas que incluem o desenvolvimento dos gestos e da brincadeira, da linguagem oral e do desenho”. Posto isso, quando a criança se apropria do instrumental simbólico (a linguagem escrita) transforma o seu funcionamento mental, potencializa o pensamento, provoca o desenvolvimento de novas funções: a percepção, a memória, a imaginação, resultando no conhecimento que, nada mais é, do que tudo isso mobilizado na realização de um trabalho simbólico que, na medida com a qual a criança o realiza também se apropria.

Desse entendimento, decorre a importância de oportunizar à criança formas variadas de interação com o conhecimento para que esta perceba que não se trata de fórmulas únicas, mas que a intencionalidade maior está, notadamente, na possibilidade de reflexão e de sentido que a criança dará para a sua aprendizagem.

Na seção posterior, trazemos fundamentos teóricos que nos ajudam a entender atividade de produção textual a partir da perspectiva discursiva de alfabetização. Para tanto, discutimos a teoria da atividade de Leontiev e traçamos um caminho metodológicos para orientar o(a) professor(a) quanto ao trabalho com a produção textual de crianças em fase de alfabetização.

4 A PRODUÇÃO TEXTUAL COM BASE NA PERSPECTIVA DISCURSIVA DE ALFABETIZAÇÃO

[...] Os textos das crianças, desde as primeiras tentativas, constituem (e geram outros) momentos de interlocução. É nesse espaço que se trabalham a leitura e a escrita como forma de linguagem. A alfabetização se processa nesse movimento discursivo. Nessa atividade, nesse trabalho, nem todo dizer constitui a leitura e a escrita, mas toda leitura e toda escrita são constitutivas do dizer (SMOLKA, 2012, p. 153)

As crianças que estão na alfabetização são capazes de produzir textos? O problema que gira em torno dessa questão está em a escola não trabalhar o ser, o constituir-se leitor(a) e escritor(a). Tais habilidades na escola não devem se resumir a decodificar e codificar mensagens por escrito, ficando a questão do sentido para quando a criança for considerada capaz de grafar letras, palavras e frases. Pois, conforme Geraldí (1997, p.135), “[...] a produção textual é o ponto de partida e de chegada de todo processo de ensino e aprendizagem da língua”, uma vez que a escrita é um processo que se aproxima de uma situação de resolução de problemas.

Quando a alfabetização se processa numa perspectiva discursiva, a criança é vista como protagonista, interlocutora, como alguém que fala e sempre tem algo a dizer. Para isto, pedagogicamente, o espaço da sala de aula é “[...] lugar e movimento, de encontro e articulação das histórias e dos sentidos de cada um, e de todos [...]” (SMOLKA, 2012, p.129).

A compreensão do que é ensinar está baseada na relação de ensino, nos momentos de interlocução do(a) professor(a) com seus(as) alunos(as), isto é, nos momentos em que eles(as) estão engajados(as) nessa orquestração de atividade que é compartilhada. Sendo assim, não existe fórmula para alfabetizar uma criança; o que existe são formas para que o(a) professor(a) pense qual seria a melhor aprendizagem para a criança naquele momento (SMOLKA, 2012).

Sendo assim, com o propósito de aprofundar as bases teórico-discursivas para o trabalho com a produção textual na alfabetização, é que esta seção teórica se faz necessária. Nela buscamos compreender a teoria da atividade de Leontiev como fundamento para a realização de atividades de produção textual na alfabetização e traçar um caminho metodológico. Sem querer esgotar a discussão, atentamos para a significação do que propomos como atividade em sala de aula.

4.1 A teoria da atividade como fundamento para a realização de atividades de produção textual na alfabetização

O estudo fundamentado na Teoria de Leontiev (2001) se faz relevante porque traz alertas importantes para que o professor(a) esteja atento(a), quando organizar propostas de leitura e escrita para crianças em processo de alfabetização, pois muito do que se desenvolve na sala de aula não responde ao que o referido autor chama de atividade, haja vista nem sempre os(as) alunos(as) serem colocados(as) em situações de vivência de leitura e escrita que atendam às suas reais necessidades de aprendizagem.

Historicamente, a teoria da atividade nasce a partir do grupo de pesquisadores na antiga URSS, dentre os quais, destacam-se A. N. Leontiev e A. R. Luria. As pesquisas desse grupo parcerio perduraram de 1924 até 1934, vindo a formar o aporte teórico da psicologia histórico-cultural, que se dedicou, num primeiro momento com L.S.Vigotsky, a temas como origem e desenvolvimento do psiquismo, processos intelectuais, consciência, emoções, atividade, linguagem, desenvolvimento humano, aprendizagem. Num segundo momento, foram desenvolvidas análises sobre a atividade humana, a qual se constitui como um dos mais importantes conceitos na abordagem histórico-cultural, sob o comando de Leontiev, resultando na formulação da teoria da atividade.

Desse modo, centrada na categoria teórica da atividade, a teoria histórico-cultural da atividade (ou teoria da atividade) surgiu a fim de demonstrar que o desenvolvimento do psíquico humano encontra sua expressão na atividade psíquica como forma peculiar de atividade humana, como um produto e um derivado da vida material, da vida externa, que se transforma em atividade da consciência. Sendo assim, abordamos os fundamentos trazidos por Leontiev (2001) para a compreensão das relações entre aprendizagem e ensino como processos cultural e historicamente mediados pela atividade humana.

Segundo esse estudioso, é preciso considerar primeiramente que “[...] durante o desenvolvimento da criança, sob influência das circunstâncias concretas da vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera” (LEONTIEV, 2001, p.59), isto é, o desenvolvimento depende das condições reais de vida (condições concretas). Assim, para esse autor:

[...] O que determina diretamente o desenvolvimento da psiquê de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida (LEONTIEV, 2001, p.63).

Dessa maneira, Leontiev contribui com a ideia de que a relação do homem com o mundo é guiada por motivos e princípios planejados intencionalmente e isso o diferenciará, porque suas ações não são por acaso, mas têm sempre uma intenção. Nesse prisma, nós, seres humanos, temos objetivos planejados, motivos e princípios para interagir no mundo. À vista disso, todo o fazer humano certamente pressupõe um motivo, isto é, sempre há um objetivo que move o fazer para alcançar um determinado resultado.

Nesse contexto, “para compreender o que determina o caráter psicológico da personalidade, em qualquer estágio de desenvolvimento” (LEONTIEV, 2001, p.59), é preciso considerar as teorias que explicam as forças motivadoras do desenvolvimento da psiquê infantil. O autor acredita que o indivíduo se desenvolve passando por mudanças processuais ao se apropriar das capacidades humanas, de leis biológicas para leis sócio-históricas.

Nesse processo de apropriação, a criança precisa ter conhecimento das objetivações históricas, se apropriar dos bens culturais e dos bens materiais que existem no ambiente em que vive. Para isso, o autor enfatiza que é na infância pré-escolar que “[...] ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles” (LEONTIEV, 2001, p.59). Uma vez apropriando-se desses bens, dessas objetivações históricas, ela passa a tornar-se humana e passa a ser regida por leis sócio-históricas e não somente leis biológicas.

Outro ponto importante, levantado pelo teórico, diz respeito ao lugar que a criança ocupa nas relações sociais. Defende que ela precisa saber, conhecer a história, a cultura que está em seu entorno. “Em casos normais, a transição do período pré-escolar da infância para o estágio subsequente do desenvolvimento da vida psíquica ocorre em conexão com a presença da criança na escola” (LEONTIEV, 2001, p.61). Nesses momentos, a criança começa a perceber que sua relação não se limita a seus pais, mas agora se abre para a sociedade. Percebe que tem deveres fora de casa (atividade de estudo), o que implica no estabelecimento de funções e papéis sociais.

Por essa vertente, para que a criança se desenvolva de forma satisfatória, é imprescindível que, na escola, o(a) professor(a) conheça o momento que ela está

vivendo para compreender em que ponto está o seu desenvolvimento, se questionando acerca de como perceberá o lugar dessa criança na sociedade para refletir sobre o desenvolvimento dela.

Pensando nisso, Leontiev nos proporciona o pensamento fundamental para compreender o desenvolvimento: o conceito de atividade. Nesse sentido, o autor afirma que o ser humano está em atividade o tempo todo. Para ele, o conceito de atividade é a forma como o sujeito vai interagir com o mundo ao seu redor de uma forma prática. Em outras palavras, é a ligação prática do sujeito com o mundo; é um elo do indivíduo com o mundo no qual ele vive. Assim, pensar em atividade é inferir sobre como a criança agirá e compreenderá melhor o meio social no qual está inserida.

Desse modo, o referido autor afirma que para estudar o desenvolvimento da psiquê infantil, precisamos analisar o desenvolvimento de sua atividade e como ela é constituída em condições concretas de vida, partindo tanto das condições externas de sua vida quanto das potencialidades que possui.

Em vista disso, o papel do(a) professor(a), necessariamente, volta-se ao entendimento de qual é a atividade que norteará as principais mudanças psíquicas no desenvolvimento dessa criança, ou seja, não qualquer atividade, mas a considerada possibilitadora dessas modificações e guia dessas mudanças psíquicas no desenvolvimento.

A atividade, no entanto:

[...] não são construídas mecanicamente, a partir de tipos separados de atividade. Alguns tipos de atividades são os principais em um certo estágio, e são de maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes (LEONTIEV 2001, p.63).

Nesse encadeamento, Leontiev chama de atividade principal (ou dominante ou guia⁸) aquela que encaminhará o desenvolvimento da criança num determinado momento. Dessa maneira, o autor acrescenta que a criança passará pela atividade principal, que se apresenta, num primeiro momento, como aquela com que “[...] a criança começa a aprender de brincadeira”, isto é, através do brincar a criança inicia a compreensão das relações sociais em seu entorno; num segundo momento, “a atividade principal é aquela na qual processos psíquicos tomam forma ou são reorganizados” passando a surgir o pensamento abstrato nos estudos; num terceiro

⁸ Dependendo da tradução pode ser chamada de atividade principal ou atividade dominante ou atividade guia

momento, a atividade principal se dá pela necessidade da criança assimilar as “[...] funções sociais das pessoas e os padrões apropriados do comportamento [...]”, passando a perceber o que cada adulto desempenha em suas atividades profissionais (LEONTIEV, 2001, p.64).

Logo, a atividade principal é, portanto, “a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2001, p.65). Assim, a atividade dominante, de um determinado momento, é que vai definir essa evolução e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Em consonância com esse pensar, muito do que acontece na escola não é atividade, mas somente ações. O autor explica que “[...] um ato ou ação é um processo cuja motivação não coincide com o seu objetivo” (LEONTIEV, 2001, p.65), isto é, o que motiva a criança a aprender não se ajusta ao seu real interesse de aprendizagem. Diferente disso, a atividade considera a relação intrínseca entre motivo e objetivo. Sendo assim, para que a atividade alcance o seu objetivo de desenvolvimento, precisa estar intimamente ligada ao interesse da criança; do contrário, não permitirá a progressão de suas potencialidades.

Considerando essa discussão desenvolvida por Leontiev, exemplificamos que se um(a) aluno(a), que está participando de um processo seletivo, começa estudar determinado conteúdo apenas com o objetivo de fazer a prova - e não porque tem interesse de aprendizagem, deixando a leitura de lado caso descubra que o conteúdo que está estudando não será necessário para o referido exame -, temos uma situação de ação e não de atividade, uma vez que o(a) aluno(a) demonstrou, com sua desistência, que sua necessidade não era de conhecer, nem de compreender aquilo que o livro trazia, mas apenas obter aprovação naquela prova. No ato desenvolvido, motivo e resultado não se coadunam; com isso, os processos psíquicos não acontecem de forma satisfatória.

Entretanto, se nesse percurso, o(a) mesmo(a) aluno(a), embora sabendo da não exigência da leitura do livro, ainda continue com a leitura, porque sentiu-se interessado e por satisfazer as suas necessidades de conhecimento, temos então a transformação da ação em uma atividade, como assegura Leontiev (2001, p.69): “Há uma relação particular entre atividade e ação, o motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a

ação é transformada em uma atividade”. Se a criança começa a atividade motivada por conhecer o assunto tratado no livro e o resultado foi alcançado, ou seja, se ela, de fato, conheceu o assunto do livro, como era seu objetivo, temos então uma atividade (LEONTIEV, 1978).

E, ainda, é atividade quando a experiência emocional torna a criança sujeito da atividade, relacionando o afetivo e o cognitivo. O afetivo ocorre quando a criança está totalmente envolvida com o desenvolvimento daquela atividade, e mais, a atividade tem a ver com a construção do sentido em que o corpo precisa estar envolvido para desenvolvê-la, ou melhor, a atividade tem que ser consubstanciada no desejo, na necessidade psíquica de aprendizagem para, então, possibilitar sentido e, por conseguinte, desenvolvimento e aprendizagem (LEONTIEV, 1978).

Como já foi dito, para esse teórico, as crianças se desenvolvem de forma diferentes. Entretanto, ele esclarece também que existem características, as quais observou em sua pesquisa, que explicam de forma geral diferentes momentos desse desenvolvimento. Dessa maneira, esclarece que a criança vai passar por fases do desenvolvimento, nas quais será manifestada a atividade principal determinante. A primeira atividade se restringe, mais ou menos, ao primeiro ano de vida; porém, é necessário frisar que Leontiev não estabeleceu e fechou ciclos etários para que cada atividade principal se manifeste, uma vez que compreende que as relações se dão de forma dialética, e as crianças se desenvolvem de forma diferentes, uma vez que elas não vivenciam a mesma história, nem a mesma experiência (LEONTIEV, 1978).

Pensando nas relações dialéticas, num primeiro momento, as crianças têm como atividade principal a necessidade de comunicação direta e isso será possível por meio do adulto que está com ela: seja o pai, mãe em casa; ou o(a) professor(a) de educação infantil na escola. Estes possibilitarão a imersão da criança no ambiente social, posto que são eles que apresentarão os objetos em torno do berço, conversarão com essa criança, cantarão para ela, criarão vínculo de conversa sempre, olharão em seus olhos, para que ela perceba que é importante e que tem muito a aprender e a conhecer. Esta é a fase em que a criança precisa de comunicação emocional direta, tendo, portanto, como atividade principal a comunicação direta.

Seguido a esse período, a criança passa a entrar no mundo de querer conhecer as coisas em geral. Posto isto, a atividade dominante dela não é mais somente esse vínculo com adulto. Ela explorará mais o ambiente que a cerca, entrando para a

atividade objetual manipulatória na qual é possível explorar mais os objetos para entender qual é o seu uso social, o que pode ser feito com ele, o que acontece quando é tocado, que barulho faz, se pode ser mordido, se é ou não de comer, dentre outras questões (LEONTIEV, 2001).

Com isso, o(a) professor(a), nesse período, apresentará o uso social desse objeto, destacando os objetos, explicando como serão utilizados, sempre instruindo esse uso. Porque a forma da criança lidar com o mundo agora é por meio dos objetos. Dessa forma, é preciso muita atividade prática, manipulação de objetos diversos, de sons e de sensações diversas para que essa criança se aproprie melhor do seu mundo (LEONTIEV, 1978).

Posteriormente, ela passa a ter como atividade principal o jogo de papéis, ou seja, o período do “faz de conta”; e é um período importantíssimo para se trabalhar as relações com os(as) demais. Desse modo, a criança passa a querer compreender essas relações, partindo das que estão ao seu redor, tendo, dentre outras, as seguintes atitudes: brincar de escolinha, da profissão dos pais, daquilo que ela conhece, de cozinheira, de motorista etc. A criança passa a agir como um adulto; porém, ela não é. E, por isso, utiliza-se de objetos que estão ao seu alcance para aflorar a fantasia de ser e de poder ser. Poder fazer de conta que é um adulto é fundamental para compreender melhor as relações ao seu redor, culminando para o seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1978).

O autor também aborda sobre o papel dos processos educacionais para a formação da consciência da criança e afirma que ambos estão estritamente ligados. Lembrando que consciência para Leontiev diz respeito a formação integral da personalidade humana e não apenas a formação de hábitos e funções. Nesse viés, a atividade de estudo se situa como um momento vivido pela criança que só se torna significativo se ela for envolvida completamente por esse estudo a ponto de voltar-se (ter atenção) completamente para o material que está estudando (LEONTIEV, 1978).

Em vista disso, a atividade de estudo só é considerada como tal a partir do momento que a criança tem a sua atenção atraída para aquilo que está fazendo, que está estudando ou que lhe é proposto que estude. Diante desse pressuposto teórico e metodológico, cabe-nos refletir sobre o que temos proposto para as crianças em sala de aula para serem leitoras e produtoras de texto: Para que as crianças estão escrevendo no espaço da sala de aula? Ela escreve para quem dentro da escola? Elas se envolvem completamente com a tarefa? O motivo coincide com o resultado?

Entendemos que é papel do(a) professor(a) criar situações que suscitem as necessidades de aprendizagem. Assim, é fundamental pensar junto com as crianças para quê elas escrevem, com qual objetivo e se essa escrita terá utilidade lá fora. Se o(a) professor(a) não se esquecer de fazer essas reflexões com seus(as) alunos(as), teremos atividades que possibilitarão o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e de suas necessidades, ou seja, motivo e objetivo vão se entrecruzar significativamente. Sendo assim, voltamos a dizer que o objeto precisa ser utilizado com o fim para o qual ele foi criado. O objeto é a escrita. A escrita precisa ser utilizada na escola com uma finalidade clara.

Desse modo, o(a) professor(a) promoverá a formação de crianças leitoras e produtoras de texto, pois possibilitará que a leitura e a escrita sejam usadas com o objetivo para o qual foram criadas. Somente quando as crianças estão profundamente envolvidas com aquilo que escrevem é que essa escrita lhes trará desenvolvimento. A isto está envolvida também a questão do afetivo e do cognitivo, pois tais caracterizações caminham juntas. Então, não basta que a criança faça a atividade somente para aprender, sem estar ligada ao seu afetivo. No sentido de fazer com que o motivo aflore, que ela seja sensibilizada para tal, pois a criança precisa se envolver com o que está sendo proposto.

Nos encaminhamentos de produção escrita, no espaço da sala de aula, é importante, num primeiro momento, que a criança visualize o texto; que leia mesmo sem saber; que levante indícios, hipóteses; que coloque o pensamento em atividade. Num segundo momento, é preciso permitir a ativação das relações dialógicas envolvidas nesse processo, propiciando que a criança expresse o que ela pensa sobre o texto a partir do que ela tem, do que está na sua Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, como nos coloca Vigotsky (2001), para então atribuir sentido ao que está lendo e escrevendo.

Dessa forma, antes de trabalhar a estrutura do texto, a organização e as características, antes de identificar palavras, é preciso criar nas crianças a necessidade de falar sobre o que está escrito. Assim, é o momento de estimular as crianças a falarem, dizerem o que significa o texto; o que o texto lhes diz; o que elas dizem ao texto; o que um fala ao outro. Enfim, é preciso propiciar a criança a constituir sentido, porque cada um atribui significação a partir da experiência que tem, das relações que foram estabelecidas, diante de suas condições de vida e de educação.

A seguir, traçamos um caminho metodológico para trabalharmos a produção textual discursiva.

4.2 A produção textual discursiva: traçando um caminho metodológico

Aprender a ler e escrever na escola é um processo que demanda “[...] buscar construir o sentido de um texto, seja para compreendê-lo enquanto leitor, seja enquanto produtor, para fazer com que um destinatário também o compreenda” (JOLIBERT; SRAIKI, 2008, p.54). Nesse ponto de vista, as relações dos(as) estudantes com o texto lido e produzido perpassam a interpretação individual e a construção única que cada um(a) consegue atribuir ao que lê ou produzir sentido, apoiado nos conhecimentos prévios que tem, nas leituras que fez, nas relações estabelecidas com a sua realidade.

Para a construção do sentido de um texto lido, as crianças:

[...] Devem ligar entre si todos os índices percebidos (contexto, tipo de texto, léxico, atributos gramaticais significativos, palavras, letras etc.) e elaborar a partir deles um conjunto coerente, que tenham sentido e que responda à finalidade de seu projeto e ao que nele está em jogo (JOLIBERT E SRAIKI 2008, p.54).

Cabe ao professor a incumbência por instaurar as condições que permitam ao(à) aluno(a) encontrar respostas ao seu projeto. Assim, é necessário oportunizar momentos para que converse com o texto, oportunizando a expressão dos sentidos que o texto lhe desperta e quais relações dialógicas consegue abstrair do mesmo.

Assim, a apropriação e a atribuição de sentido a um texto lido ou produzido nos remetem a pensar sobre que tipo de texto oferecemos aos(às) alunos(as), para que este(as) consigam compreendê-lo, fazendo as relações necessárias com sua realidade. Embora os(as) alunos(as) já tenham vivências com as mais variadas formas de escritos do seu dia a dia, “[...] o papel da escola é fazer com que [...] descubram de maneira mais precisa e mais sistemática a nova linguagem que lhes chega através dos textos e todas as possibilidades que a eles se abrem.[...]” (JOLIBERT; SRAIKI, 2008, p.57).

Dentre as possibilidades, as autoras sinalizam: a primeira se refere à necessidade que a criança tem de conhecer, pesquisar e experienciar a “diversidade das funções dos textos”, pois, promove a apropriação de informações, o conhecimento de histórias, o encantamento pelo que está escrito; a “diversidade dos lugares dos

textos”, uma vez que estão presentes nos mais diferentes lugares e, por isso, têm características específicas a serem consideradas; “a diversidade da forma física dos textos”, na qual a criança passa a visualizar a estrutura textual nas suas mais variadas formas, pois a “silhueta” de um poema difere de uma receita, por exemplo; “a diversidade de tipos de escritos”, que estão apresentadas nas múltiplas tipologias textuais (JOLIBERT; SRAIKI, 2008, p.57).

A segunda possibilidade se refere à necessidade de a criança manter contato com texto literários, pois estes têm características fundamentais no desenvolvimento intelectual dela, por meio da abertura ao imaginário e viabilidade do pensamento criativo que daí poderá suscitar. A terceira diz sobre a possibilidade que há na “dimensão afetiva e imaginária dos textos” que ajudam a criança a explorar as especificidades das “produções literárias” (JOLIBERT; SRAIKI 2008, p.57).

A quarta possibilidade, bastante importante, corresponde à questão da construção da relação de interação da criança com o texto, devendo ser uma relação de positividade e não de frustração. Esse vínculo positivo da criança com a escrita acontecerá se esta permitir a “comunicação” em que está imbricada a interação entre autor(a) e leitores(as); se o texto tiver utilidade na vida dessa criança, atendendo as expectativas almejadas e preenchendo a curiosidade e lacunas que a mesma busca completar e compreender; se a escrita for “apaixonante” e traduzir desejos frente a sua realidade; se lhe trazer prestígios; e se lhe possibilitar o entendimento das “regras do jogo” (JOLIBERT; SRAIKI, 2008, p.57-58).

A quinta remete-nos a preemência que a criança tem de “construir uma representação dinâmica de si mesma” enquanto leitora e escritora de textos. Por fim, a sexta possibilidade relaciona-se à exigência de a criança “construir modelos mentais” dos textos mais comuns, para dar conta de seus objetivos pessoais ou conjunto (JOLIBERT; SRAIKI, 2008, p.58).

Todas essas prerrogativas contribuirão para a imersão da criança na cultura do escrito. Então, quando temos na escola um encaminhamento que respeite essas indicações, dadas por Jolibert e Sraiki (2008), oportunizamos situações reais de uso, nas quais o(a) aluno(a) relaciona seu discurso com o que lê e escreve.

Nesse contexto, o mais importante é compreendermos que as crianças podem escrever muito, colocar suas ideias no papel, utilizando-se dos conteúdos que foram previamente refletidos (e bons textos que foram trazidos para a discussão), sem perder de vista que devem falar, escrever, desenhar sempre para alguém e para

serem lidas seja num mural, seja por um(a) colega, isto é, garantir que a escrita dessas crianças tenham sempre um endereçamento.

Para as mesmas autoras, “trata-se de entrar no escrito através da vida e dos textos em situação, e não através dos exercícios, das palavras fora de contexto ou das letras” (JOLIBERT; SRAIKI, 2008, p.57). Desse modo, para produzir texto com uma função social, discursiva e dialógica, primeiramente, a criança precisa saber quais as funções e os movimentos da escrita na sociedade, no tempo e no espaço. O(A) professor(a) precisa mostrar à criança que, quando ela escreve, isso pode chegar mais longe no espaço ou então se mover no tempo; da mesma forma que lemos textos escritos por nossos antecedentes, nós também podemos escrever hoje para sermos lidos daqui a alguns anos.

Vale dizer que, cada vez que o(a) professor(a) encaminha uma atividade de leitura e de escrita, é interessante que sejam estabelecidas as relações discursivas do texto e que seja explicitado qual é a função dele. Ressaltamos que não estamos falando somente do gênero textual e suas infinitas apresentações (bilhete, carta, receita, lenda, contos de fada, dentre outras); trata-se também da função da escrita numa visão mais ampla.

Assim, é bastante profícuo que, dentro da sala de aula, os(as) alunos(as) percorram os quatro diferentes eixos para os quais a sociedade usa a escrita, pois a escrita tem a função de registro (também chamado de registro auxiliar da memória), a função de comunicação, a função de organização e a função de lazer.

Com a função de registrar foi que a escrita surgiu na sociedade, posto que os homens tiveram a necessidade de se organizarem e registrarem para não ficarem no esquecimento. Os primeiros desenhos nas cavernas são exemplos desse início funcional da escrita. O(A) professor(a) pode trazer essa funcionalidade para a sala de aula, propondo reflexões sobre isso, oferecendo material que demonstre essa função, para que a criança tenha solidez na hora de fazer o seu registro. Como proposta de escrita pode ser organizado o diário pessoal em que os(as) alunos(as) terão a oportunidade de registrar aquilo que acharam significativo, além de registro de endereços pessoais e dos colegas; em uma agenda de informações funcionais (número de telefone, compromissos e tarefas a serem executados).

Insere-se na função de comunicação tudo que está nos livros, nos jornais, nas correspondências pessoais e no espaço midiático, dentre outras, em que temos um interlocutor; e, por isso, há de se enfatizar para quem estamos escrevendo. A função

de organização, também chamada de orientação, é quando utilizamos a escrita para a identificação, por exemplo, dos materiais didáticos que temos na sala (caixa de tesoura, de pincel e outras); é quando organizamos placas identificando as salas de aula, as placas de rua, número de casa e outros. Na função de lazer, a escrita aparece para jogar, brincar e nominar. Sendo assim, quando a criança brinca de palavras cruzadas ou de caça-palavras, por exemplo, utilizamos a escrita com essa função.

Para que todas essas questões sejam consideradas e desenvolvidas em sala de aula, o(a) professor(a) terá o desafio metodológico de criar ambientes textualizados para que as crianças tenham condições de estabelecer compreensões significativas; de fomentar inúmeras práticas de produção escrita a partir de projetos voltados para ações reais de comunicação; que possibilitem movimentos de divulgação dessa produção; além de inserir práticas sistematizadas, direcionadas para uma descoberta e para a compreensão de procedimentos de leitura e de produção escrita, nas suas diferentes estruturas e funcionalidade (JOLIBERT; SRAIKI, 2008).

Desse modo, ao(à) professor(a) compete:

- Que ele crie com as crianças, [...] um ambiente textualizado rico, diversificado, estimulante e renovador;
- Que suscite uma grande variedade de práticas reiteradas de leitura-compreensão e de escrita-produção [...] de situações reais de comunicação;
- Que esteja atento à implantação de modalidades múltiplas de socialização do fruto dessas leituras e produções: apresentação oral, apresentação escrita para correspondentes [...]
- Que instale regularmente procedimentos e atividades sistemáticas destinadas a uma descoberta e à explicação auxiliar dos procedimentos de leitura ou de produção, das estruturas e do funcionamento da língua. (JOLIBERT; SRAIKI, 2008, p.58).

O ambiente textualizado é aquele onde a base do ensino centra-se em textos significativos, tanto os selecionados para serem trabalhados em sala quanto aqueles a partir dos quais é proposto que a criança escreva. Desse modo, o texto significativo é sustentado por um tripé: (1) é aquele que tem um autor; (2) com uma ideia interessante; (3) e quer compartilhar essa ideia com alguém. Nesse sentido, é relevante que haja a compreensão de que todos(as) têm algo a dizer, que podem dizê-lo através da fala ou através da escrita (JOLIBERT; SRAIKI, 2008).

O cuidado que o(a) professor(a) deve ter é em estabelecer com os(as) alunos(as) a seguinte reflexão: para quem ele(a) vai escrever o texto; a ideia, (normalmente a criança a tem); e os(as) autores(as) - se vai ser uma produção individual, ou em equipe, ou é coletiva -; o para quê o texto será escrito, que surge da necessidade dessa criança perceber que alguém gostaria de saber o que ela está

escrevendo (podendo ser a família, um colega, outros profissionais da escola, outras turmas, dentre outras).

Assim, a escrita de textos dependerá da situação discursiva que surge a partir de uma esfera ou campo da atividade humana. Diante disso, poderá surgir a necessidade de escrita para interlocutores como, por exemplo: o porteiro, a merendeira ou a profissional que faz a manutenção da sala. A ideia pode ser um bilhete de agradecimento pelas contribuições e importância que têm na dinâmica da escola. Além disso, pode ser sugestão de escrita um convite direcionado às outras salas para que assistam à leitura de uma história que a turma selecionou ou ensaiou uma encenação. Assim, muitas possibilidades surgirão a partir das necessidades e das discussões propostas em sala de aula.

Em todas essas atividades, o(a) professor(a) aborda a produção escrita significativa que poderá ser desenvolvida, dependendo das diversas situações interlocutoras, de forma individual ou coletiva. Quanto à última, a produção coletiva é uma aliada, pois o(a) professor(a) assume o papel de escriba e, nessa posição, ajuda as crianças a compreenderem aspectos importante da linguagem escrita. Assim pontua Smolka (2012, p.132):

Como interlocutora e escriba, a professora imprime também um caráter ao texto. Ela não se anula nessa relação. Ela assume a relação de ensino que sustenta e dá sentido à sua tarefa de ensinar. Nesse contexto, a escrita não é uma mera transcrição da fala, e o texto não é uma “gravação do que foi dito”. O texto é uma forma de organização das ideias. É um trabalho que se realiza. É constituição da memória, documentação, história, pois possibilita um distanciamento e um entorno, propicia uma leitura...(uma, não! Várias!)

São nesses momentos de produções coletivas que as crianças percebem que pensamos e falamos de uma maneira, mas que a escrita tem regras próprias; além disso, é na produção coletiva que o(a) professor(a) demonstra para o(a) aluno(a) que cada parte do texto contém uma ideia completa (existindo uma introdução, uma conclusão), os diferentes layouts de texto, as diferentes formas. E, o mais importante, mostra que o texto tem um interlocutor, pois sempre se direciona a alguém, com um assunto específico.

Já sabemos que se aprende a ler e a escrever: lendo, escrevendo e pensando. Com a produção textual não é diferente. Desse modo, uma condição necessária para o trabalho do professor com a produção textual na sala de aula, apontada por Jolibert e Sraiki (2008, p.57), é: “fazer com que as crianças entrem na cultura do escrito”. Portanto, a chave principal das propostas de produção textual é a de sempre escrever

para alguém, definir para quem vai contar algo, ou seja, primeiramente, se define as questões comunicacionais e depois, conseqüentemente, as questões linguísticas aparecerão.

Uma das principais ideias metodológicas utilizadas por Smolka (2012, p.72) foi a de:

[...] encorajar as crianças a lerem e escreverem com base nos conhecimentos que elas (achavam que) tinham, e encorajar e argumentar com as professoras e as estagiárias a favor do encorajamento da leitura e escritura das crianças, analisando com elas os dados e os fatos, as produções e as relações nas salas de aula.

Diante desse direcionamento, percebemos a responsabilidade do(a) professor(a) pelo processo de alfabetização, no qual está implícita a tarefa de ensinar a leitura e a escrita; ao mesmo tempo que os(as) alunos(as) assumem a tarefa de aprender a ler e a escrever. O ideal é que, nesses papéis, ambos se envolvam em um processo discursivo em que o(a) educando(a) compreende e discute sobre os objetivos daquilo que está sendo solicitado, resultando, assim, em uma aprendizagem significativa.

Pedagogicamente nos diz Smolka (2012, p.138): “[...] o que se faz relevante é o fato de que, quando se abre espaço para as crianças falarem e se relacionarem em sala de aula, questões vitais vêm à tona e se tornam “matéria-prima” no processo de alfabetização”, pois, a partir dessas possibilidades de interação e interlocução da criança consigo mesma e com os outros, ela começa a constituir um modo de dizer, pela constituição de sentido. Posto esse caminho metodológico, posteriormente, trataremos a seção que trata da prática desenvolvida na escola campo de pesquisa.

5 A PRODUÇÃO TEXTUAL NA SALA DE AULA: ENCONTRO METODOLÓGICO

Contudo, “acreditar” que a alfabetização seja possível e viável – como trabalho e coautoria na História – nos leva, efetivamente, à sua realização. É preciso na prática, conhecer e conceber formas de alfabetização condizentes com o momento histórico em que vivemos para operar transformações. A crença, a fé, a esperança na mudança, sugerem ainda a magia, o mito, o dogma, o milagre. Mas o conhecimento e a concepção implicam, na práxis, a gênese, a geração do novo... (Smolka, 2012, p.155).

Nesta seção, trazemos o desenvolvimento da investigação na escola campo que aconteceu no período de março a novembro de 2019 e, contemplou dois momentos: do diagnóstico e o da intervenção colaborativa. O primeiro, foi realizado por meio da análise de documentos (PPP da escola, relatório de resultados/2018); de entrevista semiestruturada aplicada com as professoras colaboradoras com a intenção de comentar as suas compreensões de alfabetização e do trabalho que desenvolvem nas salas do 3º ano com a linguagem escrita, além da observação em sala de aula afim trazer as atividades de leitura, escrita e produção textual que as professoras realizavam com as crianças.

Partindo desse diagnóstico, começamos a interação colaborativa que se deu por meio dos estudos formativos com as professoras colaboradoras auxiliados por leituras de textos que embasam a compreensão discursiva de linguagem; além da realização de planejamento de sequências didáticas que foram aplicadas com as crianças. Desse modo, a dinâmica foi de estudo/planejamento, execução em sala, novo planejamento/avaliação do executado. Assim, após a execução em sala, no planejamento seguinte, era comentado com as professoras a respeito das atividades realizadas, da interação e aprendizagens das crianças, como forma de avaliar o que foi feito.

Com esse procedimento metodológico, como nos indica a pesquisa colaborativa, fomos construindo conhecimentos ancorados na perspectiva discursiva de linguagem para a prática de produção textual com as crianças do 3º ano, e percebemos que esse movimento reflexivo de estudar a teoria, planejar, avaliar o que foi feito, repensar e/ou continuar uma nova ação trouxe resultados satisfatórios tanto para as professoras colaboradoras quanto para as crianças. Desse modo, narramos nesta seção, primeiramente, o diagnóstico de pesquisa: experiências que aparecem na escola (subseção 5.1) e, em seguida, a intervenção colaborativa com as professoras e com as crianças (subseção 5.2)

5.1 O diagnóstico de pesquisa: experiências que aparecem na escola

Atentas ao nosso objetivo de pesquisa - identificar as metodologias utilizadas nas atividades de escrita, no 3º ano do ciclo de alfabetização, da escola pretendida, com vistas a uma intervenção colaborativa na prática pedagógica de produção textual -, achamos oportuno apresentar quem são as professoras colaboradoras, de onde elas falam e as relações estabelecidas, objetivando seu estudo, e como elas desenvolvem as atividades de leitura, escrita e produção textual em sala de aula.

A forma como as professoras entendem a alfabetização, e as concepções de linguagem que possuem, dizem muito sobre o fazer pedagógico com a leitura, escrita e produção textual. Por isso, foi preciso entender suas práticas, trazendo-as tanto por meio da entrevista semiestruturada quanto pela observação participante.

Conforme nos direciona Bittencourt (2015, p.35), “[...] a produção de textos escritos é uma prática de linguagem e, como tal, uma prática social”. À luz dessa compreensão, acreditamos que um trabalho voltado para a produção textual pode interferir positivamente no processo de alfabetização, letramento e, conseqüentemente, para um alcance social bastante compensador.

Assim, se as atividades de leitura e escrita, propostas em sala de aula, forem desenvolvidas na perspectiva discursiva de linguagem, poderão proporcionar a curiosidade, o envolvimento, a participação efetiva e a conseqüente proficiência leitora e escritora dos(as) alunos(as) do 3º ano.

Diante disso, pesquisamos junto às professoras colaboradoras a respeito de suas concepções e direcionamentos adotados para o trabalho pedagógico com a linguagem escrita, expostos na subseção seguinte.

5.1.1 As colaboradoras da pesquisa: de onde falam e relações estabelecidas com o objeto de estudo

Nesta subseção, as professoras colaboradoras são apresentadas por meio dos dados gerados pela entrevista semiestruturada aplicada, na qual buscamos identificar as oportunidades formativas que tiveram, as suas experiências e compreensões do fazer pedagógico com a leitura, escrita e produção textual.

O referido procedimento metodológico foi um momento de interação verbal entre a pesquisadora e as colaboradoras, partindo do foco principal da pesquisa e considerando o embasamento teórico discursivo de linguagem. Ambas puderam

relatar sobre suas experiências, falar sobre suas escolhas metodológicas e entendimentos acerca de sua tarefa de ensinar as crianças a ler e escrever textos.

Para uma melhor contextualização, atentas às questões éticas, as identificamos pelos codinomes: professora Ana e professora Bia; ambas são efetivas na Secretaria Municipal de Ensino de São Luís (SEMED): há 8 anos e 12 anos cada; tanto esta quanto aquela se encaixam na faixa etária de mais de quarenta anos e trabalham apenas na escola pesquisada, com carga horária de 24 horas semanais. As duas possuem formação em Pedagogia e exercem o magistério há 20 anos (professora Ana) e 15 anos (professora Bia). Informaram ainda que estão trabalhando com o 3º ano há 6 anos e 4 anos, respectivamente.

Além disso, exerceram os três primeiros anos de experiência docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Quando fora indagado sobre cursos de que participaram ou participam (e que consideram relevante para a sua atividade docente como alfabetizadora), as respostas foram: PROFA⁹, PNAIC¹⁰, As Sessenta Lições¹¹; Pró Letramento¹², OAD¹³. A respeito desses cursos, pontua a professora Ana:

Eu fiz o PROFA (180 h); fiz o Pro letramento de Matemática e de Língua Portuguesa, fiz os dois, cada um 180h, parece que foi isso, eu não me lembro; logo depois eu fiz o PNAIC, não conclui o de Matemática, mas o de língua Portuguesa eu fiz todo (não lembro a carga horária desses, mas acho é em torno de 180h) e fiz o OAD (que é um apoio didático, semelhante as 60 lições, a gente ia para aprender a trabalhar com aquelas crianças que chegam ao 3º ano sem saber ler e escrever, e muitas das vezes, não sabem nem o nome completo. Então, o que se faz? Você vai trabalhar respeitando os níveis; o OAD sugeria atividades pontuais para serem trabalhadas com aqueles níveis e realmente uma proposta muito boa, não sei por que não foi dado continuidade; eu achei muito interessante [...]. No início, o ideal foi tirar aquelas crianças, por exemplo, aqui no nosso caso nós tínhamos 3 salas; então, a nossa primeira experiência com o OAD, foi que nós tínhamos três salas e dentro dessas três salas deu pra formar uma sala de 25 alunos, a proposta era para ser só 20, mas aqui deu 25 crianças; nós não podíamos ultrapassar, mas pra tu ter uma ideia eram 25 criança que estavam mesmo

⁹ Programa de Formação de Alfabetizadores, lançado em dezembro de 2000 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) com o objetivo de oferecer novas técnicas de alfabetização, originadas a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e a publicação da obra *Psicogênese da Língua Escrita*

¹⁰ Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, assumido pelo governo Federal, pelos estados e municípios, nos anos de 2012 vigorando até 2016 que ofertava formação – suporte didático pedagógico para os professores e aos coordenadores pedagógicos para que estes garantissem os direitos de aprendizagens dos alunos que deveriam estar alfabetizados até o final do 3º ano do ensino fundamental, crianças até os 8 anos de idade.

¹¹ Material didático disponibilizado pela SEMED aos professores alfabetizadores, contendo direcionamento, textos e atividades para serem aplicadas com as crianças, num ciclo de sessenta lições: uma lição a cada dia. Para tal aplicação em sala de aula, as professoras receberam formação pela referida Secretaria.

¹² Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, oferecido pelo Mec, centrado em português – Alfabetização e Linguagem e Matemática, lançado em 2008

¹³ Apoio Didático que visava a correção de fluxo parecido com as Sessenta Lições.

nesse estado de repetência; então, semanalmente a gente tirava dois dias, a gente até estendeu mais dias né pra essa sala, na verdade a gente tirava mais dias para essa sala: foi um acordo que a gente fez com a escola. Mas a proposta deles é que fossem trabalhados dois dias.)

Diante da situação descrita, a professora afirma gostar de ter participado da formação OAD, porque eram propostas atividades bem interessantes de acordo com cada nível¹⁴ de alfabetização das crianças; e, por isso, considera que eram atividades muito boas para alfabetizá-las. Consideraram ainda que estão sempre participando dos cursos oferecidos pela Rede de Ensino Municipal. Disseram que participam dessas formações porque se preocupam com o avanço dos alunos do 3º para o 4º ano, sabendo ler e escrever. E, por isso, focam bastante na questão de letras, sílabas e fonemas.

Outra questão levantada na entrevista foi como elas reconhecem que seu(a) aluno(a) sabe escrever. Vale destacar seus depoimentos, pois já trazem as ideias incorporadas nas suas práticas de ensino. Sendo assim, expomos:

Ana: Bom, aqui é o seguinte: quando eu vejo que ele começa a colocar no papel aquilo que ele pensa; quando ele tem uma leitura de mundo; daquilo que a gente vem trabalhando, explicando, nortando e ele passa a colocar isso com propriedade e escrever mesmo a ideia dele.

Bia: Diante de uma situação de escrita.

A resposta de Bia nos fez indagar o que para ela significa “situação de escrita”. Como resposta, acrescentou que é quando o(a) aluno(a) é instigado(a) a escrever palavras, frases e até mesmo texto. Interessante notar que nenhuma se expressou apontando a cópia como demonstração de saber escrever, nem mesmo as atividades de cópias dos exercícios colocados no quadro; prática esta bastante percebida quando estávamos realizando a observação em sala.

A professora Ana diz que considera que seu(a) aluno(a) sabe escrever quando atribui sentido ao que foi discutido em sala de aula e consegue expressar no papel (por meio da escrita) o seu entendimento do assunto. “Escrever por conta própria” foi o que a professora nos levou entender acerca dessa habilidade. No entanto, percebemos que a prática pedagógica dessa professora, na maioria das vezes, se resumia a somente copiar tarefas do quadro, pois as explicações que tenta expor são sempre interrompidas pelo desassossego das crianças, passando, então, a somente reclamar do comportamento delas.

¹⁴ As professoras trabalham com os níveis de alfabetização, como sugere Emília Ferreiro e Ana Teberosky

No que se refere à leitura, as professoras afirmam em seus depoimentos que consideram que seus(as) alunos(as) sabem ler quando:

Ana: A leitura codificada, convencional é quando ele me dá, quando ele ler para mim, com aquela entonação, pontuação, e quando eu digo pontuação, não é usando os pontos, mas quando ele ler se apropriando daquilo ali, entendendo. Com relação a eles ler, eu acho que é quando ele começa a perceber, porque por mais que ele não decodifique, mas ele tem muito entendimento do ambiente, do assunto, da ideia, e isso também é leitura, e é claro que isso precisa, assim, como é que eu posso dizer, ser consolidado, para que ele passe a ler também decodificando, percebendo o que é os textos, o que é a escrita.

Bia: Diante de uma situação de leitura.

No depoimento de Ana, percebemos a apresentação de um entendimento de leitura numa perspectiva de decodificação (domínio do conjunto de letras e suas combinações) como sendo etapa prévia para a leitura compreensiva, tratando-se, desse modo, de passos lineares pelos quais o(a) aluno(a) vai passando do simples (letras e sílabas) para o complexo (o texto). Embora apareça na fala da professora, leitura enquanto compreensão da “ideia do texto”, ela afirma, ao final, que a decodificação é a consolidação dessa compreensão.

A professora Bia sintetiza sua explanação afirmando que reconhece que seu(a) aluno(a) já consegue ler, quando é colocado(a) diante de uma situação de leitura. Questionada novamente para explicar melhor o que seria “situação de leitura”, responde que ocorre quando pede para o(a) aluno(a) ler e este(a) consegue dizer as palavras, as frases escritas.

Contra-pondo-se à essa ideia, diz-nos Jolibert e Jacob (2006, p.188): “[...] o que buscamos prioritariamente é o significado de um texto. As letras identificadas constituem um dos meios, entre outros, que fornecem chaves para elaborar esse significado”. Não sendo, portanto, o principal para que haja a compreensão de um texto e a leitura pelo aluno.

Seu(a) aluno(a) produz texto? Para essa pergunta tivemos as seguintes descrições:

Ana: Penso que a pessoa que consegue produzir texto é aquela que consegue colocar a ideia que tem das coisas; passar mesmo a escrever o que ela pensa sobre o que entendeu, o que já compreendeu; eu penso que é isso a produção escrita.

Bia: O aluno escreve quando algo é ditado para ele escrever, e o aluno produz texto quando ele escreve com ideias organizadas, em sua sequência de tempo etc., o que foi lido por ele ou que alguém leu para ele.

Na primeira fala, encontramos a compreensão de que a produção escrita se refere a expressão do pensamento, da ideia que se tem, da compreensão que se tem sobre determinado assunto. De fato, existe uma relação e interação entre discurso interior e discurso escrito, assim como discorre Smolka (2012, p.90):

[...] Ora, a linguagem escrita faz parte do discurso social no contexto das sociedades letradas e da indústria cultural. Levando em conta o próprio processo de elaboração sócio-histórico-cultural da escrita e suas condições e funções hoje, discurso interior e linguagem escrita interagem e se constituem [...].

A conquista da produção escrita depende de um percurso sustentado pela experiência com uma diversidade de textos, como afirma Colello (2012, p.78): “[...] É justamente a “dieta variada” no mundo das letras que estimula o controle consciente no ato da produção, fazendo do aluno o arquiteto da sua própria escrita”. O que significa dizer que um trabalho voltado para essa perspectiva, além de possibilitar maiores chances de comunicação, de troca e manifestação do(a) estudante, acrescenta a possibilidade de se autoconhecer e de se relacionar com o outro.

Na fala de Bia, percebemos uma ideia condutista, na qual a criança não é vista como capaz de pensar e expor o que pensa por meio da escrita, pois para a docente, “o aluno escreve quando algo é ditado para ele escrever”. Desse modo, não percebemos nesse depoimento a descrição de produção de texto na qual a criança pode escrever mensagens reais com um propósito e com destinatários reais. A criança que sabe escrever e produzir texto não é aquela que copia e pratica caligrafia; “[...] tampouco se trata de escrever composições, ou redações do tipo escolar, com a intenção de mostrar ao professor que sabe ou que não sabe”, afirma Jolibert e Jacob (2006, p.191).

Assim, o modelo de alfabetização presente no espaço da escola está mais próximo das atividades propostas nos livros didáticos (apenas resolvem as questões sugeridas neles) do que propriamente da conquista da comunicação oral e escrita. Como enfatiza Colello (2012, p.78): “[...] de fato, em muitas instituições, a escrita não aparece senão sob a forma de provas objetivas, questionários, relatórios, exercícios, ditados e cópias [...]”. Esses alertas servem para as inúmeras discussões que se tem travado em torno dos efeitos desse tipo de fazer pedagógico e da necessidade dessa superação, a partir da compreensão de uma alfabetização capaz de instaurar uma nova organização do pensamento.

Nesse sentido, Smolka (2012, p.104) pontua:

Procurando trabalhar com as crianças o processo inicial de leitura e escrita na interdiscursividade (num jogo de negociações discursivas e troca de saberes), começamos a criar, nas salas de aula, situações de intensa interação verbal, abrindo espaço para a elaboração do diálogo, da narrativa, entre as crianças e os adultos presentes.

Então, o trabalho pedagógico capaz de possibilitar a apropriação do conhecimento sobre a leitura e a escrita é aquele que se baseia numa interação social, numa prática discursiva, dialógica. Por meio desta, a escola proporcionará a elaboração e a interlocução de um fazer com variadas possibilidades em que se evidenciam o movimento, o dinamismo discursivo presente nas mais variadas práticas sociais, abrindo possibilidade para plurais formas de fazer e dizer (SMOLKA, 2012).

Como você ensina a escrita para seus(as) alunos(as)? Foi uma questão importante para conhecermos as escolhas metodológicas das professoras, bem como as compreensões que elas têm sobre esse processo de ensino. Desse modo, destacamos as suas respostas:

Ana: Primeiro, eu vou sempre partir de uma leitura, porque eu vou escrever aquilo que eu compreendo e quando eu parto, eu sempre coloco assim: que é a ideia deles, o que eles pensam é possível escrever! Então assim, falar de escrita para uma criança é dizer que ele pode reproduzir o que ele fala, até o que pensa.

Bia: Levando o aluno a refletir para ajustar o som da letra a escrita.

No discurso das professoras, podemos perceber que aparecem as expressões: reflexão, ideias dos alunos, o que eles pensam sobre. Com isso, as professoras parecem entender a alfabetização como processo centrado no(a) aluno(a) e nas suas necessidades. No entanto, faltou enfatizar a compreensão de que as crianças precisam ter projetos de escrita que representem seus projetos de vida, situá-las no mundo da escrita, compreendendo os motivos de escrever um texto, bem como os diferentes tipos e funções, pois não basta “refletir para ajustar o som da letra a escrita”, como nos disse a professora Bia; entretanto, como recomenda Jolibert e Jacob (2006, p.192): “vou (ou vamos) escrever uma carta a um amigo convidando-o para... vou (ou vamos) escrever uma história para as crianças da 1ª série... vou (ou vamos) escrever uma notícia para o nosso jornal...”.

Ao serem questionadas sobre o referencial teórico em que se fundamentam para o trabalho com a escrita, tivemos os seguintes depoimentos:

Ana: Eu não tenho assim um referencial teórico. Eu nunca li os livros de Ana Teberosky, mas nesses cursos, eu ouço falar e acredito que possa ser. Por exemplo os níveis de escrita, eu aprendi a partir das orientações que foram

transmitidas através de vídeos nas formações. As formações são pautadas nesses teóricos aí. Mas eu até já disse que eu vou começar a ler para eu ter embasamento para eu falar para alguém, quando eu for argumentar, contestar.

Bia: Emília Ferreira.

Sobre a importância do(a) professor(a) mostrar-se ancorado em uma fundamentação teórica, lembra-nos Melo (2003, p.24) que “Frente a complexidade da tarefa proposta a esses professores, entendemos a importância de garantir, [...] uma revisão teórica que pudesse sustentar uma proposta de ação elaborada pelos próprios professores [...]”. Pois, “[...] sem poder lançar mão de determinada teoria que anuncia como orientadora de sua ação, o professor desenvolve, sem se dar conta, uma prática pedagógica baseada em outra teoria, que, em geral, constitui o senso comum”. (MELO, 2003, p.25). Sem fundamentação teórica é provável que os(as) professores(as) fiquem sem consistência no que fazem, apenas reproduzindo discursos e programas de governos que mudam constantemente, fazendo com que o seu trabalho fique sem uma identidade local e não represente uma necessidade real dos(as) alunos(as).

Nesse sentido, enfatizamos a importância de estudo teórico para que os(as) docentes encontrem uma sustentação para sua prática pedagógica e não somente encaminhamentos de propostas com atividades prontas para seguirem sem criticidade, reflexão e participação. Por isso, na nossa proposta de pesquisa consideramos momentos formativos reflexivos, para oportunizar o estudo que fundamenta a alfabetização como processo discursivo de linguagem.

Isto posto, ainda perguntamos sobre quais os materiais teóricos/práticos em que se baseavam para organizar o trabalho com a escrita na sala de aula. Ambas responderam: livro didático; referencial curricular nacional/e da rede; material do PROFA, do PNAIC, do NALF, da Intervenção pedagógica (sessenta lições, projeto da escola e outros). Tais materiais são disponibilizados em cursos de formação continuada oferecidos às professoras pela SEMED.

Os depoimentos apresentados sinalizam a necessidade de uma compreensão pedagógica que, seguindo o nosso referencial, deve ser via teoria histórico-cultural, concepção dialógica de linguagem, pois proporcionaria uma compreensão sobre o desenvolvimento humano acerca desse processo alfabetizador via discursividade. Diante disso, aprofundamos o diagnóstico de pesquisa por meio da observação participante, apresentado na subseção seguinte.

5.1.2 O desenvolvimento da alfabetização na sala de aula: como as professoras trabalham

Os dados gerados nesta subseção são oriundos das observações ocorridas no período de 13 de março a 21 de maio de 2019, totalizando 18 observações descritas e apresentadas em forma de representação¹⁵, chamadas de: representação do planejamento e representação das atividades de leitura, escrita e produção textual, desenvolvidas nas salas de aula do 3º ano.

Esclarecemos que, nos momentos das observações, sentimos a necessidade de compartilhar com a turma o que estávamos registrando, pois as crianças nos perguntavam o que estava sendo escrito no diário de bordo. Diante disso, foi combinado com a professora que faríamos a leitura do referido registro ao final de cada observação. Assim, explicamos às crianças que estávamos escrevendo a representação da sala de aula: o que estava acontecendo; a rotina delas; as atividades que estavam fazendo; como estavam lendo e escrevendo; cenas da aquisição da escrita, dos momentos de produção escrita, dentre outras; e que iria compartilhar com elas no final de cada dia, para que tomassem conhecimento.

Ao compartilharmos esses relatos, era perguntado as crianças se gostariam de acrescentar ou retirar informações que consideravam importante. Dessa maneira, muitas sugestões foram dadas e percebemos que elas começaram a compreender sobre a escrita como registro de rotina. Partimos do entendimento de que se queremos que as crianças se sintam envolvidas no processo, precisamos permitir e oportunizar que vivenciem práticas de leitura e produção partindo de seus desejos e suas necessidades. Sendo assim, coparticipar foi a guia desse momento de observação participante, uma vez que o olhar dos(as) alunos(as) e das professoras colaboradoras se fez presente no registro de bordo.

A respeito da importância de o(a) aluno(a) participar ativamente do processo para interpretar o que está conhecendo, direciona-nos Melo (2003, p.44) que “[...] o aluno nunca faz uma atividade de leitura ou de escrita apenas por fazer, ou porque a professora propõe, mas sempre utiliza a linguagem escrita de acordo com a finalidade

¹⁵ A escolha por apresentar em formato de representação, se dá pela compreensão de que se trata da exposição escrita do que foi observado representando o trabalho pedagógico que é desenvolvido na escola campo. Ademais, o nome representação “[...] vem da palavra latina *repraesentare*, significa tornar presente ou manifesto; ou apresentar novamente. [...] pode significar torná-los literalmente presentes, trazê-los à presença de alguém”. (PITKIN, 2006, p.17).

social para a qual foi criada: registrar, comunicar, lembrar, conhecer”. Assim, foi dada a oportunidade aos(às) alunos(as) de participarem do registro, verificando se foi contemplado tudo que foi realizado por eles(as), se algum aspecto foi deixado de lado, tendo a oportunidade de apontar o que faltou; além deles(as) se reconhecerem no processo, apontando as próprias atitudes e dos(as) colegas que foram colocados(as) ou não no relato, tornando assim esse momento significativo tanto para eles(as) quanto para nós professores(as).

Dessa forma, trazemos algumas situações pertinentes, registradas no diário de bordo, delimitadas nos dois grupos de análise já apontados, seguidas com as reflexões baseadas nos fundamentos discursivos e dialógicos de linguagem.

❖ **Representação do planejamento**

O planejamento é um momento garantido na escola campo, haja vista existir o dia determinado para as professoras se reunirem para essa finalidade. É organizado conforme o dia *versus* turmas, como definido no PPP da escola, a saber: que o mesmo acontece duas vezes ao mês, acordado previamente com a equipe docente e conforme as datas registradas no calendário escolar; sendo reservados os dias de quarta-feira (quinzenalmente) para as duas professoras do 3º ano se reunirem.

Assim, as reuniões de planejamento observadas tiveram a seguinte dinâmica: as duas professoras do 3º ano chegam à escola e cumprem o horário normal de aula; sentam-se na sala de professores(as) com seus materiais didáticos e iniciam as sessões (conversam sobre conteúdo a serem trabalhados, os objetivos, recursos que serão utilizados e os passos metodológicos que serão seguidos em cada dia, nas diferentes disciplinas). Tudo isso é registrado primeiramente no caderno de planejamento, depois digitado para deixarem uma cópia com a coordenadora pedagógica.

Desse modo, selecionamos o que foi planejado, por exemplo, para o componente curricular Língua Portuguesa, uma vez que a temática produção textual, foco de nossa pesquisa, está inserida no referido estudo da língua materna. Para tanto, seguem as representações e as análises possíveis:

Figura 1 – Representação do planejamento das professoras (ocorrido em 13/03/2019)

<u>LÍNGUA PORTUGUESA</u>
<p>❖ Para a segunda-feira (18/03/2019)</p> <p>Escolhem o texto: a Lebre e a Tartaruga; (gênero Fábula) Organizam a sequência didática:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Distribuição do texto xerocopiado para as crianças; 2. Leitura do texto pela professora; 3. Os questionamentos sobre o texto: <ul style="list-style-type: none"> • O que fala o texto? Quem são os personagens? Onde e quando aconteceu o fato? Que fato ocorreu? 4. Atividade de interpretação escrita no caderno (as professoras copiam no quadro as questões), leem e explicam os itens que serão copiados no quadro: <ul style="list-style-type: none"> • Qual o título do texto? Quem são os personagens dessa história? O que a tartaruga propôs para a lebre? Por que a lebre zombava da tartaruga? Quem ganhou a corrida? Explique como isso aconteceu? <p>❖ Para a terça-feira (19/03/2019)</p> <p>Atividade permanente: letras, sílabas, oração. Escolhem a Leitura para deleite: fábula. Definem o Objetivo: Produzir texto; o Conteúdo: Reconto da fábula; o Instrumento de avaliação: reescrita da fábula;</p> <p>Sequência da atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura do texto em voz alta pela professora, seguida de questionamentos; • Leitura compartilhada pelos alunos • Reescrita coletiva do texto no quadro pela professora; • Leitura do texto coletivo <p>Em seguida, cada aluno(a) escreve individualmente o seu texto na folha;</p>

Fonte: organizado pela autora, 2019

No planejamento descrito (FIGURA 1), as professoras conversaram e discutiram sobre os conteúdos e a forma como elas iriam desenvolvê-lo; também foi um momento em que as duas compartilharam as angústias e os problemas que enfrentam com alguns(as) alunos(as) quanto ao aprendizado de leitura e escrita. Diante disso, elas conseguiram planejar somente para dois dias – quando deveriam planejar para a quinzena -; por isso, combinaram de terminar em casa.

Com base na representação do planejamento exposto acima, podemos perceber que apesar de haver o esforço de levar para a sala de aula textos literários interessantes e se preocupar em instigar os(as) alunos(as) por meio de questionamentos, parecem não ter contemplado atividades voltadas para o incentivo à criatividade da criança, da criação e do direcionamento a partir de conhecimentos prévios dos(as) alunos(as). Além do mais, a proposta de produção de texto contemplada não considerou as reais funções da escrita: Por que, para que e para quem escrever.

Sendo assim, apesar de partir de textos, o foco principal é na interpretação do que diz o texto, feito por meio de questionamentos orais das professoras aos(as) alunos(as). Percebemos que suas vivências, a escuta e as necessidades das crianças não foram levadas em conta no direcionamento de atividades. Aliás, o evidenciado na conversa das professoras foi o fato de algumas crianças ainda não saberem decodificar e, por isso, a ênfase dada a letras, a sílabas e orações, como atividade permanente.

Com isso, pensamos ser necessário suscitar uma reflexão com as professoras sobre as funções da escrita, assim como sobre o processo discursivo de linguagem, oportunizando um planejamento de situações de escrita que tenha sentido, para que haja o envolvimento da criança com aquilo que escreve e, por conseguinte, criem a intimidade com a escrita.

É preciso haver o entendimento de que a criança vive rodeada de informações. Tanto em casa quanto na rua, é atraída por textos de diversos tipos e funcionalidades. Portanto, o(a) professor(a) não pode esquecer que, antes de sua intervenção, a criança já é envolvida com mensagens reais.

Logo, incentivadas pela teoria discursiva de alfabetização, compartilhamos textos que possibilitaram o pensar sobre a produção textual no 3º ano, oportunizando a apropriação de encaminhamentos didáticos que nos permitiram levar para as crianças propostas de atividades contextualizadas de produção escrita.

❖ **Representação das atividades de leitura, escrita e produção textual desenvolvidas nas salas de aula do 3º ano**

A rotina nas salas de aula do 3º ano começa com a chegada dos(as) alunos(as) e a acomodação deles(as) em suas carteiras. As professoras, normalmente, organizam o espaço, colocando os(as) alunos(as) em dupla; e, algumas vezes, no formato de U, voltado para a lousa.

Iniciam a aula, comumente com a leitura feita pela professora de um texto (alguns oriundos do material “As sessenta lições”), outros, do livro didático que as crianças possuem. Notamos o esforço que fazem para que as crianças entendam o que foi lido por elas; exploram questões do texto, fazendo perguntas aos(as) alunos(as), dando-lhes oportunidade de responderem ao que foi questionado. No entanto, sentimos falta dos momentos em que as crianças questionam os textos no

sentido de responderam às suas necessidades, desejos e dúvidas, uma vez que as questões se resumem somente ao que a professora direciona como questionamento do texto.

As professoras sempre manifestam preocupação com aqueles(as) alunos(as) que têm, segundo a fala delas, “dificuldade” de leitura e escrita, isto é, aqueles(as) que ainda não decodificam, que não sabem juntar as palavras, nem dizer as palavras escritas no texto; embora compreendam o que ouviram e saibam responder oralmente questões sobre a história lida.

Diante do exposto, percebemos que, apesar das atividades desenvolvidas nas salas a partir da utilização do texto, elas se perdem quanto ao que fazer com o texto. E, por isso, as atividades subsequentes à leitura em voz alta do texto não atendiam ao quesito desafio. Parecia tudo muito fácil para as crianças. Não visualizamos boas questões e problemas para resolverem, nem o exercício da reflexão sobre questões de linguagem: para quê, para quem e o que vou escrever, segundo a perspectiva discursiva, é o início de todo o processo. As crianças precisam refletir sobre essas questões para atribuírem sentido ao que realizam em sala de aula e evoluírem na sua alfabetização de forma segura e consciente acerca do todo. As crianças, geralmente, respondiam às perguntas feitas pela professora e quase não manifestavam dúvidas; em seguida, copiavam em seus cadernos questões colocadas no quadro para serem respondidas.

Reafirmamos que, ainda que o texto seja apresentado como ponto de partida, habitualmente, a leitura é feita em voz alta - chamada pela professora de “leitura compartilhada” -, proferida e explorada por ela, como nos diz Bajard (2014, p.19): “Esse padrão se manifesta através da leitura magistral (do professor), que possui duas funções: revela o significado e oferece um modelo de proferição”. Com isso, após a professora ser modelo de leitura, aos(às) alunos(as), algumas vezes, é solicitada a leitura também em voz alta, em que a atenção é voltada para a decifração de palavras. Sendo assim, o que acontece é a oralização e não leitura, pois esta é um ato pessoal, individual e que as pessoas deveriam exercer silenciosamente, adverte Bajard (2014).

Ainda, a leitura é uma tomada de conhecimento de um texto gráfico desconhecido. Isso quer dizer que o leitor vai poder, a partir de um texto desconhecido, ser capaz de compreender, entender o que diz o texto. Esse ato de entendimento, Bajard (2014) chama de leitura. Não quer dizer que as palavras são desconhecidas, mas é o entendimento do texto que era desconhecido e que o leitor

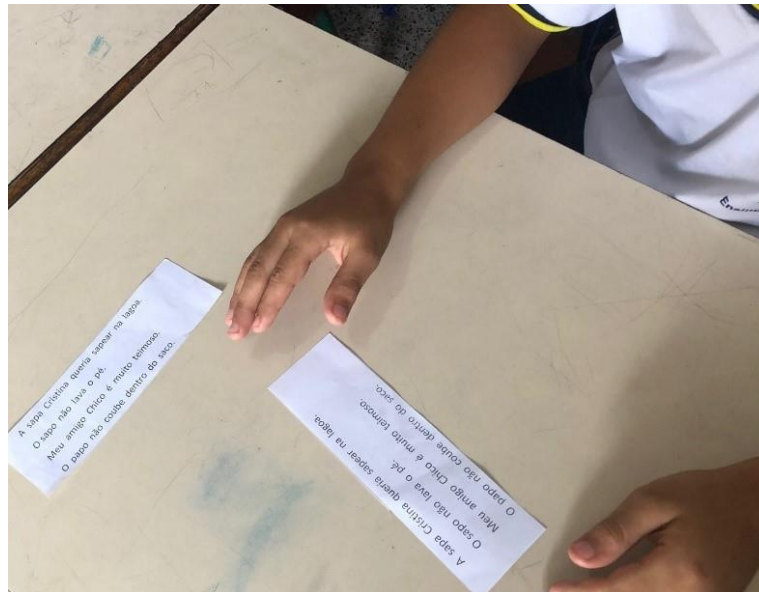
vai transformar o status de texto desconhecido em texto conhecido. O leitor faz isso pelos olhos, de maneira silenciosa.

Destacamos, portanto, algumas situações vivenciadas (representações), no período de observação em sala:

Figura 2 – Representação de atividade de leitura desenvolvida em 04/04/2019

A aula iniciou com a leitura em voz alta, feita pela professora, do texto: “A sapa Cristina” do material “As sessenta lições”. Em seguida, a professora começou a explorar com as crianças a ideia de frase. Cada aluno fez uma frase oralmente. Logo depois, a professora colou palavras do texto (fichas didáticas) no quadro. Leu as palavras com as crianças. Seguindo, foi dado um bingo para as crianças com letras – a cada letra sorteada, os alunos marcariam com um grão de feijão. O bingo seguiu com a professora mostrando as letras sorteadas e os alunos procurando no seu bingo; quem tinha a letra comemorava com entusiasmo.

Obs.: a turma estava organizada, a maioria, em dupla e, um grupo, com 8 alunos, estes são aqueles que, segundo a professora, possuem “mais dificuldade” e precisam de uma maior atenção para avançar. Ao terminar essa atividade a professora desfez esse grupo, ficando toda a turma em dupla (agrupamento produtivo). A professora entrega um envelope com palavras para cada dupla, e explicou que eles deveriam formar frases com as palavras do envelope. Eram frases do texto lido e comentadas pela professora. Os alunos conseguiram formar as frases, partindo das palavras contidas no envelope. Seguindo a isso, a professora entrega fichas didáticas com as mesmas frases digitadas (4 frases) solicitando que os alunos fizessem a leitura em voz alta e, para isso, foi escolhendo as duplas que deveriam ler. A imagem seguinte demonstra a ficha com as frases:



Transcrição:

A sapa Cristina queria saprear na lagoa / O sapo não lava o pé / Meu amigo Chico é muito teimoso / O papo não coube dentro do saco

Fonte: protocolo de observação, 2019

A aula representada (FIGURA 2) foi basicamente de Língua Portuguesa centrada na leitura e na escrita. O texto utilizado tratava de uma narrativa que contava a história de uma sapa chamada Cristina, que não gostava de se alimentar. Depois da leitura feita pela professora, não foram proporcionados os momentos de

discursividade do texto para que fossem debatidas com as crianças questões importantes como, por exemplo: Com que propósito a história foi escrita? Quem escreve esse tipo de história? Onde? Quando? Como? Com base em que informações? Como o escritor obteve as informações? Quem escreveu este texto? Quem lê esse tipo de história? Por que o faz? Onde a encontra? Que tipo de resposta se pode dar ao texto? Que influência podemos a partir dessa leitura? Em que condições esse tipo de história (gênero) pode ser produzido e pode circular em nossa sociedade? Essas perguntas são importantes para que o trabalho com o texto não se resume em uma forma meramente de análise de estrutura, uma vez que possibilitem discutir a função do texto e como funciona na sociedade (SMOLKA, 2012).

A professora procurou colocar situações para que os(as) alunos(as) manuseassem materiais que possibilitassem a leitura e a escrita. Entretanto, centradas em frases (uso do bingo, do envelope com palavras que compunham frases, de fichas didáticas). Percebemos assim que o foco dessa professora - no que concerne à leitura - é promover momentos para criança ler juntando letras e sílabas e formando palavras e frases.

Contrapondo essa ideia, firmamo-nos em Jolibert e Jacob (2006, p.180): “a leitura é concebida como uma busca, desde o começo, do significado de um texto, em função dos interesses e das necessidades do leitor que se utiliza de várias categorias de informação (não apenas das letras) e de diversas estratégias”. Sendo assim, é preponderante que as situações de aprendizagem sejam também reais, que partam das vivências e que tenham significado claro, compondo aquilo que as crianças têm necessidade de resolver.

Trabalhar e focar em frases, logo após a leitura do texto, nos deu a ideia de que o objetivo da aula não contempla o escopo social dos textos, não os trata como elemento de comunicação, mas como fórmulas abstratas. Esse modelo de organização do trabalho pedagógico não estimula práticas sociais discursivas, ou seja, não se realiza como formas típicas de enunciados usados nas situações reais de comunicação. (SMOLKA, 2012).

Quanto ao trabalho com o bingo, cuja ênfase dada foi a identificação de letras do alfabeto de forma isolada, podemos enfatizar que, quando concebemos língua enquanto interação social, esse tipo de proposta não tem significação, pois, segundo este entendimento, nós interagimos por meio da língua e não a utilizamos como língua solta (letra, palavra) e sim numa estrutura que nos é dada por meio das diversas

práticas sociais em que participamos, isto é, por meio dos diferentes gêneros do discurso.

Nessa perspectiva, não podemos utilizar a palavra isolada, posto que funcione dentro de um determinado gênero e de um determinado texto. E porque é por meio do texto que interagimos e não das letras, palavras e frases. A partir desse entendimento, temos a possibilidade de um redirecionamento do trabalho dentro da sala de aula, ou seja, abandonar o olhar apenas para língua isolada numa frase; mas para o texto e seu uso funcional na sociedade.

Outro momento que ocorreu nesse dia foi uma atividade de produção textual¹⁶, que teve a seguinte configuração:

Figura 3 – Representação de atividade de escrita, ocorrida em 04/04/2019

A professora entregou o texto: Nosso amigo Chico (texto das Sessenta lições). Houve a leitura em voz alta, feita pela professora, seguido de questionamentos orais, a fim de verificar o entendimento dos alunos sobre o texto lido: quem era Chico? Como era as atitudes dele? Ele estava certo, o que vocês acham? Logo após, as duplas receberam uma folha de chamex em branco para que fosse escrito a história que ouviram – as duplas decidiam quem seria o escriba; para algumas duplas, a professora indicava quem iria escrever.

A professora enfatiza ser necessário escrever primeiramente o título da história e não esquecerem que uma história tem começo, meio e fim.

- Como começa uma história – perguntou a professora;
- Era uma vez – respondeu um aluno.

E segue o momento disponibilizado para a escrita da história.

As crianças começaram a rabiscar a folha, alguns prepararam as linhas da folha de chamex; escreveram os seus nomes e colocaram a data, e o nome da atividade: produção textual.

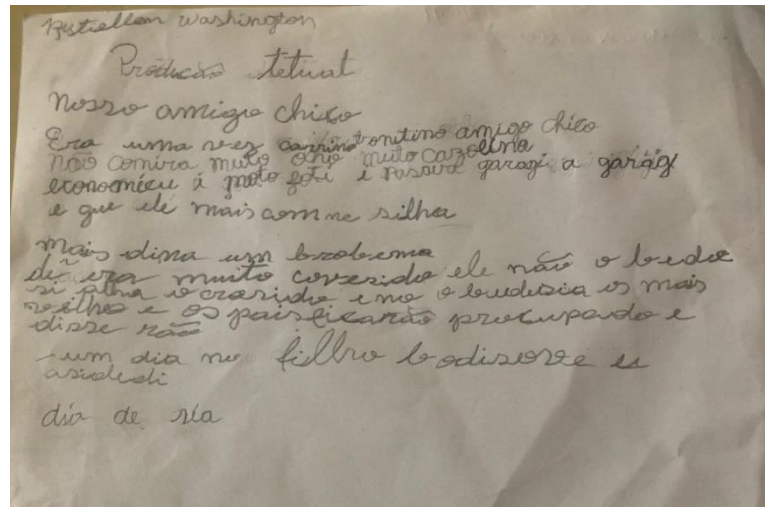
A professora ajudava lembrando algumas coisas da história: qual era o problema da história, o que Chico fazia, como era o amigo Chico, dentre outras.

Assim que foram terminando, foram trazendo para a professora ver o que eles/as tinham escrito. A professora lia e parabenizava aquelas histórias que ela conseguia entender a escrita.

Segue alguns textos que foram feitos:

¹⁶ Percebemos que as professoras, nos dias que estávamos observando nas salas, elas se esforçavam para trabalhar produção textual com as crianças. Talvez por saberem a temática da pesquisa.

Exemplo 1:



Transcrição: Produção textual /Nosso amigo chico

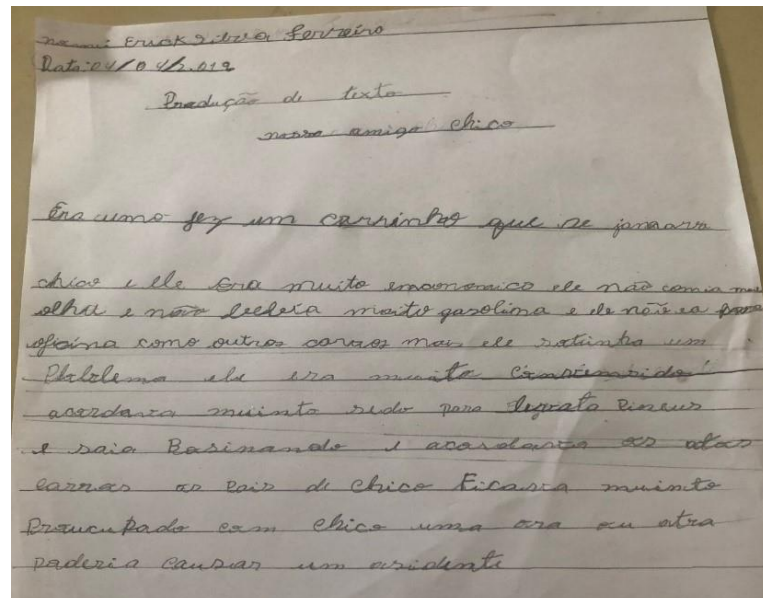
Era uma vez carrinho chamado amigo Chico. Não comia muito óleo, muito gasolina

Era econômico, muito forte, e acordava a garagem inteira com a sua zuada Mas ele tinha um problema ele era muito convencido, ele não obedecia a ninguém

Se achava "o carrinho" e não obedecia aos mais velhos e os pais preocupados e disse não

um dia o filho desobedeceu e eu obedeci

Exemplo 2:



Transcrição:

Produção textual / Nosso amigo chico

Era uma vez um carrinho que se chamava

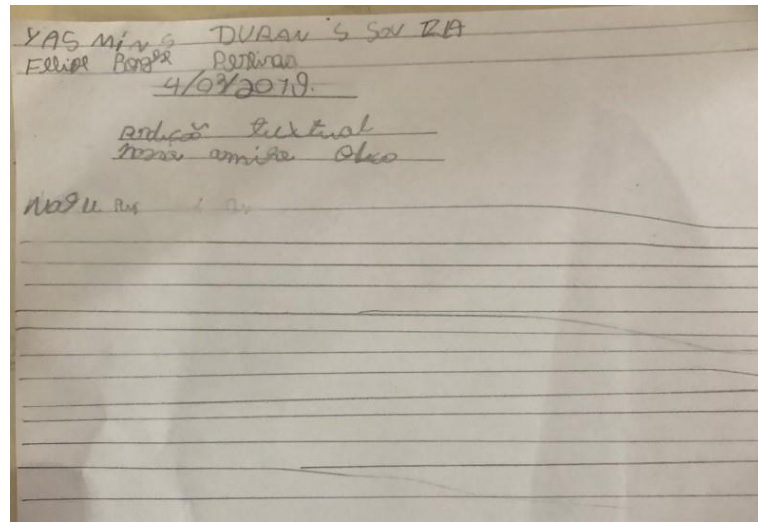
Chico e ele era muito econômico, ele não comia muito óleo e não bebia muito gasolina e ele ia na oficina como outros carros. Mas ele só tinha um problema: ele era muito convencido,

Acordava muito cedo para fazer ginastica

E saia buzinando e acordava os outros carros. Os pais de Chico ficavam muito preocupados com Chico e com os outros

Poderia causar um acidente

Exemplo 3:



Transcrição:

Produção textual
Nosso amigo Chico

Fonte: organizado pela autora, 2019

A orientação da produção textual descrita (FIGURA 3) teve a seguinte proposição: partiu da leitura de um texto pela professora e, logo depois, foi solicitado que a criança recontasse a história que ouviu, do seu jeito; foi uma escrita por dupla.

Desse modo, algumas duplas interagiram de forma a contento, ajudando-se; em outras, somente um(a) participante fez a tarefa. Aquelas que estavam com mais dificuldade com a escrita apenas grafaram seu nome e na indicação da atividade compilada no quadro: atividade de produção textual (exemplo 3). A maioria transcreveu para o seu texto o mesmo título do lido e recontaram a história que ouviram. Não visualizamos nenhum aspecto criativo nesse reconto como, por exemplo, relacionar a história com sua realidade, amigos com quem convivem, criar um outro final, ou outro início, apresentar uma outra problemática e/ou solução para o seu enredo; nem mesmo se percebeu as razões interlocutoras de escrita.

À vista disso, as questões discursivas do texto, apontadas por Smolka (2012), por Jolibert e Jacob (2006) e Jolibert e Sraiki (2008), a partir das seguintes reflexões, para quê, para quem e por que escrever não foram percebidas. Os(As) alunos(as) não tinham destinatários de escrita e talvez tenha sido a dificuldade enfrentada pela maioria.

É importante frisar o que nos orienta Jolibert e Sraiki (2008, p.17) a respeito da construção de uma representação clara do escrever:

Escrever é, desde o início, buscar nos exprimir e/ou fazer com que um destinatário real nos compreenda, produzindo o escrito que somos, capazes de elaborar num dado momento, sozinhos ou com a ajuda dos demais. Não é, desde logo, justapor palavras aplicando regras gramaticais de ortografia ou de combinação de sílabas [...].

Desse modo, aprender a ler e escrever é um processo de ativação de elaboração mental e de construção de conhecimentos culturais e linguísticos. Alguns(as) alunos(as) mostraram sua produção e foram elogiados(as) pela professora: aqueles(as) que souberam colocar no papel o enredo que ouviram, apresentando uma escrita de forma legível (escrita ortográfica). Avistamos que não foram todos(as) os(as) alunos(as) que conseguiram realizar a tarefa, pois muitos(as) se recusaram a fazer. Também percebemos que a preocupação maior da professora era com os aspectos linguísticos, com a escrita de palavras de forma correta, ao elogiar apenas as produções as quais era possível ler e entender o que estava escrito, ou seja, aqueles textos com poucos problemas ortográficos (no caso, os exemplos 1 e 2); já para o terceiro exemplo não deu muita importância e comentou que aquele(a) aluno(a) não era alfabético(a); por isso não sabia produzir texto ainda.

Outra situação observada, que merece destaque, é a seguinte:

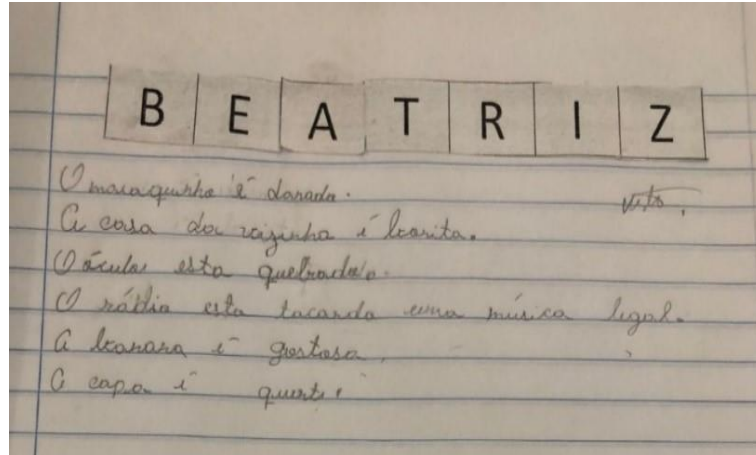
Figura 4 – Representação de atividade de escrita, ocorrida em 08/04/2019

A turma foi organizada em dupla e um grupo com 8 crianças, as quais são as que tem “mais dificuldade” com a leitura e com a escrita; começa então a leitura do texto Supermaneco (Sessenta Lições) e os questionamentos orais a respeito dos personagens e do narrador da história. Depois disso, a professora entregou fichas didáticas com o nome das crianças para que elas escrevessem no caderno os seus nomes completos. Em seguida, começou a brincadeira chamada “tome, tome qual é o seu nome?”; as crianças que eram apontadas falavam o seu nome, a professora repetia o nome silabadamente, marcando com palmas e, a turma falava quantas sílabas tinha no nome chamado para que os alunos percebessem quantas sílabas tem o seu nome. Ex: Ma – ri – a, E- du- da = 7 sílabas; e assim foi feito com todos os alunos da turma;

A atividade seguinte, foi com revistas, a professora pediu para as crianças procurarem nelas as letras dos seus nomes e, também o nome dos personagens da história lida. Para o grupo que tem mais dificuldade foi pedido letras, para o restante da turma foi pedido palavras. Obs: era somente para identificar e não era necessário recortar as palavras. Depois, foi entregue uma fichinha com o primeiro nome de cada criança (cada letra em um quadradinho) para que elas recortassem em sílabas. Algumas crianças separaram as sílabas de duas em duas letras, embora algumas sílabas fossem com uma letra e outras com três ou mais. A professora percebeu isso e explorou no quadro, trazendo alguns exemplos em que a sílaba se formava apenas com uma letra; com duas, com três ou mais. Posteriormente, a professora entrega para as duplas um envelope com figuras e nomes; os alunos deveriam associar o nome à figura. (eram seis nomes e seis figuras por envelope). Para as duplas “mais avançadas”, assim que fizeram a associação, a professora solicitou que fizessem **frases escritas no caderno**. Para as crianças do grupo com ‘mais dificuldade’, ficaram apenas com a associação do nome à figura.

Segue algumas escritas do dia:

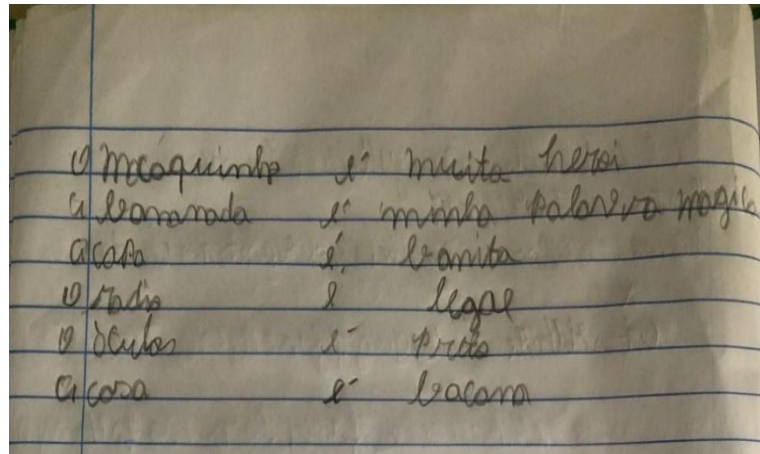
Exemplo 1:



Transcrição:

O macaquinho é danado / A casa da vizinha é bonita / O óculos está quebrado
O rádio está tocando uma música legal / A banana é gostosa / A capa é quente

Exemplo 2:



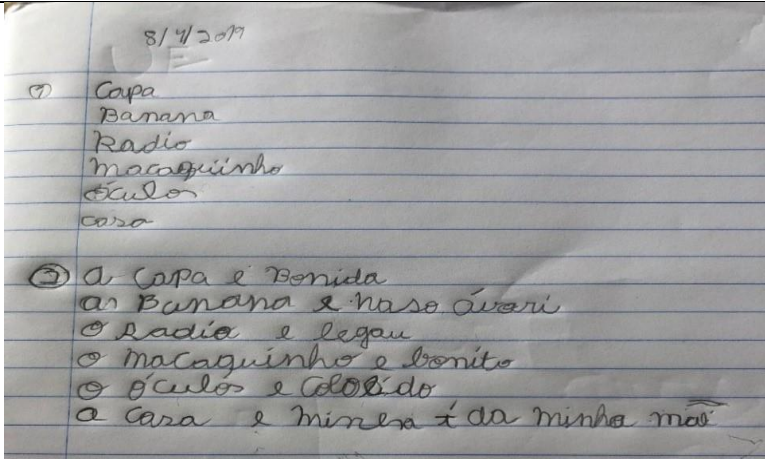
Trancrição: O macaquinho é muito herói / A bananada é minha palavra mágica / A
capa é bonita / O rádio é legal / O óculos é preto / A casa é bacana

Trancrição: O macaquinho é muito herói / A bananada é minha palavra mágica / A
capa é bonita / O rádio é legal / O óculos é preto / A casa é bacana

Exemplo 3:

Transcrição: O macaco é muito legal / O zé pereira é bacana e legal / A minha
casa é boa / Eu fui na praia e levei o meu óculos / Eu todo dia eu ligo o rádio para
escutar música / Eu ganhei um óculos

Exemplo 4:



8/4/2019

① Capa
Banana
Radio
macaquinho
Óculos
Casa

② A Capa é Bonita
a Banana é nossa árvore
O Radio é legal
O macaquinho é bonito
O óculos é colorido
a Casa é minha e da minha mãe

Fonte: protocolo de observação, 2019

(Transcrição:

Capa / Banana / Radio / Macaquinho / Óculos / Casas
A capa é bonita / A banana é nossa árvore / O macaquinho é bonito / O óculos é colorido / A casa é minha e da minha mãe

Fonte: organizado pela autora, 2019

Na figura 4, temos a representação de uma atividade de escrita em que a ênfase dada, mais uma vez, foi à decodificação, ao reconhecimento de letra, de sílabas, de separação de sílabas, de fonemas, de escrita de palavras e de frases. Percebemos uma turma bastante ativa, pois terminava as atividades bem rápido; e a professora possuía materiais para mantê-los ocupados, haja vista existirem recursos que ela mesma preparava: fichas didáticas, envelopes com gravuras (material das “Sessenta Lições”).

A professora se esforçou para dar explicações sobre sílaba, recomendando que as crianças deveriam ficar atentas aos sons ao pronunciar a palavra. Esclareceu ainda que a sílaba corresponde ao número de vezes que se abre a boca para pronunciar a palavra. Atentou também em expor a quantidade de letras das palavras; por isso, as fichas didáticas, entregues para os(as) alunos(as), são marcadas por quadradinho.

Ex.:

C	A	S	A
---	---	---	---

Percebemos ainda que alguns(as) alunos(as) fizeram uma leitura em “voz alta”, “proferição”, segundo Bajar (2014), bastante compreensível e já possuem capacidade de escrita. Porém, somente é solicitada a elas a escrita de frases. A esse respeito, nos alerta Mello (2003 p. 33), “Ler apenas para aprender a ler e escrever apenas para aprender a escrever configura-se como fazeres que podem ter sentido para o adulto que ensina, mas não para a criança que está aprendendo a escrever e a ler”.

Desse modo, não se percebeu a criação de condições necessárias para uma aprendizagem ativo-participativa dos(as) alunos(as), além de não “estimular uma prática efetiva e cotidiana de textos completos tanto para a leitura como para a produção” de textos de diferentes tipos, desde o início (JOLIBERT E JACOB, 2006, p.223).

Como demonstramos nas imagens (FIGURA 4), a resposta dos(as) alunos(as) foi dentro do esperado, pois seguiram os encaminhamentos dados pela professora para a construção de frases. Aparecem nessa escrita frases que foram enfatizadas pela professora, no momento de leitura magistral, e com a seguinte construção: “O macaquinho é danado” (artigo + substantivo + verbo + adjetivo).

Por isso, a importância de organizar com as professoras outras possibilidades de prática da linguagem que considerem os interesses das crianças, uma vez que se espera um trabalho pedagógico para a promoção de uma aprendizagem comunicativa, com crianças ativas, leitoras e escritoras exitosas.

A forma dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) trabalharem a leitura e a escrita deve ser orientada por perspectivas enunciativas, discursivas, que os(as) a perceber que os elementos gramaticais possuem uma dimensão relacionada aos usos da língua e aos significados que esses elementos ajudam a produzir. Desse modo, a ideia é que essa percepção conduza o(a) professor(a) à razão de ser da língua, na qual o sentido e o uso do texto devem ser eixos principais a serem considerados na alfabetização.

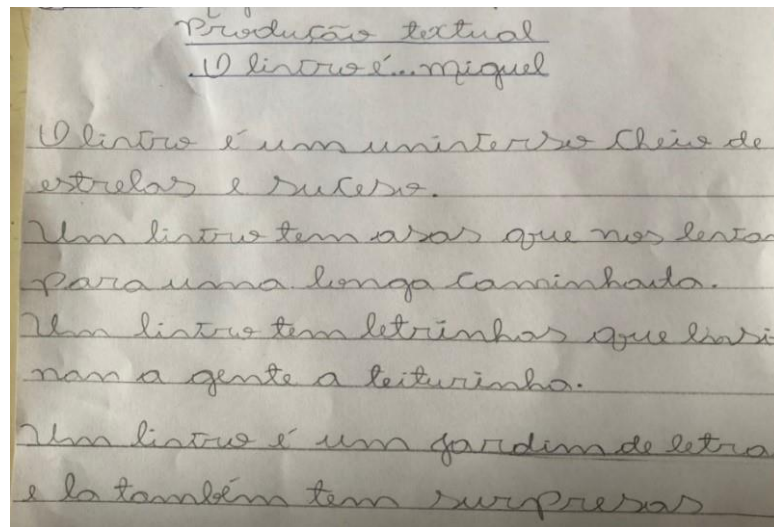
Outra representação que merece destaque é a seguinte:

Figura 5 – Representação de atividade de produção textual ocorrida em 04/04/2019

A professora começa uma atividade de leitura com a turma. Coloca um cartaz com um poema já trabalhado na turma: caixa mágica de surpresa. Ler para os alunos apontando cada palavra do texto. Explica o que é verso e o que estrofe; pediu para alguns alunos irem no quadro para conferir quantos versos possuía o poema; também chamou atenção para os espaços entre as palavras, pintando-os para demarcá-los. Chamou alguns alunos também para lerem algumas palavras e pintá-las. Depois escreve no quadro, ao lado do cartaz, algumas palavras do texto para os alunos copiarem no caderno.

Teve uma atividade de produção escrita: a professora entregou um chamex e pediu para os alunos fazerem um poema sobre o livro, com a seguinte descrição:

O livro é...



Transcrição:

O livro é um universo cheio de estrelas e sucesso
Um livro te asas que nos levam para uma longa caminhada.
Um livro tem estrelinhas que ensinam a gente a leiturinha
Um livro é um jardim de letras e também tem surpresas

Fonte: organizado pela autora, 2019

Na aula descrita (FIGURA 5), houve a proposta de produção de um poema a partir da leitura de um modelo, apresentado por meio de um cartaz, e mostrando para as crianças os versos e as estrofes do texto em questão. Depois foi pedido que escrevessem a partir da expressão: O livro é....

Nessa atividade, apesar de haver um cartaz exposto, não foram propostos momentos discursivos do texto, como: Por que será que Elias José escreveu esse texto? Por que será que considera o livro uma caixa mágica de surpresa? Qual o sentido disso? Então, outros aspectos precisavam ser considerados nesse momento de trabalhar poema que não poderiam se resumir à estruturação composicional. Quando trabalhar com o texto, é preciso discutir com as crianças sobre a função social dele e como podemos utilizá-lo.

Já que o foco da professora foi a questão estrutural, ficou faltando a explicação, por exemplo, do formato do poema; apenas foi focada a questão dos versos, estrofes

e rimas; número de estrofes e versos. Na hora da produção escrita, os(as) alunos(as) pareciam não saber de versos e estrofes, em virtude de não ter sido decidida antecipadamente, qual distribuição iriam fazer, isto é, quantas estrofes iriam fazer, como nos alerta Jolibert e Jacob (2006, p. 89): “[...] cada aluno, começa a produzir o seu poema, e escolhe a distribuição que lhe dará: tantas estrofes para uma expressão-ponte, tantas para outra”. Por isso, além de chamar atenção para versos e estrofes, é preciso direcionar melhor a produção escrita, permitindo que o(a) aluno(a) pense na questão estrutural (formato/silhueta) e pense em cada expressão-ponte (aquela que desencadeia a elaboração de cada estrofe).

Além disso, não percebemos o momento coletivo em que cada criança lê a sua produção e seus colegas fazem considerações a respeito: Como considerou a palavra-ponte ou não?; Essa estrofe faz pensar; Ficou bom o que escreveu; Sugiro isso, dentre outras. Além do mais, outro aspecto que não percebido foi a respeito da reescrita, mas que é fundamental que seja oportunizada, pois os(as) alunos(as) precisam reordenar uma e outra vez aquilo que escreveram até chegar a uma versão melhor (JOLIBERT; JACOB, 2006).

O texto produzido¹⁷ (FIGURA 5) foi de uma criança que já possui competência de escrita, escreve com poucos erros ortográficos, tem coerência nas ideias e faz uma construção interessante, expressando o que pensa sobre o livro e os sentimentos que o livro lhe desperta. Se a sua produção tivesse um endereçamento, se lhe fosse esclarecido qual o destino de sua escrita, podendo ser até mesmo para compor um livro de poema da turma, certamente a motivação para o fazer pareceria melhor, de forma mais criativa.

Desse modo, acreditamos que a discussão sobre a alfabetização como processo discursivo de linguagem se faz necessária para a prática dessas docentes, uma vez que novas possibilidades poderão surgir para o trabalho com o texto e com a escrita, como nos diz Jolibert e *colaboradores* (1994b, p.16): “Em definitivo, é preciso que em cada criança, o escrever não seja sinônimo de trabalho enfadonho, bloqueio e fracasso, mas que evoque, em vez disso, projetos realizados graças à escrita, ou projetos de escrita de ficção concluída [..]”.

¹⁷ Tiveram outras construções, não muitas, mas essa nos chamou atenção, por percebermos o quanto esse aluno se esforça para realizar a tarefa pedida pela professora.

Com isso, entendemos que, ao propormos atividades de escrita para as crianças, o que precisa ser oportunizado é, por exemplo, que escrevam um cartaz para anunciar algo que acontecerá na escola; é a escrita de uma história para ser lida para outras crianças menores; de uma carta a um amigo contando-lhe uma novidade ou convidando-o para vir um dia à escola ou sua casa; de um relatório contando o que viu e sentiu, ao fazer um passeio a um lugar (histórico) da sua localidade, ou seja, uma escrita inserida cada vez mais em um projeto de vida (JOLIBERT e *colaboradores*, 1994b).

A perspectiva discursiva nos lembra de como é importante que a alfabetização tenha sentido para as crianças. Esse sentido só pode ser alcançado se atender a seu interesse e às suas necessidades reais. Assim, trabalhar partindo do que as crianças vivenciam é fundamental para chamar atenção e despertar o interesse delas. Smolka (2012) adverte que as atividades propostas na escola, muitas vezes, não alcançam as crianças justamente por não atenderem às suas necessidades de aprendizagem.

Dessa maneira, é preciso que repensemos as atividades de escrita sugeridas em sala de aula, para que seja oportunizado as crianças um processo de aprendizagem em que cada uma possa experimentar ser bem-sucedida, conhecendo cada passo do processo e os critérios para ter êxito. Esse processo foi experimentado na intervenção colaborativa desenvolvida junto as professoras e as crianças, apresentadas na subseção seguinte.

5.2 A intervenção colaborativa: vivência compartilhada com as professoras e com as crianças

A intervenção colaborativa na escola ocorreu no período de maio a outubro de 2019 (março e abril foram de diagnóstico), totalizando 5 meses de compartilhamento com as professoras (acontecendo tanto em momentos de estudos teóricos quanto de planejamento de atividades desenvolvidas com as crianças) como uma forma de aplicar o que estávamos estudando e possibilitar um maior entendimento da teoria discursiva de alfabetização.

Esses momentos de interação/estudo/planejamento foram pensados para alcançar o terceiro objetivo de pesquisa: promover intervenção pedagógica colaborativa junto às professoras do 3º ano por meio de estudo e do planejamento de sequência didáticas/atividades para serem aplicadas em sala de aula com as crianças.

Desse modo, as discussões e planejamento das atividades foram organizadas em encontros quinzenais, com as duas professoras do 3º ano do turno matutino, nos dias já destinados para o planejamento (a saber, nos dias de quarta-feira, com duração prevista de quatro horas). Para tanto, direcionamos esses momentos, partindo do diagnóstico sistematizado por meio da entrevista inicial feita com as professoras e das observações desenvolvidas e apresentadas anteriormente.

Incentivadas pelo referencial teórico-discursivo de linguagem, compartilhamos textos que permitiram reflexões sobre o trabalho com a produção textual nas salas do 3º ano de alfabetização. Os textos selecionados para estudo eram encaminhados às professoras para a leitura prévia e, no encontro seguinte, conversávamos sobre o que lemos: O que o texto nos disse? O que digo para o texto? Que relações eu faço com minha prática? Como posso utilizar esse conhecimento em minha prática? Tais temáticas discutidas foram organizadas no projeto de formação continuada (APÊNDICE G).

Desse modo, seguimos metodologicamente, o que nos orienta Ibiapina (2008) a respeito das sessões reflexivas, possibilitando espaços de reflexão crítica com as professoras colaboradoras, pois, ao compartilhar problemas, discutir e confrontar pontos de vista teóricos, ao analisar os determinantes que condicionam sua atividade docente, ao observar os significados e os sentidos emitidos pelos pares, podendo ressignificar a sua prática a partir da interação com os outros, da reflexão sobre o seu fazer pedagógico. Ao buscar fundamentação teórica, reconstruem a essência do seu próprio significado partindo da linguagem discursiva do outro.

Com esse procedimento colaborativo, de movimento reflexivo, discutimos sobre o processo de alfabetização desenvolvido com os alunos do 3º ano; refletimos sobre a importância do ato de escrever no processo de alfabetização desses(as) alunos(as) partindo dos fundamentos teórico-metodológicos discursivos de linguagem; além de elaborar colaborativamente com as participantes, como já dito, sequências didáticas (atividades) de produção textual para possibilitar experiências de escrita de textos diversos que circulam no meio social.

A perspectiva dialógica e discursiva de linguagem defende que é preciso possibilitar às crianças em fase da alfabetização o momento de produzir, de pensar sobre essa produção, de pensar como elas vão produzir e quem serão os destinatários; caso contrário, esse processo de escrita se tornará maçante, porque,

ainda que a criança escreva convencionalmente, ela não visualiza que aquela escrita tem um uso social e, conseqüentemente perde o sentido.

Preocupadas com isso, buscamos as questões metodológicas do ensino da escrita, especialmente em Jolibert; Jacob (2006); Jolibert; Sraik (2008); Jolibert e *colaboradores* (1994a; 1994b), Curto Murilo e Teixidó (2000) que nos ajudam a pensar esse processo e apontam caminhos relevantes e necessários para esse trabalho de aquisição da linguagem escrita.

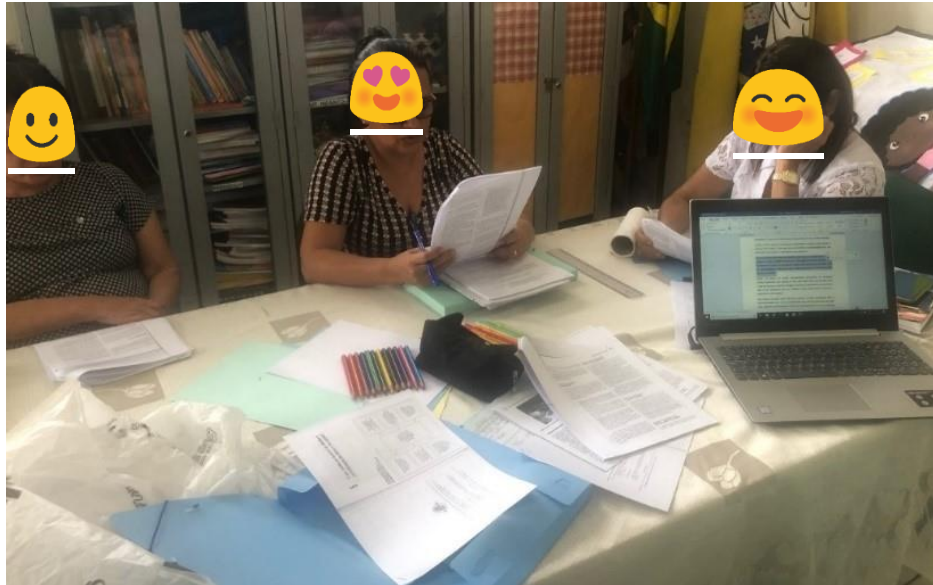
Para tanto, cabe ao(à) professor(a), dentre outras atitudes, se perguntar o que realmente pensa sobre as capacidades das crianças, analisando como “[...] uma mudança de expectativa e, logo, de atitude de sua parte pode acarretar progressão por parte das crianças”; e, ainda, “convencer-se de que todas as crianças [...] podem aprender a ler e a produzir os textos necessários à vida, desde que sejam dados os meios” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p. 25). Nessa visão, foi que se concretizaram os diálogos formativos.

Para relatar essa interação colaborativa, trazemos tanto os momentos de formação e planejamentos, demonstrando como se deu a interação com as professoras colaboradoras, quanto os momentos de execução das atividades com as crianças ao oportunizar a escrita de textos por meio de gêneros discursivos, partindo sempre de uma necessidade real de uso. Pelo fato de ser um movimento constante de formar, planejar, executar, optamos por não separar esses momentos e discorrê-los de forma sequencial, marcados pelo contexto em que ocorreram.

5.2.1 Dialogando com as professoras sobre o processo de produção de textos

O primeiro encontro formativo aconteceu dia 22 de maio de 2019, ao término da observação participante, e foi selecionado o texto “O que mudou na maneira de abordar a aprendizagem da leitura e da escrita”, de Jolibert e Jacob (2006). Para este momento, traçamos como objetivo refletir sobre a constituição de sua identidade enquanto alfabetizadora a partir de fragmentos de memórias de formação por meio da construção de uma linha do tempo; reconhecer a partir de suas narrativas de formação suas convicções na qualidade de formadoras de leitores e produtores de texto e discutir sobre o processo de alfabetização dos alunos do 3º ano a partir da leitura de texto selecionado para estudo.

Figura 6 – 1º Encontro formativo: compartilhando estudos fundamentados na alfabetização discursiva



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Nesse momento, (FIGURA 6) as professoras colaboradoras e a coordenadora que também participou leram o texto selecionado para estudo¹⁸ e puderam refletir sobre o processo de alfabetização que tiveram: ao elaborar o seu percurso formativo e ao dialogar com o grupo experiências que ficaram marcadas na sua trajetória de alfabetizadora. Percebemos em seus depoimentos a emoção de relembrares como foi acontecendo esse processo; contaram experiências que foram inspiradoras e outras que foram desestimuladoras. Contudo, “todas contribuíram para me tornar quem sou eu, enquanto professora, a forma como conduzo minha turma, como me relaciono com meus alunos; tive um exemplo de uma professora amorosa, acho que sou amorosa”, enfatizou professora Ana.

Ao lerem o texto apresentado, puderam destacar compreensões do que é ler e do que é escrever. A professora Ana declara: “era para termos lido esse texto antes da entrevista (sorrir), porque assim eu saberia responder o que é ler e o que é escrever”. Diante disso, destacamos qual saber estava sendo evidenciado na sua fala:

a) A LEITURA é concebida como uma busca, desde o começo, do significado de um texto, em função dos interesses e das necessidades do leitor que se utiliza de várias categorias de informação (não apenas das letras) e de diversas estratégias. Então, aprender a ler é, desde o início, aprender a procurar significado nos textos completos encontrados em situações reais de uso e desejar, isto é, ter necessidade, de elaborar o seu sentido.

¹⁸ Texto para estudo: O que mudou na maneira de abordar a aprendizagem de leitura e da escrita. JOLIBERT, Josette. **Além dos muros da escola – a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

b) O que chamamos de ESCRITA é, na realidade, um processo dinâmico, uma PRODUÇÃO DE TEXTOS, concebida como busca, de entrada, de adequação do texto produzido ao destinatário, ao propósito do autor, ao tipo de texto escolhido (carta, cartaz, notícia, etc.).

Portanto, aprender a produzir é, desde o início, aprender a elaborar um texto que tenha significado para um destinatário real e para um determinado dado. (JOLIBERT E JACOB, 2006, p.180)

Diante disso, levantamos o seguinte questionamento: Como podemos proporcionar às crianças a escrita como produção de texto? A professora Ana argumenta com outro destaque do texto: “– É como a autora coloca aqui: ‘é aprender a elaborar um texto que tenha significado para um destinatário real e para um determinado dado’” (JOLIBERT E JACOB, 2006, p.180). Assim, as professoras colaboradoras puderam compreender a mensagem central do texto em que a autora traz à discussão a forma de conceber a aprendizagem da leitura e da escrita, fazendo toda diferença na condução desse trabalho.

Ademais, compreendendo que “todas as crianças são capazes de aprender a ler e escrever e de fazê-lo com prazer [...]” (JOLIBERT E JACOB 2006, p.180), foi oportuno salientar que as crianças precisam:

- Vivenciar um **clima cálido**, acolhedor para as suas próprias experiências, sua cultura, sua linguagem, capaz de incentivar suas iniciativas, suas curiosidades, suas tomadas de decisões. Um meio estimulante feito de expectativas positivas e de intercâmbio sociais. É isso tanto em termos da escola como um todo quanto da sala de aula.
- Experimentar **situações de aprendizagem que sejam também situações de vida**, que tenham sentido para as crianças, que façam parte de seus projetos, que as estimulem a agir, a comunicar-se, a compartilhar com os colegas e a aprender mais para poder fazer e comunicar melhor.
- Encontrar textos autênticos, de todos os tipos, que sirvam para alguma finalidade: materiais múltiplos, estimulantes e variados, que correspondam à diversidade de seus desejos, de suas necessidades, de seus projetos.
- Contar com **apoio metodológico** adequado, que lhes permitam ser realmente ativas, refletir sobre as suas aprendizagens e encontrar ou elaborar ferramentas apropriadas quando delas precisarem. (JOLIBERT; JACOB, 2006, p.180)

Feita essa discussão com as professoras, passamos a organizar uma sequência didática partindo do contexto **Festa Junina** (APÊNDICE H), pois estava se aproximando o mês de junho e a escola se envolve com tal festividade, organizando inclusive apresentação cultural com toda escola. Assim, planejamos 5 encontros com as crianças desenvolvidos de 13 a 25/06/2019.

O planejamento das atividades em sequências didáticas (SD) se justifica pelo que explica Zabala (1998) ao afirmar que a vantagem se dá pela organização articulada de atividades de acordo com os objetivos que o(a) professor(a) estabelece para resultar na aprendizagem de seus(as) alunos(as), pois, ao planejar uma SD, o(a)

professor(a) constitui etapas de trabalho com os(as) alunos(as), de modo que explore várias atividades ligadas entre si. No caso da língua portuguesa, a leitura, a escrita, a oralidade e aspectos gramaticais da língua podem ser trabalhados em conjunto e, por isso, farão mais sentido para a criança que aprende.

Além disso, Schneuwly e Dolz (2004, p.45) nos dizem que: “as sequencias didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores”. Sendo assim, é importante garantir que as sequências sejam elaboradas de forma concatenadas e que orientem o trabalho do(a) professor(a), contemplando um percurso harmonioso com início, meio e fim.

Atentas a isso, as sequências didáticas planejadas e desenvolvidas trazem: o tema atrelado ao contexto e ao gênero textual trabalhados; a justificativa de trabalhar o tema selecionado; os objetivos a serem alcançados; a atividade/estudo que referenciamos os textos, os vídeos utilizados; os encaminhamentos adotados, divididos por dia; e, por fim, a avaliação utilizada. Tais sequências didáticas estão disponíveis nos apêndices H, I, J, K, L.

5.2.1.1 Produção de texto em situação real de uso: desenvolvendo atividades

O planejamento das atividades, como já dito, acontecia quinzenalmente, quando nos reuníamos para estudo, reflexão, avaliação e organização do trabalho a ser desenvolvido na sala de aula. Diante disso, foi possível planejar atividades partindo de situações reais de uso. Sendo, portanto, possível vivenciar 5 contextos que serviram como disparadores do planejamento: o contexto das festas juninas, possibilitando produções coletivas de textos informativos; o contexto do dia “D” na escola, que possibilitou o trabalho com o gênero convite; o contexto folclore, que proporcionou atividades com adivinhações e experiências de intercâmbio com outras salas; o contexto reunião de pais, em cujas atividades foi focado o gênero textual bilhete; o contexto “São Luís: 407 anos”, que possibilitou, entre outras, a escrita de texto de declaração de amor à cidade; e, por último, o contexto semana da criança, que teve como atividade principal a construção de brinquedo e a escrita de texto instrucional, ensinando outros(as) alunos(as) a fazer e brincar com o “jogo de varetas”.

❖ O contexto das Festas Juninas

De acordo com SD planejada (APÊNDICE H), iniciamos o mês de junho levando para as crianças um vídeo do Sítio do Picapau Amarelo, que explicava sobre o espírito da festa junina para iniciarmos a discussão com as crianças. Percebemos que era novidade para elas o uso de vídeo na sala de aula. Elas ficaram atentas e assistiram-no com entusiasmo; sorriam das situações engraçadas que eram apresentadas. “Passa de novo, tia!” foi o que pediram quando o vídeo acabou.

Figura 7 – Exibição do filme no dia 13/06/2019



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Na figura 7, demonstramos o momento de exibição do filme. Ali notamos crianças interessadas na história contada, ficando em silêncio e com os olhos atentos para a imagem projetada. Após o momento de exibição, iniciamos uma conversa para que nos contassem o que gostaram do filme, o que entenderam, o que chamou atenção, qual era o espírito da festa junina, segundo a situação mostrada no vídeo. Assim, as falas começaram a surgir e percebemos o quanto a exibição foi proveitosa. À medida que eles iam falando, fomos registrando no quadro as falas e organizando uma produção coletiva na lousa.

No dia seguinte, retornamos ao texto produzido coletivamente, que foi digitado e trazido impresso para os(as) alunos(as). Cada um(a) recebeu uma cópia para realizar a leitura silenciosa. Em seguida, mostramos o texto por meio do projetor e fomos fazendo as mediações necessárias para que houvesse entendimento quanto ao uso social dessa escrita: Para que o texto estava sendo escrito? E explicamos que comporia um mural para ser apresentado à outra turma do 3º ano. Além das questões

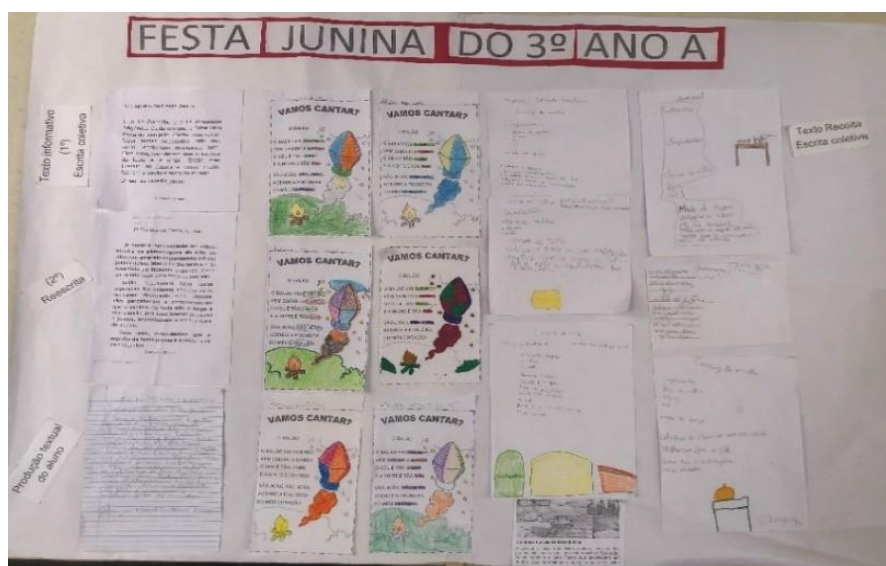
quanto ao sentido do texto, explicamos acerca da composição de um texto informativo, compreensão de parágrafo, de espaço, de letra maiúscula no início do parágrafo, dentre outras questões.

Partindo dessa mediação, acrescentamos novas construções ao texto para que ele ficasse completo; e a nova versão também foi impressa e entregue para os(as) alunos(as). Desse modo, eles(as) puderam colar em seus cadernos os dois textos que chamamos de primeira escrita e reescrita.

No diálogo com as crianças, percebemos que se interessavam por música e conheciam algumas do período junino. Ao questionar qual a que eles mais gostavam, logo, cantaram: Capelinha de melão. Então, a partir disso, surgiu outra oportunidade de escrita: escrever a música de que mais gostam do período junino. Compusemos mais uma produção para o mural da turma. Além da música, conversamos ainda sobre as comidas típicas, o que suscitou a produção de uma receita, sendo escolhida a do cuscuz para ser grafada.

No dia marcado para organizar o mural, os(as) alunos(as) ajudaram a selecionar os textos, a fazer a colagem e se organizaram em grupo para realizarem a apresentação do mural para outra turma do 3º ano. Assim demonstram as duas figuras seguintes:

Figura 8 – Mural com a temática festa junina da turma A do 3º ano



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Entre as construções do mural (figura 8), destacamos o texto produzido coletivamente como primeira escrita:

Título: O Espírito da Festa Junina

É o tio Barnabé e a tia Anastácia brigando. Cada um queria fazer uma festa do seu jeito. Então, resolveram fazer festas separadas. Não deu certo, acabaram destruindo tudo. Eles compreenderam que o espírito da festa é a união. Então, eles fizeram as pazes e desse modo, fizeram a melhor festa do mundo.

União, se divertir juntos (TURMA 3º ANO A)

Como reescrita:

Título: O Espírito da Festa Junina

A história apresentada no vídeo, mostra os personagens do sítio do pica pau amarelo organizando a festa junina deles. Mas o tio Barnabé e a tia Anastácia só ficavam brigando. Cada um queria fazer uma festa do seu jeito.

Então, resolveram fazer festas separadas. **No entanto**, não deu certo, acabaram destruindo tudo. **Depois, eles perceberam e** compreenderam que o espírito da festa **não é briga e sim** a união, **por isso** fizeram as pazes e **juntos, organizaram** a melhor festa do mundo.

Com isso, entendemos que o espírito da festa junina é a união, é se divertir juntos (TURMA 3º ANO A)

Na primeira escrita, as crianças puderam falar o que entenderam e recontaram a história exibida. Com a mediação proposta por meio de questionamentos e explicação sobre a função do texto, no caso, contar para outros(as) alunos(as) sobre o que viram no vídeo, pudemos coletivamente aperfeiçoar o texto, fazendo a reescrita em grupo. Desse modo, os acréscimos foram colocados em destaque para que as crianças percebessem e visualisassem essa nova escrita. No momento da apresentação, as crianças ficaram eufóricas e tímidas ao mesmo tempo; porém, todos que se dispuseram falar (deixamos livre; falava quem quisesse) conseguiram expressar e contar para os(as) outros(as) o que estudaram no mês junho; que atividades desenvolveram; e o que estava exposto no mural.

Figura 9 – Apresentação do mural para outra turma



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Na figura 9, mostramos o momento de apresentação do mural para outras crianças (3º ano B) e verificamos envolvimento com as atividades propostas, desempenhado com entusiasmo e apropriação sobre o que tinha sido proposto na sala de aula. Percebemos que as crianças se dispuseram a saber mais porque tinham a responsabilidade de comunicar aos(às) outros(as) aquilo que tinham aprendido. Além disso, esse momento serviu para avaliarmos a nossa mediação com essa atividade, pois, na medida em que fomos ouvindo as explicações das crianças, notamos como se organizaram e processaram o conhecimento discutido em sala.

Além desse momento com as crianças, vale registrar que, ainda no mês de junho, foi realizado um outro momento de estudo, no dia 05/06/2019; e, dessa vez, utilizamos o texto “Ler e aprender a ler e Produzir e aprender a produzir textos”, de Jolibert e Jacob (2006). Os referidos textos são riquíssimos e possibilitam reflexões sobre o processo de ensinar a ler e produzir textos, apontando o caminho metodológico discursivo de linguagem.

Dentre os destaques que foram feitos dos textos, evidenciamos as estratégias de produção do texto colocadas pela autora:

1. Projeto e contexto.
2. Determinação dos parâmetros da situação de produção.
3. primeira escrita individual.
4. Confrontação das primeiras escritas entre os alunos do curso.
5. Confrontação com escritos sociais do mesmo tipo: como fazem os especialistas? Atividades metalinguísticas com o grupo todo: leitura de textos de especialistas, para analisar aspectos textuais, gramaticais e lexicais,

conforme as necessidades do curso na produção do texto que se está trabalhando.

6. Reescrita (s) individual parcial ou global e avaliações parciais.
7. Versão final valorizada do texto (“obra-prima”).
8. Avaliação final do texto produzido. (JOLIBERT; JACOB, 2006, p.194-195)

Esse roteiro apresentado pode orientar o planejamento de nossas atividades de produção escrita com as crianças do 3º ano. Elas podem escrever os seus textos por si mesmas; têm muito o que dizer, embora nessa fase apresentem textos curtos, uma vez que a preocupação maior está em grafar corretamente as palavras.

Algumas crianças “manifestam, de imediato, que não sabem escrever ao ser solicitada a produção de textos”, enfatizou a professora Bia. No entanto, esclarecemos que a produção de texto pode ser em forma de “[...] sessões de produção coletiva no quadro [...] em que a professora atua como secretária. Assim é possível produzir cartas, receitas, cartazes, histórias, poemas etc.” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p.194).

Outro aspecto salientado condiz com os questionamentos colocados pela autora: “Afinal, o que as crianças devem aprender para produzir textos?”. E, como resposta, a sugestão do texto é:

- A ter PROJETOS DE ESCRITA¹⁹ que sejam também projetos de vida.
- A situar-se no MUNDO DA ESCRITA (tipos de texto, produção, edição, difusão)
- A conhecer e saber selecionar ESTRATÉGIAS para empreender a produção de texto.
- A utilizar e a saber processar INDÍCIOS (informações linguísticas significativas) de todo tipo, especialmente os sete níveis.
- A ser capazes de estabelecer RELAÇÕES de coesão e de coerência entre as informações que o texto fornecerá ao leitor. (JOLIBERT; JACOB, 2006, p.193)

Com essas indicativas para o trabalho, as professoras passaram a perceber que muito se pode fazer para oportunizar que as crianças escrevam textos completos, com mensagens significativas, grafando-os da sua maneira à medida que vão se apropriando do sistema de escrita. Assim, é fundamental estabelecer regularmente momentos para que os(as) alunos(as) escrevam (JOLIBERT; JACOB, 2006)

❖ Contexto: dia “D” na escola

No mês de agosto, após as férias, retomamos as nossas conversas formativas e os planejamentos de atividades de produção textual para serem desenvolvidas com os(as) alunos(as). Desse modo, no dia 07/08/2019, compartilhamos mais um texto de

¹⁹ Destaque em caixa alta, feito pela própria autora.

Jolibert e colaboradores (1994^a p. 106) chamado “Produção de escritos” como síntese do que havíamos estudando em momentos anteriores. O texto traz de forma bastante explícita que são inúmeras as oportunidades de escrever “para valer” na sala de aula.

A autora sugere o que pode ser esse “escrever para valer”, assim descrevendo:

Escrever para comunicar

- Ora com as outras turmas (quando escrito parece ser mais adequado ou mais estético do que oral – um convite, por exemplo);
- Ora com todos os interlocutores externos que as crianças conhecem ou imaginam e que são outros tantos verdadeiros destinatários de seus pedidos.
 - os pais, é claro [...];
 - os correspondentes [...];
 - mas também a prefeitura, a piscina [...], um museu;
 - Ou ainda um palhaço, um padeiro, um apresentador [...], etc.

Para fixar uma história ou um poema inventado

- Para guardá-los na memória, mas também pelo prazer de valorizá-los apresentando-os num álbum, num cartaz, numa ficha do fichário de aula, etc [...] (JOLIBERT e colaboradores, 1994a, p.106)

Para ficar clara para as professoras a produção de texto em situação real de uso, aproveitamos os acontecimentos que estavam sendo propostos pela escola para discutir e demonstrar como elas podem aproveitar tais oportunidades que surgem no cotidiano da escola para fomentar as crianças à escrita de textos reais. Isto se deu da seguinte forma:

A escola estava se organizando, no referido mês, para o acontecimento chamado *Dia “D” na Escola*. É um evento proposto pela SEMED, para que as escolas municipais promovam a participação da família junto a escola. É recomendado que a escola exponha as ações desenvolvidas no primeiro semestre, as intervenções pedagógicas que estão acontecendo na Rede, os resultados das avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís – SIMAE, a fim de promover o envolvimento dos pais, estudantes, equipe gestora e professores(as) nessa ação de mobilização “Todos pela Educação”. Diante desse evento, as professoras precisavam se organizar para receber os pais naquele espaço, organizando a exposição das ações com murais de fotos das atividades promovidas no primeiro semestre. Surgiu, daí, a necessidade de enviar um convite do evento aos pais.

Assim, aconteceu a seguinte situação interlocutiva:

Figura 10 – Representação de um diálogo formativo/planejamento com as professoras

Pesquisadora: Para esse evento, vocês terão que enviar um convite para os pais. Como vocês pensam em fazer isso?

Bia: Geralmente, a escola faz o convite e envia. A coordenação organiza/digita e a gente cola na agenda das crianças.

Pesquisadora: Será que podemos aproveitar a oportunidade para trabalhar o gênero discursivo convite com as crianças e possibilitar que elas escrevam o convite do dia “D” a ser encaminhado aos pais? O que vocês acham?

Bia: hum, pode ser neh!!

Ana: Mas como seria? Como iríamos fazer?

Pesquisadora: Vamos lembrar do que lemos em Jolibert?²⁰ Como a autora recomenda? Como poderíamos fazer para as crianças aprenderem a produzir texto?

Ana: situações reais de uso...

Pesquisadora: sim, que mais?

Bia: é uma necessidade, estamos partindo de uma necessidade! Não é?

Pesquisadora: Pois então, é isso mesmo! As autoras que lemos nos diz que se aprende a escrever textos, produzindo diversos textos, em situação de comunicação real, com autênticos destinatários (JOLIBERT; JACOB, 2006). Então, no nosso caso, nessa situação de escrita, nós temos uma situação real, (o acontecimento dia “D” na escola) uma necessidade real (convidar os pais para o evento), as crianças vão ter os seus destinatários reais que são seus pais. Percebem que podemos aproveitar as diversas situações para propor a escrita de textos que tenham significado para o aluno?

Bia: vamos pensar como fazer. O que tu achas Ana?

Ana: Acho que temos que apresentar convites para eles...

Pesquisadora: Podemos organizar uma exposição de convites? O que acham?

Ana: acho que temos que discutir com eles primeiro, apresentar a diversidade de convites que existem, não e? a exposição seria interessante!

Pesquisadora: o que podemos fazer para despertar o interesse deles para essa exposição?

Bia: pedir para trazer convites que eles já tenham recebido...

Pesquisadora: se vamos organizar a exposição de convites, podemos fazer isso que Bia acaba de sugerir, mas temos que convidá-los para a exposição. Para isso, podemos entregar um convite para eles escrito por nós convidando-os para participar dessa exposição de convites, vocês concordam?

Ana: excelente ideia... [...]

(DIÁLOGO, 07/08/2019)

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Na figura 10, descrevemos o diálogo com as colaboradoras, a partir do qual fomos construindo o nosso entendimento a respeito do trabalho com a escrita partindo de situações reais de uso. Percebemos que as professoras já começam a enxergar outras possibilidades para promover momentos em que as crianças possam se envolver em atividades de produção escrita para valer, construções reais com objetivo e sentido, e não somente ficar solicitando cópia de escritos colocados no quadro; o que, muitas vezes, se configura como práticas tradicionais de reprodução de questões

²⁰ Os textos estudados, em sessões de estudo anteriores foram “Produção de escritos”. In: JOLIBERT, Josette et al. Formando crianças leitoras. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a. V.1. “Ler e aprender a Ler”; “Produzir e aprender a produzir textos”; “O que mudou na maneira de abordar a aprendizagem da leitura e da escrita. In: JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette. **Além dos muros da escola:** a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006

retiradas do livro didático. Para reforçar essa ideia, encaminhamos a leitura do texto “Motivação: escrever e ler tem sentido”, de Curto; Morillo e Teixidó (2000)²¹

Depois do estudo proposto, foi organizada a sequência didática com o gênero textual convite (APÊNDICE I). Nela, procuramos promover situações didáticas para oportunizar aos(às) alunos(as) momentos de pensar, organizar seu dizer por meio do texto escrito. Os objetivos do trabalho com esse gênero discursivo foram: reconhecer a função social de um convite; ler e interpretar convites diversos; identificar o objetivo de cada convite, a partir da discussão e apresentação dos diversos tipos; e produzir um convite de acordo com a função social proposta.

O desenvolvimento com as crianças se deu da seguinte forma: inicialmente, elas receberam um convite, elaborado por nós, pesquisadora e professoras colaboradoras, convidando-as para uma exposição de convite que iria acontecer na sala de aula, com dia e horário marcados. Nesse momento, foram feitas as relações discursivas por meio de diálogos com a turma.

Figura 11 – Representação da interação discursiva com os alunos

<p>Pesquisadora: vocês já receberam algum convite?</p> <p>Alunos: já, mais não no papel, só falaram para eu ir em um aniversário;</p> <p>Alunos: eu já tia, recebi um convite de aniversario</p> <p>Alunos: minha mãe recebeu um para um chá de bebê</p> <p>Pesquisadora: e esse que vocês receberam agora? E sobre o que? Conseguiram ler?</p> <p>Aluno D: é sobre exposição de convites?</p> <p>Pesquisadora: e vocês sabem o que é uma exposição? já foram em alguma?</p> <p>Alunos: eu já, no shopping</p> <p>Pesquisadora: Você quer nos falar sobre sua experiência? A exposição do shopping foi de que?</p> <p>[...]</p> <p>(DIÁLOGO, TURMA A, 09/08/19, realizada na sala B, com os alunos do 3º ano)</p>
--

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

A figura 11 mostra parte do diálogo feito com as crianças para criarmos nelas a expectativa pela exposição. Solicitamos que as crianças trouxessem os convites que já tinham recebido para continuarmos a conversa no dia da referida exposição, bem como enfatizamos o dia, a hora e o local que esta iria acontecer.

No dia combinado, a sala foi preparada para essa atividade. Os(As) alunos(as) puderam ter contato com uma diversidade de convites (casamento, formatura, exposição, chá de bebê, chá de panela, batizado, reunião de pais, dentre outros).

²¹ Foi encaminhado às professoras para que fossem lidos em casa, dado o tempo na escola ser reduzido e preenchido com a organização de outras demandas, além do planejamento da rotina de sala, a elaboração de provas, de datas comemorativas, relatórios etc. Assim, elas se comprometeram em realizar a leitura prévia em casa, e na reunião seguinte, nos faríamos as interferências e reflexões possíveis.

Figura 12 – Exposição de convites



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Na imagem (FIGURA 12), demonstramos a exposição de convites que foi organizada com os(as) alunos(as), a qual ficou exposta na turma para a apreciação de todos(as). Foram estabelecidas as discussões a respeito do motivo de cada convite; o endereçamento de cada um, local e data do evento e remetente, dentre outros. Assim, as crianças puderam observar, conversar, interagir com uma variedade de informações e intencionalidade contida em cada convite. Puderam também falar dos convites que levaram para a exposição.

Depois desse momento, as atividades propostas aconteceram a fim de proporcionar maior apropriação e conhecimento quanto ao gênero discursivo convite. A atividade principal foi a escrita de um convite a ser enviado aos pais, convidando-os para o comparecimento ao evento *Dia "D" na Escola*. Sobre esta atividade podemos dizer que, de fato, comprovamos que as crianças escreveram com entusiasmo, sabendo o que queriam dizer, dando informações precisas, claras, devidamente endereçadas e assinadas.

Figura 13 – Momento de escrita de um convite aos pais – o envolvimento das crianças

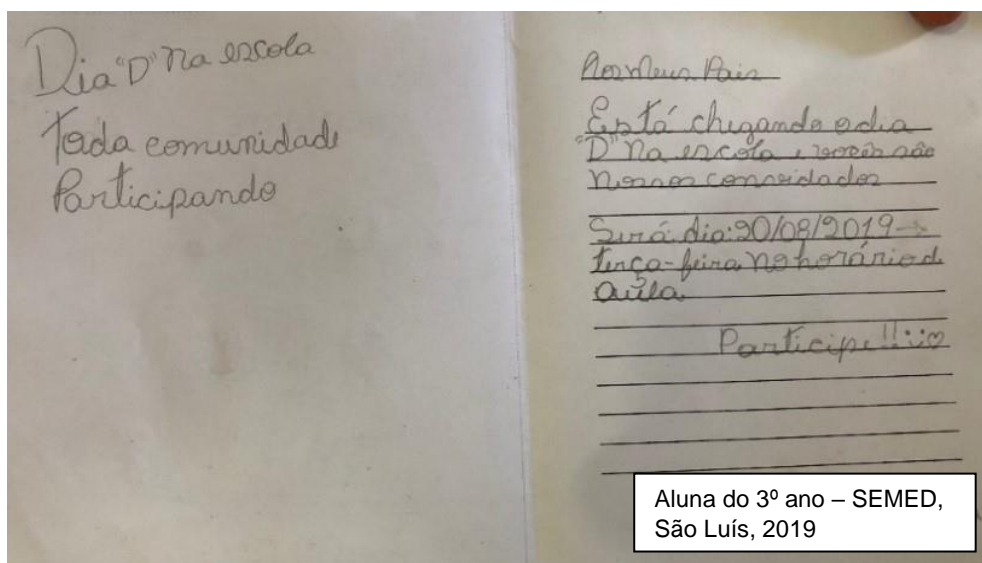


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Na figura 13, visualizamos crianças debruçadas sobre as carteiras, envolvidas, incentivadas a escrever com uma apropriação surpreendente. Além disso, nenhuma deixou de fazer o seu convite; nenhuma criança lembrou que não sabia grafar algumas palavras. Escreveram, ainda que com alguns “erros” ortográficos, mensagens que demonstraram que sabem muito, que são capazes de se comunicar por meio da escrita.

Vale dizer, que as atividades com o gênero convite foram desenvolvidas passo a passo (sequência didática) para que pudéssemos propor a produção textual dos(as) alunos(as), contemplando a produção inicial, a revisão, a reescrita e a entrega ao destinatário.

Figura 14 – O texto do convite – A produção escrita: exemplo 1



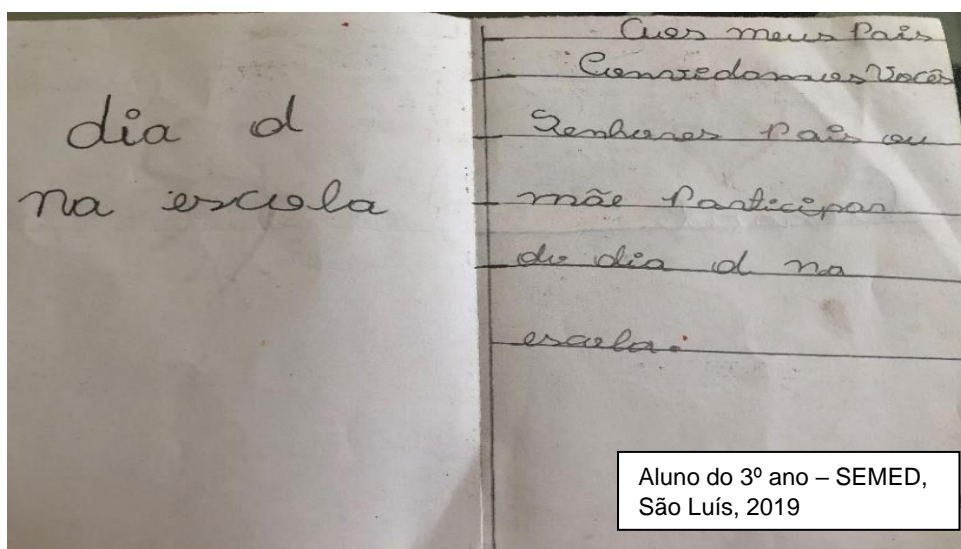
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Transcrição:

Dia "D" na escola /Toda comunidade participando
 Aos meus pais,
 Está chegando o dia "D" na escola e vocês são nossos convidados.
 Será dia 30/08/2019 terça-feira no horário de aula.
 Participe!
 Nome da aluna

Como segundo exemplo, apresentamos:

Figura 15 – O texto do convite – A produção escrita: exemplo 2



Fonte: Arquivo pessoal a pesquisadora, 2019

Transcrição:

Dia "d" na escola
 Aos meus pais
 Convidamos vocês senhores pais ou mãe participar do dia d na escola.
 Nome do aluno

Nas duas imagens anteriores, (FIGURA 14 e 15), verificamos que cada criança teve seu próprio dizer, mesmo tratando-se de um mesmo assunto, evento, tipo textual, mostrando, com isso, que cada um(a) tem seu estilo próprio, sua forma própria de dizer que retrata a sua compreensão e apropriação de linguagem. E concerne ao respeito do discurso que cada um(a) internaliza e manifesta na maneira que escreve.

Vale lembrar que a escrita de convites atendeu ao que nos recomenda Jolibert (1994a, p. 107): “Escrever para comunicar [...] ora com todos os interlocutores externos que as crianças conhecem ou imaginam e que são outros tantos verdadeiros destinatários de seus pedidos”; elas não podem ficar escrevendo por escrever. Seus escritos podem e devem ter destinatários reais. A vantagem disso foi presenciar crianças sabendo o que queriam dizer, pois tinham clareza de seus endereçamentos, tendo o prazer de assinar seus textos, de criar seu layout (pintando, fazendo sua arte) e tendo o cuidado de realizar a entrega, pois sabiam da importância do que escreveram e que precisava chegar aos seus destinos, reconhecendo, assim, a função social do convite.

No planejamento seguinte, dia 21/08/2019, iniciamos a sessão, solicitando que as professoras avaliassem a atividade desenvolvida, a fim de percebermos como estão se apropriando desse fazer discursivo de alfabetização. À vista disso, transcrevemos o diálogo ocorrido:

Figura 16 – Representação de um diálogo avaliativo/ lembrando o trabalho com o gênero textual convite: Como atuamos?

<p>Pesquisadora: Como vocês avaliam o trabalho desenvolvido com convites?</p> <p>Bia: Na atividade do convite você foi escribas, fez toda aquela discussão necessária, buscando a leitura dos alunos para que eles pontuassem o que é primordial, principal no convite, o que que deve ter, o que nunca deve faltar no texto do convite. Houve o momento da produção escrita coletiva de um convite partindo de uma situação real, que estava a acontecer na escola que foi a necessidade de enviar o convite para os pais sobre o dia D na escola.</p> <p>Ana: A atividade do convite teve uma boa abordagem, foi suficiente, porque falamos dos tipos de convite, que são vários e foram mostrados e discutidos com os alunos; podemos agora retomar a leitura e colocá-lo para fazer um de próprio, daquilo que eles gostariam de dizer, ou o convite que eles gostariam de fazer. [...]</p> <p>Pesquisadora: Certo, na leitura do texto anterior, encaminhado a vocês, lembram? falava de escrever e ler para resolver necessidades. Como a professora Bia pontuou: a escrita do convite surgiu de uma necessidade real. Então, o que precisamos focar é realmente isso, para que a criança encontre sentido no que ele está fazendo/escrevendo. As crianças perceberam que tinha necessidade de escrever. Eles escrevem para alguém; eles tinham um destinatário que era os pais e acredito que isso fez a diferença; eles puderam elaborar um primeiramente, fazendo a primeira versão do texto; seguido das intervenções do professor no sentido de fazê-los refletir sobre a escrita de algumas palavras que não estavam corretas e, por fim, foi oportunizado que passassem a limpo, produzindo assim a produção final. Seguido a isso, houve o envio, eles puderam entregar aos pais o convite elaborado coletivamente.</p> <p>Bia: Pois é, eu estou pensando aqui que podemos retomar convite, porque vai surgir um outro momento importante e que podemos continuar que é a reunião dos pais agora no final do mês de agosto.</p> <p>Pesquisadora: Sim, essa reunião será de resultados das provas do bimestre, o que vocês acham de nós escrevermos um bilhete para os alunos informando sobre como eles foram nas provas?</p>

Geralmente, falamos e dizemos o resultado oralmente; o que vocês acham de darmos esse resultado por escrito? Poderíamos escrever um bilhete a eles e assim vamos iniciar uma interlocução com eles por meio da escrita e a partir disso poderá surgir outros momentos de escrita.

Bia: Achamos uma boa ideia, podemos fazer isso sim. E isso é necessário mesmo!

Ana: Podemos fazer assim, porque, dessa forma vamos possibilitar o primeiro contato dos alunos com o gênero bilhete

Pesquisadora: E como vamos possibilitar que eles escrevam um bilhete também? O que vocês acham? (espera elas falarem alguma ideia, ficaram pensando...). Será que podemos solicitar que eles escrevam um bilhete em resposta ao que receberam de nós professores?

Ana: Ótima ideia. Será bem interessante fazermos assim. Então, vamos organizar essa atividade no planejamento.

Pesquisadora: Precisamos escrever os bilhetes endereçados a cada um e pontuar o resultado específico. E no que diz respeito a reunião de pais, podemos escrever esse bilhete solicitando o comparecimento deles à reunião.

Bia: Isso mesmo. Será uma ótima oportunidade para eles escreverem o bilhete! Vamos organizar no planejamento! [...]

(DIÁLOGO, 21/08/2019)

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Diante do exposto, na figura 16, pudemos ter o retorno das professoras quanto ao que foi desenvolvido em sala. Pelo que enunciaram, passaram a ter em seu discurso: escrever e ler para resolver necessidades e que devem aproveitar ao máximo as oportunidades que se apresentam para suscitar momentos em que criança leia e escreva em resposta a uma necessidade. A partir disso, passamos a comentar o texto que lhes foi encaminhado anteriormente: “Motivação: escrever e ler tem sentido” (CURTO, MORILO E TEIXIDÓ, 2008)

Discutimos e enfatizamos a ideia de criar necessidades para que as crianças leiam e escrevam, pois “[...] a leitura e a escrita são instrumentos, técnicas, para conseguir algo. Ao ler e escrever, a pergunta é *para quê?*” (CURTO, MORILO E TEIXIDÓ, 2008, p. 84). Desse modo, escrevemos e lemos para adquirirmos informações, por prazer (ler aquilo que temos curiosidade de saber); para lembrarmos, para aprender, para nos comunicar. Essa ideia precisa ser bem evidente para nós professores(as) no momento de organizar as atividades pedagógicas de leitura e escrita. Precisamos nos preocupar com o motivo, com a necessidade e, fazendo assim, estamos oportunizando que a criança encontre sentido ao escrever.

A criança concluirá que está fazendo uma atividade com uma intencionalidade, com uso social, e não simplesmente uma tarefa que o(a) professor(a) solicita. Ela se ver na responsabilidade de escrever seu texto, para responder a uma necessidade. Na atividade do convite, a utilidade foi para convidar os pais para o evento chamado “*Dia D na Escola – toda comunidade participando*”.

Ao perceberem a importância de sua produção escrita, os(as) alunos(as) a fizeram sem resistência e buscaram informações com os(as) colegas, as professoras

para resolver as questões ortográficas de que tinham dúvidas. Não percebemos nenhum(a) aluno(a) resistindo a não escrever, porque não sabia fazê-lo. Mas vimos alunos(as) interessados(as) em saber como grafar determinadas palavras, em mostrar o que escreveram e buscando informações quanto à escrita de palavras. Enfim, percebemos crianças entendendo o que estavam fazendo.

Então, o mais importante é garantir que as crianças encontrem sentido no que estão fazendo e as outras questões de escrita, como palavras grafadas corretamente, parágrafos, estrutura textual, pontuação, vão sendo garantidas nessa busca que passam a fazer. A criança entende a importância de entregar um convite com palavras escritas adequadamente.

Diante do que foi conversado com as professoras, pedimos que elas organizassem uma atividade dentro dos parâmetros estudados. Elas pensaram juntas e planejaram trabalhar com adivinhações. Segue o diálogo:

Figura 17 – Representação do diálogo das professoras ao planejarem atividade de produção textual

Bia: Ana, o que tu achas de trabalharmos adivinhações?
Ana: – Acho bom, são textos bem legais que eles se interessam!
 [...]
Pesquisadora: Qual seria o motivo, a necessidade, o objetivo de trabalhar adivinhações?
Bia: – Nós temos que trabalhar por conta do dia do Folclore! Então, eu penso que esse é o motivo, a necessidade, como tu falavas a pouco!
Pesquisadora: E como vocês pensam em fazer?
Ana: A gente leva algumas para serem lidas por eles! A leitura primeiro, não é?
Pesquisadora: Sim, é importante garantirmos o momento de leitura, o contato com texto primeiramente.
Bia: Poderíamos levar várias em uma caixa, passá-la entre eles para que cada um leia a adivinhação e busque a resposta!
Pesquisadora: E depois, como suscitariam a escrita?
Ana: Nós poderíamos organizar as adivinhações em um cartaz e solicitar que eles escrevam a resposta. Porque as adivinhações que eles vão receber não terá a resposta, não é? A resposta será dita oralmente; daí eles terão oportunidade de escrever no cartaz a resposta.
Pesquisadora: E a escrita como produção textual?
Bia: Bom, eu acho que podemos pedir que escrevam uma adivinhação, que pode ser a mesma que leram ou outra que sabem. Podemos lançar o desafio de fazerem uma que já sabem.
Pesquisadora: Certo, e depois que escreverem as adivinhações, o que faremos com esses textos?
Ana: Faremos as correções. Vamos fazendo as interferências para que eles percebam o que porventura erraram. Ai a gente faz como na atividade do convite: pedimos para passarem a limpo.
Pesquisadora: E a divulgação? Como poderia ser?
Bia: O cartaz que ficará exposto na sala, é a divulgação?
Pesquisadora: Penso que os alunos poderiam ir contar/perguntar essas adivinhações para os alunos do 1º e o 2º ano, por exemplo. Acho que vocês poderiam dizer para eles que deverão escrever uma adivinhação para irem perguntar para esses alunos menores. Sendo assim, estamos garantindo a divulgação daquilo que escrevem e, por isso, a atividade terá mais sentido para eles. O que acham?
Ana: (com o olhar de admiração) – Nossa, seria uma boa. Vamos ver se eles vão querer ir.
Bia: Acho que vão amar! Vamos sugerir isso para eles!
 [...]
 (DIÁLOGO, 21/08/2019)

No diálogo, (FIGURA 17), pudemos verificar a apropriação das duas colaboradoras quanto à motivação que as crianças precisam ter ao produzirem textos: escrever para...; assim, pensaram em uma atividade de escrita em que garantiram esse momento de divulgação: ir até o seu destinatário (outra turma) para que os seus escritos fossem lidos.

Desse modo, passamos a descrever como se deu a execução desse planejamento, partindo do contexto folclore.

❖ Contexto: folclore

No dia da atividade com adivinhações, 22/08/2019, Dia do Folclore, conduzida pelas professoras colaboradoras, observamos a sala de aula, pela primeira vez, organizada em círculo (FIGURA 18). As professoras estavam com uma caixa organizada (encapada, enfeitada) por elas com as adivinhações dentro, em quantidade suficiente para que cada aluno(a) pegasse uma. A caixa foi passando, cada aluno(a) pegou uma adivinhação e passou a ler; àqueles(as) que não conseguiam ler ainda foi oportunizado que buscassem ajuda junto aos(as) colegas que já liam e junto às professoras.

Figura 18 – Atividade de leitura da adivinhação conduzida pela professora (turma B)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Demonstramos, a seguir, a turma A:

Figura 19 – atividade de leitura e de produção escrita, conduzida pela professora (turma A)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Na figura 19, temos a turma A no momento de leitura e produção de suas adivinhações; e a professora colaboradora fazendo a mediação desse momento. Os(As) alunos(as) estão com a oportunidade de ler uma adivinhação, primeiramente, em silêncio e, depois, em voz alta, para compartilhar com a turma.

Em seguida, foi feito o cartaz com a colagem da adivinhação (O que é, o que é?) e a escrita da resposta pelos(as) alunos(as). Depois, a professora solicitou que se organizassem em duplas para escreverem uma com a finalidade de ser perguntada/lida para os(as) alunos(as) do 1º ano.

Assim, Eles(as) ficaram animados(as) e passaram a escrever as suas adivinhações. Enquanto escreviam, a pesquisadora foi conversar com as professoras das salas que ficavam no mesmo corredor das turmas do 3º ano. As professoras do 1º e do 4º ano aceitaram a realização da atividade em suas salas; sendo, desse modo, a plateia dos(as) nossos(as) alunos(as).

Depois que escreveram os seus textos, a pesquisadora acompanhou os grupos de alunos(as), turma A, que apresentariam suas adivinhações para o 1º ano. Chegando lá, cada aluno(a) lia a sua adivinhação “O que é, o que é...?” e esperavam os(as) alunos(as) do 1º ano levantarem hipóteses até chegarem à resposta. Tudo isso foi desenvolvido com muita alegria; os(as) alunos(as) se divertiram com as adivinhações escritas.

Figura 20 – Momento de compartilhar com as outras turmas as adivinhações produzidas – turma A



Figura A: Turma 3º ano A apresentando para Figura B: A turma do 1º ano

Fonte: arquivo da pesquisadora (2019)

A figura 20 demonstra a interação da turma do 3º ano A com a turma do 1º ano, quando estavam apresentando a adivinhação que escreveram. Na ocasião, interagimos com a turma do 1º ano para instigar o levantamento de respostas às adivinhações apresentadas. Ao final, ficou o convite para que os(as) alunos(as) do 1º ano também escrevessem algo para apresentarem ao 3º ano. Assim, estabeleceu-se o intercâmbio entre as salas por troca de informações e possibilidades de escritas que atendam a direcionamentos claros (no caso, escrever para apresentar em outra sala).

A turma B apresentou suas adivinhações para as turmas do 4º ano. No início, ficamos preocupadas com a reação desses(as) alunos(as) maiores. Todavia, para nossa surpresa, aceitaram muito bem a atividade, interagiram na tentativa de acertar as respostas e acolheram de forma respeitosa nossos(as) alunos(as) do 3º ano.

Demonstramos na imagem seguinte, figura 21, a apresentação da turma B para o 4º ano. Mais uma vez pudemos testemunhar o quanto as crianças se envolveram com a atividade, preocupando-se em fazer uma boa leitura, uma boa entonação de voz para que fossem compreendidos(as). Em contrapartida, os(as) interlocutores(as) receberam com entusiasmo a referida atividade.

Figura 21 – Momento de compartilhar com as outras turmas as adivinhações produzidas – turma B



Figura A: turma B apresentando para

Figura 2: turma do 4º ano

Fonte: Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

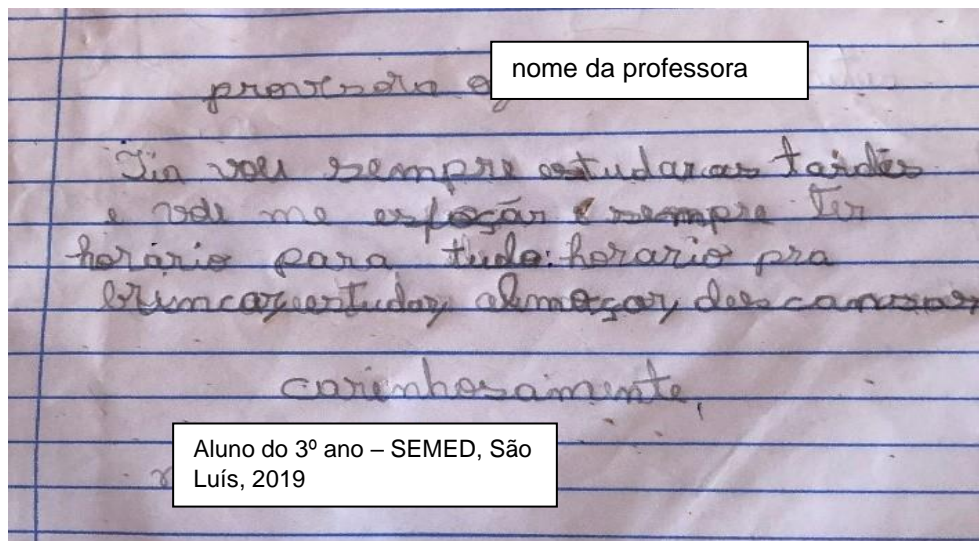
Diante dessa vivência, constatou-se que as professoras colaboradoras atentaram para a necessidade de instigarem na criança a escrita enquanto uso social. Escrever para poder possibilitar uma experiência diferenciada aos(às) alunos(as). A Professora Ana comentou que, enquanto um grupo se aprestava, os outros, que ainda não tinham escrito, procuraram logo escrever o seu texto, porque queriam também participar. A professora Bia complementou dizendo: “Achei interessante ver as crianças criando as suas próprias adivinhações; para uma resposta eles criaram uma outra pergunta”.

A dinâmica proposta foi, desse modo, bastante proveitosa, uma vez que as crianças tiveram a oportunidade de ler, escrever e divulgar para seus pares os seus escritos, experimentando, com isso, situações em que puderam vislumbrar a utilização da leitura e da escrita com um significado real em suas práticas sociais.

❖ Contexto: reunião de pais

Depois da atividade com adivinhações, passamos a desenvolver a sequência didática com o gênero textual bilhete (APÊNDICE J) planejada com as professoras, tendo por finalidade informar os pais para o comparecimento em uma reunião na escola. Houve, primeiramente, as discussões necessárias, partindo de um bilhete feito pelas professoras direcionado a cada aluno(a); nele constava o resultado das provas. Diante disso, as crianças foram instigadas a escrever um outro bilhete em resposta ao que receberam. Como demonstramos nas figuras 22 e 23.

Figura 22 – Produção escrita de um bilhete em resposta ao da professora: exemplo 1



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Transcrição:

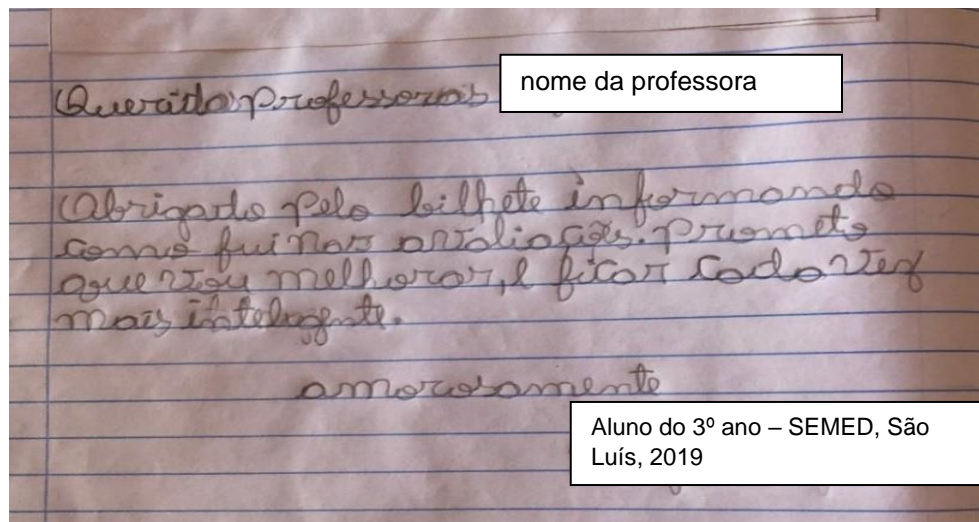
Professora Ana e Cleia

Tia eu vou sempre estudar as tardes e vou me esforçar e sempre ter horário para brincar, estudar, almoçar, descansar.

Carinhosamente,
(nome do aluno)

Na produção anterior (FIGURA 22), temos a escrita de um aluno; a reescrita, depois de receber a mediação da professora quanto a grafia de algumas palavras. Percebemos que ele mostra uma comunicação clara; o seu projeto de dizer é evidenciado ao escrever que vai estudar às tardes, que vai se esforçar; o que significa que compreendeu o bilhete que recebeu da professora. Na primeira escrita, esse aluno apresentou algumas dificuldades com questões ortográficas, escreveu: tardis, (grafando i ao invés de e) orário (omitindo o h); esvosar (para esforçar, trocando f por v; ç por s), questões estas perfeitamente compreensíveis para quem está no processo. Dessa forma, com a intervenção da professora, ele logo compreendeu fazendo os ajustes necessários.

Figura 23 – Produção escrita de um bilhete em resposta ao da professora:
exemplo 2



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Transcrição:

Querida professoras Ana e Cleia

Obrigado pelo bilhete informando como fui nas avaliações. Prometo que vou melhorar, e ficar cada vez mais inteligente

Amorosamente

nome do aluno

Na figura 23, temos o exemplo 2. Nesta, o aluno grafou, logo na sua primeira escrita, de forma comunicável, sem ser necessária a intervenção da professora para a correção de erros ortográficos; apenas fez uso inadequado da vírgula. Nessa escrita, o aluno mostra que se preocupou em garantir a organização estrutural de um bilhete: com o endereçamento, com a mensagem, a despedida e a sua assinatura.

Podemos relatar ainda que esse momento de produção de bilhetes foi fantástico, porque percebemos o envolvimento com a atividade. Vimos nas escritas a manifestação de mais compromisso com seus estudos, dizendo que reconheciam a necessidade de estudar mais. Foi notório o projeto de dizer de cada um(a), isto é, todos(as) falando do mesmo assunto, porém com sua forma própria de dizer. Todos(as) entenderam a necessidade da escrita e novamente não se recusaram em escrever; até mesmo aqueles(as) considerados(as) pela professora como não alfabéticos(as)²².

²² As professoras colaboradoras têm a prática de avaliar a escrita das crianças, baseada na teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro. No teste de escrita que aplicam, é solicitado que os alunos escrevam palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas. Como resultado eles são classificados em: pré-silábico, silábico sem e com valor sonora, silábico alfabético, alfabético.

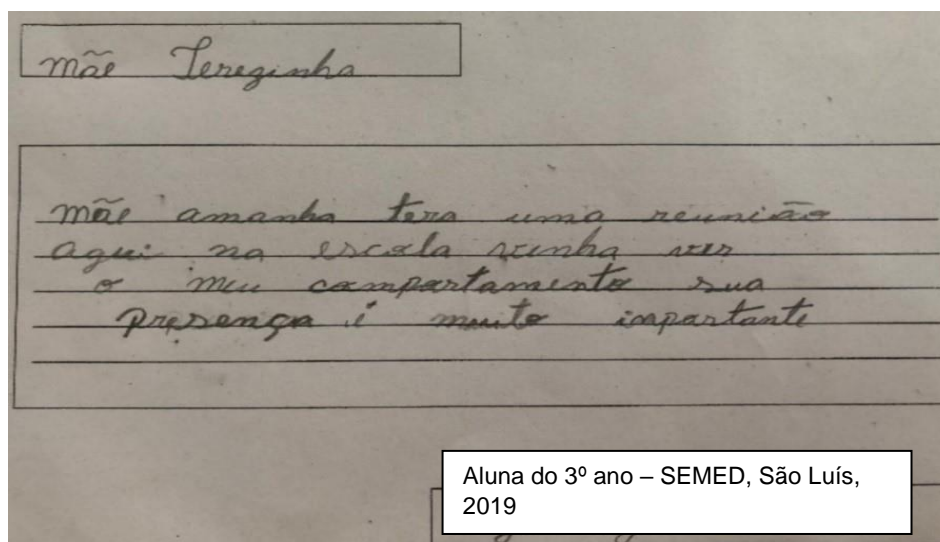
Apareceu a interlocução quanto ao uso do obrigado(a). O aluno escreveu: obrigada professora e questionou se estava certo. Percebemos que o equívoco estava em: por estar falando com o feminino (professora) entendia que o uso correto seria obrigada. Com a mediação, passou a entender que, quando o obrigado expressa um agradecimento, deve concordar com o emissor (quem fala) e não com o interlocutor (com quem se fala). Assim, quem determina a concordância desse adjetivo é o sexo de quem está agradecendo, ou seja, mulheres agradecem com obrigada, enquanto os homens agradecem com obrigado.

Como exposto, apareceu a necessidade de se explicar concordância nominal para as crianças do 3º ano. Diante disso, foi realizada o que nos orienta, Jolibert e Sraiki (2008, p.191), a “observação reflexiva da língua, e do sentido que é derivado pelas crianças”. Assim, a necessidade de aprendizagem do aluno veio à tona, a partir de seu uso da linguagem.

Seguindo a sequência didática, foi proposta, por fim, a escrita de um outro bilhete; desta vez, destinado aos pais. O motivo foi informá-los sobre a reunião que aconteceria para a entrega de resultado das avaliações bimestrais. Sendo assim, discutiu-se sobre a necessidade de enviar um bilhete aos pais para que comparecessem à referida reunião.

Conversamos novamente com as crianças sobre o gênero discursivo bilhete, relembando aquele que tinham recebido da professora e do que haviam escrito para ela. As crianças pontuaram o que não poderiam deixar de escrever, caso contrário, comprometeria o entendimento como, por exemplo, a quem estava destinado o bilhete; para que estávamos enviando (o objetivo); a data; o horário; a despedida; e a assinatura. Ficou evidente que cada um deveria dar a informação de forma clara e precisa para promover a comunicação do que realmente queriam dizer. Desse modo, foi dado o espaço para a produção do bilhete. Como exemplo, trazemos:

Figura 24 – Produção de um bilhete endereçado aos pais: exemplo 1



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Transcrição:

Mãe Terezinha,

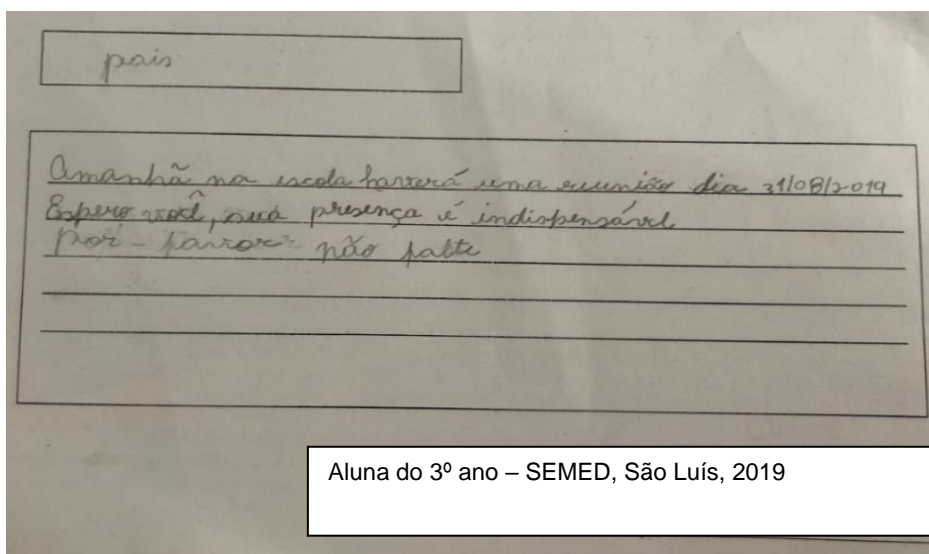
Mãe, amanhã tera uma reunião aqui na escola venha ver o meu comportamento sua presença é muito importante!

Nome da aluna

Neste exemplo (FIGURA 24), a aluna comunica satisfatoriamente aquilo que gostaria de dizer. Mostra que compreendeu sobre o gênero discursivo bilhete, garantindo o nome para quem estava destinada a mensagem e, por fim, a sua assinatura. Apresentou somente um desvio de convenção escrita: escreveu presença com s, no lugar do ç; além disso, omitiu alguns acentos (amanha, sem o til; tera sem o acento agudo). Tais questões foram pontuadas individualmente, solicitando a leitura e fazendo a interferência necessária. Mesmo na reescrita exposta acima ainda continuou alguns problemas de acentuação: as palavras amanhã e terá ainda continuaram sem os devidos acentos, além da pontuação que está inadequada.

Destacamos, a seguir, outro exemplo:

Figura 25 – Produção de um bilhete endereçado aos pais: exemplo 2



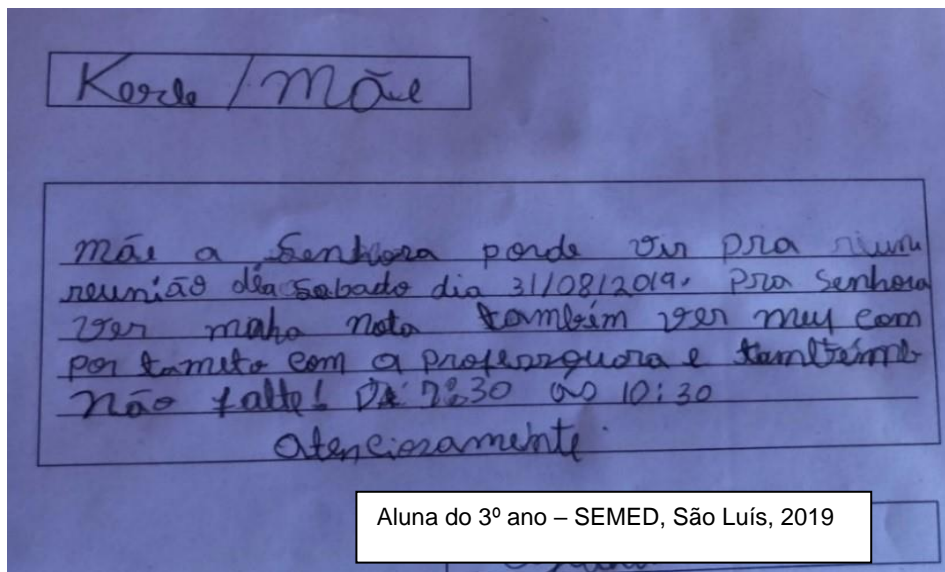
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Transcrição:

Pais,
 Amanhã na escola haverá uma reunião dia 31/08/2019.
 Espero você, sua presença é indispensável.
 Por-favor não falte.
 Nome da aluna

Pontuamos mais esse exemplo (FIGURA 25) para demonstrar como as crianças tiveram diferentes construções de texto para comunicar a mesma mensagem: informar os pais da reunião. Cada um com sua forma própria de escrever, mas todos(as) cumpriram a função de informar, garantindo o necessário para o entendimento do interlocutor. Essa aluna manifestou poucos erros ortográficos, grafou corretamente todas as palavras; excetuando o nome “por favor” que foi escrito com hífen. Com a observação da professora, a aluna apagou o hífen e, por isso, não achamos necessário solicitar a essa criança a reescrita.

Figura 26 – Produção de um bilhete endereçado aos pais: exemplo 3
1º escrita



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Transcrição:

Kerle/ mãe

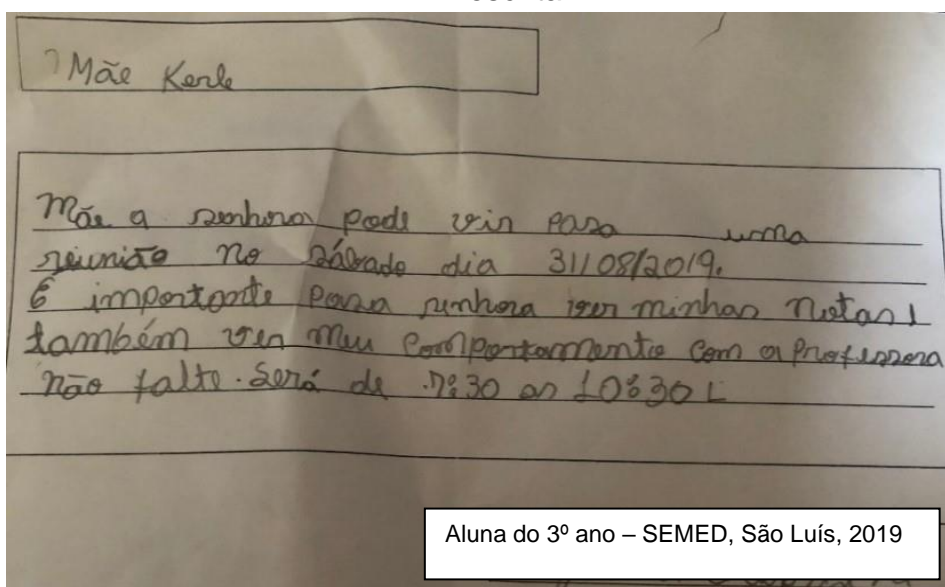
Mãe a senhora pode vir para reunião de sábado dia 31/08/2019. Pra senhora ver maha nota também ven meu comportamento com a professora e também não falte! De 7:30 às 10:30

Atenciosamente

Nome da aluna

Trazemos também a reescrita desse texto:

Figura 27 – Produção de um bilhete endereçado aos pais: exemplo 3
2ª escrita



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Transcrição:

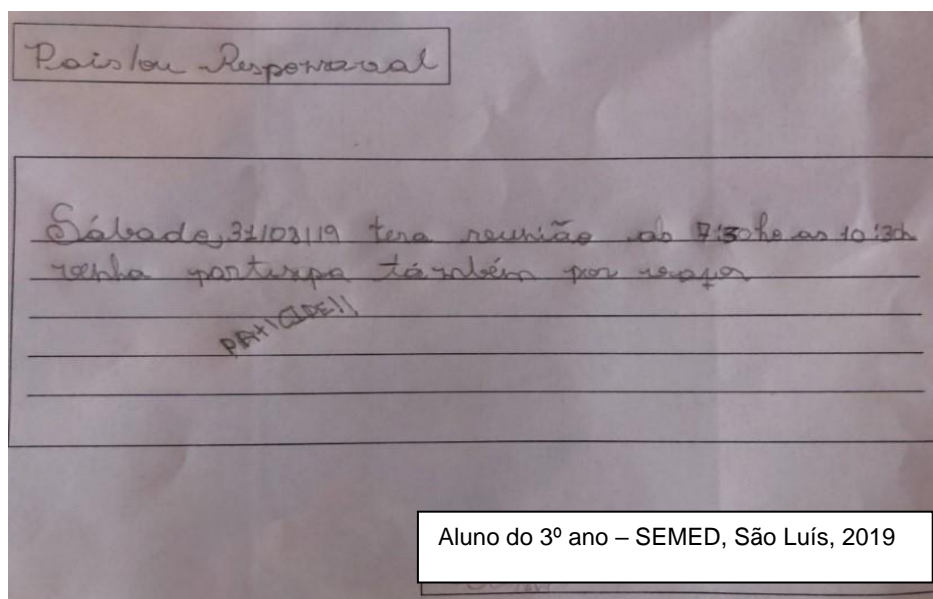
Mãe Kerle

Mãe, a senhora pode vir para uma reunião no sábado, dia 31/08/2019. É importante para senhora ver minhas notas e também ver meu comportamento com a professora. Não falte. Será de 7:30 às 10:30 h Nome da aluna

Percebemos na produção da aluna, figura 26 (escrita) e figura 27 (reescrita) que ela compôs uma mensagem com coerência nas ideias, mensagem espontânea por escrever para alguém próximo, fazendo uso do pronome pessoal de tratamento “senhora” perfeitamente empregado, haja vista a destinatária ser sua mãe. Houve alguns equívocos na primeira escrita (na ortografia – escreve porde para pode; não acentua a palavra sábado; começa o texto com uma pergunta, mas não usa o ponto de interrogação; coloca a hora sem a sigla (h)). Depois da mediação, ela efetivou a reescrita em que esses problemas foram resolvidos.

Outro exemplo de composição escrita foi:

Figura 28 – Produção de um bilhete endereçado aos pais: exemplo 4
1ª escrita

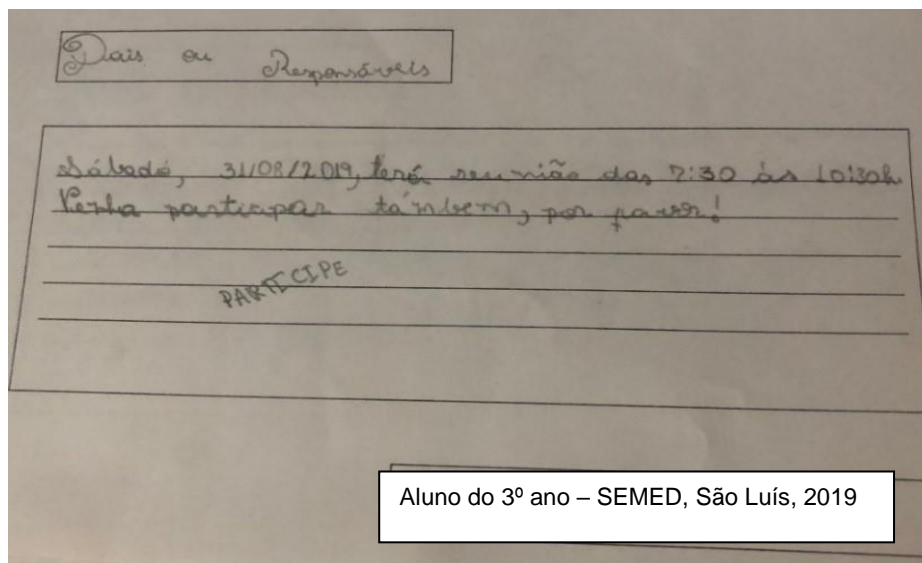


Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Transcrição:

Pais ou Responsáveis,
Sábado, 31/08/2019 tera reunião as 7:30 as 10:30h
Venha participar também por favor
Participe!
Nome do/a aluno/a

Figura 29 – Produção de um bilhete endereçado aos pais: exemplo 4
Reescrita



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Transcrição:

Pais ou Responsáveis

Sábado, 31/08/2019, terá reunião das 7:30 às 10:30h

Venha participar também, por favor!

Participe! Nome do/a aluno/a

Na figura 28, como 1ª escrita, e na figura 29, como reescrita, o aluno redigiu um texto curto, direto; contudo, garantiu as informações que eram necessárias para o entendimento da mensagem, não esquecendo de colocar o destinatário, a informações da reunião como a data e o horário; além do apelo final para que os pais não faltassem à reunião, findando com a sua assinatura.

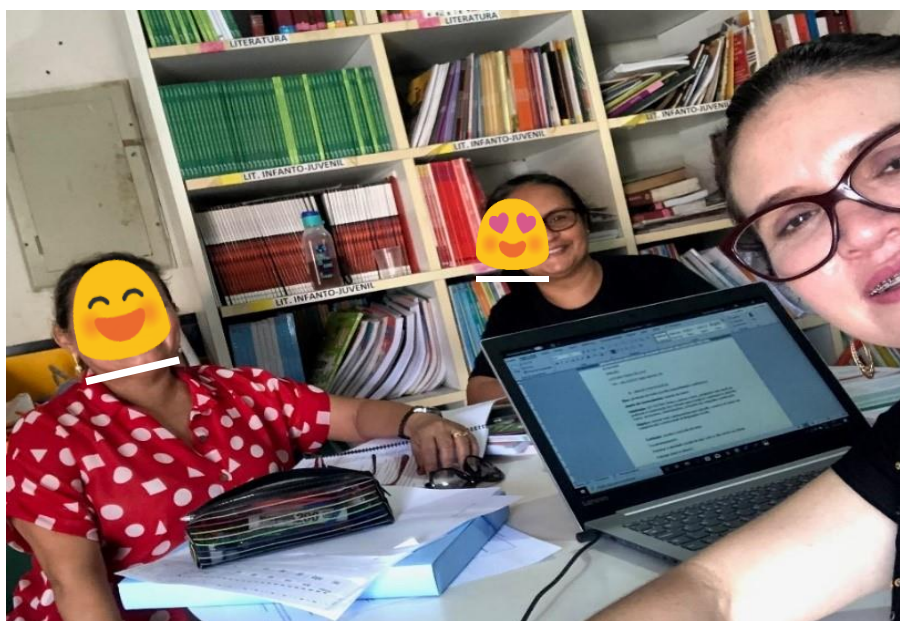
Nos diferentes bilhetes escritos, apesar de tratar do mesmo assunto, as crianças manifestaram uma forma própria de dizer e todas garantiram as informações necessárias para a compreensão da informação. Chamou-nos atenção a forma como cada criança se interessou por escrever: cada uma entendeu a razão pela qual estavam escrevendo e reconheceu a importância do que estava escrevendo. Todas queriam que seus pais recebessem seu bilhete.

Diante disso, percebemos que a escrita com um objetivo claro faz toda a diferença na hora de sua produção. Além do que, aprendemos uma atitude, como diz Jolibert e Sraik (2008, p. 197), “[...] levar em consideração, de maneira explícita, os destinatários de nossos diferentes escritos”. Sendo assim, acreditamos que nessas oportunidades de escrita de bilhetes, as crianças tiveram uma interação direta com os seus textos e foram construindo processualmente os sentidos de seus escritos.

❖ Contexto: São Luís 407 anos

No planejamento do dia 04/09/2019, relembramos com as colaboradoras o texto “Produção de escritos”, do livro **Formando crianças leitoras**, de Jolibert e *colaboradores* (1994a). No estudo, as professoras reafirmaram que “são muitas as oportunidades de escrever para valer” (JOLIBERT e *colaboradores*, 1994a p.106).

Figura 30 - Momento de formação e planejamento dia 04/09/2019



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Na figura 30, demonstramos esse encontro formativo e de planejamento com as duas colaboradoras, no qual mais uma vez discutimos conhecimentos sobre linguagem escrita, partindo do texto de Jolibert e *colaboradores* (1994a) como já descrito. Dentre as indicativas da autora estão, além do “escrever para comunicar”, o escrever “para fixar uma história [...]”. Diante disso, houve a compreensão de que as atividades planejadas e desenvolvidas anteriormente, como a produção escrita de convites, dos bilhetes, das adivinhações, foram possibilidades do escrever para comunicar, na quais os(as) alunos(as) tiveram oportunidade de escrever para os seus pais, outros alunos, outros professoras, ou seja, escreveram para interlocutores verdadeiros. (JOLIBERT e *colaboradores*, 1994a).

A partir disso, as professoras passaram a discutir o que poderiam trabalhar partindo da temática de aniversário de São Luís; e concluímos que poderíamos pensar em atividades de escrita “para fixar uma história”. Os(As) alunos(as) podem produzir textos “para guardá-los na memória, mas também pelo prazer de valorizá-los

apresentando-os num álbum, num cartaz, numa ficha do fichário da aula etc.” (JOLIBERT e colaboradores, 1994a, p.107). Para isso, foi organizada a sequência didática *São Luís 407 anos* (APÊNDICE K).

A referida sequência contemplou momentos para as crianças assistirem aos vídeos para introduzir a discursividade, além de ler textos sobre as lendas de “Ana Jansen”. Desse modo, traçamos como objetivo: antecipar o assunto do vídeo “O que fazer em São Luís”, a partir da leitura do seu título; compreender a história da cidade de São Luís e seu valor cultural, destacando seus aspectos culturais, sociais e religiosos; apresentar suas vivências e curiosidades a respeito da cidade, contando o que curte e o que não curte; escrever textos informativos (texto coletivo) a respeito da cidade a partir do vídeo exibido; produzir texto individualmente de declaração de amor a São Luís, partindo da música “Ilha Bela”, de Cesar Nascimento, para ser colocado no mural da turma; refletir coletivamente sobre o texto produzido fazendo as análises possíveis e conhecer lendas sobre a cidade; instigando a imaginação da criança para despertar nela o prazer de valorizá-las, apresentando-as no mural da turma.

Como previsto na sequência, levamos um vídeo²³ que falava e mostrava aspectos culturais importantes da cidade: as praias, o Centro Histórico e as muitas possibilidades de lugares que traduzem/contam a nossa história (os mais variados museus que se concentram ali; o Convento das Mercês; Museu do Reggae; Casa do Tambor de Crioula; Casa do Maranhão; Casa da Festa; Centro de Pesquisa de História Natural e Arqueologia do Maranhão; Museu de Arte Sacra; Catedral Metropolitana de São Luís; além das casas que são repletas de artesanatos característicos da capital ludovicense).

²³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DaGWCWurKxM> . acesso em: 09 e 10.set.2019.

Figura 31 – Momento de exibição do vídeo na turma B



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

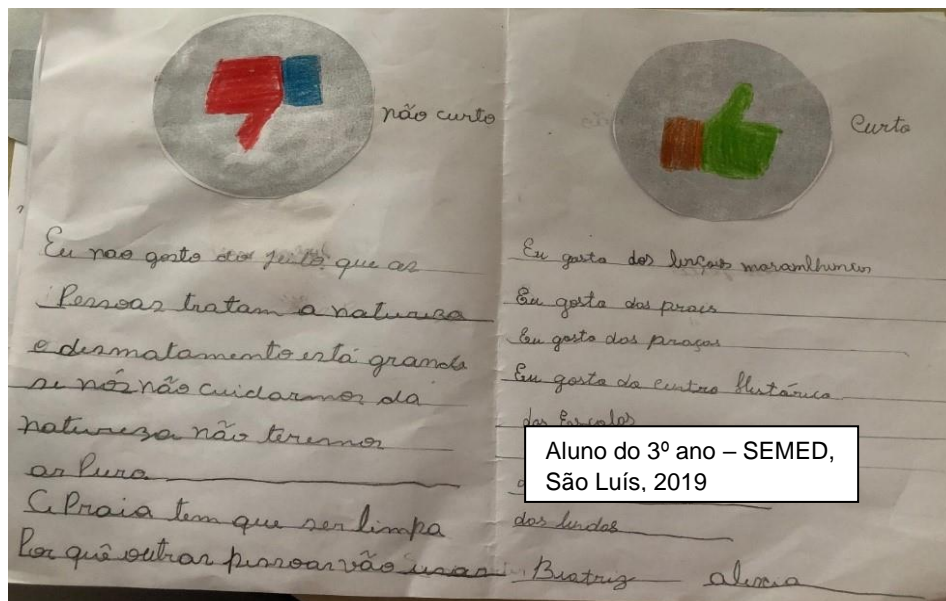
Na figura 31, demonstramos o momento de exibição do filme, o qual nos chamou atenção, mais uma vez, pelo interesse e atenção dos(as) alunos(as) com a atividade. A forma como se comportaram, nesse momento, nos disse muito, pois nos surpreenderam com o silêncio e olhos voltados para a exibição.

Ao findar a apresentação do vídeo, foi feito o momento discursivo em que os(as) alunos(as) puderam falar sobre o que viram no vídeo, quais dos lugares eles já conheciam, quais lugares tiveram curiosidade de conhecer e por quê. Aprofundamos perguntando o que eles(as) curtem na cidade e o que não curtem para, em seguida, entregar uma folha de papel chamex solicitando que organizassem (colocando a pauta e separando em duas colunas), informando aquilo que eles dão *likes* (elogios feitos com pequenas figuras, nas redes sociais, positivos) de um lado, e negativos de outro.

Muitas ideias foram escritas, em dupla, e percebemos que as crianças sabem muito, falar das belezas que nossa cidade tem (os aspectos positivos) e sobre os problemas que a capital enfrenta (de poluição das praias; de descuido de lugares públicos, como praças, avenidas cheias de buraco, muitas ruas faltando infraestrutura; a violência também foi apontada; os “bandidos” tia! assim disse um aluno).

Novamente as crianças puderam vivenciar momento de escrita e reescrita dos seus escritos, pois proporcionamos conversas com cada dupla, objetivando solucionar os problemas que foram percebidos com a escrita. Como exemplo dessas produções, destacamos:

Figura 32 – Produção após discussão acerca de vídeo sobre a cidade de São Luís



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Transcrição

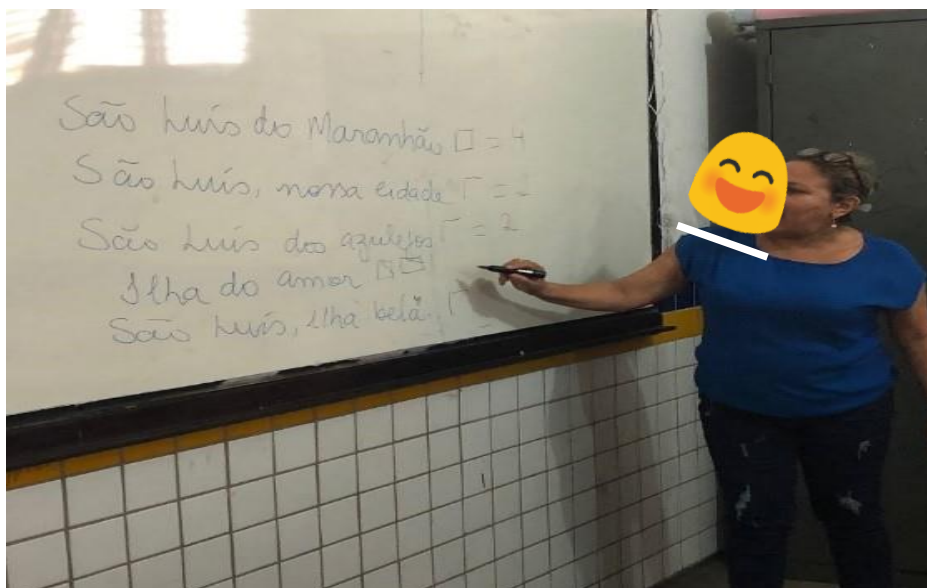
Não curto	Curto
<p>Eu não gosto do jeito que as pessoas tratam a natureza o desmatamento está grande se nós não cuidarmos da natureza não teremos ar puro. A praia tem que ser limpa por que outras pessoas vão usar</p>	<p>Eu gosto dos lençóis maranhenses Eu gosto das praias Eu gosto das praças Eu gosto do centro histórico das escolas Dos turistas Da minha cultura Das lendas</p>

Achamos interessante a construção dessa aluna (FIGURA 32), pois se trata de uma estudante que quase não falava na turma e que era muito tímida para escrever. Anteriormente, sempre dizia que não sabia escrever, mas, nesta produção, mostrou que tem muito expressar. Percebemos que alguns problemas permaneceram, mesmo após a reflexão individual sobre a ortografia e da reescrita: continuou escrevendo “cultura” para cultura, usou o “por que” ao invés de “porque”. Ainda assim, destacamos que a aluna evoluiu muito na produção de seus escritos. Muitas outras produções “lindas” foram escritas; cada uma foi lida, apreciada pela turma e colocada em discussão.

Seguindo a sequência didática proposta, pudemos ainda, partindo desse escrito, elaborar coletivamente um texto em que os(as) alunos(as) foram discorrendo sobre a cidade de São Luís e o que nós, enquanto pessoas comprometidas com a preservação do nosso espaço, podemos fazer para que fique cada vez melhor; o que o prefeito pode fazer, segundo a opinião das crianças, para a melhorar a cidade e

torná-la mais bonita. Inicialmente foi estimulado o momento discursivo com as crianças, para entenderem o sentido da produção, o objetivo da escrita; além disso, elas puderam sugerir e escolher o título do texto. Como demonstramos na imagem seguinte:

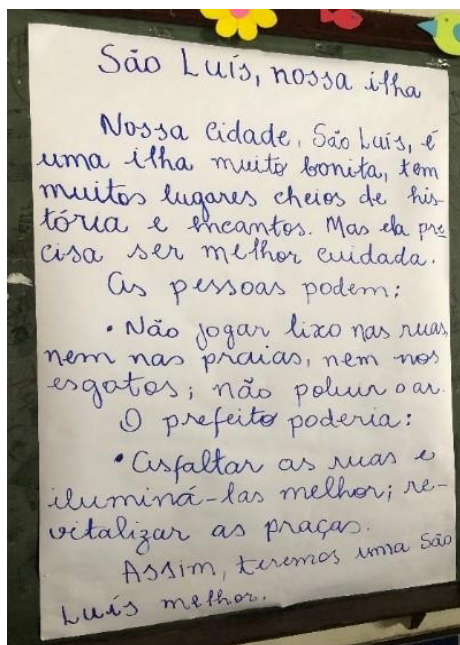
Figura 33 – Escolha do título do texto



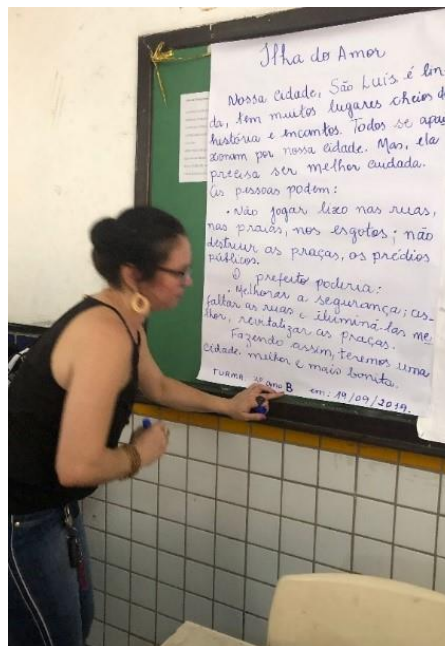
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Na figura 33, observamos a professora colaboradora mediando a escolha do título do texto a ser escrito. Primeiramente, as crianças sugeriram os títulos “São Luís do Maranhão; São Luís, nossa cidade; São Luís dos azulejos; Ilha do Amor; São Luís, Ilha Bela”, que foram anotados no quadro e, em seguida, votados conforme a escolha da maioria. Feito isto, passamos à escrita do texto que foi elaborado previamente no quadro, sempre negociando com as crianças a melhor forma de escrever e como ficaria melhor a comunicação escrita. Depois, transcrevemos para uma folha de papel 40 quilos para compor o nosso mural da turma.

Figura 34 – Produção coletiva do texto



Texto da turma A



Texto da turma B

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

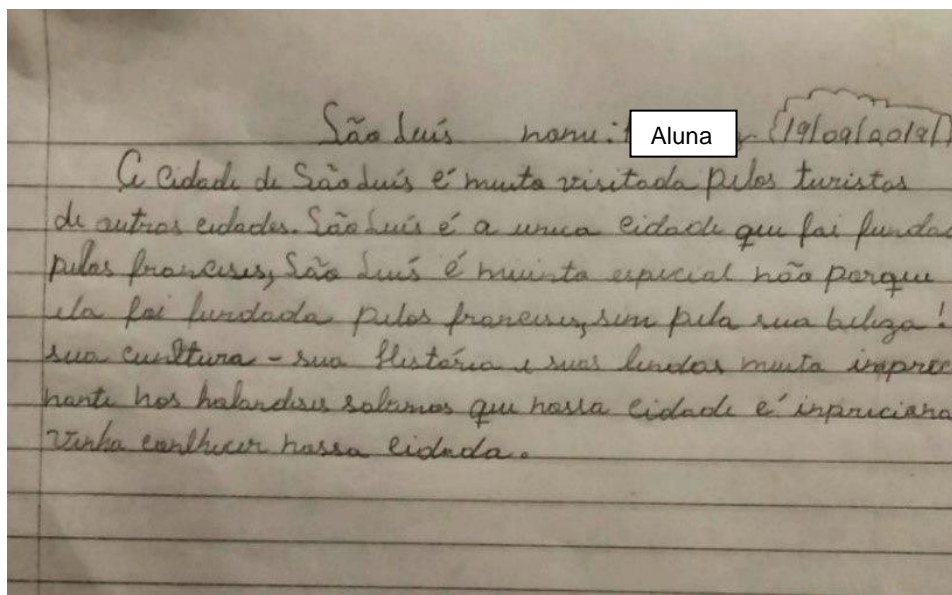
Transcrição:

Nossa cidade, São Luís, é uma cidade muito bonita; tem muitos lugares cheios de história e encantos. Mas ela precisa ser mais bem cuidada. As pessoas poderiam: Não jogar lixo nas ruas, nem nas praias, nem nos esgotos; não poluir o ar. O prefeito poderia: Asfaltar as ruas e iluminá-las melhor; revitalizar as praças. Assim, teremos uma São Luís melhor

Na figura 34, temos a imagem do momento de escrita coletiva de texto, tanto da turma A, quanto da turma B. Na ocasião, além da atribuição de sentido e valor, escrita de texto com informações claras, precisas, enfatizamos o uso do espaço que temos para escrever - no caso, como utilizar a folha do caderno - ; conversamos sobre a importância de usar a linha toda, pois percebemos que muitos(as) alunos(as) escreviam tal como estava no quando. Mesmo tendo espaço na mesma linha de seu caderno, eles(as) passavam para outra linha, porque assim estava no quadro. Além disso, reforçamos o uso do parágrafo, da letra maiúscula, da pontuação.

Os(As) alunos(as) interagiram de forma bastante satisfatória; souberam esperar a vez de falar, pois, conversamos também sobre a importância de organizar o diálogo para fluir o pensamento e o dizer de todos(as). Depois da produção colaborativa, oportunizamos a escrita do texto no caderno. Alguns(as) alunos(as) copiaram o mesmo texto, mas outros(as) se arriscaram a construir um outro texto individualmente. Como mostra a imagem a seguir:

Figura 35 – Exemplo de produção individual dos alunos: exemplo 1



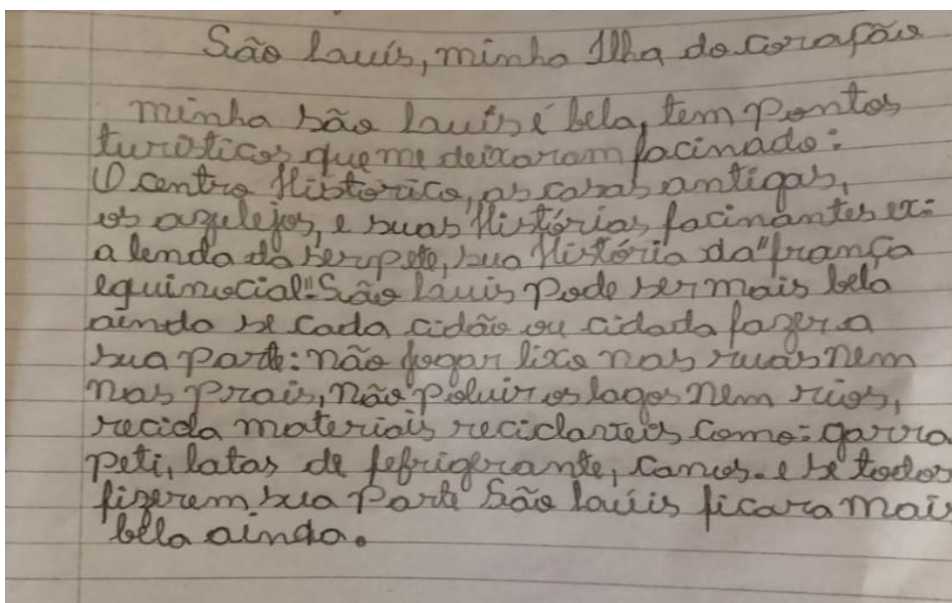
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Transcrição:

São Luís nome da aluna 19/08/2019

A cidade de São Luís é muito visitada pelos turistas de outras cidades. São Luís é a única cidade que foi fundada pelos franceses, São Luís é muito especial não porque ela foi fundada pelos franceses, sim pela sua beleza! sua cultura – sua história e suas lendas muito impressionante. Nos holandeses sabemos que nossa cidade é impressionante. Venha conhecer nossa cidade.

Figura 36 – Exemplo de produção individual dos alunos: exemplo 2



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Transcrição:

São Luís, minha ilha do coração.

Minha São Luís é bela, tem pontos turísticos que me deixam fascinado: O Centro Histórico, as casas antigas, os azulejos, e suas histórias fascinante, como por exemplo: a lenda da

serpente e a história da “Franca Equinocial”. São Luís pode ser mais bela ainda se cada cidadão ou cidadã fizer a sua parte: não jogar lixo nas ruas, nem nas praias, não poluir os lagos, nem rios, reciclar materiais recicláveis como: garrafa peti, latas de refrigerante, canos. E se todos fizerem a sua parte São Luís ficará mais bela ainda.

As produções textuais exemplificadas, (FIGURAS 35 e 36) mostram como o repertório das crianças é bastante rico. Elas sabem muito e têm muito a dizer; basta que oportunizemos momentos para essa expressividade se manifestar. Os momentos de escrita são essas oportunidades. E isto “[...] Não se trata de produzir frases soltas ou parágrafos isolados que depois teriam que ser colados a outros fragmentos para construir um texto completo” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p.192). Mas criar oportunidade para a criança “[...] experimentar o poder e o prazer proporcionado pelo domínio adequado da produção de um texto, que pode convidar a um evento, expressar sentimentos, sonhos, opiniões, solicitar alguma coisa [...]” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p.192).

Ao término da atividade, a professora colaboradora Bia expressou com um sorriso no rosto: “Foi trabalhoso, mas foi muito legal, muito rico”. Com isso, avaliamos que a professora pôde compreender a importância da escrita coletiva e vivenciou uma situação de escrita que pode perfeitamente ser continuada em outros momentos sob a sua condução. Ela comentou ainda que ficou muito surpresa com a escrita individual de alguns(as) alunos(as) que, mesmo tendo o texto coletivo, se arriscaram a escrever sozinhos(as), trazendo informações novas que não foram comentadas na aula. Diante disso, percebemos que aos poucos fomos interferindo tanto na compreensão metodológica de ensino da escrita dessas professoras colaboradoras quanto no aprendizado da escrita pelas crianças.

Outra atividade da sequência didática planejada foi com a música “ilha Bela”, de Carlinho Veloz, que faz uma homenagem à cidade de São Luís. Iniciamos o diálogo com as crianças contando sobre a experiência pessoal de ter ido ao Sítio do Rangedor, parque inaugurado no dia 08 de setembro de 2019, dia do aniversário de 407 anos da cidade. Falamos do quanto a cidade é especial e deixamos as crianças falarem sobre experiências legais que já tiveram, lugares que visitaram. Depois desse momento discursivo, apresentamos a letra da música em slides para as crianças, lendo com bastante ênfase e entusiasmo, como deve ser lida uma poesia.

Ao findar a leitura, as crianças começam a dizer que era uma música, que tinha rimas e estabelecemos novamente um diálogo com elas: enfatizando como o cantor expressou seu sentimento pela cidade, a declaração de amor que fez, por meio da

música, das rimas, da musicalidade do texto, da beleza da poesia contida na letra, a intencionalidade do cantor ao escrevê-la, tendo a cidade como inspiração.

Em seguida, convidamos as crianças a ouvirem a voz do cantor. Nesse momento, passamos o vídeo²⁴ da música em projetor. Entregamos a letra da música para cada uma, permitindo a leitura e ainda possibilitamos o momento de cantar e dançar (“Quem sentiu vontade de dançar? Então, vamos nos levantar, soltar a voz e cantar bem bonito!”).

Figura 37 – Momento de cantar a música



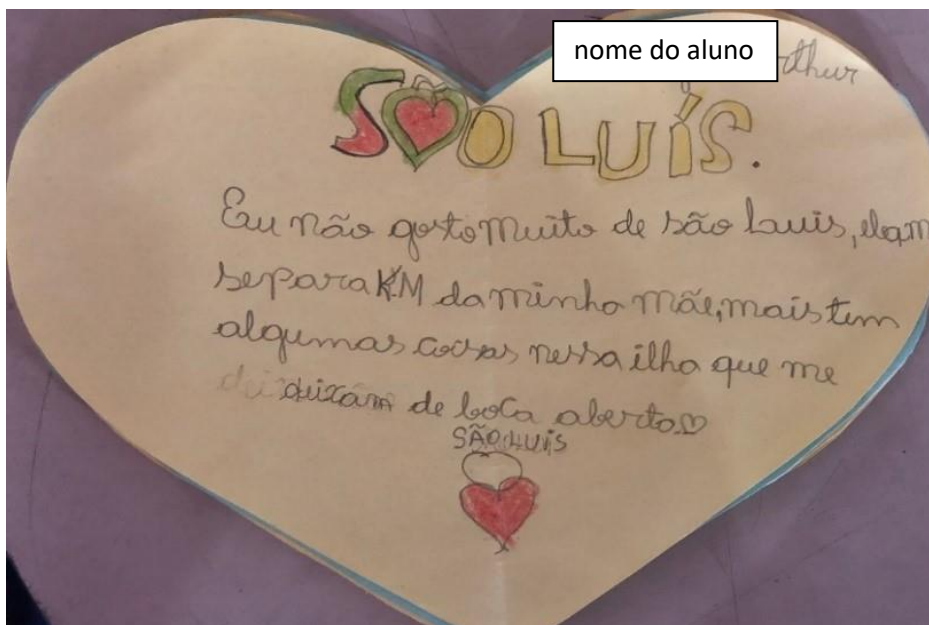
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Na figura 37, demonstramos o momento de cantar a música. Temos a imagem das crianças em pé, (turma B) com o seu texto na mão, lendo a letra da música e cantando com entusiasmo. Pediram para repetir a música até aprenderem. Ficaram vários dias cantarolando a música em outros momentos da sala de aula.

Seguindo a sequência didática, houve o momento da produção escrita. Para isso, entregamos cartões em formato de coração para as crianças escreverem individualmente sua declaração de amor a São Luís. O envolvimento das crianças com a atividade foi bem evidente; percebemos isso pela forma como elas se dispuseram a realizar a atividade, como escolheram a cor do seu cartão, a forma como se debruçaram e ficaram pensando no que escrever. Um aluno perguntou: “Tia, posso fazer com rima?”. Outro já não queria fazer com rima, mas todos se dedicaram a produzir uma mensagem. Uma que nos chamou bastante atenção foi a seguinte:

²⁴ Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=37LBsd8t26I> acesso em: 15. set.2019

Figura 38 – Produção escrita: Declaração a São Luís – exemplo 1



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Transcrição:

São Luís.

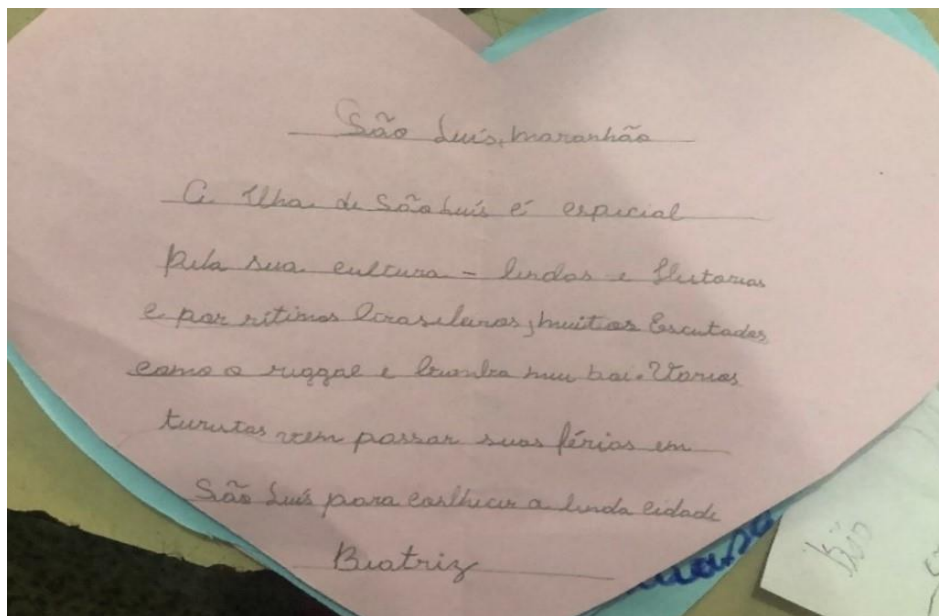
Eu não gosto muito de São Luís, ela me separa KM da minha mãe, mas tem algumas coisas essa ilha que me deixam de boca aberta. São Luís

Encontramos nessa produção (FIGURA 38) a expressão dos sentimentos que essa criança consegue relacionar à cidade. Diz sentir falta de sua mãe, por ela não morar em São Luís. O diálogo com essa criança foi muito interessante, porque passamos a entender alguns comportamentos dela que anteriormente já nos intrigavam: “É uma criança que, apesar de se destacar na turma por já saber ler e escrever, interage pouco; é quieta, introspectiva.”.

No entanto, essa criança pôde através da escrita expressar os seus sentimentos, como nos diz Curto, Murillo e Teixidó (2000, p.69): “Lemos e escrevemos para: [...] desfrutar, compartilhar sentimentos e emoções, desenvolver a sensibilidade artística, participar de fantasias e de sonhos”. A linguagem escrita nesse momento serviu para comunicar os seus sentimentos pela cidade. Isso é o que os(as) alunos(as) devem aprender: a comunicar algo por meio da escrita. As crianças puderam dizer aquilo que construíram mentalmente durante as aulas e com as experiências que já adquiriram no dia a dia com a cidade onde moram.

Outros exemplos, destacamos:

Figura 39 – Produção escrita: Declaração a São Luís – exemplo 2



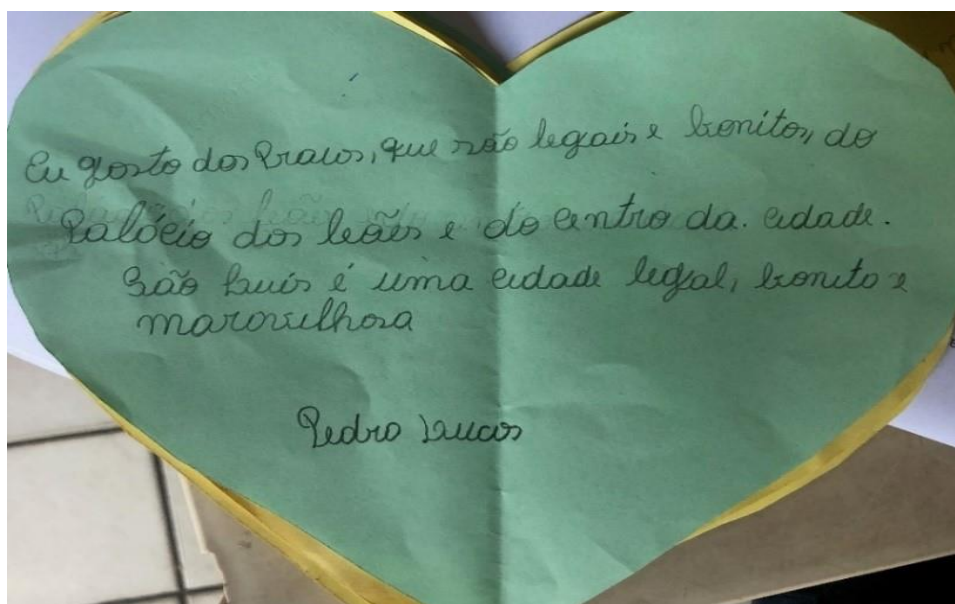
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Transcrição

São Luís Maranhão

A ilha de São Luís é especial pela sua cultura-lendas e histórias e por ritmos brasileiros, muito escutados como o reggae e bumba-meu-boi. Vários turistas vem passar suas férias em São Luís para conhecer a linda cidade. Beatriz

Figura 40 – Produção escrita: Declaração a São Luís – exemplo 3



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Transcrição

Eu gosto das praias, que são legais e bonitas, do Palácio dos Leões e do centro da cidade. São Luís é uma cidade legal, bonita e maravilhosa.

Nome do aluno

As produções exemplificadas (FIGURA 39 e 40) demonstram o quanto as crianças aprendem quando são propostos a elas os momentos discursivos, para que encontrem sentido no que estão aprendendo. As propostas organizadas pela professora só têm resultados se a criança encontra motivo; e este deve coincidir com o seu desejo de aprendizagem, como nos diz a Teoria da Atividade, de Leontiev (1978).

Dando continuidade à sequência didática com a temática São Luís, um outro momento de planejamento foi realizado no dia 21/09/2019. Neste dia, estudamos mais um texto “A escrita como produção de texto”, de Curto Murillo e Teixidó (2000), em que os autores enfatizam o processo de escrita de texto por meio de alguns procedimentos: preparar-se para escrever, que é o momento em que é preciso decidir sobre o que escrever (o tema e a situação de escrita); para quem escrever (diz respeito à finalidade e intenção de escrita); para quem escrever (quem é o destinatário de escrita) e como (que se refere ao suporte material, ao tipo de texto); o momento de escrever, de revisar e de passar a limpo para ser divulgado e entendido pelo seu destinatário. No referido dia, retomamos a temática *São Luís 407 anos* e continuamos organizando atividades, partindo de lendas de nossa cidade.

Assim, foi realizado o momento de contação de lendas de São Luís: primeiramente, permitimos que as crianças contassem o que já sabiam sobre lendas, e assim foram garantidos momentos de interlocução com elas. Depois, oferecemos para a ampliação de conhecimento, momentos de assistir à lenda de Ana Jansen, pois esta foi a que percebemos que mexe com o imaginário das crianças: “Ai tia, tenho medo!”; “Ana Jansen era muito malvada”; “Ela assombrava a cidade”; “Ela aparece dia de sexta-feira”; “A carruagem dela era de cavalo sem cabeça”; “Se ela aparecer para uma pessoa, esta morre” (assim nos disseram as crianças). Essas falas foram registradas no quadro, para que as crianças visualizassem a escrita.

Na hora da exposição do vídeo, foi impressionante! Mais uma vez, a atenção das crianças. Na imagem seguinte (FIGURA 40), visualizamos crianças voltadas para a apresentação da lenda, prestando atenção ao que estava sendo contado, sem nenhuma conversa paralela na sala. Aproveitaram o momento para aprenderem a história ou refutar com aquilo que já sabiam sobre.

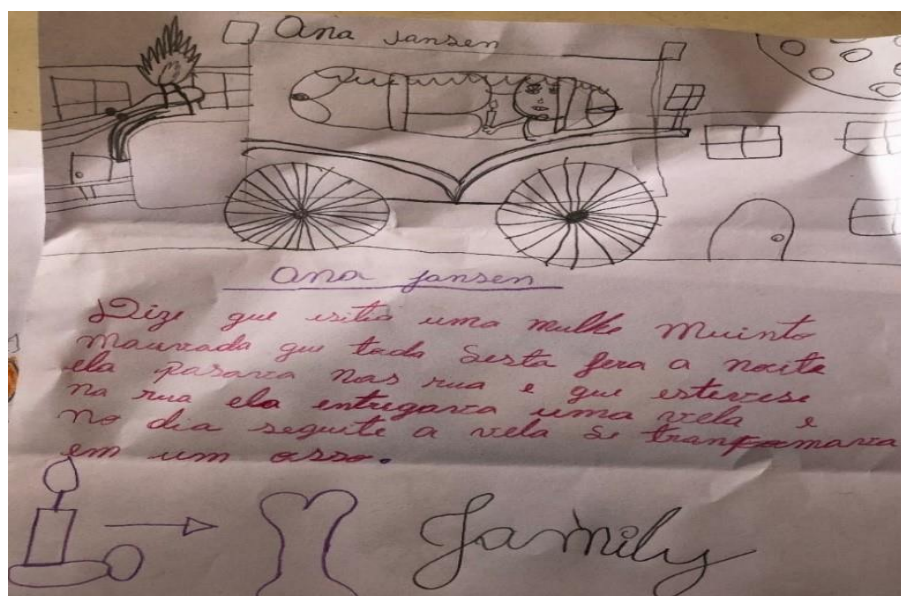
Figura 41 – As crianças assistindo a lenda da Ana Jansen



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Após a exposição, as crianças falaram o que mais compreenderam da lenda, assim puderam acrescentar que Ana Jansen não era tão má assim, pois, no vídeo, mostra ela ajudando uma escrava. Puderam ainda expressar, por meio de desenho e pintura, suas impressões a respeito da lenda.

Figura 42 – Representação da lenda por meio do desenho



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Transcrição:

Dize que esitia uma mulhe muito mauvada que toda sexta fera a noite ela passava nas rua e que estivesse na rua ela entregava uma vela e no dia seguinte a vela se transformava em um osso. Nome da aluna

Com lemos na figura 42, essa criança, além de mostrar sua compreensão da lenda por meio do desenho, também trouxe a produção escrita em que revela a sua organização de ideia sobre a lenda. Disse, de forma sucinta, aspectos relevantes. Embora tenha apresentado palavras com problemas ortográficos, a ideia e a comunicação foram bem construídas. “Dizem que”, expressão utilizada no início da história, mostrando uma apropriação excelente para iniciar uma narrativa; faz referência à personagem: “mulher malvada”; descreve a ação e demarca o tempo: “passeava toda sexta-feira à noite”; o fato: “entregava uma vela” e finaliza: “que se transformava em um osso”.

Portanto, verificamos que as crianças do 3º ano puderam produzir textos estruturados, considerando aspectos comunicacionais importantes que, se forem bem discutidos e analisados, promovem a evolução gráfica gradativamente, diante das diversas situações que o professor pode oportunizar de “escrever para valer” (JOLIBERT e colaboradores, 1994a, p.106).

Para que as crianças pudessem expor para as outras da escola o seu aprendizado (divulgação), organizamos a exposição de um mural (construído com os alunos e usando como material TNT) destacando as atividades desenvolvidas em sala a partir da temática *São Luís 407 anos*. Após escrevermos as fichas didáticas para a identificação do mural e as legendas das atividades, pudemos organizar grupos para que o referido mural fosse apresentado. Participaram desses momentos os(as) alunos(as) do 1º ano. Segue imagem do momento:

Figura 43 – Apresentação do mural com as atividades de produção textual



Turma do 3º ano A apresentando

Turma do 3º ano B apresentando

Turma do 1º ano prestigiando

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Como demonstramos na figura 43, as crianças tiveram a oportunidade de apresentar os seus escritos para outra turma, para seus pares. Vemos na primeira imagem, a turma A apresentando; na segunda imagem, a turma B; e, na última, a turma do 1º ano prestigiando o cartaz exposto na sala B. Para que os(as) alunos(as) realizassem a sua apresentação, tiveram que organizar as suas falas. Puderam ler novamente os seus escritos e os dos(as) colegas e exercitar a oralidade. Assim, realizar uma apresentação para os(as) colegas. Percebemos que alguns(as) ficaram tímidos(as), pois foi uma vivência nova. Contudo, foi um momento muito rico, em que a discursividade foi exercitada. Exploramos com eles(as) a forma de recepcionar a turma que nos visitaria; como esta iria se acomodar para assistir à apresentação; o respeito à fala do(a) outro(a); o saber ouvir e falar em momentos adequados.

Essa interação comunicativa está respalda em Curto, Murilo e Teixidó (2000) quando nos diz que é de suma importância que as crianças sejam motivadas: a usarem a linguagem para se comunicar, a se acostumarem a que lhes prestem atenção, a saberem que o que dizem pode ser importante para os(as) que as cercam. Além disso, são nesses momentos que a criança aprende o básico em comunicação, como: “[...] o ritmo convencional de escutar e de falar, de ser compreendido e de reagir frente ao que compreende do que o outro diz” (CURTO, MURILO E TEIXIDÓ, 2000, p.82).

Do mesmo modo, as crianças precisam experimentar o valor comunicativo da linguagem escrita, compreendendo “[...] que sua escrita pode ser importante, interessante, emocionante. Que o que elas escrevem pode causar emoção e satisfação no outro” (CURTO, MURILO E TEIXIDÓ, 2000, p.82). Estas são experiências que a escola deve proporcionar.

❖ **Contexto: Semana da Criança**

No planejamento do dia 03/10/19, por estar se aproximando o dia da criança, o contexto das atividades pensadas se deu em torno da programação “Semana da Criança” com que a escola se envolve. Diante disso, as professoras colaboradoras trouxeram a necessidade de organizarmos atividades para discutir direitos e deveres das crianças; a construção de um brinquedo podendo, a partir disso, trabalharmos o gênero textual instrucional (como construir o brinquedo e o como brincar).

Assim, elaboramos a sequência didática Semana da Criança (APÊNDICE L) com os seguintes objetivos: planejar, com ajuda do professor, o texto que será produzido considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve), a finalidade ou o propósito (escrever para que), a circulação (onde o texto vai circular), o suporte (qual é o portador do texto), a linguagem, organização e forma do texto e seu tema; produzir um cartaz com a temática “Direitos da Criança”; construir um brinquedo seguindo instruções dadas; discutir com os(as) alunos(as) sobre os textos instrucionais e organizar a escrita de um texto ensinando outras crianças a fazer o mesmo brinquedo que construíram.

No desenvolvimento com as crianças, seguimos os encaminhamentos planejados, oportunizando que se manifestasse sobre o que já sabem a respeito de seus direitos e deveres, registrando no quadro as falas. A partir disso, mostramos o ECA, perguntando se sabem do que se trata. Uma criança se manifestou, dizendo assim: “E – estatuto; C – criança; A – adolescente”.

Então, ampliamos esse conhecimento dizendo se tratar de uma Lei, explicando o porquê foi criada, e oportunizando que as crianças manuseassem o Estatuto, para que percebessem como as leis são escritas (em forma de artigo que se difere dos bilhetes, dos convites, dos poemas, das histórias); lendo com elas o “Título I”, que trata “Das disposições preliminares”.

Com a leitura indicada, esclarecemos quem é considerada criança perante o Estatuto (pessoas até 12 anos de idade incompletos) e quem é considerado adolescente (entre 12 e 18 anos de idade). Enfatizamos ainda sobre os direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária²⁵.

Em seguida, possibilitamos a visualização de um vídeo²⁶ “Toda criança tem direitos”, para que pudessem cantar e aprender de forma lúdica. Partindo disso, proporcionamos momentos para que as crianças desenhassem e escrevessem sobre os seus direitos, explicando-lhes que seria para a confecção de um cartaz a ser exposto no hall da escola, a fim de que outras crianças também aprendessem e visualizassem sobre os seus direitos.

²⁵ Tal direitos são apresentados no artigo 4º, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/27 anos, na pag. 06

²⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wmNnzKOOuA0>. Acesso em 01.10.19

Figura 44 – Momento da produção do cartaz



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Comprovando a ocasião (FIGURA 44), temos a imagem de uma criança da turma A, escrevendo sobre os direitos da criança, para compor o mural da turma com a divulgação dos referidos direitos. Assim, esse foi um momento em que as crianças, em duplas, puderam se envolver em mais uma oportunidade de escrita para comunicar o que aprenderam sobre direitos da criança para as outras da escola.

Percebemos que os(as) alunos(as) tinham preocupação em escrever palavras de forma correta, perguntando para as professoras como se escrevia determinada palavra quando tinham dúvida. Além disso, foram “desafiadas” a escrever “de hidrocor” e ficaram atentas para não errar. Ainda assim, puderam reescrever as fichas que apresentaram grafia não convencionais, porque sabiam que era importante estar escrito de forma adequada para haver comunicação com o público-alvo.

Figura 45 – Cartaz com os direitos da criança produzido pela turma B



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Na figura 45, mostramos a imagem do cartaz que foi produzido pela turma B, no qual as crianças escreveram seus direitos partindo da exibição do vídeo. Depois de pronto, o cartaz foi exposto no pátio da escola para proporcionar a leitura de outras crianças e demais frequentadores da escola.

Seguindo a sequência planejada, pudemos oportunizar a construção de um brinquedo educativo “Jogo de Varetas”. Para tanto, solicitamos antecipadamente palito de churrasco e tinta guache (lembrando que fornecemos para aqueles(as) que não providenciaram o material em tempo hábil).

Iniciamos mostrando para eles(as) um vídeo²⁷ que ensinava como fazer e brincar. Em seguida, exploramos sobre a compreensão de como fazer o brinquedo e oportunizamos o momento para a referida construção. Organizados em grupo, cada aluno(a) passou a construir o seu jogo de varetas.

Como demonstramos na figura seguinte:

²⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z7n4NqE5B1k> . acesso em: 07.10.2019

Figura 46 – Momento de construção do brinquedo



Turma B – em 07.10.19

Turma A – em 10.10.19

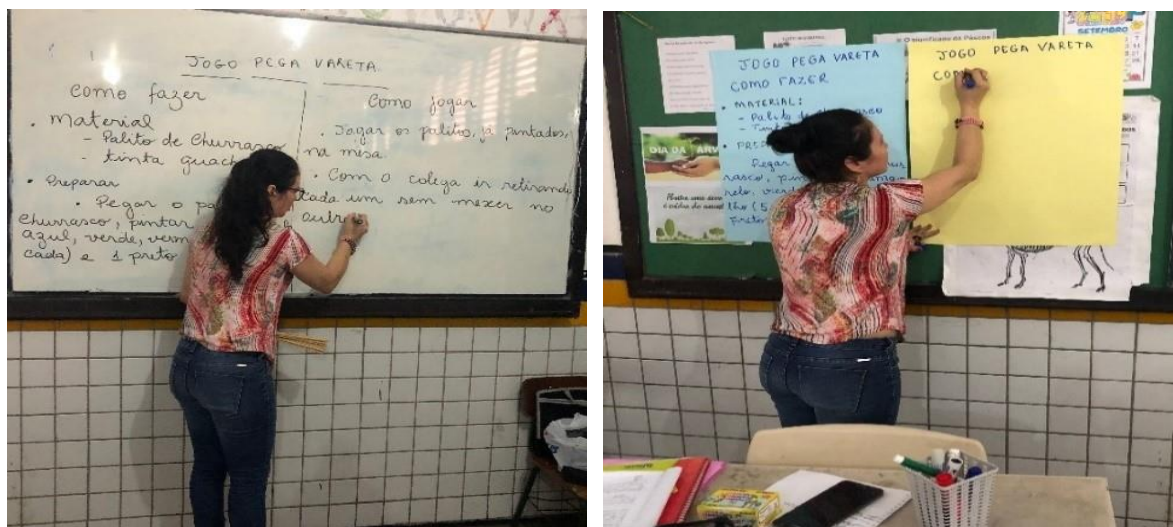
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

A figura 46 mostra o momento de construção do brinquedo: turma A, na primeira imagem e turma B na segunda. Nelas, vemos crianças construindo o seu jogo de varetas, manuseando tinta para a pintura do palito de churrasco. Eles colocaram a “mão na massa” e vivenciaram de forma prazerosa esse momento. Nessa atividade, percebemos crianças satisfeitas, felizes, envolvidas por completo com aquilo que estavam desenvolvendo.

Após a pintura, enquanto os palitos secavam e ficavam prontos para o manuseio, promovemos a escrita coletiva, no quadro, do texto instrucional, informando como fazer e como brincar com o jogo de varetas. Os(As) alunos(as) falavam e nós escrevíamos, fazendo as interferências necessárias para a escrita de um texto com informações precisas de como deve ser um texto instrucional.

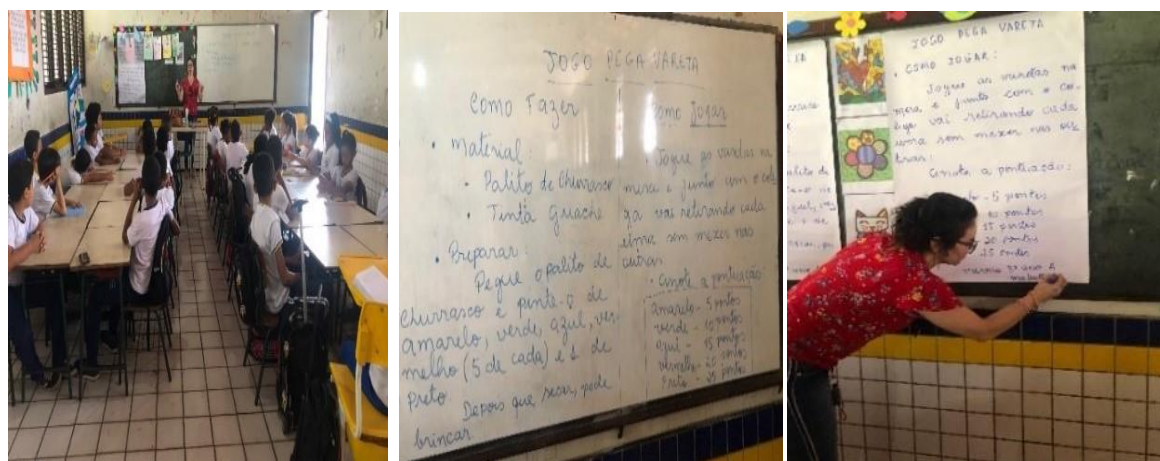
Chamamos atenção para a escrita de verbos no infinitivo (pegar, jogar), para a estrutura do texto (materiais necessários, como fazer e como jogar). Depois da escrita no quadro, os(as) alunos(as) fizeram a transcrição do texto para os seus cadernos, enquanto escrevíamos para as folhas de cartolina, explicando que deveria permanecer exposto na sala, para que os(as) estudantes do turno oposto pudessem também construir e brincar com o jogo. Além de servir para a nossa consulta na hora de jogar com o(a) colega. Para demonstrar esse momento, seguem as figuras:

Figura 47 – Escrita coletiva do texto: jogo de varetas – turma B (07.10.19)



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Figura 48 – Escrita coletiva do texto: jogo de varetas – turma A (10.10.19)



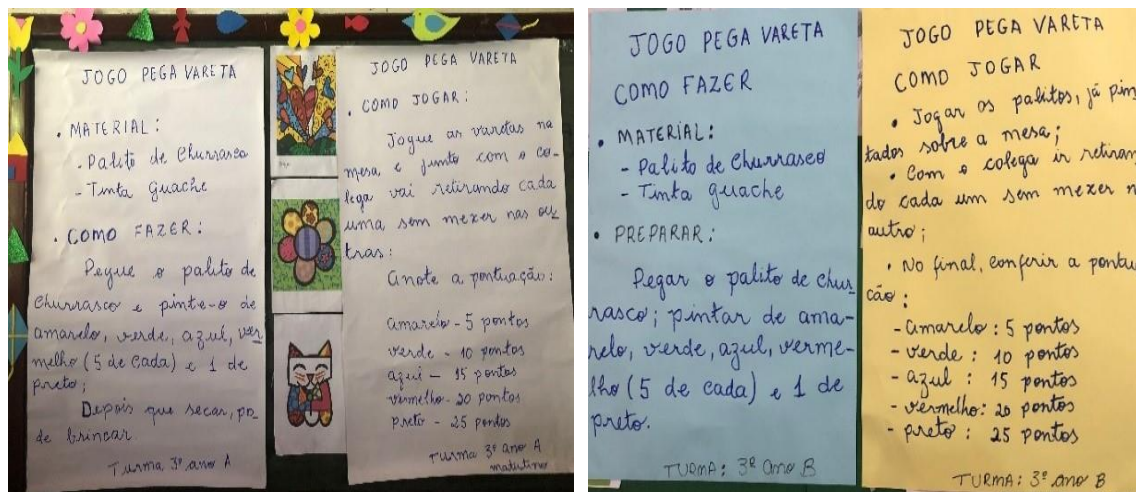
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Nas figuras 47 e 48, temos as imagens do momento de escrita coletiva do texto instrucional: como jogar e brincar com o jogo *pega-vareta*, das turmas A e B, respectivamente. Como já dito, a escrita foi feita no quadro, primeiramente; as crianças falavam e a professora/pesquisadora registrava as falas, fazendo a mediação necessária quanto à estrutura, aos parágrafos, à ortografia, à pontuação e à letra. As crianças ficaram atentas a esse momento de construção coletiva do texto, participando ativamente e manifestando interesse pela escrita do texto.

Assim, percebemos que gradativamente estavam evoluindo na escrita de texto, na organização de suas ideias, de suas falas, provocadas pelos contextos reais, de uso significativo nos contextos escolares.

Na imagem seguinte (FIGURA 49), demonstramos a construção final dos textos, das salas A e B, do 3º ano, escritos em folha de papel, para serem expostos nas respectivas salas de aula.

Figura 49 – Texto final exposto na sala: jogo de varetas



Texto da turma A

Transcrição: texto da turma A

Jogo de vareta

- Material: palito de churrasco; tinta guache
- Como fazer: pegue o palito de churrasco e pinte-o de amarelo, verde, azul, vermelho (5 de cada) e 1 de preto. Depois que secar pode brincar
- Como jogar: jogue as varetas na mesa e junto com o colega vai retirando cada uma sem mexer nas outras; anote a pontuação: Amarelo = 5 pontos; Verde = 10 pontos; Azul = 15 pontos; Vermelho = 20 pontos; Preto = 25 pontos

Texto da turma B

Transcrição: texto da turma B

Jogo de vareta

- Como fazer: – Material: palito de churrasco; tinta guache
- Preparar: pegar o palito de churrasco; pintar de amarelo, verde, azul, vermelho (5 de cada) e 1 de preto.
- Como jogar: jogar os palitos, já pintados sobre a mesa; com o colega ir retirando cada uma sem mexer nas outras; no final, anote a pontuação: Amarelo = 5 pontos; Verde = 10 pontos; Azul = 15 pontos; Vermelho = 20 pontos; Preto = 25 pontos

No texto, figura 49, as crianças puderam informar a outros(as) alunos(as) conforme já ressaltado, como fazer e brincar com o jogo. De forma singular e encadeada, mostraram na construção textual aquilo que puderam realizar manualmente. Assim, foram diversas experiências que as crianças tiveram para interagir, assim como foram diferentes respostas estabelecidas por cada uma. Foi possível evidenciar, pelo posicionamento das crianças, por suas falas e por suas produções, que a interação com os gêneros textuais possibilitou, uma resposta, isto é, um ato responsivo, como nos diz a teoria bakhtiniana. Por essa teoria, os(as) leitores(as), ainda que iniciantes, quando entram em contato com a diversidade de textos, são provocados(as) a um ato responsivo, convergindo ou divergindo, sempre

obtendo uma resposta. As crianças nos deram respostas de que, quando são envolvidas por atividades que encontram sentido, uso social, respondem com interesse e satisfação pelo que acontece no espaço da sala de aula.

Assim, depois que a pintura secou, as crianças passaram a explorar o seu brinquedo, em duplas, como nas imagens:

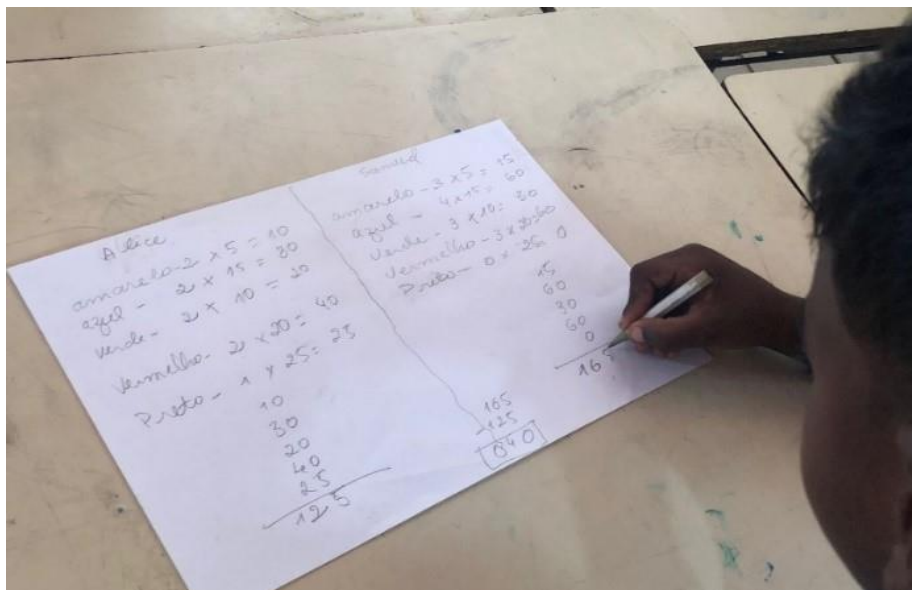
Figura 50 – Explorando o brinquedo: jogo de pega-vareta



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Na figura 50, temos as crianças explorando, em duplas, o jogo construído. Agora, as crianças brincam e anotam as suas pontuações, como foram instruídas, para que fossem contados ao final do jogo, de acordo com a tabela escrita coletivamente e, assim, tivéssemos o resultado de quem tinha feito mais ponto. No momento, as crianças puderam explorar conhecimentos matemáticos - contagem, números, operações (adição, subtração, multiplicação) -, pois precisaram conferir os palitos para pintar; escrever quantos palitos tinham conseguido (quantos amarelos, azuis, vermelhos, verdes; quem pegou o palito preto) e cada cor correspondia a uma pontuação que precisava ser multiplicada e somada; além disso, para saber quem ganhou, precisamos subtrair a pontuação das duplas.

Figura 51 – Anotações matemáticas feitas pelas crianças no momento de jogo – turma A



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Transcrição

Aluna A

- Amarelo – $2 \times 5 = 10$
- Azul – $2 \times 15 = 30$
- Verde – $2 \times 10 = 20$
- Vermelho – $2 \times 20 = 40$
- Preto – $1 \times 25 = 25$

10
30
20
40
+ 25
Total = 125

Aluna B

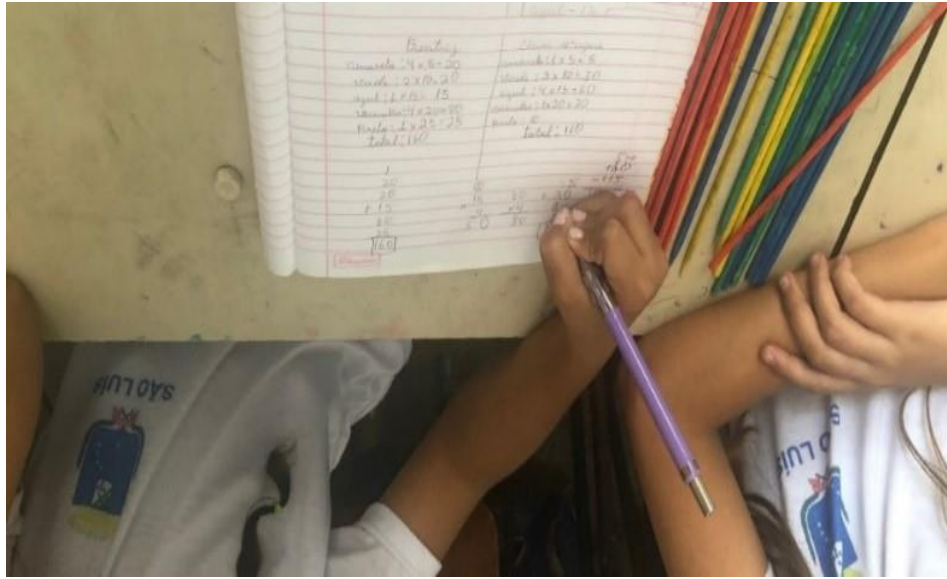
- Amarelo – $3 \times 5 = 15$
- Azul – $4 \times 15 = 60$
- Verde – $3 \times 10 = 30$
- Vermelho – $3 \times 20 = 60$
- Preto – $0 \times 25 = 0$

15
60
30
60
+ 0
Total = 165

Diferença de pontuação

165
- 125
40

Figura 52 – Anotações matemáticas feitas pelas crianças no momento de jogo – turma B



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Transcrição

Aluna A

Amarelo – $4 \times 5 = 20$
 Verde – $2 \times 10 = 20$
 Azul – $1 \times 15 = 15$
 Vermelho – $4 \times 20 = 80$
 Preto – $1 \times 25 = 25$

20
20
15
80
$\text{+ } 25$
<u>Total= 160</u>

Aluna B

Amarelo – $1 \times 5 = 5$
 Verde – $3 \times 10 = 30$
 Azul – $4 \times 15 = 60$
 Vermelho – $1 \times 20 = 20$
 Preto – $0 \times 25 = 0$

5
30
60
20
$\text{+ } 0$
<u>Total = 115</u>

Diferença de pontuação

160
$\text{— } 115$
<u>45</u>

Como demonstramos nas figuras 51 (turma A) e 52 (turma B), esta foi uma oportunidade de trabalhar a escrita matemática, posto que os(as) alunos(as) puderam se organizar em duplas, jogar com o brinquedo construído, anotar as pontuações, realizar os cálculos (multiplicação, adição, subtração) para saber quem tinha feito mais pontos e qual a diferença de pontuação entre as duplas.

Percebemos crianças incentivadas, curiosas, interagindo com o(a) colega, ajudando-se de forma colaborativa a realizar os cálculos; crianças buscando respostas para as suas dúvidas, junto aos seus pares, junto às professoras: “Ei tia, quanto é 3×5 ?”; “Ei tia, minha conta está certa?” perguntavam os(as) alunos(as). As professoras satisfeitas com o interesse dos(as) alunos(as) mediavam esse momento sentando-se com cada dupla para revisar o cálculo consigo.

Notamos ainda o cuidado que tinham com o brinquedo; alguns(as) até comentaram que era o único brinquedo que possuíam e sempre perguntavam se era

para trazê-lo no dia seguinte, se a atividade continuaria. Diante disso, pudemos avaliar que foi muito proveitosa a construção do jogo, uma vez que experimentaram o manuseio com tinta, a escrita do texto instrucional; a interação mútua, a paciência, ao esperar sua vez, o incentivo a aprender Matemática, a contar, a calcular, ao raciocínio lógico.

As professoras colaboradoras, por sua vez, perceberam o quanto é importante oportunizar momentos para as crianças exercitarem a criatividade, a curiosidade, o manuseio de materiais concretos para auxiliar no aprendizado de conhecimentos matemáticos; o quanto é importante acreditar no potencial delas. Além do mais, comentaram que crianças que antes nem podiam se sentar juntas, por causa de “briguinhas” constantes, puderam jogar e interagir de forma admirável.

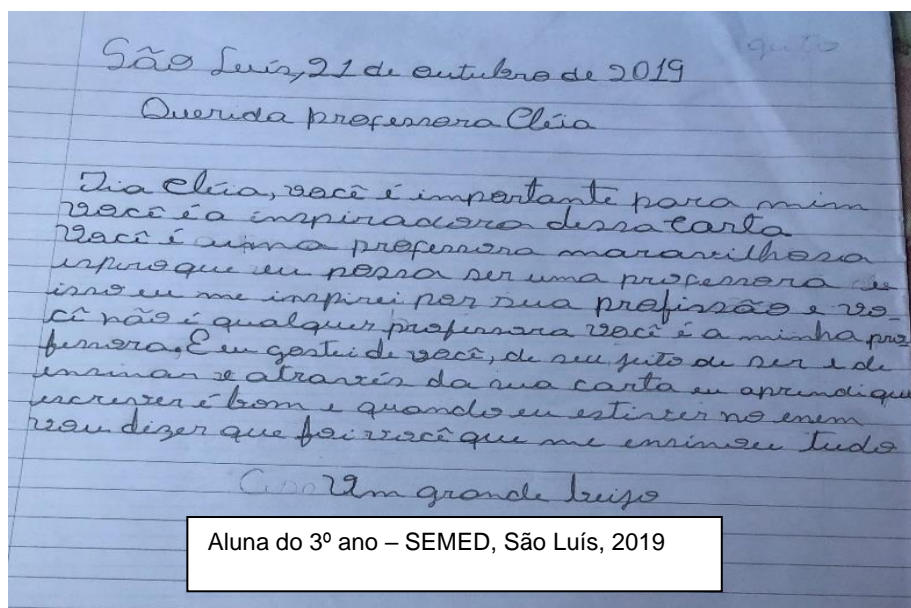
Confirmamos, pois, o que nos diz a Teoria da Atividade, de Leontiev (1978) afirmando que, quando o objetivo da atividade corresponde ao motivo de aprendizagem da criança, esta se interessa e a aprendizagem acontece. Foi excelente ver o envolvimento das crianças com a atividade proposta.

5.2.2 Avaliando a intervenção: considerações das professoras e das crianças

Como parte do processo, solicitamos que as professoras e as crianças avaliassem a intervenção que foi realizada. Para tanto, com as crianças adotamos a estratégia de escrever uma carta direcionada a si mesmas (APÊNDICE N) falando sobre o ato de escrever, lembrando o que realizamos. Por fim, solicitamos que escrevessem uma carta direcionada à pesquisadora, falando da intervenção, contando o que gostaram e não gostaram nas atividades propostas em sala de aula.

Explicamos ainda sobre a escrita de uma carta, mostrando elementos e estrutura dessa tipologia textual. Disponibilizamos a oportunidade de mais essa escrita. Algo surpreendente, vale dizer, foi o silêncio da sala, nesse momento; notamos que as crianças estavam envolvidas completamente com a realização da tarefa. Ao ler as cartinhas, percebemos o quanto as crianças estavam seguras ao escrever, apesar de alguns desvios de convenção ortográfica. Trazemos alguns exemplos:

Figura 53 – Carta dos(as) alunos(as) à pesquisadora – Exemplo 1



Texto da turma B

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Transcrição:

São Luís, 21 de outubro de 2019

Querida professora Cleia

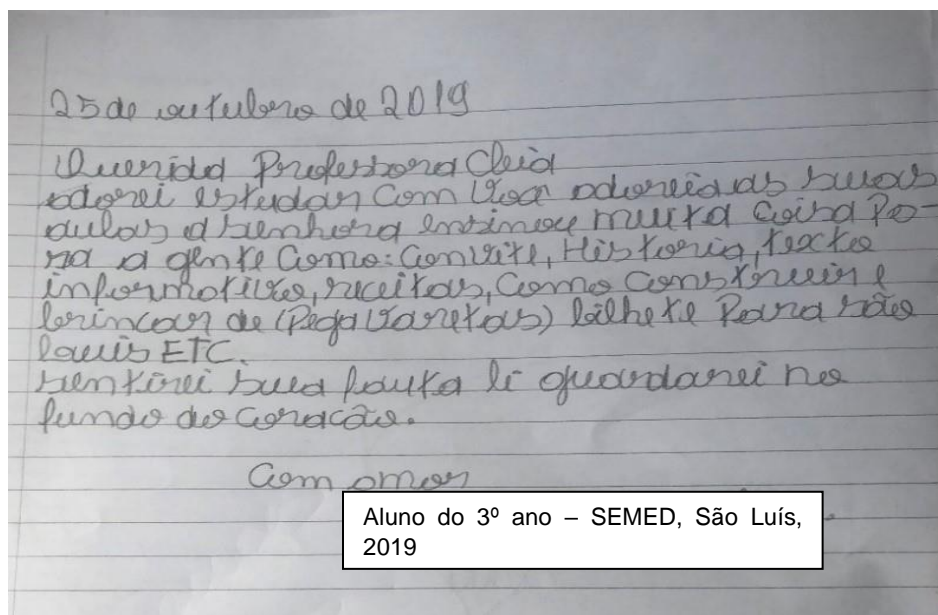
Tia Cleia, você é importante para mim você é inspiradora dessa carta você é uma professora maravilhosa espero que eu possa ser uma professora e isso eu me inspirei por sua profissão e você não é qualquer professora você é a minha professora e eu gostei de você, de seu jeito de ser e de ensinar e através da sua carta eu aprendi que escrever é bom e quando eu estiver no enem vou dizer que foi você que me ensinou tudo

Um grande beijo ass: aluna Alexia

Lendo a referida carta (FIGURA 53), chamou-nos bastante atenção o fato da aluna desejar ser professora e dizer ter se inspirado na forma como as atividades foram conduzidas. Afirma ter gostado do “jeito de ser e de ensinar” e ter aprendido a importância de escrever: “Escrever é bom!”. Diante desse depoimento, percebemos que cumprimos o nosso propósito de influenciar positivamente essa criança quanto ao ato de escrever.

Outra carta merece destaque:

Figura 54 – Carta dos(as) alunos(as) à pesquisadora – Exemplo 2



Aluno do 3º ano – SEMED, São Luís, 2019

Texto da turma A

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Transcrição:

25 de outubro de 2019

Querida professora Cleia

Adorei estudar com você adorei as suas aulas a senhora ensinou muita coisa para a gente como: convite, História, texto informativo, receitas, como construir e brincar de (pega varetas) bilhete para São Luís ETC. sentirei sua falta le guardarei no fundo do coração com amor nome do aluno

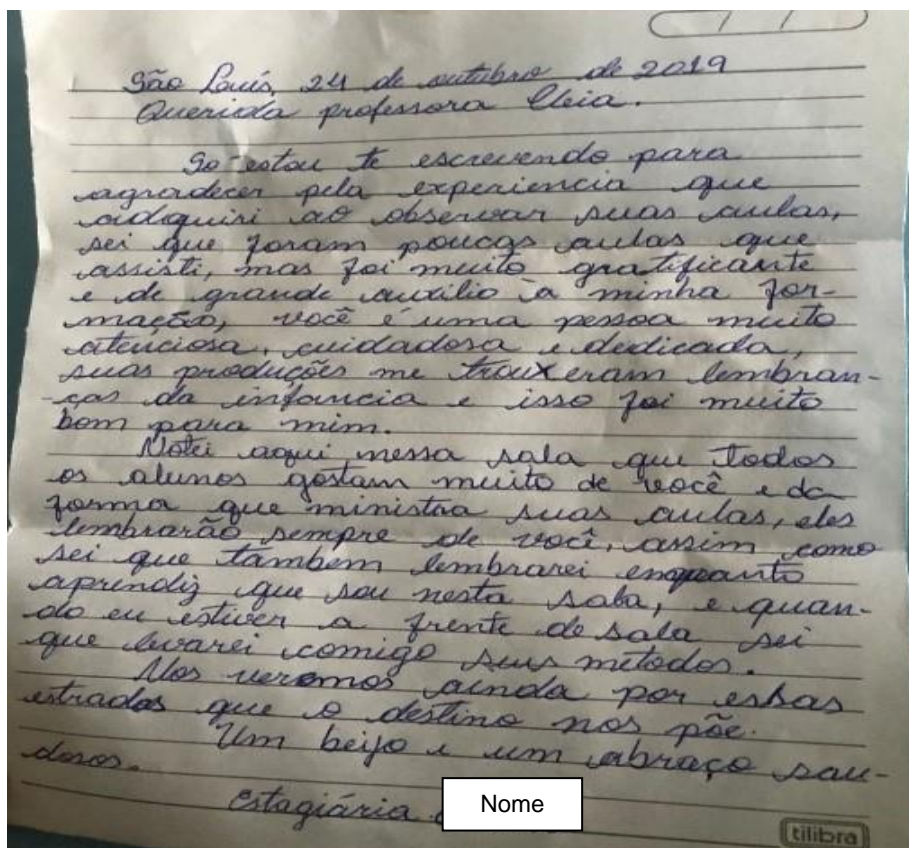
Na escrita anterior (FIGURA 54), o aluno afirma que adorou as atividades realizadas; que muitas coisas foram ensinadas com a nossa intervenção; e que escreve com apropriação as atividades que foram realizadas. Por fim, diz: “le guardarei no fundo do coração”. Diante disso, acreditamos que emocionamos/afetamos esse aluno e contribuimos para o seu processo de aprendizagem.

Os dois exemplos mostrados, um da turma A outro da B, foram selecionados, porque representam os outros depoimentos, em que todos(as) afirmam que gostaram e aprenderam muito com as atividades propostas em sala. Nenhuma criança deixou de escrever a sua cartinha, dando-nos a devolutiva pedida. Notamos nas escritas o quanto elas evoluíram e estavam seguras e confiantes em dizer algo que vivenciaram, falando das atividades de que mais gostaram e relatando com objetividade aquilo que aprenderam.

Outro destaque que merece evidência é uma carta feita por uma estagiária que esteve na sala (em alguns momentos) enquanto aplicávamos a nossa intervenção. No dia da atividade da escrita da carta, ela tomou a iniciativa de também escrever a sua

e deixar seu depoimento ao que presenciou na sala de aula (turma B). Expomos abaixo:

Figura 55 – Carta da estagiária à pesquisadora



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Transcrição

São Luís, 24 de outubro de 2019

Querida professora Cleia

Só estou te escrevendo para agradecer pela experiência que adquiri ao observar suas aulas, sei que foram poucas aulas que assisti, mas foi muito gratificante e de grande auxílio à minha formação, você é uma pessoa muito atenciosa, cuidadosa e dedicada, suas produções me trouxeram lembranças da infância e isso foi muito bom para mim.

Notei aqui nessa sala que todos os alunos gostam muito de você e da forma que ministra suas aulas, eles lembrarão sempre de você, assim como sei que também lembrarei enquanto aprendiz que sou nesta sala, e quando eu estiver a frente de sala sei que levarei comigo seus métodos.

Nos veremos ainda por essas estradas que o destino nos põe.

Um beijo e um abraço saudosos. Assinatura

A mensagem da estagiária (FIGURA 55) foi o nosso “furo de reportagem”, pois não planejamos recebê-la; mas surgiu e contribuiu para a avaliação dos resultados da intervenção. Ficamos felizes em influenciar positivamente e contribuir para a formação da referida estagiária, quando afirma que “observar as suas aulas [...] foi gratificante e de grande auxílio à minha formação”. Diante desse retorno, acreditamos que o que foi feito em sala mobilizou expectativas, experiências e conhecimentos de todos os

envolvidos no processo. Vimos que é possível compartilhar e inspirar outros para trabalhar a produção textual com sentido na sala de aula.

Quanto às professoras colaboradoras, deram-nos retorno, respondendo a uma entrevista pós-intervenção, (APÊNDICE O) na qual perguntamos o que as crianças escreviam no início do ano e o que estavam escrevendo pós-intervenção; e a reação delas diante de uma situação de escrita.

Como resposta, disseram-nos:

Figura 56 – Representação do diálogo avaliativo com as professoras: pergunta 1

Ana: o que a gente percebia no início, é que eles tinham muita insegurança de colocar a escrita, diziam logo: eu não sei escrever, o que eles nos davam no início eram frases, eles achavam que estavam compondo um texto e na verdade eram frases, eram palavras, desenhos; não tinham aquele acabamento, um texto propriamente dito. Hoje a gente ver a segurança deles, de começar a produzir seu próprio texto.

Bia: eu me lembro, do início, de um aluno que ele era, ele é alfabético e ele não... na situação de escrita, ele simplesmente colocava como uma coisa assim muito difícil e dizia: tia eu não sei escrever; você sabe, eu dizia, eu buscava o pensamento dele e dizia é isso que você tem que escrever, o seu pensar e, hoje, eu me sinto realizada porque hoje ele escreve. Fiquei muito feliz quando eu vi a escrita dele, de um bilhete, um bilhete que foi a produção textual da avaliação do 3º período, essa que fizemos agora; ele colocou tudo direitinho, como se escreve um bilhete, para quem, o conteúdo em si, a despedida e a data; fiquei muito feliz, me surpreendeu. [...] outro exemplo, é a carta, que é um novo desafio para eles, essa carta, porque nós iniciamos esse gênero textual a partir da sua colocação, finalizando os trabalhos, você redigiu uma carta para eles e eles se propuseram a devolver, então, a gente continua para que isso seja aprofundado e melhorado.

Ana: olha essa questão bem aí que ela colocou, o resgate do que a gente trabalhou, eu acho que isso faz com que traga a memória daquilo que eles viram: a composição, a instrução, de cada um; como falei, no geral da minha sala, a questão da estrutura ainda é um grande desafio para eles porque as vezes eles ainda não querem fazer porque a estrutura ainda é um desafio.

Bia: sobre a carta que a gente está trabalhando eu disse para eles que a gente ia rever em várias situações, inclusive eu quero que cada um escreva uma carta para mim. Eles: é tia, é tia?! Eu disse: é! Pois já teve uma aluna que escreveu uma carta para mim, eu recebi e disse muito bem, eu vou ler e vou te dá a resposta!! (sorrisos). Bem aqui, a cartinha que minha aluna fez ontem, vou ler para vocês:

São Luís, 05 de novembro de 2019

Tia Nubia, eu gosto muito de você e quero que você seja uma professora feliz, gosto de você uma professora trabalhadora e gentil; para mim, a professora mais dedicada ao que faz. Bjs. Nome da aluna.

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Sendo assim, na figura 56, as professoras colaboradoras avaliam positivamente a intervenção feita, uma vez que reconhecem que as crianças evoluíram na apropriação da escrita - “antes tinham insegurança ao escrever, hoje, a escrita deles tem “acabamento”; “é um texto propriamente dito”. Assim nos disse a professora Ana.

Bia enfatiza e descreve, exemplificando a conduta de um aluno que demonstrava muita insegurança ao escrever (aliás, não conseguia escrever nada, se recusava, dizia que não sabia, apesar de ser alfabético). Para a surpresa da

professora, o aluno passou a escrever e nos disse: “fiquei muito feliz quando eu vi a escrita de um bilhete, que foi a produção textual da avaliação do 3º período”. Com essa fala, visualizamos que o aluno se mostrou disposto a realizar a tarefa proposta pela colaboradora e que, no decorrer do processo, foi evidenciada uma participação cada vez mais efetiva, não somente desse aluno, mas de todos(as) os(as) alunos(as) participantes da pesquisa.

A professora Bia nos diz ainda que continuou a trabalhar o gênero textual carta com os(as) alunos(as) e prossegue, satisfatoriamente, lendo uma carta produzida por um(a) outro(a) aluno(a), mostrando com isso que tanto , quanto seus(as) alunos(as), sentiam-se seguros para realização de propostas significativas de escrita.

Como uma segunda questão avaliativa, perguntamos: A partir do que vocês viveram no processo de pesquisa colaborativa, descreva em passo a passo de como se poderia produzir textos na sala de aula. Para demonstrar as respostas das colaboradoras, trazemos o diálogo seguinte, representado na figura 56.

Figura 57 – Representação do diálogo avaliativo com as professoras: pergunta 2

Bia: dependendo do que for a proposta, no primeiro momento ele tem que saber qual é o gênero, por exemplo, se for convite, se for uma carta, ele tem que ter noção, ele já tem que ter vivenciado. Se for convite, ah você já recebeu convite? A família já recebeu convite, para quê? Ele já tem que ter a noção do que é que ele tem que fazer, produzir, ou melhor tem que contextualizar. Trabalhar o texto a partir de um contexto, de uma situação real de uso. Como você falou, do gênero, se é um convite ele já tem que ter vivenciado, você parte disso, dessa vivência do aluno. E daí trabalhar com eles o que é o convite, o que tem no convite, todo o formato, quais são as informações que devem estar no convite e o que nunca deve faltar. Pra depois ele viver uma situação em que ele possa estar desenvolvendo essa atividade. Então, a partir do momento em que a criança sabe o que é o convite, para que serve e que você pode criar uma situação para que ele possa vivenciar aquilo e a partir daí ele possa produzir e me dá o feedback. É importante saber para quem ele está escrevendo, quando o aluno sabe isso, já ajuda muito. Saber o quê, para que, para quem escrever.

Ana: acho que o primeiro passo, tem que buscar o repertório, discutir com eles e ampliar esse conhecimento deles trazendo modelos, oportunizando o contato deles com esse texto primeiro, para ele reconhecer as marcas que tem dentro daquele contexto, do gênero e, entra na parte estrutural, e também falas, o que a criança quer dizer, partindo daí para então ir para a escrita propriamente dita. A produção tem que partir primeiro desse momento, temos que partir disso, do repertório dele, ampliamos com leitura de outros textos semelhante para então ele produzir o seu próprio texto.

Bia: primeiro ele tem que visualizar bastante, e tem que ter aquele discurso de você ir fazendo os questionamentos referente aquele convite que está sendo ali estudado.

Ana: A partir daí vem a funcionalidade, para quem eu vou fazer o meu texto, posso usar a mesma linguagem, de um convite para uma carta para uma empresa? Eu estava colocando para os meus alunos, o próprio texto ele tem a sua dinâmica: a carta pessoal, por exemplo, ela tem uma comunicação bem mais informal, então depende muito com quem eu vou conversar.

Bia: isso, tem aquelas com linguagem mais informal e aquelas mais formal: uma carta para o prefeito tem uma linguagem mais formalizada (excelentíssimo senhor prefeito) porque é uma pessoa que está mais distante; para a professora eles escreveram: querida professora, porque é uma pessoa que está ali próxima, então a gente está trabalhando aí já os pronomes de tratamento nas suas mais variadas formas, no contexto.

Ana: eu observei que as crianças fazem uns questionamentos que se você não estudar, não tiver preparado a gente fica de boca aberta, sem saber responder, porque eles têm um certo conhecimento e querem saber mais. Então, eles trazem muitas indagações. Não podemos esquecer da reescrita, voltar ao que escreveu e analisar, ver como melhorar e nesse momento escrever para eles as palavras que têm erros ortográficos para eles compararem com a escrita deles e com isso, eles vão resolvendo esses problemas ortográficos. Outro ponto é da divulgação disso, como fizemos, tudo que eles escreveram foi divulgado, teve esse momento garantido, deles apresentarem, como aconteceu deles irem nas outras turmas, em alguns momentos e, em outros, das turmas virem até nossa sala para eles apresentarem o que escreveram. Isso foi muito massa.

Bia: eu estou muito feliz com tudo que eles produziram (...) ficamos com a tarefa de dá continuidade a tudo isso.

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Os discursos proferidos pelas colaboradoras, na figura 57, nos dão indicativas da percepção e compreensão que tiveram sobre o trabalho com a escrita, a partir das discussões propostas no planejamento e das ações materializadas no cotidiano da turma. Bia demonstra que compreende a importância de proporcionar momentos discursivos com as crianças, contextualizar, para que compreendam as diversas possibilidades de escrita, partindo da situação real de uso, bem como despertar o interesse e assim influenciar de forma significativa na elaboração de suas hipóteses.

Além disso, continua nos dizendo que é importante “saber para quem ele está escrevendo, quando o aluno sabe isso, já ajuda muito. Saber o quê, para quê, para quem escrever”. Desse modo, ficou evidente que a colaboradora entendeu as questões interativas da linguagem escrita: quem escreve, escreve para alguém. Mediante essa compreensão, o(a) professor(a) pode vislumbrar diversas ações pedagógicas que possibilitam o avanço na aprendizagem de seus(as) alunos(as) e, por conseguinte, o seu desenvolvimento.

Assim, percebemos a relevância da ação reflexiva do(a) professor(a), no sentido de estar preparado(a), sensível às necessidades e interesses de aprendizagem de seus(as) alunos(as), possibilitando o avanço dos seus conhecimentos.

É importante registrar que a coordenadora pedagógica também esteve presente nesse momento avaliativo. Destacamos sua fala por considerarmos relevante:

Figura 58 – Representação da fala avaliativa da coordenadora pedagógica

Coordenadora: Eu quero parabenizar a equipe, porque não fui em sala de aula criteriosamente para observar, mas eu observo, eu sei o que está acontecendo e eu percebo em cada uma (falando com as professoras) de forma assim, bem mais tranquilas, trabalhando e, é isso que é importante, planejamento mais tranquilo, mais organizado [...], então, a gente só tem que parabenizar e dizer que nós estamos aqui incentivadas para continuar com o trabalho, pela palavra de cada uma; a gente sabe que não é tão fácil, é um processo doloroso, não só para a criança, mas também para o professor, para as famílias, mas é por isso que eu digo que é importante a parceria para que o professor não se sinta tão sozinho nesse processo. Estão de parabéns, parabéns pelo trabalho, foi assim muito gratificante. Perdi algumas formações (falando com a pesquisadora) você me prometeu que ia me dá o material, eu quero porquê de repente a gente, como já tem elas que já passaram por esse processo que também numa troca de experiência, tenho certeza que elas não vão se recusar em compartilhar com as demais como trabalhar com produção textual, elas já vão ter um pouco mais de bagagem e dizer sempre que quando a gente fala de troca de experiência, é exatamente do jeitinho que vocês fizeram que deu certo, que está dando certo e para mostrar para as outras que é possível se fazer (produzir texto) e da importância da gente se alertar para isso, porque escutamos muito: eu não vou trabalhar produção porque o aluno não sabe escrever, não é professoras? a gente escuta muito esse palavreado: esse menino não sabe escrever, como que a gente vai colocar ele para produzir texto? e bem aqui, vocês estão dando o exemplo, todo mundo produzindo, a gente fica feliz com aqueles que conseguiram grafar o que eles quiseram, conseguiram evoluir e aqueles que ainda precisou do escriba e que ainda precisa, mas é um processo, a gente não vai desistir. Até pensar na jornada pedagógica, deixar um dia para troca de experiência para que todo mundo inicie o ano sabendo sim que é possível trabalhar produção textual desde os primeiros dias de aula, do 1º ao 5º ano. É isso que tem que ficar de importante como aprendizado para todos nós, e nada como os autores ali falando do que vivenciaram. Então, é isso meninas!

Bia: Então, eu queria dizer que foi muito boa a parceria, ela (a pesquisadora) ser parceira nesse momento porque é difícil, a questão da produção textual não é fácil, mas foram muitas situações que a gente percebeu o avanço dos alunos. Eu vou citar o exemplo de Caio (aluno da turma B) que no início quando íamos fazer produção textual: vamos escrever sobre isso! E ele, quando eu ia, rodava na sala, e via que ele não tinha feito nada: tia, eu não sei escrever, ele falava. Aí eu conversava com ele, ele escrevia, uma frasezinha, uma linhazinha. Agora, quando eu pedi na avaliação para eles produzirem um bilhete para Chapeuzinho Vermelho alertando do perigo, pois ele foi categórico, tudo direitinho: para chapeuzinho vermelho, a data, explicou tudo direitinho e no final colocou o nome, a saudação. Isso é emocionante. E esse trabalho ele não terminou aqui, ele continua porque tem aluno que escreve, mais ainda tem os probleminhas ortográficos; mas foi muito relevante e com certeza vai ser, porque foi para isso que nos batalhamos para ver nossos alunos avançando e podemos ver claramente a situação do antes e do depois [...] o que eu vi, foi aquela auto confiança deles ao escrever.

Ana: eu endosso o que Bia falou; é desafiador para gente, não é fácil, mas é possível...

Coordenadora: Só para não perder, eu gostaria de dizer: eu percebendo em vocês uma certa tranquilidade, porque não houve muito enxerto, aquele monte de coisa, daqui, dacolá, não, foram pontuais mesmo. Foi muito bem trabalhado, eu vi uma sequência: foi o convite, o bilhete, a carta, o texto informativo, instrucional, receita. Então, cada momento foi vivenciado, cada momento teve a sua importância e nisso a criança aprendendo, a gente aprendendo e isso que foi importante. Eu não vi ninguém esbaforida, descabelada, vi todas bonitinhas (sorrisos de todas); eu acho que é isso que a gente vai prestando atenção [...]

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Na figura 58, temos o depoimento da coordenadora pedagógica, tendo sido endossado pelas professoras colaboradoras. Na fala da coordenadora, destacamos: “cada momento foi vivenciado, cada momento teve a sua importância e nisso a criança aprendendo, a gente aprendendo e isso que é importante”. Além disso, continua: “Eu

não vi ninguém esbaforida, descabelada, vi todas bonitinhas (sorrisos de todas); eu acho que é isso que a gente vai prestando atenção [...]”. Essa fala foi complementada pela professora Bia: “Eu queria dizer que foi muito boa a parceria, ela (a pesquisadora) ser parceira nesse momento porque é difícil, a questão da produção textual não é fácil, mas foram muitas situações que a gente percebeu o avanço dos alunos”.

Diante disso, destacamos outras falas da coordenadora: “Eu percebendo em vocês uma certa tranquilidade, porque não houve muito enxerto, aquele monte de coisa, daqui, da acolá, não, foi isso, foram pontuais mesmo” e, “foi muito bem trabalhado, eu vi uma sequência: foi o convite, o bilhete, a carta, o texto informativo, instrucional, receita [...]”.

Em virtude dessas percepções das professoras colaboradoras e coordenadora, sentimo-nos confiantes para dizer que a interação colaborativa atingiu o seu objetivo de compartilhar conhecimentos fundamentados na perspectiva discursiva de linguagem e aprendizados metodológicos para desenvolver a produção textual nas turmas do 3º ano da alfabetização.

Em todas as falas, percebemos que foram dias valiosos tanto para as professoras quanto para as crianças. A troca de experiência propiciada na escola foi fundamental para fortalecer aprendizagens quanto ao fundamento teórico-metodológico discursivo de linguagem; intensificar a produção escrita das crianças levou as professoras a verem esse trabalho como algo prazeroso que traz resultados bastante satisfatórios.

5.2.3 Encaminhamentos para o trabalho de produção textual: o produto de pesquisa

Para que o nosso estudo apresente/elabore orientações metodológicas para o trabalho pedagógico com a produção textual para alunos do 3º ano, propomo-nos a organizar um caderno pedagógico para que, tanto as professoras colaboradoras quanto outros(a)s que se interessam por trabalhar a escrita como produção de texto em suas salas de alfabetização, possam ter um material didático versátil, com informações precisas e direcionadas para o referido trabalho, além do propósito de divulgar o que realizamos como intervenção de pesquisa.

Desse modo, o produto de pesquisa materializado em formato de caderno pedagógico (APÊNDICE M), intitulado “Orientações metodológicas para a prática

discursiva de produção textual com crianças do 3º ano” está organizado da seguinte forma:

APRESENTAÇÃO

Na apresentação temos a justificativa de escrita, falando sobre o percurso de pesquisa construído colaborativamente com as professoras do 3º ano, da escola campo de pesquisa.

1 COMPREENDENDO O PROCESSO DISCURSIVO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Nesse tópico, falamos do processo de escrita como produção de texto, fundamentado especialmente em Jolibert; Jacob (2006); Jolibert; Sraik (2008); Curto Murilo e Teixidó (2000). Mas que traz os discursos de outros autores importantes como a Alfabetização Discursiva, de Smolka (2012), e Leontiev (1978) e sua Teoria da Atividade como sustentação da importância de se garantir ações contundentes que atendam a necessidade de aprendizagem do aluno.

2 PRODUÇÃO DE TEXTO EM SITUAÇÃO REAL DE USO: ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Discorreremos sobre a produção de texto partindo dos diversos contextos que podem ser aproveitados pelo(a) professor(a) para organizar situações de escrita que envolvam o(a) aluno(a) em momento de escrita e reescrita de textos. Para tanto, trazemos sugestões, partindo de nossa vivência/experiência no campo de pesquisa. Assim, apresentamos os seguintes subitens:

2.1 Produzindo Convites

2.2 Produzindo Bilhetes

2.3 Produzindo Cartas

2.4 Produzindo Declaração à São Luís

2.5 Produzindo texto instrucional: como construir e brincar com o “jogo de varetas”

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

OUTROS MOMENTOS EM FOTOS

Para a consulta completa do material, disponibilizamos no apêndice (M)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O diálogo continua

A alfabetização é um processo discursivo, assim nos diz Smolka (2012), sendo nele possível a criança aprender a ouvir, a interagir e a entender o outro por meio da leitura; e aprender a falar, a dizer o que quer por meio da escrita. Esse processo apaixonante foi que moveu a nossa vontade de aprofundar conhecimentos na área, bem como o compartilhamento desse estudo com professoras em exercício. Assim, a pesquisa que desenvolvemos percorreu esse caminho discursivo, tanto com as professoras colaboradoras quanto com as crianças. Fomos construindo colaborativamente o processo de reflexão-na-ação que nos trouxe a sensação de dever cumprido e objetivos alcançados. Todos os envolvidos no processo nos trouxeram retorno com depoimentos que nos fazem afirmar isso.

Vale dizer que a metodologia de pesquisa colaborativa adotada e a fundamentação teórica discursiva de linguagem se coadunaram, pois ambas têm em sua essência o compartilhar, a interação com o outro, o resignificar da prática e modificar realidades num movimento dinâmico e constante de reflexão crítica. Vivenciamos em todos os momentos os diálogos com as professoras e com os(as) alunos(as), que nos permitiram comprovar o quanto é recompensadora a apropriação coletiva, discutida e dialógica da linguagem escrita.

Nesse contexto, afirmamos que pesquisar colaborativamente significou investigar o objeto de estudo que, embora tenha sido proposto pelo grupo de pesquisadoras, interessou e motivou as professoras a repensarem as suas práticas e a modificá-las. Dessa forma, enfatizamos que a pesquisa-ação colaborativa valoriza as atitudes de reflexão-crítica, uma vez que os sujeitos participam do processo investigativo, compartilhando decisões e estudos construídos por meio de negociações coletivas, tornando-se colaboradores por meio do envolvimento ativo, consciente e deliberado (IBIAPINA, 2008).

Compreendemos ainda que as teorias têm poder explicativo sobre a realidade: ainda que não seja plenamente, tenta representá-la e explicá-la. A abordagem teórico-discursiva de linguagem nos possibilitou experiências com o campo de pesquisa, à medida que passamos a estudar com as professoras colaboradoras, fazendo relação com a realidade de suas salas de aula e permitindo o planejamento de intervenções junto aos(às) seus(as) alunos(as).

Dessa forma, as aprendizagens que processamos nos ajudaram a estar em sala de aula com mais segurança para mediar essa relação com a escrita enquanto prática discursiva de alfabetização. Os contextos de interlocução foram surgindo a partir do olhar acerca das necessidades e situações do dia a dia da escola, com as quais os sujeitos de pesquisa estavam envolvidos.

Nos momentos de observação em sala de aula, vimos propostas de escrita sem muita utilidade e circulação entre os(as) alunos(as). Escreviam frases, a professora recebia, corrigia e lhes devolviam. A partir das leituras e discussões reflexivas nos momentos de planejamento, pudemos propor atividades que provocassem nos(as) alunos(as) a vontade de escrever, reescrever e divulgar o que escreveram, contando para a própria turma e para outras aquilo que escreveram. Além do mais, tinham claro nas suas produções o quê, o para quê, o para quem estavam escrevendo.

Sendo assim, pudemos planejar sequências didáticas em que a produção escrita coletiva e individual foram apresentadas para as crianças como possibilidades de escrita “para valer”. Nos momentos de escrita coletiva, os(as) alunos(as) vivenciaram situações em que a mediadora escrevia, discutindo e esclarecendo ideias pertinentes, a respeito da melhor forma de dizer, da organização textual, da utilização do suporte de escrita (o caderno, o papel chamex, o papel almaço e outros); o parágrafo; as questões ortográficas, de pontuação e de concordância; o uso da letra maiúscula, minúscula, manual e de computador.

Nas construções individuais, percebemos a manifestação viva do que pensam, sentem e desejam, experienciando a organização do seu projeto de dizer. Como nos embasa Bakhtin (2016), tudo que comunicamos, os enunciados que pronunciamos, refletem o contexto social e cultural de onde falamos e, por isso, são carregados de sentido.

Diante disso, os gêneros do discurso estiveram presentes nas propostas de produção dos(as) alunos(as), uma vez que compreendemos que são “tipos relativamente estáveis”, ou seja, são as estruturas que utilizamos para interagir. Por isso, não fixos, pois vão além de aspectos simplesmente firmados em estruturas linguísticas, haja vista estarem fundamentados na função que esses textos têm na sociedade (BAKHTIN, 2016).

Em outras palavras, nós interagimos por meio da língua, mas não é uma língua solta. Nós a utilizamos numa estrutura que nos é dada por meio das diversas práticas

sociais as quais participamos. A isso denominamos gêneros discursivos e nós falamos e escrevemos por meio deles o tempo todo.

Com as análises das produções escritas das crianças, percebemos a riqueza de enunciados que elas puderam escrever, demonstrados em cada conteúdo temático, composição e em seu estilo próprio. Evidenciando assim que cada enunciado é particular, individual e está estritamente ligada ao uso que se faz dessa língua. Sendo, portanto, um processo dinâmico que considera os diversos contextos sociais.

Ao escreverem para comunicar aos pais sobre um evento que ia acontecer na escola um bilhete informativo de uma reunião de pais; responderem um bilhete que receberam da professora; produzirem adivinhações para serem lidas para os(as) alunos(as) de outras turmas; fazerem a sua declaração a São Luís; redigir um texto explicando aos(às) outros(as) alunos(as) como construir um brinquedo educativo e como brincar com ele; elaborarem uma carta para a pesquisadora, dentre outras atividades, as crianças experienciaram o processo de como escrever “de verdade”, isto é, como escrever com sentido num determinado contexto.

O movimento de construção composicional foi constante, observando como nos orienta Curto, Murilo e Teixidó (2000), a função do texto, os modelos sociais existentes, o conteúdo, o formato, as características gráficas, o suporte material e aspectos da língua (ortografia, pontuação, acentuação, sistematização), que são necessários aprender, conhecer e aplicar, além de outras decisões como, por exemplo, se era produção individual, em duplas, em grupo; e os instrumentos de escrita (lápis, caneta, pincel atômico, etc.).

Desse modo, foi possível haver um retorno avaliativo positivo, a partir do qual as crianças escreveram cartas relatando a experiência que tiveram em sala de aula, reconhecendo a importância do ato de escrever, as aprendizagens construídas, as sensações e o envolvimento junto às atividades propostas.

Posicionamento esses que foram endossados pelas professoras colaboradoras na reunião avaliativa de intervenção, relatando que valeu a pena a experiência construída colaborativamente, pois perceberam as muitas oportunidades de produção escrita que foram propostas às crianças; “escrita de textos completos” nos disse a professora Ana. “Antes eles escreviam frases, coisa pouca, hoje vejo que eles escrevem textos mais completos, com finalidade clara” nos afirmou a docente Bia.

Diante disso, acreditamos que o trabalho não se encerra por aqui, pois, como nos disse a coordenadora da escola, “iremos organizar momentos na semana pedagógica para compartilhar essa experiência com as demais da escola”. Esperamos que essa efervescência do conhecimento as leve mais adiante e busquem cada vez mais aprofundamento metodológico para que as atividades propostas em sala de aula sejam carregadas de sentido, a fim de que as crianças sejam afetadas com aprendizagens verdadeiras.

Esperamos que nosso esforço deliberado e persistente de criar e preservar uma colaboração efetiva não se encerre com a finalização de nossa ida à escola, mas que ganhe amplitude entre as demais professoras ao terem as duas colaboradoras de pesquisa como multiplicadoras desse conhecimento discursivo de linguagem e de aprendizagem da escrita.

Além disso, o produto de pesquisa materializado em um caderno pedagógico com orientações metodológicas para o trabalho com a produção textual será compartilhado com a escola como forma de divulgar os encaminhamentos gerados como resultado do estudo investigativo.

Dessa forma, alcançamos o nosso objetivo geral de pesquisa ao desenvolver intervenção pedagógica colaborativa junto as professoras, ancorada na perspectiva discursiva de linguagem para produzir orientações teórico-metodológicas direcionadas à prática de produção textual, no 3º ano do ciclo de alfabetização, materializada em um caderno pedagógico. Por fim, enfatizamos que foi genuinamente profícuo e satisfatório trabalhar a pesquisa colaborativa na escola, posto que propiciou a participação efetiva das professoras colaboradoras, interferindo pontualmente na atividade pedagógica junto às crianças. Eis o caminho para pesquisas práticas em educação!

REFERÊNCIAS

- ARENA, Dagoberto B. Relações entre ler e fazer locução no ensino fundamental. In: Congresso de Leitura do Brasil. 16. 2007b. Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edições_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss09_01.pdf. Acesso em: 6 de fevereiro de 2019.
- BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12. ed. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Michael. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIM, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Pesquisa colaborativa: unidade pesquisa-formação. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (org). **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes** Teresina: EDUFPI, 2016.
- BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. **A compreensão leitora nos anos iniciais: reflexões e propostas de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- COLELLO, Silvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.
- CUNHA, Renata Peixoto da. O letramento literário no ciclo de alfabetização. Em Foco: O Pnaic e o Ensino de Estratégias de Leitura a Partir do uso de Obras dos Programas do Livro do Governo Federal dos Alunos De 2010 a 2015, 2016. Disponível em: < <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 9 de agosto de 2018.
- CURTO, Luís Maruny; MURILO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ Manuel Miralles. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- DEL RÉ, Alessandra (org.). **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006.
- DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Trad. Aldir Luiz Ferreira. Natal: **Educação em Questão**, v. 29, nº 15, p. 7-35, maio/ago 2007.
- DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisa qualitativa. **Educar**. n. 24, 2004.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. A pesquisa denominada “Estado da Arte”. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, agosto/2002
- FIORIN, Jose Luiz (org.) **Linguística? Que e isso?** São Paulo: Contexto, 2013.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, L. L. M. da; FERREIRA, N. S. DE A; MORTATTI, M. do R. L. (orgs). **O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa**. Campinas: Autores Associados, 2014.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Disponível em

<http://www.ufrgs.br/cursopgdf/downloadsSerie/derad005.pdf> . Acesso em 20 de novembro de 2018.

GONÇALVES. Angela Vidal. Alfabetizar: por onde começar? In: GOULART. Cecília M. A; SOUZA. Marta Lima (orgs). **Como alfabetizar? Na roda com professores dos anos iniciais**. Campinas: Papirus, 2015.

GOULART, Cecília M. A.; GOTIJO, Claudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A, (org). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017.

GOURLART, Cecília M. A.; SANTOS, Andréa Pessoa dos. Estudos do discurso como referência para processos de alfabetização em perspectiva discursiva. In: GOULART, Cecília M. A.; GOTIJO, Claudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A, (orgs). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017.

GRESSLER. Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2003.

IBIAPINA. Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (org). **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. 1. ed. EDUFPI, 2016.

IBIAPINA. Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gêneses e expansão. In: IBIAPINA. Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2008.

JOLIBERT, J. e colaboradores **Formando crianças leitoras**. (trad. C. Magne): Porto Alegre: Artmed, 1994a.

JOLIBERT, J. e colaboradores **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1994b.

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JOLIBERT, Josette; SRAIKI, Chistine. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2008.

KAUFMAN. Ana María. RODRÍGUEZ, María Helena. **Escola, Leitura e Produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

LEONTIEV. A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In VIGOTSKII, L.S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

LEONTIEV. A. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Manuel Dias Duarte. Lisboa: Novos horizontes, 1978.

MARCUSCHI. Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MELLO. Suely Amaral. A produção de textos nas séries iniciais: contribuições da escola de Vygostsky. In: MORTATTI. Maria do Rosário Longo. **Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental**. 1. ed. Araraquara: JM editora, 2003.

MELLO. Suely Amaral. Teoria da Leitura e Escrita, Parte 1. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=xriTbEmq4d4>. Acesso em 12 de maio de 2019.

MORTATTI. Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Disponível em :

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em 28 de julho de 2019.

NOGUEIRA, A.L.H. Notas sobre as implicações pedagógicas da concepção de alfabetização como processo discursivo. In: GOULART, Cecília M. A.; GOTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A, (org.). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA. Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e a identidade do professor. **Nuances**. São Paulo, v.III, p. 5-14, 1997.

PITKIN. Hanna Fenichel. Representação: palavras, instituições e ideias. Disponível em:

http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao/outras_pesquisas/pitkin.pdf. Acesso em 22 de maio de 2019.

SANTANA, Cristiane Maria da Silva. O gênero discursivo notícia: prática de escrita e leitura mediada por sequências didáticas em turma do 3º ano do ensino fundamental. Disponível em: < <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em 9 de agosto de 2018.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular – Marco Conceitual**. São Luís: 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Consolidando a Alfabetização: Sessenta lições**. São Luís: 2018.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gênero orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Coedeiro. Campinas: Mercado da letras, 2004.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVÓIA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SMOLKA, A. L. B. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, Cecília M. A.; GOTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A, (orgs). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Gêneros, marcas linguísticas e marcas enunciativas: uma análise discursiva. In: SOUZA, Sweder; (orgs). **Gêneros, entre o texto e o discurso**. São Paulo: Mercado das Letras, 2016.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

THOMAS, Nirce Soldi. Efeitos de um projeto de mediação em leitura para alunos do 2º ano do ensino fundamental. Disponível em: <
[http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/). Acesso em 9 de agosto de 2018.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed.. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VIGOTSKI, Les Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

VIGOSTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV. A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. (trad. Maria da Penha Vilalobos). São Paulo: Ícone, 2001.

VIGOSTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOSTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV. A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. (trad. Maria da Penha Vilalobos). São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY. L.S. **Obras Escolhidas**. Trad. Para o espanhol José Maria Bravo. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. v. 3.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. de F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PAUTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NA ESCOLA CAMPO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO,
 PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
 CENTRO DO CIÊNCIAS SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
 ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



PAUTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO: UEB PROTAGONISTA INFANTIL
DIA: 27/03/2019 HORARIO: 10 as 11:30
PUBLICO: PROFESSORAS DO 3º ANO
TEMÁTICA: A PROPOSTA DE PESQUISA / A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ALFABETIZAÇÃO

1. OBJETIVO

- Conhecer a proposta de pesquisa sua temática, seus objetivos, a metodologia, e atividades;

2. SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES:

- Acolhida literária: texto – sobre a arte de escrever – Graciliano Ramos – por meio da leitura silenciosa feitas pelas professoras a fim de responder o seguinte questionamento: o que o autor está querendo nos dizer quando ele coloca que o ato de escrever é igual às lavadeiras?
- Roda de conversa, com base nos questionamentos reflexivos: vocês gostam de escrever? tem facilidade de escrever? sabem por onde começar quando lhe solicitado para escrever algo?
- Apresentação do projeto: o problema de pesquisa, objetivo, a metodologia colaborativa, encaminhamentos pensados, momentos da pesquisa (através de slides)

APÊNDICE B – TERMO DE ADESÃO VOLUNTÁRIA DA PESQUISA COLABORATIVA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO,
 PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
 CENTRO DO CIÊNCIAS SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
 ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____

Portadora do RG _____, **professora** da rede Municipal de Ensino em exercício na **UEB “Protagonista Infantil”**, turno matutino, concordo em participar da pesquisa intitulada **A produção textual de crianças do 3º ano: uma possibilidade de prática discursiva de ensino na alfabetização**, orientada pela Profª Drª Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes.

Declaro que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa; autorizando, conforme Autorização para Pesquisa de Campo/SEMED/2019, que as pesquisadoras acompanhem/intervenham junto a sala de aula das professoras do 3º ano do Ciclo, bem como prestar informações orais e escritas sobre a Escola e o trabalho por mim desenvolvido, além de planejar e assessorar na execução da formação continuada a ser desenvolvida no processo de Pesquisa com vistas a produzir orientações metodológica para o trabalho com a produção textual no 3º ano do ciclo de alfabetização visando a apropriação da linguagem escrita.

Declaro ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) manter sigilo absoluto sobre os nomes dos professores, da Coordenadora e da Escola, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal, caso queira assim; (3) ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à integridade física, moral e social dos sujeitos e da Instituição; (4) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

São Luís – MA, 27 de março de 2019.

Pesquisadora: _____

Endereço: _____

Tel: _____ E-mail: _____

Participante: _____

Endereço: _____

Tel.: _____ e-mail: _____

Declaro que concordo em participar e colaborar com a pesquisa.

 Assinatura da/o Participante

 Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO,
PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DO CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



Às Professoras colaboradoras,

Solicitamos sua participação, respondendo as questões abaixo, como etapa necessária do diagnóstico da pesquisa de mestrado intitulada **A produção textual na alfabetização: uma possibilidade de prática discursiva de ensino para crianças do 3º ano**

1. DADOS PESSOAIS

2. Sexo

M F

3. Idade:

abaixo de 25 entre 26 e 30 entre 31 e 35

entre 36 e 40 mais de 40

4. você trabalha em quantas escolas:

uma duas três ou mais outra situação: _____

5. sua situação funcional é:

efetivo contratado outra situação: _____

6. Há quanto tempo você trabalha nesta escola? Quantos turnos?

7. Além de professora, você desenvolve outra atividade profissional? Qual?

8. Qual a sua formação acadêmica?

9. Seu tempo de atividade profissional como professora?

10. Há quanto tempo você exerce sua função na alfabetização? E no 3º ano?

11. Seu período de experiência docente foi:

na educação infantil no ensino fundamental – 1º ao 5º ano

no ensino fundamental – 6º ao 9º ensino médio

no ensino superior outras funções:

12. Participou ou participa de alguma formação que considera relevante para a sua atividade docente como alfabetizadora? Cite 3 e suas referidas cargas horaria
13. Você participa de congressos, seminário ou similares
14. Como você sabe que seu/sua aluno/a/ sabe escrever?
15. Como você sabe que seu aluno/a já ler?
16. O seu/sua aluno/a produz texto? Comente.
17. Como você ensina a escrita para seus alunos?
18. Em que referencial teórico você se fundamenta para esse trabalho com a escrita?
19. Quais os materiais teórico-práticos você se baseia para organizar o trabalho com a escrita na sala de aula?
 - () livro didático () referencial curricular nacional / e da rede
 - () material do PPROFA () material do PNAIC () material do NALF
 - () Material da Invenção pedagógica – 60 lições () projeto da escola
 - () outros

APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO,
PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DO CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**



ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- 1- Como as professoras trabalham a leitura, escrita e produção textual?
- 2- As crianças escrevem em sala? O quê? Para quê? Para quem?
- 3 – As crianças leem? O que? Para que? Para quem?
- 4 – O texto é utilizado? Como?.
- 5 – Como as crianças têm acesso ao texto?
- 6 – Como se dá a interação entre professora/aluno e aluno/aluno?

APÊNDICE F – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO (ALGUNS REGISTROS)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO,
 PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
 CENTRO DO CIÊNCIAS SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
 ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



OBSERVAÇÃO 1

TURMA: A e B do 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PROFESSORA: Ana e Bia

DATA: 13/03/2019 (quarta-feira) HORÁRIO: 9 as 11:30 hs

EVENTO / ATIVIDADE:

Planejamento das professoras do 3º ano

As professoras começam a discutir sobre o que iriam realizar na quinzena

Segunda-feira (18/03/2019)

5. LÍNGUA PORTUGUESA

Escolheram o texto: **a Lebre e a Tartaruga; (gênero Fábula).**

Organizaram a sequência didática.

Distribuíram o texto xerocopiado para as crianças.

A professora leu o texto.

Em seguida, os questionamentos sobre o texto:

- O que fala o texto? Quem são os personagens? Onde e; quando aconteceu o fato? Qual fato ocorreu?

A atividade de interpretação escrita no caderno (as professoras copiam no quadro as questões leem e explicam os itens).

Itens a serem copiados no quadro:

- Qual o título do texto? Quem são s personagens dessa história? O que a tartaruga propões para a lebre? Por que a lebre zombava da tartaruga? Quem ganhou a corrida? Explique como isso aconteceu?

Na sequência, planejaram o conteúdo e a sequência de atividade para a disciplina matemática.

Terça feira (19/03/2019)

1. LÍNGUA PORTUGUESA

Atividade permanente: oração.

Leitura para deleite: fábula.

Objetivo: Produzir texto.

Conteúdo: Reconto da fábula.

Instrumento de avaliação: reescrita da fábula.

Sequência da atividade:

- Leitura do texto em voz alta pela professora seguida de questionamentos.
- Leitura compartilhada pelos alunos.
- Reescrita coletiva do texto no quadro pela professora.
- Leitura do texto coletivo.
- Em seguida cada aluno escreve individualmente o seu texto na folha.

OBS.: As professoras conseguiram planejar para dois dias apenas, sendo que deveriam planejar para a quinzena. Por isso, combinaram de terminarem em casa, uma vez que se encontram, na escola, somente de 15 em 15 dias para planejarem.

Reflexão: Apesar de haver um esforço de levar para a sala de aula textos literários interessantes e se preocuparem em instigar os alunos por meio de questionamentos, não houve um planejamento de atividades voltadas para o incentivo à criatividade da criança, à criação e construção a partir de conhecimentos prévios dos alunos. Além disso, a proposta de produção de texto planejada não considerou as reais funções da escrita: por que escrever, para que escrever e para quem escrever.

Com isso, sinalizam que precisam refletir sobre as funções da escrita, bem como compreender o processo discursivo de linguagem para, planejarem situações de escrita significativa, para que haja o envolvimento da criança com aquilo que lhe será pedido que escreva e crie nelas a intimidade com a escrita.

OBSERVAÇÃO 3

TURMA: B do 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PROFESSORA: Bia

DATA: 01/04/2019 (segunda-feira) HORÁRIO: 8 as 11:30 hs

Quantidade de alunos da turma: 27 Quantidade de alunos presente: 17
Sendo 8 meninas e 9 meninos

EVENTO / ATIVIDADE:
Observação em sala

Esta é a primeira observação na sala B. Eu adentrei a sala, conversando com a professora e com os alunos, apresentando-me e explicando o que iria fazer. Disse a eles/elas que ficaria na sala observando tudo o que eles estavam fazendo e que eu estaria escrevendo tudo.

7:30 – A aula iniciou com atividade de português:

LEITURA DO TEXTO: O SAPO ENCANTADO – da coleção das 60 lições.

O texto inicia com um trava-língua:

“Olhe o sapo dentro do saco
o saco com o sapo dentro
O sapo batendo papo
E o papo soltando vento!”

E segue a história falando de um sapo encanto. O texto é uma lauda soquete.

A professora faz a leitura desse texto.

8:00 -A professora começou apresentando o alfabeto para as crianças, utilizando as letrinhas de EVA. A professora mostrava a letra e as crianças respondiam que letra era e palavras que começa com a referida letra.

Exemplo: A de; B de ... ; e assim até a última letra do alfabeto.

Dessa maneira, houve a participação de todas as crianças. A professora sempre intervindo e perguntando. Nesse momento, a professora não escrevia, a atividade era somente oral.

Seguindo, passou para a escrita de palavras: a professora escreve o nome da escola e pergunta para a turma se todas as letras do alfabeto foram utilizadas nessa escrita; os alunos respondem que não. A professora conclui que nem todas foram utilizadas e que algumas letras se repetem.

Depois passou a questionar a uma aluna: que letras eu utilizo para escrever a palavra SAPO. A criança responde S – A – P- O. Desse modo, a professora explica.... que para escrever palavras é utilizado as letras.

Escolhe outra criança para responder como se escreve a palavra PAPO... questionando agora as sílabas... chama atenção das crianças para o que é letra e o que é sílabas; nesse momento, chama atenção para a questão do som de cada sílaba. Escreve ainda a palavra SACO, com os mesmos procedimentos de questionar a turma sobre letra e sílaba.

Em seguida, a professora entrega o texto para as crianças; o mesmo que havia lido no início da aula e dá a tarefa de que eles deveriam ler e marcar a palavra: sapo. Após um tempo, a professora questiona quantas vezes o nome sapo se repetiu no texto. Alguns alunos fizeram esse levantamento e responderam. A professora se dirigiu a um aluno que possivelmente ainda tem dificuldades com a escrita e enfatiza a escrita da palavra sapo com esse aluno, frisando o som das letras.

Passou então à leitura compartilhada do texto. Um primeiro aluno começa seguindo de uma outra... e assim por diante. A professora escolhia quem deveria ler. Alguns alunos leram bem, outros nem tanto. A professora conclui: Vamos melhorar essa leitura! A professora fez, por fim, a leitura do texto. Os alunos acompanhavam a leitura.

9:21 – A professora pede para as crianças pegarem o caderno, pois iria começar uma atividade escrita. Ao pegarem os cadernos, começam a mostrar para a professora a atividade que fizeram em casa (era uma atividade de colagem de palavras retirada de jornais e revistas). A professora elogia alguns trabalhos.

A professora escreve no quadro o cabeçalho: nome da escola, data, nome do aluno, indicação da atividade (Atividade de Língua Portuguesa).

9:30 – intervalo

Ao retornar do intervalo, a professora continuou a atividade escrita – atividade de português – escrita de palavras do texto, principalmente aquelas que foram trabalhadas anteriormente.

10:30 – atividade de matemática – assunto: movimento e localização.

Exploração oral do conteúdo – a professora disse onde mora e deu um ponto de referência. Em seguida, solicitou dos alunos que explicassem onde moram e qual o ponto de referência.

11:15 – Houve a escrita da agenda: atividade de matemática no livro e treinar a leitura do texto “O sapo encantado na folha”.

Reflexão: Essa turma é bastante participativa e tem um bom comportamento. A professora tem imposição de voz e explica bem a sua aula. No entanto, percebi que a atividade proposta não atendia ao quesito desafio. Parecia tudo muito fácil para as crianças. Não houve boas questões e problemas para resolverem, nem o exercício da reflexão. As crianças somente respondiam às perguntas feitas pela professora. Não se sabe se as crianças tinham alguma dúvida sobre o assunto trabalhado, pois elas não manifestaram dúvidas.

Merece destacar o fato de ser um dia chuvoso e a sala de aula estava com parte do forro de PVC um tanto arriado e pingava muito em um canto da sala, além disso respingava em alguns alunos que tiveram que ficar arrastando cadeira procurando lugar que não estava molhando.

OBSERVAÇÃO 8

TURMA: A do 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PROFESSORA: Ana

DATA: 22/04/2019 (segunda-feira) HORÁRIO: 08 as 11:30 hs

Quantidade de alunos da turma: 27 Quantidade de alunos presente 24

Sendo 10 meninas e 14 meninos

EVENTO / ATIVIDADE:

Observação em sala

07:45 – a professora começa a aula lembrando com os alunos atividades feitas antes do feriado. Conversou também sobre a data: 22 de abril que é comemorado o dia do descobrimento do Brasil – fez um breve comentário sobre a história do descobrimento do Brasil.

8:00 – pediu para os alunos abrirem o livro de português na página em que tinha o poema Tempestade de José de Nicolas (2002). Foi solicitado que as crianças fizessem a leitura silenciosa do texto. Depois a professora fez questionamentos sobre o poema: do que o poema fala? O que é tempestade? O que mais tem no poema? Os alunos falaram que tem a chuva, a enxurrada. Então, a professora fez a leitura em voz alta para que os alunos identificassem o que mais tinha no texto (palavras do texto). Depois da leitura, os alunos começaram a falar sobre o trovão, sobre as enchentes que está acontecendo e noticiado pela TV. Um aluno falou: professora você viu que

passou no jornal, um raio que caiu na Raposa (município vizinho de São Luís). A professora respondeu que não, mas que é bastante comum cair raio na nossa região. Os alunos falaram também do arco-íris que aparece depois das chuvas.

A professora pediu também para que as crianças conferissem quantas linhas tinha o poema (19 linhas), qual a palavra que começa a primeira linha? E a segunda linha? E assim fez com todas as linhas. E as estrofes? O que que é? É cada pedacinho que se junta, é o conjunto de linhas – responde a professora.

8: 50 – a professora pede para as crianças responderem as perguntas da seção compreensão de texto que tem no livro. A professora começa a fazer os questionamentos. O que aconteceu? uma tempestade – responderam os alunos. Quantos versos e estrofes tem o poema? Escreve no quadro: 19 versos e 6 estrofes. Segue com as questões do livro didático – a professora escreve as respostas no quadro para que as crianças copiassem.

9: 15hs – intervalo

9:30 – retorno do intervalo e continuação da atividade do livro didático. Atividade de compreensão do texto.

10:30 – ainda com a atividade do livro didático – a professora responde junto com os alunos as questões do livro, escrevendo no quadro as respostas e solicitando que as crianças escrevam as respostas no livro didático.

11:00 – escrita da agenda – tarefa para casa – português, leitura pag. 62; matemática pag. 13 e 14.

11: 10 – correção do livro (o visto feito pela professora) e da agenda.

11: 30 – saída dos alunos.

Reflexão: ao sentar-me do lado de um aluno, eles começaram a me contar sobre a maré que tem perto da casa deles, como ela enche a rua e algumas casas mais próximas dela. Outro me contou que o pai é pescador e que é muito bacana ir pescar. Diante disso, fiquei pensando como seria bacana considerar esses aspectos culturais e sociais em que as crianças estão envolvidas. O texto tempestade, fez os alunos relacionarem com os dias de chuva que estão vivenciando na realidade. Porém a atividade proposta se limitou a responderem perguntas do livro didático.

OBSERVAÇÃO 14

TURMA: A do 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PROFESSORA: Ana

DATA: 13/05/2019 (terça-feira) HORÁRIO: 08 as 11:30 hs

Quantidade de alunos da turma: 32 Quantidade de alunos presente 24
Sendo 08 meninas e 16 meninos

EVENTO / ATIVIDADE:

Observação em sala

Reflexão: ao sentar-me do lado de um aluno, eles começaram a me contar sobre a maré que tem perto da casa deles, como ela enche a rua e algumas casas mais próximas dela. Outro me contou que o pai é pescador e que é muito bacana ir pescar. Diante disso, fiquei pensando como seria bacana considerar esses aspectos culturais e sociais em que as crianças estão envolvidas. O texto tempestade, fez os alunos relacionarem com os dias de chuva que estão vivenciando na realidade. Porém a atividade proposta se limitou a responderem perguntas do livro didático.

OBSERVAÇÃO 14

TURMA: A do 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PROFESSORA: Ana

DATA: 13/05/2019 (terça-feira) HORÁRIO: 08 as 11:30 hs

Quantidade de alunos da turma: 32 Quantidade de alunos presente 24
Sendo 08 meninas e 16 meninos

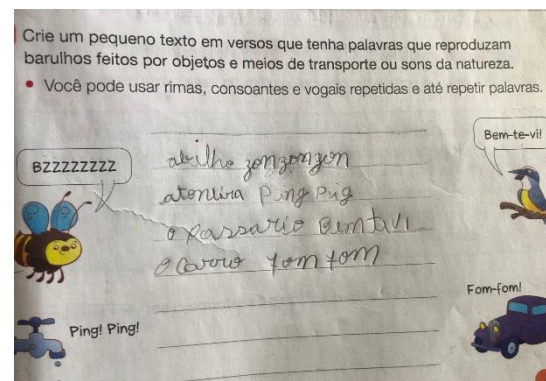
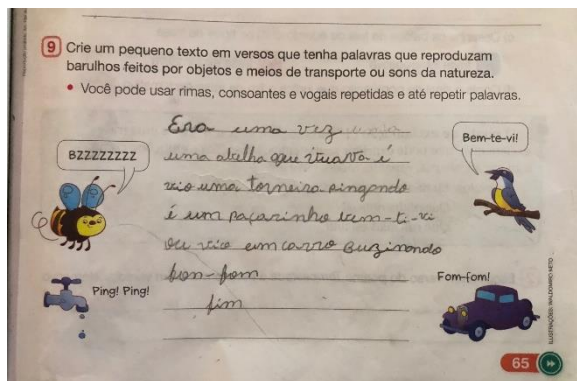
EVENTO / ATIVIDADE:

Observação em sala

7:45hs – a professora conversa com os alunos sobre algumas questões da avaliação de matemática

8:00hs – a professora pediu para os alunos pegarem o livro de português para juntos fazerem uma atividade. A professora revisa o que diz no texto “tempestade” lido anteriormente e começa a responder as questões propostas no livro. (eram questões de interpretação e questões ortográficas: uso do x e do ch). Além disso, em uma questão pedia para criarem um pequeno texto em versos que tenham barulhos feitos por objetos e meios de transportes ou sons da natureza.

Demonstramos, a seguir, a produção de alguns alunos:



9:15hs – intervalo

Obs.: depois do intervalo, seguiu a avaliação de história e geografia

Reflexão: A tarefa proposta parecia bem interessante, pois sugeria que as crianças escrevessem um poema, a partir de direcionamentos dados (que reproduzissem barulhos feitos por objetos, por animais, por meios de transporte, sons da natureza), no entanto, as crianças a fizeram sem entender muito a organização. E não houve momentos de reescrita para aperfeiçoamento do texto, nem mesmo momento de compartilhar com os colegas o que cada um escreveu. Por isso, penso que é oportuno uma reflexão com a professora a respeito desses momentos de produção, para que haja a compreensão sobre o que é necessário garantir às crianças para que a tarefa de escrever não seja apenas porque a professora ou o livro didático esta pedido; mas as crianças precisam refletir sobre o que escrevem, porque escrevem e para quem escrevem.

APÊNDICE G – PROJETO FORMATIVO: SESSÕES DE ESTUDO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA DE ESCRITA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO,
 PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
 CENTRO DO CIÊNCIAS SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
 ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



Projeto de Interação formativa: compartilhando a perspectiva discursiva de alfabetização

1. INTRODUÇÃO

As interações formativas é um dos momentos estabelecidos metodologicamente pela pesquisa colaborativa e buscamos, através desse procedimento, apresentar e refletir com as professoras colaboradoras a respeito dos fundamentos teóricos discursivos de linguagem escrita para proporcionar a prática de produção textual na sala de aula do 3º ano.

Sendo assim, acreditamos que este é um momento em que podemos trocar opiniões sobre as questões relacionadas a prática docente, sobre os encaminhamentos das atividades de produção escrita. E para isso, temos amparo na concepção discursiva de linguagem escrita em que a alfabetização é vista como um processo de vivência e de compreensão cultural e social do ato de escrever.

Desse modo, as sessões reflexivas poderão impulsionar as professoras a focarem na sua prática docente e nos seus objetivos de ensino, além de possibilitar espaços de reflexão crítica, pois, ao compartilhar problemas, discutir e confrontar pontos de vista teóricos, ao analisar os determinantes que condicionam sua atividade, ao observar os significados e os sentidos emitidos pelos pares, as professoras reconstroem a essência do seu próprio significar partindo da linguagem discursiva do outro. (IBIAPINA, 2008)

Com esse procedimento colaborativo, de movimento reflexivo, pretendemos contribuir para que o fazer pedagógico das professoras considere os aspectos discursivo de linguagem e, nesse âmbito, promovam a produção escrita dos alunos no processo de alfabetização.

2. OBJETIVOS

2.1 Geral

Desenvolver reflexões com as professoras colaboradoras a respeito da linguagem escrita com base na perspectiva discursiva de alfabetização confrontando teoria e prática para que se proporcione a prática de produção de textos dos alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização.

2.2 Específico

- Discutir sobre o processo de alfabetização desenvolvido com os alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização, focando nas concepções e metodologias utilizadas pelas professoras para a aprendizagem da escrita;
- Refletir sobre a importância do ato de escrever no processo de alfabetização dos alunos do 3º ano a partir dos fundamentos teóricos metodológicos discursivos de linguagem;
- Elaborar, colaborativamente com as participantes, sequências didáticas de produção textual (encaminhamentos metodológicos) para proporcionar o aprendizado da linguagem escrita dos alunos do 3º ano da alfabetização.

3. A ABORDAGEM TEÓRICA

O lugar de onde falamos, advém de nosso encontro com o pensamento de Bakhtin e sua filosofia da linguagem, o qual discute a importância dos processos dialógicos e discursivo de linguagem no processo de apropriação da língua. Para Bakhtin (2006) tudo que comunicamos, os enunciados que pronunciamos, refletem o contexto social e cultural de onde falamos e por isso são carregados de sentido.

A partir disso, encontramos também Smolka (2012), que abastecida dessa discussão bakhtiniana, nos apresenta a perspectiva discursiva de linguagem trazendo reflexões a respeito do aprendizado da leitura e da escrita na alfabetização. Essa autora, nos coloca a importância de considerarmos no processo de escrita as seguintes reflexões: para que as crianças escrevem, para quem escrevem e como elas escrevem. Com isso, precisamos estar atentas para as nossas propostas metodológicas enquanto professores alfabetizadores, pois, no espaço da sala de aula, muitas das vezes, encontramos propositivas que apenas evidenciam a cópia e a escrita de letras, palavras e frases que não tem endereçamento e muitos menos são carregadas de significação para a criança.

A perspectiva dialógica e discursiva de linguagem defende que é necessário possibilitar às crianças em fase da alfabetização o momento de produzir, de pensar sobre essa produção, de pensar como elas vão produzir e quem serão os destinatários, caso contrário, esse processo de escrita se tornará uma tortura, porque, ainda que a criança escreva convencionalmente, ele saberá que sua escrita não chegará a lugar nenhum. Nesse sentido, destacamos a crítica apontada por Vygotsky (1995, p. 183): “[...] nosso ensino da escrita não se baseia ainda no desenvolvimento das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: chega a ela de fora, das mãos do professor e lembra a aprendizagem de um hábito técnico”.

Diante disso, voltamo-nos para as questões metodológicas no ensino da escrita, e destacamos Jolibert; Jacob (2006); Jolibert; Sraik (2008); Jolibert (1994a; 1994b), Curto Murilo e Teixidó (2000) que nos ajuda a pensar esse processo e nos aponta alguns caminhos que se faz necessário atentarmos e considerarmos no espaço da sala de aula. Através do modelo de procedimento de canteiro de escrita, Jolibert e Jacob (2006), direciona a pedagogia de projetos em que as crianças se envolvem em projetos, nos quais, elas terão oportunidade de desenvolver suas capacidades por meio do “[...] senso de iniciativa, responsabilidade, de tolerância e de solidariedade” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p. 28).

Para isso, é papel do professor, dentre outras atitudes, se perguntar o que de fato pensa sobre as capacidades das crianças, analisando como “[...] uma mudança de expectativa e, logo, de atitude de sua parte pode acarretar progressão por parte das crianças”, e ainda, “convencer-se de que todas as crianças [...] podem aprender a ler e a produzir os textos necessários à vida, desde que sejam dados os meios”. (JOLIBERT; JACOB, 2006, p. 25)

Diante disso, pensamos que as discussões reflexivas com as professoras podem nos encaminhar para essa compreensão dialógica e discursiva nos levando a tomar novos posicionamentos e encaminhamentos no que diz respeito as propostas de produção textual para que estas cuidem da apropriação de sentidos e não apenas da escrita sistêmica.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As sessões de formação e planejamento, serão organizadas em encontros quinzenais, com as duas professoras do 3º ano do turno matutino nos dias já

destinados para o planejamento, a saber, nos dias de quarta-feira, com duração prevista de duas horas e meia.

Para tanto, pensamos em direcionar esses momentos, partindo do diagnóstico sistematizado por meio das observações feitas e das entrevistas com os professores, no sentido de pontuar quais são as concepções formalizadas nos discursos e nas atitudes tomadas em sala de aula referente ao trabalho com a escrita.

Impulsionadas pelo referencial teórico já descrito, intencionamos trazer textos que permita esse pensar sobre o trabalho com a produção textual nas salas de alfabetização do 3º ano do ciclo. E assim, nos apropriar de encaminhamentos didáticos que nos possibilite levar para as crianças uma proposta de atividade significativa de produção escrita de textos.

Desse modo, descrevemos atitudes metodológicas necessárias para esses encontros:

- Problematização da prática das professoras, no que se refere ao ensino da linguagem escrita;
- Estudo de textos, ancorados na perspectiva discursiva de linguagem; pertinentes ao desenvolvimento de uma prática de produção de textos escritos;
- Planejamento de atividade (sequência didática) de produção textual a ser desenvolvido nas turmas das professoras participantes.
- Incentivo à escrita do registro dos encontros, como um exercício reflexivo importante para a sistematização de aprendizagens.

Dessa maneira, estabeleceremos uma relação colaborativa, na qual a pesquisadora contribui compartilhando estudos que poderão contribuir para solucionar dificuldades encontradas pelas professoras com a prática da escrita e, as professoras respondem reciprocamente com interesse de aprendizagens e assim, caminharemos juntos para proporcionar o aprendizado da linguagem escrita pelas crianças do 3º ano de alfabetização.

5. ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES FORMATIVAS

PAUTA DO 1º ENCONTRO: 22/05/19
TEMA Memórias de meu encontro com a escrita
OBJETIVO

- Refletir sobre a constituição de sua identidade enquanto alfabetizadora a partir de fragmentos de memórias de formação por meio da construção de uma linha do tempo.
- Reconhecer a partir de suas narrativas de formação, suas convicções enquanto formadoras de leitores e produtores de texto.
- Discutir sobre o processo de alfabetização dos alunos do 3º ano a partir da leitura de texto selecionado para estudo em contraponto a como elas conduzem esse processo.

ATIVIDADE/ ESTUDO

- Reconhecimento de como se tornaram professoras alfabetizadoras – linha do tempo
- **TEXTO PARA ESTUDO:** O que mudou na maneira de abordar a aprendizagem de leitura e da escrita. JOLIBERT, Josette. **Além dos muros da escola – a escrita como ponte entre alunos e comunidade.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

ENCAMINHAMENTOS

- Acolhida com o Café Pedagógico, momento de descontração e interação entre as pesquisadoras e as colaboradoras da pesquisa.
- Discussão e construção da linha do tempo – “memórias de formação” onde as professoras deverão responder aos seguintes questionamentos: como se deu o meu encontro com a escrita? Como me constitui professora alfabetizadora? A forma como se alfabetizou influencia a forma como ensina a leitura e a escrita? Quais os momentos vividos que você lembra que contribuíram determinantemente para me tornar alfabetizadora?
- Leitura silenciosa do texto selecionado para o estudo – a partir disso, será solicitado às professoras respondam as seguintes questões: o que o texto me disse? O que eu digo para o texto?
- Avaliação do encontro: que bom, que tal, que pena (levar envelopes com essas sugestões e pedir que respondam)

PAUTA DO 2º ENCONTRO: 05/06/19

TEMA

A leitura e a produção de textos como objetos de ensino dinâmicos.

OBJETIVO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender a leitura e a produção de textos como objetos de ensino resultante da interação dinâmica da criança com os colegas e outros leitores e escritores ▪ Construir elementos teóricos na perspectiva discursiva para o ensino da leitura e da linguagem escrita; ▪ Planejar sequência didáticas para trabalhar a produção textual no 3º ano.
ATIVIDADE/ESTUDO
<p>TEXTO PARA ESTUDO: Ler e aprender a ler; produzir e aprender a produzir textos. JOLIBERT, Josette. Além dos muros da escola – a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.</p>
ENCAMINHAMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinâmica: “a história de chapeuzinho vermelho vinculada na imprensa” – para iniciar a discussão sobre a importância de se considerar o público social leitor; ▪ Leitura silenciosa do texto selecionado para estudo, a partir disso, será solicitado às professoras que respondam as seguintes questões: o que o texto me diz? O que eu digo para o texto? ▪ Sistematização da discussão enfatizando o que as crianças precisam para aprender a ler e a produzir textos; ▪ Avaliação do encontro: que bom, que pena, que tal (levar envelopes com essas sugestões e pedir que respondam); ▪ Planejamento de sequência didática/atividades partindo do contexto do mês junino.
PAUTA DO 3º ENCONTRO: 07/08/19
TEMA
Oportunidades para escrever “pra valer”
OBJETIVO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discutir sobre as inúmeras oportunidades de escrever “para valer”, na escola. ▪ Compreender o escrever para comunicar e o escrever para fixar uma história. ▪ Planejar sequência didáticas para trabalhar a produção textual no 3º ano.

ATIVIDADE / ESTUDO
<p>TEXTO PARA ESTUDO: JOLIBERT, Josette et al. Produção de escrito. Formando Crianças Leitoras. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.V.I.</p>
ENCAMINHAMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dialogar com as professoras sobre as situações de aprendizagem proporcionada em sala de aula; ▪ Leitura silenciosa do texto indicado para estudo e discussão coletiva do que nos diz o texto: entender situações em que se pode escrever para comunicar e para fixar uma história; ▪ Sintetizar a discussão relacionando com as atividades desenvolvidas em sala de aula; ▪ Planejar sequência didáticas para trabalhar a produção textual no 3º ano.
PAUTA DO 4º ENCONTRO: 21/08/19
TEMA
Escrever e ler tem sentido
OBJETIVO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discutir sobre escrever e ler para resolver necessidades; ▪ Entender sobre a funcionalidade e sentido da escrita ▪ Avaliação do encontro: que bom, que pena, que tal (levar envelopes com essas sugestões e pedir que respondam); ▪ Planejar sequência didáticas para trabalhar a produção textual no 3º ano.
ATIVIDADE / ESTUDO
<p>TEXTO PARA ESTUDO: CURTO; MURILLO; TEIXIDÓ. Motivação: escrever e ler tem sentido. Escrever e Ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artmed, 2000.</p>
ENCAMINHAMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussão reflexiva do texto encaminhado para leitura sobre escrever e ler para resolver necessidades; ▪ Entendimento sobre a funcionalidade e sentido da escrita por meio de questionamentos e destaques do texto, bem como pela avaliação da sequência didática desenvolvida anteriormente;

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação do encontro: que bom, que pena, que tal (levar envelopes com essas sugestões e pedir que respondam); ▪ Planejar sequência didáticas para trabalhar a produção textual no 3º ano.
PAUTA DO 5 ° ENCONTRO: 04/09/19
TEMA Escrever é produzir texto?
OBJETIVO <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender o processo de escrita de texto. ▪ Discutir atitudes relacionados à escrita e os procedimentos gerais de escrita, apresentados pelo autor; ▪ Planejar sequência didáticas para trabalhar a produção textual no 3º ano.
ATIVIDADE / ESTUDO TEXTO PARA ESTUDO: CURTO; MURILLO; TEIXIDÓ. A escrita como produção de texto. Escrever e Ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artmed, 2000
ENCAMINHAMENTOS <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreensão do processo de escrita de texto, pontuando a escrita enquanto produção de textos. ▪ Discussão sobre as atitudes relacionados à escrita bem os procedimentos gerais de escrita, apresentados pelo autor; ▪ Planejar sequência didáticas para trabalhar a produção textual no 3º ano, partindo do contexto: São Luís 407 anos.
PAUTA DO 6 ° ENCONTRO: 18/09/19
TEMA Escrever é produzir texto? (continuação)
OBJETIVO <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender o processo de escrita de texto. ▪ Discutir atitudes relacionados à escrita e os procedimentos gerais de escrita, apresentados pelo autor; ▪ Planejar sequência didáticas para trabalhar a produção textual no 3º ano
ATIVIDADE / ESTUDO <ul style="list-style-type: none"> ▪ TEXTO PARA ESTUDO: CURTO; MURILLO; TEIXIDÓ. A escrita como produção de texto. Escrever e Ler: como as crianças aprendem e

como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artmed, 2000

ENCAMINHAMENTOS

- Compreensão do processo de escrita de texto, pontuando a escrita enquanto produção de textos.
- Discussão sobre as atitudes relacionados à escrita bem os procedimentos gerais de escrita, apresentados pelo autor;
- Planejar sequência didáticas para trabalhar a produção textual no 3º ano, partindo do contexto: semana da criança.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem.** 12. ed. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006

Curto; Murillo; Teixidó.. **Escrever e Ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler.** Porto Alegre: Artmed, 2000

IBIAPINA. Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gêneses e expansão. In: IBIAPINA. Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento.** Brasília: Liber Livro, 2008.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras.** (trad. C. Magne): Porto Alegre: Artmed, 1994a.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de textos.** Porto Alegre: Artmed, 1994b.

JOLIBERT, Josette. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade.** Porto Alegre: Artmed, 2006

JOLIBERT, Josette; SRAIKI, Chistine. **Caminhos para aprender a ler e escrever.** São Paulo: Contexto, 2008.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012

VYGOTSKY. L.S. **Obras Escolhidas.** Trad. Para o espanhol José Maria Bravo. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. v. 3.

APÊNDICE H – SEQUÊNCIA DIDÁTICAS: CONTEXTO FESTA JUNINA – TEXTO INFORMATIVO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO,
 PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
 CENTRO DO CIÊNCIAS SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
 ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



PLANEJAMENTO DE ATIVIDADE – Festa Junina

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO: UEB PROTAGONISTA INFANTIL
TURMA: 3º ANO PERÍODO: MÊS DE JUNHO – 13 a 25
PESQUISADORA COLABORADORA: CLEIA SILVA COSTA
PROFESSORA COLABORADORA: ANA

TEMA

Festa Junina e seus significados sociais, culturais e religiosos

JUSTIFICATIVA

A festa junina, comemorada todos os anos, está bem presente na vida dos alunos, pois neste mês eles vivenciam as diferentes manifestações culturais, sociais e religiosas que se apresentam nos arraiais, nas escolas, nas ruas, nas igrejas católicas, através dos santos que se celebram nesse mês.

Diante disso, a temática se configura como oportunidade para que as crianças conheçam a história das festas juninas, valorizem aspectos sociais e culturais, melhorem a vivência com outro, ampliem seus conhecimentos de linguagem oral e escrita, além de conhecimentos da história, das danças, de músicas, dos rituais religiosos, das comidas típicas, de brincadeiras, dentre outras. Por isso, trabalhar a temática, abrange uma variedade de assuntos presente nas diferentes disciplinas, podendo completá-las de forma integrada.

OBJETIVOS

- Compreender a história da festa junina e o seu valor dentro da cultura brasileira e da maranhense, destacando seus aspectos religiosos, sociais, culturais;

- Apresentar suas vivências em festas juninas dentro e fora da escola, contando o que já viu, comeu e vivenciou em arraiais e/ou festejos juninos;
- Escrever textos informativos a respeito das festas juninas;
- Vivenciar músicas, brincadeiras e escrevê-las para ser colocado no mural da turma.

ATIVIDADE/ ESTUDO

- Vídeos contando a história das festas juninas: Chico Bento e Rosinha em festas Juninas – parte I

ENCAMINHAMENTOS

1º dia – 13/06/19

- Exposição do vídeo sobre o espírito da festa Junina;
- Discursão sobre as experiências das crianças em momentos de festividades juninas. Nesse momento, a professora fará o registro no quadro das falas dos alunos;
- Após a discursão e registro das falas das crianças no quadro, será proposta a produção coletiva de um texto, que será afixado no rol da escola, com a finalidade de informar os destinatários (outros alunos, professores, pais e comunidade escolar que circulam pela escola), sobre o espírito da festa junina no Brasil;
- O texto será digitado e mostrado em projetor, para que seja lido novamente com eles e discutidos aquilo que pode ser melhorado;
- As crianças irão acompanhar a professora para afixar o texto produzido coletivamente e ajudá-la na confecção do mural.

2º dia – 18/06/19

- Exposição do vídeo sobre a origem da festa junina no Brasil;
- Discursão sobre o que o texto diz, deixar que as crianças expressem a sua compreensão sobre o texto, as dúvidas e os questionamentos que fazem sobre o assunto do texto;
- Após a discursão, será proposto a produção individual de um texto, para ser fixado no mural, com a finalidade de informar os destinatários (outros alunos, professores, pais e comunidade escolar que circulam pela escola), sobre a origem da festa junina no Brasil;

- As crianças irão acompanhar a professora para afixar o texto produzido coletivamente e ajudá-la na confecção do mural.

3º dia – 21/06/19

- Leitura de músicas juninas: “capelinha de melão” e “olha a fogueira”
- Em seguida, entregar uma folha “preparada” (organizada pela pesquisadora), para os alunos escreverem a música cantada inicialmente ou outra que gostam e querem escrevê-la;
- Logo, depois será colocado no mural.

4º dia – 24/06/19

- Pedir para as crianças trazerem fotografias de comida típicas. (cada um traz apenas uma fotografia) cada aluno apresenta a sua escolha dizendo o motivo pelo qual escolheu. E se sabe como o prato é preparado;
- Em seguida se escolhe um prato para organizarmos e a receita para ser colocado no mural já organizado.

5º dia – 25/06/19 – Produção final (divulgação)

- Apresentar o mural para as outras crianças do 3º ano; e para os demais da escola.

Avaliação

- Será avaliado no decorrer do projeto a participação, a colaboração e a organização dos alunos durante as atividades.

APÊNDICE I – SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CONTEXTO DIA D NA ESCOLA – GÊNERO TEXTUAL CONVITE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO,
 PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
 CENTRO DO CIÊNCIAS SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
 ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



PLANEJAMENTO DE ATIVIDADE – gênero textual convite

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO: UEB PROTAGONISTA INFANTIL
TURMA: 3º ANO PERÍODO: MÊS DE AGOSTO – 09 a 15/4 AULAS
PESQUISADORA COLABORADORA: CLEIA SILVA COSTA
PROFESSORA COLABORADORA: OZANA BARROS; NUBIA

TEMA

Dia D na escola – Gênero textual: convite

JUSTIFICATIVA

Diante do evento organizado pela escola (sugerido pela SEMED), chamado de dia “D” na escola, em que os pais deverão comparecer para uma interação coletiva com os/as professores/as e seus/suas filhos/as, tivemos a necessidade de enviar um convite aos pais informando e convidando-os para esse evento. Com isso, surgiu a ideia de as próprias crianças produzirem esse convite oportunizando assim aprenderem sobre o gênero convite e sua função social e com isso evoluir no aprendizado da escrita de forma significativa. Assim, a produção dos alunos terá mais sentido uma vez que eles irão se envolver em uma atividade que surgiu a partir de uma necessidade real de que se, por exemplo, apenas entregássemos um convite pronto feito pela coordenação da escola.

Mediante encaminhamentos didáticos será apresentado aos alunos o gênero textual convite para que eles reconheçam que nas relações sociais é comum enviarmos e recebermos convites com as mais diversas finalidades: para aniversário, casamento, batizado, chá de fralda, chá de panela, aniversário, mostra de trabalho, festas diversas etc.

OBJETIVOS

- Reconhecer a função social de um convite;
- Ler e interpretar convites diversos;

- Identificar o objetivo de cada convite, a partir da discussão e apresentação dos diversos tipos;
- Produzir um convite de acordo com a função social proposta.

ATIVIDADES /ESTUDO

- Apresentação e exposição de vários convites e a produção de um convite / Gênero textual convite.

ENCAMINHAMENTOS

1º dia – 09/08/19

- Conversar com os alunos sobre o evento que vai acontecer na escola, explicando qual o objetivo do mesmo e que os pais serão os convidados e que para isso eles precisam receber o convite. Por isso, vamos produzir o convite para ser entregue para os pais;
- Entregar para os alunos um convite, convidando-os para conhecer o gênero convite, da seguinte forma:

Querido/a aluno/a,
 Convido você para comparecer a uma
 exposição de "CONVITES".
 Dia: quinta-feira, 12/08/2019.
 Hora: 9:30 horas.
 Local: Sala de aula.
 Não falte!!

Professora: _____

- Deixar que os alunos leiam o convite, falem sobre o que está escrito nele e tirem as dúvidas que tiverem sobre o que leram;
- Questionar:
 - a) Você já recebeu algum convite? De quem? Para comparecer a que evento?
 - b) Você já enviou um convite para alguém? Para quem foi o convite? Para que você enviou esse convite?
- Pedir que as crianças tragam os convites que já receberam para ser utilizado no dia da exposição.

2º dia – 12/08/19

- Realizar a exposição, conforme o convite dado ao alunos;
- Organizar vários e diferentes tipos de convites para a exposição na sala de aula;

- Deixar que os/as alunos/as observem livremente os diferentes tipos de convites expostos, deixando-os ter contato e interagir com a leitura dos convites expostos, e respondendo às perguntas/dúvidas que as crianças tiverem;
- Esclarecer que quando queremos convidar alguém para comparecer a algum lugar ou evento, enviamos um CONVITE.
- Conversar com os/as alunos/as sobre os convites que trouxeram para a aula, questionando quais receberam e quais enviaram e para quê. Explorando o máximo de conhecimentos prévios que o aluno tiver; analisá-los por meio dos seguintes questionamentos:
 - O convite foi elaborado por qual motivo?
 - Quem são as pessoas que estão sendo convidadas?
 - Qual o local e a data do acontecimento?
 - O convite permite saber se haverá ou não uma festa ou recepção para os convidados? Como você descobriu?
 - A que se referem os endereços que aparecem no final do convite?
 - Se no convite, não houvesse a informação do horário que o evento irá acontecer. O que poderia acontecer?
 - Esse tipo de convite costuma ser dirigido a adultos ou crianças? Por quê?
- Explicar que o convite é um texto que possui características próprias como: destinatário, o evento para o qual está sendo convidado, local e data do evento e remetente. A função do convite é passar as informações de hora, data, local, dentre outras e é claro, o de convidar. Mas também tem outro papel significativo, o de motivar os convidados para o evento

3º dia – 15/08/19

- Proposta de produção textual do evento: convite aos pais sobre o dia “D”, que irá acontecer na escola, empregando uma linguagem adequada para informar e convidar sobre/para o evento;
- É importante não esquecer de colocar informações como: nome do remetente e do destinatário, data, horário, local e o “chamamento” para comparecerem;
- Possibilitar que o aluno faça a reescrita do convite;

- Produzir o convite em folha colorida e decorá-lo com desenhos ou colagens;
- O professor realiza coletivamente as intervenções necessárias, e devolve a produção para que os alunos reescrevam, considerando as orientações propostas. Após a reescrita, novamente o professor faz um apanhado das questões ainda não compreendidas pelos alunos e trabalha-as no coletivo. Em seguida, devolve para que os alunos façam as correções necessárias, adequando o texto ao gênero escolhido, ao interlocutor e ao local de circulação;
- entregar os convites aos seus destinatários.

AVALIAÇÃO

- Ao final das atividades as professoras deverão avaliar se o/a aluno/a: reconheceu a função social de um convite; leu e interpretou convites diversos; identificou o objetivo de cada convite, através de modelos diversos; produziu um convite de acordo com a função social proposta.

APÊNDICE J – SEQUÊNCIA DIDÁTICAS: CONTEXTO REUNIÃO DE PAIS – GÊNERO TEXTUAL BILHETE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO,
 PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
 CENTRO DO CIÊNCIAS SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
 ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



PLANEJAMENTO DE ATIVIDADE – gênero textual bilhete

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO: UEB PROTAGONISTA INFANTIL
TURMA: 3º ANO PERÍODO: MÊS DE AGOSTO – 26 a 30/4 AULAS
PESQUISADORA COLABORADORA: CLEIA SILVA COSTA
PROFESSORA COLABORADORA: ANA; BIA

TEMA

Reunião de pais – Gênero textual: bilhete.

JUSTIFICATIVA/SITUAÇÃO DE ESCRITA (O QUÊ)

A propósito das turmas do 3º ano, terem feito as provas bimestrais, (semana anterior) resolvemos encaminhar para as crianças um bilhete informando sobre o resultado das provas e, com isso trabalhar o gênero discursivo bilhete, para suscitar nas crianças a escrita de um outro em resposta ao que receberam, além de possibilitar discussões a respeito de suas responsabilidades com os seus estudos.

Além disso, terá uma reunião com os pais que acontecera no sábado seguinte, dia 31/08/19, para apresentação de resultados das avaliações bimestrais e aproveitaremos essa outra oportunidade para nos comunicar com os pais e possibilitar que os alunos escrevam esse bilhete informando-os sobre a reunião e solicitando que compareçam. Desse modo, será mais uma oportunidade de fazer uso da escrita como produção de textos, em situação real de uso.

A escrita de bilhetes no 3º ano da alfabetização envolve diferentes saberes, que vão além da compreensão das características do gênero e sua produção escrita, pois há também a intencionalidade da escrita. Ademais, as intervenções do/da professor/a para aproveitar as situações/oportunidade para as produções das crianças são essenciais para colocar na escola a linguagem

que se usa na sociedade. Uma das maneiras é trazer para dentro das escolas as práticas de escrita do dia a dia, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos, para que essa escrita tenha sentido e significado.

Assim, concomitantemente a compreensão da função social da linguagem, a criança vai também sentindo a necessidade de ler e escrever, pois, aprendemos a escrever principalmente para nos comunicar com o outro e registrar vontades, ideias e informações. O bilhete ainda está muito presente na vida das pessoas e se faz necessário principalmente na escola.

OBJETIVOS/ FINALIDADES (PARA QUÊ)

- Reconhecer a função social do bilhete, por meio de discussão oral;
- Identificar o gênero textual bilhete e suas características (destinatário, assunto, despedida, assinatura e data) a partir de exemplificações adequadas;
- Produzir um bilhete em resposta a outro;
- Escrever e ampliar o conhecimento sobre o gênero, produzindo bilhetes sobre temas suscitados em aula;
- comentar sobre os bilhetes produzidos em sala de aula.

ENCAMINHAMENTOS DE ATIVIDADES

1º dia – 26 /08/19

- Levar para sala de aula, bilhetes produzidos pela professora direcionado aos alunos informando-os sobre os resultados das avaliações feitas na semana anterior e incentivando-os a estudar mais.
- Entregar o bilhete para os/as alunos/as e possibilitar que cada um leia silenciosamente o seu bilhete;
- Conversar com os alunos sobre os bilhetes que leram;
- Mediar a discussão, mostrando que bilhete é um tipo de carta simplificada (uma mensagem curta e objetiva), por isso é preciso ir direto ao assunto; além disso, enfatizar a importância do papel social da escrita, que se reflete na expressão de ideias bem organizadas e escrita legível;
- Deixar que percebam quem é o destinatário, o assunto (que pode ser curto e objetivo); a despedida e a assinatura de quem escreveu (autor do bilhete);

- Solicitar que os alunos escrevam um bilhete em resposta ao que receberam;
- Permitir que os alunos tirem dúvidas sobre a escrita de palavras, pontuação e características do bilhete, confrontando assim suas hipóteses;
- Solicitar que as duplas leiam para a turma o que escreveram;
- Explorar coletivamente as dúvidas que surgirem (discussão);
- Possibilitar a reescrita dos bilhetes.

2º dia – 27/08/19

- Entregar para os alunos um bilhete “maluco”, com palavras desorganizadas, mas possível de ser entendido;
- Permitir a leitura silenciosa, deixando-os perceber os problemas na organização das ideias do texto;
- Discutir com os alunos para que eles exponham os problemas encontrados no bilhete que foi entregue;
- Solicitar que os alunos organizem o bilhete de acordo como entenderam para que as informações fiquem claras e objetivas.

3º dia – 30/08/19

- Conversar com os alunos sobre a reunião de pais e permitir que escrevam esse bilhete direcionado aos seus pais;
- Permitir a primeira escrita para que os alunos percebam e corrijam possíveis dúvidas;
- A professora direciona, ajudando-as a encontrarem soluções possíveis e satisfatórias;
- Possibilitar que passem a limpo: editem para serem entregues
- Em seguida a reescrita e o envio para os destinatários. Os próprios alunos levaram os bilhetes a seus pais.

AVALIAÇÃO

- Ao final das atividades avaliar se o/a aluno/a: Reconheceu a função social de um convite; leu e interpretou convites diversos; identificou o objetivo de cada convite, através de modelos diversos; produziu um convite de acordo com a função social proposta.

APÊNDICE K – SEQUÊNCIA DIDÁTICAS: CONTEXTO SÃO LUÍS 407 ANOS – DECLARAÇÃO A SÃO LUÍS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO,
PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DO CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



PLANEJAMENTO DE ATIVIDADE – “São Luís – 407 anos”

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO: UEB PROTAGONISTA INFANTIL
TURMA: 3º ANO PERÍODO: MÊS DE SETEMBRO – 05 a 25
PESQUISADORA COLABORADORA: CLEIA SILVA COSTA
PROFESSORA COLABORADORA: ANA; BIA

TEMA

São Luís 407 anos, suas histórias, como manifestação cultural

JUSTIFICATIVA

A cidade de São Luís, comemora seu aniversário no mês de setembro, por isso é bem presente na mídia, por exemplo, essa veiculação de informações a respeito da cidade. Fala-se das exposições que se intensificam no centro histórico de São Luís, de manifestações culturais diversas alusivas as comemorações festivas que a data suscita. É profícuo que na sala de aula também essa abordagem esteja presente. A temática abrange uma série de possibilidades. O ideal é que por meio de uma conversa organizada, as crianças manifestem o que sabem sobre e assim possamos definir uma temática específica. Diante disso, a temática se configura como oportunidade rica para que as crianças conheçam a história da sua cidade, valorizem aspectos sociais e culturais, melhorem a vivência com outro, ampliem seus conhecimentos de linguagem oral e escrita.

OBJETIVOS

- Antecipar assunto do vídeo “o que fazer em São Luís”, a partir da leitura do seu título;
- Compreender a história da cidade de São Luís e seu valor cultural destacando seus aspectos culturais, sociais e religiosos;



- Apresentar suas vivências e curiosidades a respeito da cidade, contando o que curte e o que não curte;
- Escrever textos informativos (texto coletivo) a respeito da cidade a partir do vídeo exibido;
- Produzir texto individualmente de declaração de amor a São Luís, partindo da música “Ilha Bela” de Cesar Nascimento para ser colocado no mural da turma;
- Refletir coletivamente sobre o texto produzido, fazendo as análises possíveis;
- Conhecer lendas sobre a cidade; instigado a imaginação da criança para despertar nelas o prazer de valorizá-las, apresentando-as num mural da turma.

ATIVIDADE/ ESTUDO

- Vídeo sobre a cidade de São Luís, mostrando alguns pontos turísticos e locais que guardam a memória do lugar;
- Vídeo da música de Cesar Nascimento “Ilha Bela”;
- Vídeos contando a lenda da Ana Jansen; representação dos personagens por meio do desenho, escrita com a identificação do que desenhou.

ENCAMINHAMENTO DE ATIVIDADES

1º dia -05/09/19

- Roda de conversa inicial para permitir que as crianças façam antecipação sobre o vídeo partindo da leitura do seu título: “O que fazer em São Luís”
- Exposição do vídeo selecionado;
- Discussão coletiva acerca do que foi mostrado no vídeo: o que viram? O que já sabiam? Que lugares já conheciam? Já visitaram? O que eles curtem e não curtem na cidade. Nesse momento, a professora fará o registro no quadro das falas dos alunos;
- Em seguida será proposto a organização de uma ficha por grupo em que as crianças vão escrever o que acham de  positivo e  negativos / deem seus likes;
- Após essa primeira escrita, a professora oportuniza a apresentação das fichas produzidas. Cada grupo mostra, lê e comenta o que escreveu.

Esse também será um momento para que seja oportunizado reflexões sobre os possíveis problemas com a escrita;

- Caso seja necessário, será oportunizado uma reescrita da ficha, para que eles sejam expostos no mural da sala (fixado no rol da escola) com a finalidade de informar os destinatários (outros alunos, professores, pais e comunidade escolar que circulam pela escola), sobre o que as crianças curtem ou não curtem em sua cidade.

2º dia – 16/09/19

- Retomar a discussão sobre o que as crianças não apreciam na cidade. Refletir com eles sobre o que acham que deveria ser feito para mudar o que eles não gostam e se tornar uma cidade melhor;
- Ler novamente com eles e verificar o que mais apareceu como problema;
- Discutir com eles o que eles acham que nós deveríamos fazer para solucionar o problema. Refletir com eles que muitas atitudes, nós, enquanto pessoas inseridas no meio social, poderíamos ter para amenizar e/ou solucionar o problema;
- Sugerir que escrevam um texto informativo explicando o que as pessoas poderiam fazer para melhorar e/ou resolver esse problema ou se o problema que mais aparecer puder ser resolvido apenas pelo poder público, sugerir que escrevam um texto a partir da prerrogativa: Se você fosse o prefeito da cidade, o que faria para resolver o problema;
- Será proposto a produção coletiva desse texto, os alunos vão sugerindo e acompanhando a produção escrita;
- O texto será escrito primeiramente no quadro em seguida passaremos para o papel 40 quilos;
- As crianças irão acompanhar a professora para afixar o texto produzido coletivamente e ajudá-la na confecção do mural.

3º dia – 19/09/19

- Mostrar vídeo da música “Ilha Bela” de Carlinho Velox e refletir com as crianças sobre as declarações de amor que o cantor expressa;
- Ler a letra da música, entender que São Luís foi a inspiração da música;
- Conversar com as crianças sobre “declaração de amor”, o que já sabem? e a importância de gostarmos da nossa cidade;

- Solicitar que as crianças escrevam a sua declaração de amor à cidade e para isso entregaremos um cartão em formato de coração. Feito as declarações cada aluno apresenta o que escreveu;
- Escolha, junto com as crianças, de um cartão para ser escrito no quadro, analisando e possibilitando momento de reflexão sobre a língua;
- Fixar junto com as crianças os cartões no mural da turma.

4º dia – 24/09/19

- Conversar com as crianças sobre as lendas de São Luís; discutir o que já sabem e o que não sabem; permitir que as crianças falem;
- Apresentar a lenda da Ana Jansen por meio de vídeo;
- Propor que os alunos representem por meio de desenho a lenda apresentada, representando o seu entendimento sobre a parte que mais gostou da história; também podem contar do seu jeito a lenda discutida.

5º dia – 26/09/19 – apresentação

- Organizar o mural (de TNT) com as produções da turma: curto ou não curto, produção individual, declaração a São Luís, lenda de São Luís;
- Convidar uma outra turma para assistir à apresentação do mural pelos alunos – (o 1º ano irá para a sala do 3º ano para ver a apresentação);
- Apresentação dos alunos que servirá também como avaliação.

APÊNDICE L – SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CONTEXTO SEMANA DA CRIANÇA – TEXTO INSTRUCIONAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO,
 PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
 CENTRO DO CIÊNCIAS SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
 ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



PLANEJAMENTO DE ATIVIDADE – “mês de outubro”

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO: UEB PROTAGONISTA INFANTIL
TURMA: 3º ANO PERÍODO: MÊS DE OUTUBRO – 03 a 12
PESQUISADORA COLABORADORA: CLEIA SILVA COSTA
PROFESSORA COLABORADORA: ANA / NÚBIA

TEMA

Semana da criança

JUSTIFICATIVA

É muito esperado pelos alunos, no mês de outubro, a comemoração do “dia da criança”. Por isso, a escola se organiza em torno dessa temática para proporcionar momentos prazerosos na “semana da criança”. Nesse sentido, os professores organizam atividades educativas e recreativas que despertem o interesse, curiosidade e aprendizado.

Para que seja um momento em que as crianças tenham oportunidade de escrever com sentido, envolvidos naquilo que estão fazendo, pensamos colaborativamente com as professoras, em atividades de escrita de textos para ser desenvolvida na referida semana.

OBJETIVOS

- Antecipar assunto do “vídeo”, que os alunos irão assistir;
- Apresentar suas impressões sobre o vídeo que assistiram, contando o viram e o que entenderam da história;
- Escrever textos informativos (texto coletivo) a respeito da história vista a partir do filme exibido;
- Produzir texto considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever

<p>para que); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ produzir um cartaz com a temática “Direitos da Criança”; ▪ Construir um brinquedo seguindo instruções dadas; ▪ Discutir com os alunos sobre os textos instrucionais e organizar a escrita de um ensinando outras crianças a fazer o mesmo brinquedo que construíram; ▪ Refletir coletivamente sobre o texto produzido, fazendo as análises possíveis; ▪ Explorar o brinquedo construído, anotando as pontuações e encontrando resultados.
<p>ATIVIDADE/ ESTUDO</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação do Estatuto da criança e do adolescente – ECA; ▪ Vídeo “conhecendo o Estatuto da Criança e do Adolescente”; ▪ Vídeo da música “toda criança tem direito”; ▪ Vídeo “faça você mesmo – jogo de vareta”.
<p>ENCAMINHAMENTO DE ATIVIDADES</p>
<p>1º dia – 03/10 (turma A e B)</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogo inicial com as crianças oportunizando-as se manifestarem sobre o que já sabem sobre seus direitos e deveres; ▪ Registro no quadro das falas; ▪ Mostrar o ECA, perguntando se sabem do que se trata e explicar como está organizado o estatuto que se difere de outros gêneros textuais; ▪ Visualização de um vídeo²⁸: toda criança tem direitos, cantado, para que as crianças possam cantar e aprender de forma prazerosa; ▪ Proporcionar momentos para as crianças desenharem e escreverem sobre os direitos da criança, explicado que seria para a confecção de um cartaz a ser exposto no rol da escola; ▪ Confecção do cartaz, em dupla.
<p>2º dia – 07/10 (turma B) 08/10 (turma A)</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Começar mostrando um Vídeo ensinado construir o brinquedo; ▪ Construção de um brinquedo educativo “jogo de varetas”;

²⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wmNnzKOOuA0>. Acesso em 01.10.19

- Promoção da escrita coletiva, no quadro, do texto instrucional, informando como fazer e como brincar com o jogo de vareta;
- Escrita do cartaz (em cartolina) com as informações de como construir e brincar com o jogo.

3º dia – 10/10 (turma B) 11/10 (turma A)

- Reflexão coletivamente sobre o texto produzido, fazendo as análises possíveis;
- Organização de dupla, para exploração do brinquedo junto com o colega;
- Solicitar que as crianças anotem em seus cadernos as pontuações feitas no jogo e junto com o colega calculem quem fez mais pontos.

Avaliação

- Será avaliado a participação, a colaboração e a organização dos alunos nas atividades.

APÊNDICE M – PRODUTO DE PESQUISA: CADERNO PEDAGÓGICO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO,
PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DO CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



CLEIA SILVA PINTO COSTA



ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

PARA A PRÁTICA DISCURSIVA DE
PRODUÇÃO TEXTUAL COM
CRIANÇAS DO 3º ANO

CRÉDITOS

Orientações metodológicas para a prática discursiva de produção textual com crianças do 3º ano desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

Idealizado por:

Mestranda: Cleia Silva Pinto Costa

Orientadora: Prof^a Dr^a Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Colaboradoras:

Núbia Fernanda Ferreira Matos e Ozana Barros Nunes Neves

Capa e Diagramação: Mariceia Lima



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	03
1 COMPREENDENDO O PROCESSO DISCURSIVO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	05
2 PRODUÇÃO DE TEXTO EM SITUAÇÃO REAL DE USO: ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	12
2.1 Produzindo Convites	17
2.2 Produzindo Bilhetes	24
2.3 Produzindo Cartas	32
2.4 Produzindo Declaração à São Luís	37
2.5 Produzindo texto instrucional: como construir e brincar com o “jogo de varetas”	42
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	50
OUTROS MOMENTOS EM FOTOS	51





APRESENTAÇÃO

Assim como muitos professores de ensino fundamental, que se veem diariamente na sua sala de aula, com o desafio de trabalhar com seus/suas alunos/as para serem leitores e escritores competentes, eu também me vejo nessa responsabilidade pedagógica com crianças.


Por isso, resolvi empreender a pesquisa, especialmente com a temática produção textual no 3º ano, pela necessidade de buscar orientações metodológicas que me ajudasse a levar para a sala de aula propostas de escrita para que o/a aluno/a se sentisse estimulado a produzir diversos tipos de textos, compreendendo a sua função e funcionamento no meio social.

Desse modo, realizei uma pesquisa-ação colaborativa empreendida na escola “Protagonismo infantil” (nome fictício), da Rede Municipal de Ensino, da cidade de São Luís, com duas professoras colaboradoras e suas turmas do 3º ano de alfabetização.

O grupo colaborador foi formado pela pesquisadora mestranda e sua orientadora, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, e as professoras colaboradoras da escola campo, Ana e Bia (codinomes criados) que aceitaram vivenciar essa experiência que demandava formação, reflexão sobre a prática, planejamento, ação na sala de aula e avaliação.

O trabalho desenvolvido está fundamentado na concepção discursiva de linguagem que acredita que aprender a ler e a escrever é aprender a “compreender textos completos contextualizados desde o início” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p.15). Sendo assim, a proposta requeria dos alunos, a leitura e a produção de textos verdadeiros, que, por um lado, provocasse o desejo de interagir com eles e, por outro, exigisse a participação oral e a produção escrita das crianças.





Socializar este estudo, significa materializar conhecimentos adquiridos durante o processo de pesquisa, acreditando que possa servir como estimulador de mudanças na prática de sala de aula, oportunizando às crianças, a habilidade de serem produtoras ativas de textos com sentido e, assim, construam experiências significativas com a leitura e a escrita de textos.

Organizei este caderno pedagógico, considerando, primeiramente, a compreensão do processo discursivo de elaboração de textos, que perpassa pelo entendimento de escrita enquanto processo dinâmico de produção de textos, que parte da interação/interlocução viva com o outro, buscando a elaboração de textos que tenham significado para um destinatário real, ao propósito do autor, e para uma determinada finalidade.

No segundo ponto, a produção de texto em situação real de uso, apresentamos atividades que foram pensadas com as duas professoras e desenvolvidas na intervenção com as crianças. Tais atividades seguem um esquema de apresentação descrito no esquema 1, que permite a compreensão metodológica para a realização das propostas com as crianças do 3º ano, a fim de orientar os/as nossos/as colegas professores/as nessa prática de produção textual.



**1 COMPREENDENDO O
PROCESSO DISCURSIVO DE
PRODUÇÃO DE TEXTOS**



1. COMPREENDENDO O PROCESSO DISCURSIVO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Aprender a ler e escrever na escola, é um processo que demanda “[...] buscar construir o sentido de um texto, seja para compreendê-lo enquanto leitor, seja enquanto produtor, para fazer com que um destinatário também o compreenda” (JOLIBERT; SRAIKI, 2008, p.54). Nesse ponto de vista, as relações dos/as alunos/as com o texto lido e produzido perpassa pela interpretação individual e pela construção única que cada um/a consegue atribuir ao que lê ou produzir sentido, apoiado nos conhecimentos prévios que tem, nas leituras que fez, nas relações estabelecidas com a sua realidade.

Nesse entendimento, o espaço da sala de aula, torna-se lugar privilegiado para que a criança assuma o protagonismo de sua história, discutindo, expressando-se e sendo alguém que fala, se responsabilizando pelo seu dizer. Além disso, é na sala de aula o lugar propício para as crianças serem leitoras e produtoras de seus textos e, portanto, é um lugar que traz marcas da realidade sociocultural dos que nela interagem.

Goulart e Santos afirmam que, (2017, p.107): “[...] as crianças conversam, trocam informações, riem, discutem, brigam e falam sobre assuntos relevantes para elas”. Sendo assim, a alfabetização dessas crianças não pode deixar de considerar todas essas questões que são inerentes a esse processo, e centrar-se apenas em questões estruturais de um texto, em letras, palavras e em sons.

Em vista disso, constitui-se de fundamental importância o seguinte **exercício reflexivo** com as crianças:



PARA QUÊ, PARA QUEM E POR QUE LÊEM?



PARA QUEM, O QUE E POR QUE ESCREVEM?

1. COMPREENDENDO O PROCESSO DISCURSIVO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Essas questões levarão o aluno a se apropriar do seu discurso e transferir de forma segura ao seu interlocutor aquilo que quer dizer, a forma como diz e o motivo pelo qual diz.

Assim sendo, a condição de ser leitor e escritor vai se processando no movimento de interlocução com o seu próximo, pois essa capacidade se fortalece com os resultados positivos de interação condizente com o momento histórico, social e cultural vivenciado.

A esse respeito, afirma Smolka (2012, p.138): “[...] o que se faz relevante é o fato de que, quando se abre espaço para as crianças falarem e se relacionarem em sala de aula, questões vitais vêm à tona e se tornam “matéria prima” no processo de alfabetização”, pois a partir das possibilidades de interação e interlocução da criança consigo mesma e com os outros, ela começa a constituir um modo de dizer, no qual está imbricado à constituição de sentido.

Dessa compreensão, decorre a importância de oportunizar à criança formas variadas de interação com o conhecimento, para que esta perceba que não se trata de fórmulas únicas, mas que a intencionalidade maior, está notadamente na possibilidade de reflexão e de sentido que a criança pode dar para a sua aprendizagem.

Nesse contexto, o mais importante é que o/a professor/a compreenda que as crianças podem escrever muito, elas podem colocar suas ideias no papel, utilizando-se dos conteúdos que foram previamente refletidos e os bons textos que foram colocados em discussão, sem perder de vista que elas devem falar, escrever, desenhar sempre para alguém, e também, terem a oportunidade do texto ser lido num mural, por um colega, pelos seus pais, por outros profissionais da escola, enfim, é importante garantir que a escrita dessa criança tenha sempre um endereçamento.

Para tanto, o/a professor/a terá o desafio metodológico de criar ambientes textualizados para que as crianças tenham condições de estabelecer compreensões significativas; de fomentar inúmeras práticas de produção escrita a partir de projetos voltados para ações reais de comunicação; que possibilitem movimentos de divulgação dessa produção; além de inserir práticas sistematizadas, direcionadas para uma descoberta e para a compreensão de procedimentos de leitura e de produção escrita, nas suas diferentes estruturas e funcionalidades. (JOLIBERT; SRAIKI, 2008).

1. COMPREENDENDO O PROCESSO DISCURSIVO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Desse modo, ao professor implica, conforme Jolibert e Sraiki (2008, p.58):

“Que ele crie com as crianças, [...] um ambiente textualizado rico, diversificado, estimulante e renovador”;



“Que suscite uma grande variedade de práticas reiteradas de leitura-compreensão e de escrita-produção [...] de situações reais de comunicação”;



“Que esteja atento à implantação de modalidades múltiplas de socialização do fruto dessas leituras e produções: apresentação oral, apresentação escrita para correspondentes [...]”;



“Que instale regularmente procedimentos e atividades sistemáticas destinadas a uma descoberta e à explicação auxiliar dos procedimentos de leitura ou de produção, das estruturas e do funcionamento da língua”.

1. COMPREENDENDO O PROCESSO DISCURSIVO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

O ambiente textualizado é aquele em que a base do ensino se centra em textos significativos, tanto os textos seleccionados para serem trabalhados em sala, quanto aqueles que são propostos para que as crianças escrevam. Desse modo, o texto significativo, é sustentado por um tripé:



Nesse sentido, é relevante que haja a compreensão que todos os alunos têm algo para dizer, e que podem dizê-lo através da fala ou através da escrita. (JOLIBERT; SRAIKI, 2008). Enfatizamos ainda, que o cuidado que o professor deve ter, consiste em estabelecer com os alunos a seguinte reflexão:

Para quem ele vai escrever o texto (a ideia, normalmente a criança tem);



Os autores (se vai ser uma produção individual, em equipe, ou coletiva);

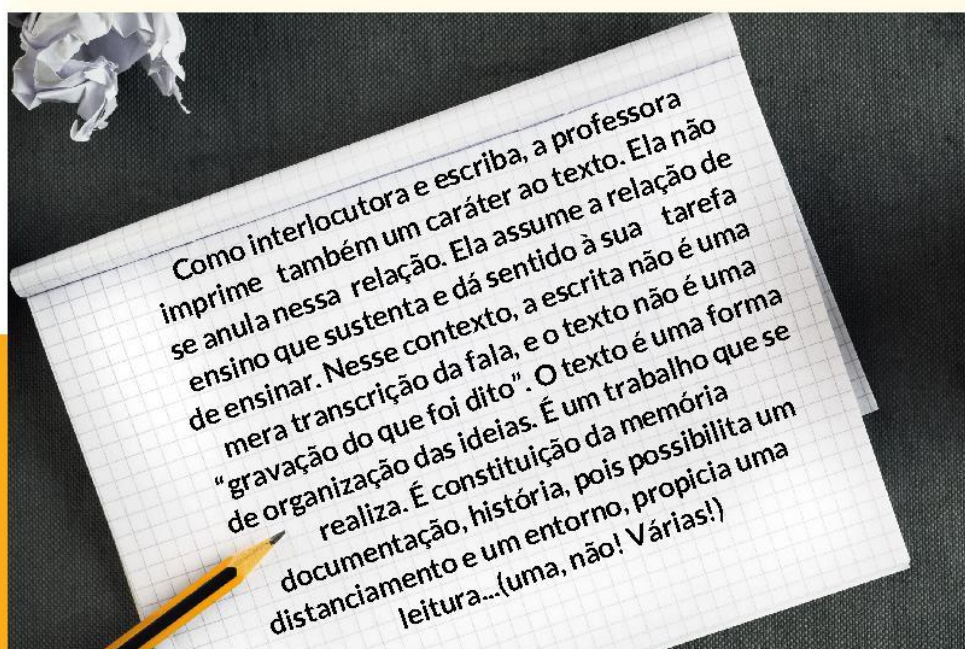
Para que o texto será escrito, que é suscitada da necessidade dessa criança perceber que alguém gostaria de saber o que ela está escrevendo, pode ser a família, um colega, outros profissionais da escola, outras turmas, entre outros.

1. COMPREENDENDO O PROCESSO DISCURSIVO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Dessa maneira, poderá surgir a necessidade de escrita para interlocutores, como por exemplo: o porteiro, a merendeira ou quem faz a manutenção da sala. A ideia pode ser um bilhete de agradecimento pelas contribuições e importância que têm na dinâmica da escola.

Além disso, pode ser sugestão de escrita, um convite direcionado a outras salas, para que assistam a leitura de uma história que a turma selecionou ou uma encenação, podendo ser também, um convite aos pais, convidando-os à uma reunião ou evento na escola. Assim, muitas possibilidades poderão surgir a partir das necessidades e das discussões propostas em sala de aula.

Em todas essas atividades o/a professor/a está trabalhando com a produção escrita significativa que poderá ser desenvolvida, dependendo das diversas situações interlocutoras, de forma individual ou coletiva. Quanto a esta última, a produção coletiva é uma aliada, pois o/a professor/a assume o papel de escriba e nessa posição ajuda as crianças a compreenderem aspectos importantes da linguagem escrita. Assim, pontua Smolka (2012, p. 132):



1. COMPREENDENDO O PROCESSO DISCURSIVO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

São nesses momentos de produções coletivas, que as crianças percebem que pensamos e falamos de uma maneira, mas que a escrita tem regras próprias; além disso, é na produção coletiva que o/a professor/a demonstra para o/a aluno/a que cada pedaço do texto tem que ter uma ideia completa, com introdução, desenvolvimento e conclusão, existindo assim, os diferentes *layouts* de textos, com diferentes formas.

E o mais importante, mostra que o texto tem um interlocutor, pois sempre se direciona a alguém, com um assunto específico. Portanto, é relevante que as propostas de produção textual sejam as de sempre escrever para alguém, definindo para quem vai contar algo. Desse modo, primeiramente, se define as questões comunicacionais, para depois, conseqüentemente, as questões linguísticas.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

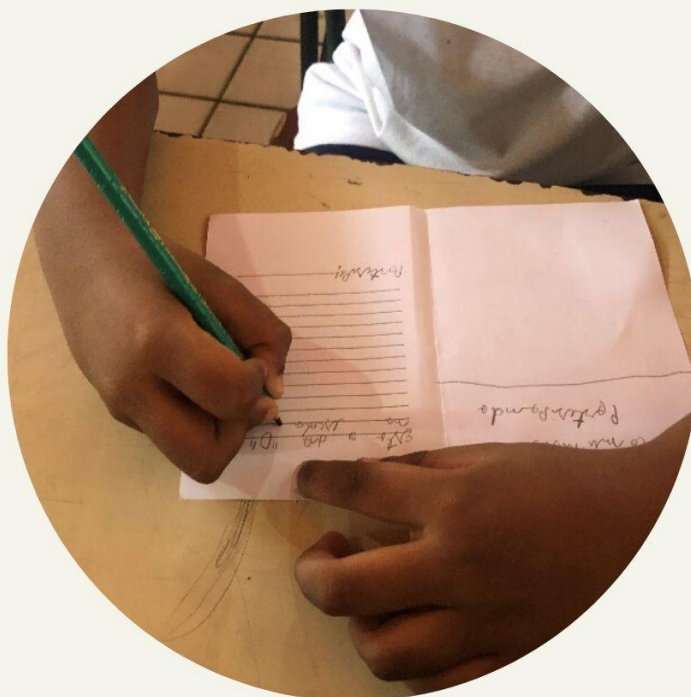


**2 PRODUÇÃO DE TEXTO EM SITUAÇÃO REAL
DE USO:
ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS**

2 PRODUÇÃO DE TEXTOS EM SITUAÇÃO REAL DE USO: ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

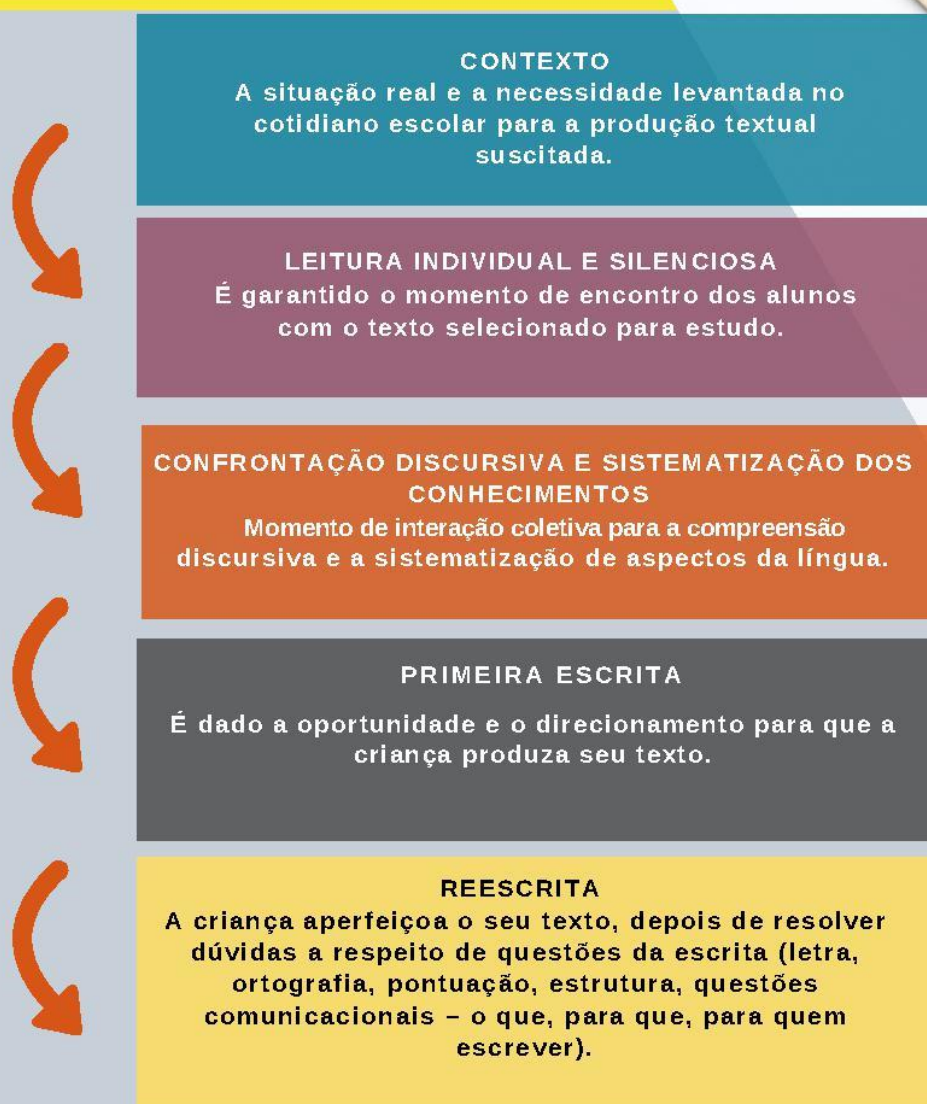
Compreendendo que “escrever é produzir texto, ou melhor, tipos de textos, em função das próprias necessidades e projetos” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p.192) é que se tornou possível o desenvolvimento de atividades partindo de situações reais de uso que surgiram nos diversos contextos que as crianças vivenciaram no cotidiano da escola. Sendo assim, trazemos os encaminhamentos metodológicos formulados e seguidos, bem como a produção escrita das crianças, demonstrando como as duas turmas do 3º ano da escola pesquisada, se envolveram em situações reais de uso, que suscitaram nelas a necessidade de escrever “para valer”, isto é, de escrita com sentido.

As orientações metodológicas que apresentamos estão estruturadas com base em Jolibert e Jacob (2006), assim definidos: o contexto; leitura individual e silenciosa; confrontação discursiva e sistematização dos conhecimentos; primeira escrita e reescrita, como demonstra o esquema seguinte:



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

2 PRODUÇÃO DE TEXTOS EM SITUAÇÃO REAL DE USO: ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS



Tendo em vista o esquema acima, passamos a demonstrar no quadro seguinte, o formato de apresentação das atividades desenvolvidas na intervenção.

ESQUEMA 1: FORMATO DE APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA INTERVENÇÃO



Produzindo gêneros textuais: convite; bilhetes; carta

- Contexto
- Confrontação discursiva e sistematização dos conhecimentos
- Primeira escrita
- Reescrita
- Os textos produzidos pelas crianças do 3ºano

Produzindo declaração à São Luís

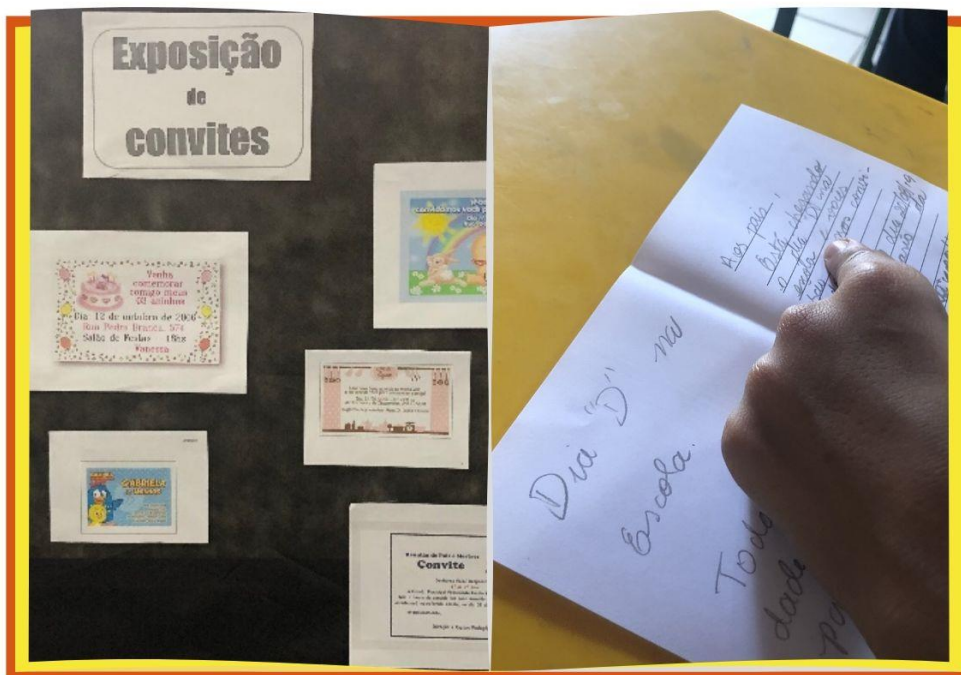
- Contexto
- Confrontação discursiva e sistematização dos conhecimentos
- Primeira escrita
- Reescrita
- Os textos produzidos pelas crianças do 3ºano

Produzindo texto instrucional: o jogo de vareta

- Contexto
- Confrontação discursiva e sistematização dos conhecimentos
- Primeira escrita
- Reescrita
- Os textos produzidos pelas crianças do 3ºano

O esquema 1, mostra a produção discursiva por meio dos gêneros textuais, como por exemplo, convite, bilhete e carta; produzindo ainda, declaração à São Luís; e até mesmo texto instrucional, ensinando construir e brincar com o jogo de vareta. Em todos esses itens, descrevemos: o contexto; o momento de leitura individual e silenciosa; a confrontação discursiva e sistematização dos conhecimentos; a primeira escrita; e a reescrita, e, por fim, exemplificamos com os textos produzidos pelas crianças em cada uma das atividades propostas.

No item contexto, apresentamos a situação real e a necessidade levantada no cotidiano escolar para a produção textual apontada; em leitura individual e silenciosa é garantido o momento de encontro dos alunos com o texto selecionado para estudo; em confrontação e sistematização dos conhecimentos, garantimos, assim, o momento de interação coletiva, para que houvesse a compreensão discursiva e a sistematização de aspectos da língua. Na primeira escrita, deu-se a oportunidade e o direcionamento para a criança produzir o seu texto. Na reescrita, a criança aperfeiçoa o seu texto depois de resolver dúvidas a respeito de questões da escrita (letra, ortografia, pontuação, estrutura, questões comunicacionais – o que, para que, para quem escrever); nos textos produzidos pelas crianças, pontuamos as análises e reflexões suscitadas a partir de cada exemplo.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

2.1 Produzindo Convites

- Contexto



Diante do evento organizado pela escola (sugerido pela Semed), chamado de dia "D" na escola, em que os pais deverão comparecer para uma interação coletiva com os/as professores/as de seus/suas filhos/as, tivemos a necessidade de enviar um convite aos pais informando e convidando-os para esse evento. Com isso, surgiu a ideia de as próprias crianças produzirem esse convite, oportunizando assim, aprenderem sobre o gênero convite e sua função social, e com isso evoluir no aprendizado da escrita de forma significativa. Assim, a produção dos alunos terá mais sentido, uma vez que eles irão se envolver em uma atividade que surgiu a partir de uma necessidade real, diferentemente, se apenas entregássemos um convite pronto, feito pela coordenação da escola.

Mediante encaminhamentos didáticos, será apresentado aos alunos o gênero textual convite, para que eles reconheçam que em nossas relações sociais é comum enviarmos e recebermos convites com as mais diversas finalidades: para aniversário, casamento, batizado, chá de fralda, chá de panela, mostra de trabalho, festas diversas etc. Sempre que queremos convidar alguém para comparecer a algum lugar ou a um evento, enviamos um convite.

Como disparador, a professora enviou um convite à turma para apreciarem uma exposição do gênero convite, como segue:

CONVITE

**Querido/a aluno/a,
Convido você para comparecer
a uma exposição de CONVITES.**

Dia: quinta-feira,

12/08/2019.

Hora: 9:30

Local: Sala de aula.

Não falte!!

Professora: _ _ _ _ _



- **Leitura individual e silenciosa**

Aos alunos foi solicitado que realizassem a leitura silenciosamente do convite que receberam. Em seguida, esperamos um tempo para que todas as crianças terminassem; a professora lê, por sua vez, o seu exemplar para os alunos. Nessa sistemática, é importante dizer que o contato com o texto, se faz necessário porque é o momento que a criança visualiza a escrita, a silhueta (o formato) do texto que se está discutindo.

Bajar (2014) nos diz que a escrita é visual, por isso é fundamental o contato com o texto, permitindo o seu manuseio e a visualização, ainda que a criança não leia convencionalmente, pois, a leitura é um ato pessoal, individual e que as pessoas deveriam exercer silenciosamente.

A leitura é uma tomada de conhecimento de um texto gráfico desconhecido, isso quer dizer que o leitor vai poder, a partir de um texto desconhecido, ser capaz de compreender e entender o que diz o texto. Esse ato de entendimento, Bajard (2014) chama de leitura. Isso não quer dizer que as palavras são desconhecidas, mas é o entendimento do texto que era desconhecido e que o leitor vai transformar em texto conhecido, e o leitor faz isso pelos olhos, de maneira silenciosa.

- **Confrontação discursiva e sistematização dos conhecimentos**

A confrontação foi feita de forma coletiva, e os alunos puderam discutir sobre convites diversos que trouxeram para a sala, e outros que foram levados pela professora, argumentando:

- O que era um convite?
- Quem já tinha recebido e enviado um convite?
- Para qual finalidade e ocasião?

A exposição de convites, que foi organizada com a ajuda dos alunos, possibilitou a confrontação com diversos modelos de convites, nas quais as crianças puderam ampliar os seus conhecimentos, compreendendo: O texto é? (convite); quem o escreveu? (liam em cada convite exposto, quem foi o emissor); quem o recebeu? (identificavam o destinatário); o conteúdo do convite era? (convidar para casamento, aniversário, batizado, chá de panela, formatura, reunião de pais, dentre outros).

• COMO CONSEGUIMOS ENTENDER O GÊNERO CONVITE:

- Realizamos a exposição, conforme o convite dado aos alunos, e para isso, colamos num papel 40 quilos, vários e diferentes tipos de convites para a exposição na sala de aula;
- Deixamos que os/as alunos/as observassem livremente os diferentes tipos de convites expostos, deixando-os ter contato com as produções, de modo que pudessem interagir com a leitura dos textos, para posteriormente, solucionar as possíveis dúvidas.
- É importante deixar claro, que quando queremos convidar alguém para comparecer a algum lugar ou evento, enviamos um CONVITE.
- Conversamos com os/as alunos/as sobre os convites que trouxeram para a aula, questionando:
 - Quais receberam, quais enviaram e para quê ou quem, explorando assim, o máximo de conhecimentos prévios do aluno;
 - Explicamos que o convite é um texto que possui características próprias, como: destinatário; o evento para o qual está sendo convidado, local, data do evento e remetente. A função do convite é passar as informações de hora, data, local, dentre outras, e é claro, o de convidar, o de motivar os convidados para o evento.

O QUE NOS AJUDOU:



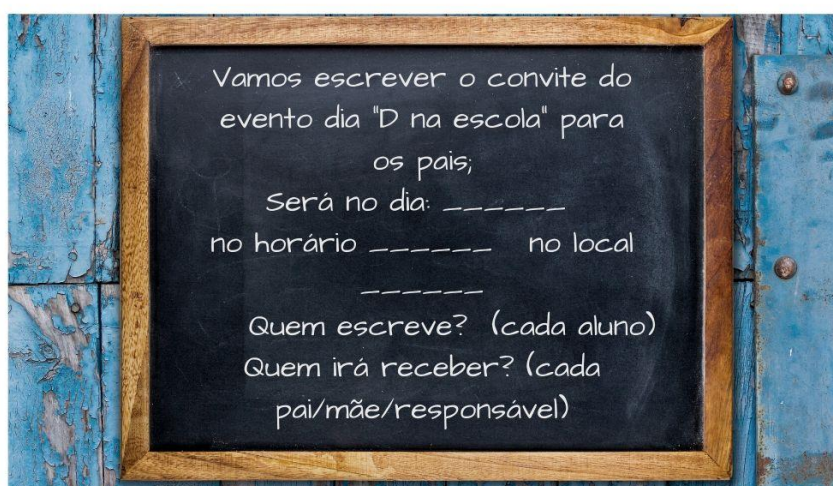
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Compreenderam que:

O texto é um convite, podemos identificar o emissor, o destinatário, e principalmente o conteúdo a que se destina o gênero textual.

- **Primeira escrita**
- **Proposta:**

- Sugerir a produção textual de um convite para os pais sobre o dia "D", que acontecerá na escola. Empregando nessa produção uma linguagem adequada para informá-los e convidá-los para o evento;
- É importante não esquecer de colocar informações como: nome do remetente e do destinatário, data, horário, local e o "chamamento" para comparecerem;
- Escrevemos no quadro



- Os alunos passam a rabiscar no caderno o convite endereçado aos seus pais;
- Escrevem o nome dos pais (fazem perguntas de como escrever o nome da mãe, do pai ou da pessoa que irá comparecer) e de outras palavras que querem escrever e estão em dúvida.

- **Reescrita**

Acontece depois que os alunos compartilham o seu primeiro texto com a turma e com a professora, resolvendo assim, dúvidas e problemas de escrita quanto à ortografia, pontuação (tem ponto? tem vírgula?), além de outros aspectos que possibilitem ao aluno realizar a reescrita do convite.



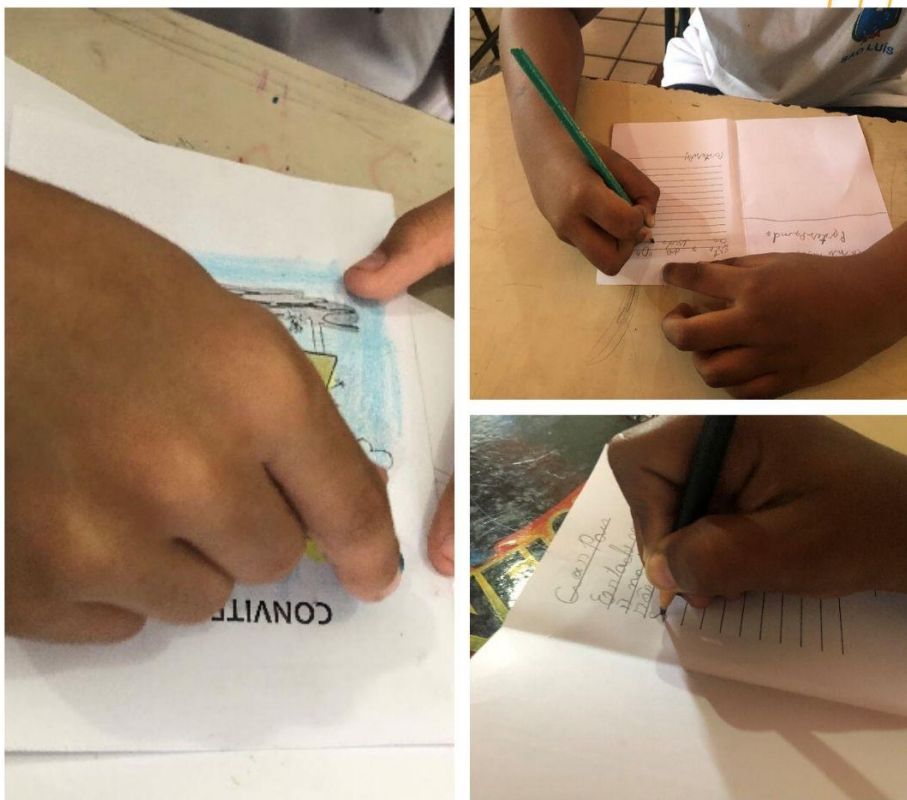
- **FOI IMPORTANTE:**

- **Produzir o convite em folha colorida e decorá-lo com desenhos.**
- **O professor realizar coletivamente as intervenções necessárias.**
- **Devolver a produção para os alunos reescreverem, considerando as orientações propostas.**
- **Após a reescrita, novamente o professor fazer um apanhado das questões ainda não compreendidas pelos alunos e trabalhá-las no coletivo.**
- **Em seguida, devolver para que os alunos façam as correções necessárias, adequando o texto ao gênero escolhido, ao interlocutor e ao local de circulação.**
- **Cada aluno receber a silhueta de um convite para fazerem a versão final para levar para seus pais.**
- **Entregar os convites aos seus destinatários.**

- **SILHUETA RECEBIDA**



- MOMENTO DE PRODUÇÃO DO CONVITE:

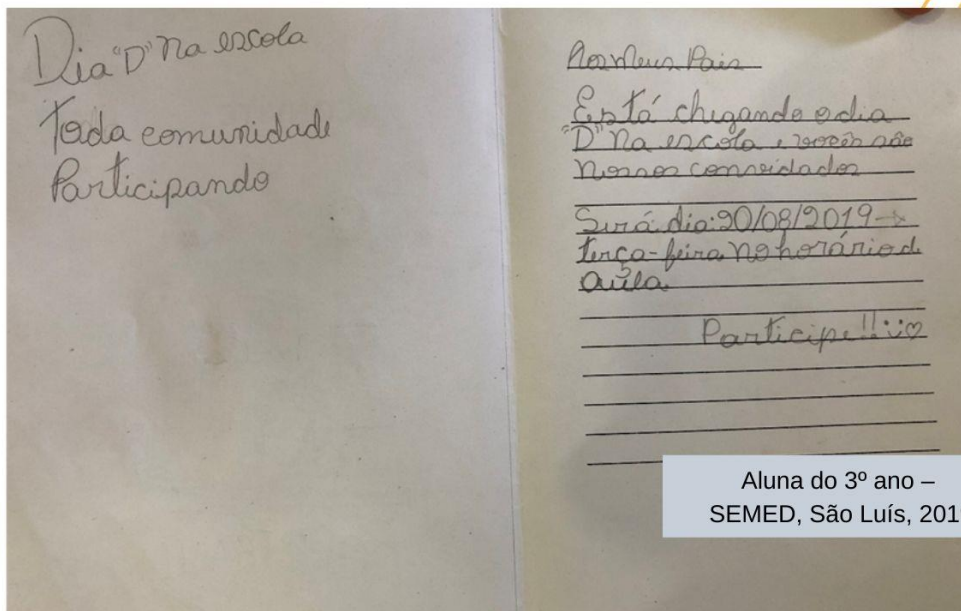


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019



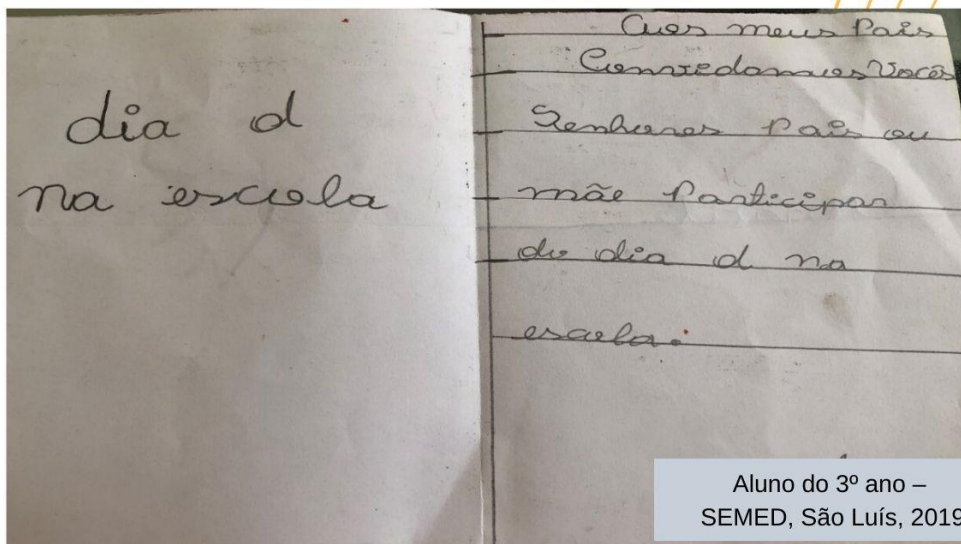
- Os convites produzidos pelas crianças do 3º ano

Figura 1: Produção coletiva do convite entregue aos pais



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Figura 2: Convite escrito sem ajuda da professora. Primeira escrita



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019



Nas duas imagens anteriores, (FIGURA 1 e 2), verificamos que cada aluno teve seu próprio dizer, mesmo se tratando de um mesmo assunto, um mesmo evento, um mesmo tipo textual, mostrando com isso, que cada um tem o seu estilo próprio, sua forma própria de dizer, que retrata a sua compreensão e apropriação da linguagem, e isto diz respeito ao discurso que cada um internaliza e manifesta na maneira que escreve.

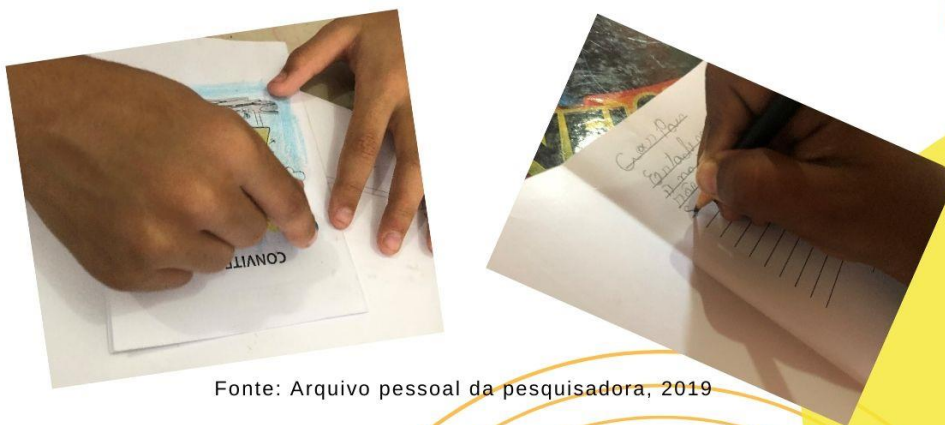
Vale dizer que a escrita de convites atendeu ao que nos recomenda Jolibert (1994a, p. 107): “Escrever para comunicar [...] ora com todos os interlocutores externos que as crianças conhecem ou imaginam e que são outros tantos verdadeiros destinatários de seus pedidos”, elas não podem ficar escrevendo por escrever, mas seus escritos podem e devem ter destinatários reais.

A vantagem disso foi presenciar crianças sabendo o que queriam dizer, pois tinham clareza de seus endereçamentos, tendo o prazer de assinar seus textos, de criar seu layout (pintando, fazendo sua arte) e tendo o cuidado de realizar a entrega, pois sabiam da importância do que escreveram, e que a informação precisava chegar aos seus destinos, isto é, reconheceram de fato a função social do convite.

2.2 Produzindo Bilhetes

• Contexto

Pelo fato das turmas do 3º ano terem feito as provas bimestrais em uma semana anterior, resolvemos encaminhar para as crianças um bilhete informando sobre o resultado das provas, e com isso, trabalhar o gênero discursivo bilhete, para suscitar nas crianças a escrita de um, em resposta ao que receberam, além de possibilitar discussões a respeito de suas responsabilidades com os seus estudos.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019



Além disso, haveria uma reunião com os pais para apresentação de resultados das avaliações bimestrais e aproveitamos essa oportunidade para nos comunicar com os pais, por meio da produção de bilhetes, informando-os da reunião e da importância do comparecimento destes. Desse modo, a produção dos bilhetes pelos alunos, foi mais uma oportunidade de fazer uso da escrita como produção de textos, em situação real de uso.

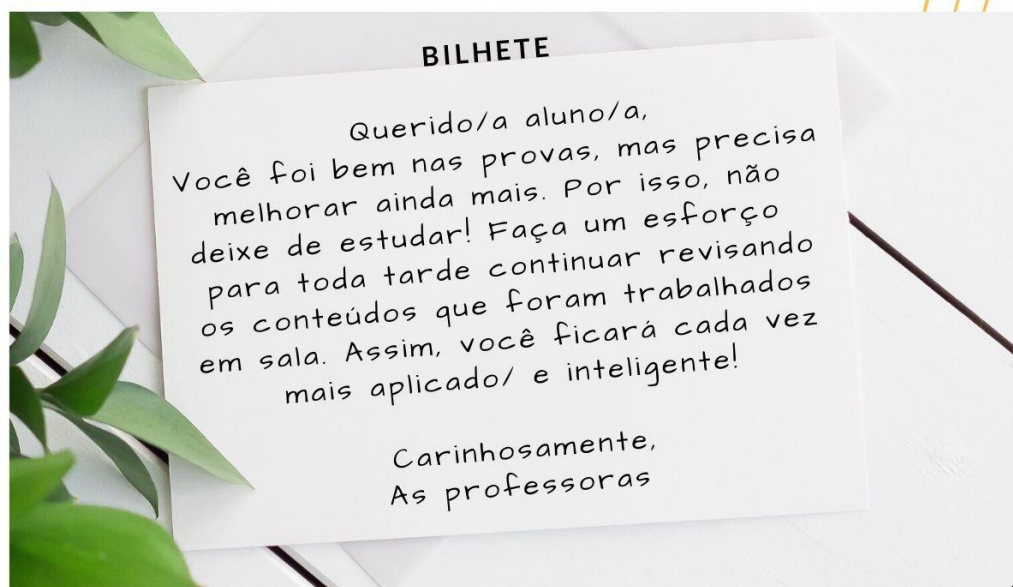
A escrita de bilhetes no 3º ano da alfabetização envolve diferentes saberes, que vão além da compreensão das características do gênero, pois há também a intencionalidade da escrita. Ademais, as intervenções do professor para aproveitar as situações/oportunidades para as produções das crianças são essenciais para colocar na escola a linguagem que se usa na sociedade. Uma das maneiras é trazer para dentro das escolas as práticas de escrita do dia a dia, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos, para que essa escrita tenha sentido e significado.

Assim, concomitantemente à compreensão da função social da linguagem, a criança vai também sentindo a necessidade de ler e escrever, pois, aprendemos a escrever principalmente para nos comunicar com o outro e registrar vontades, ideias e informações. O bilhete ainda está muito presente na vida das pessoas, por isso é necessário ser trabalhado na escola.

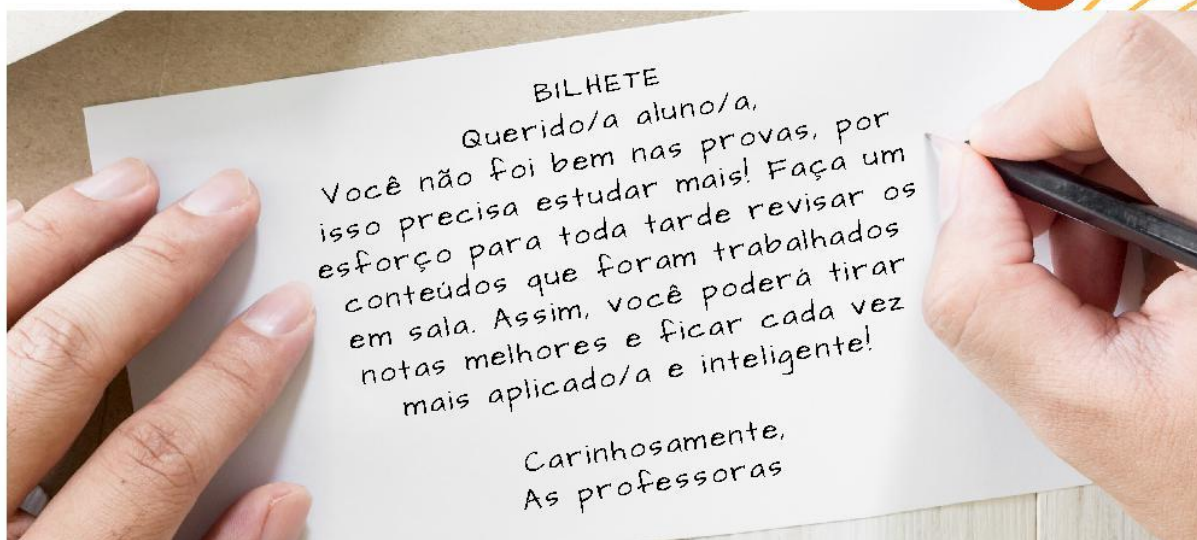
- **Leitura individual e silenciosa**

Os alunos receberam um bilhete escrito pela professora, informando-os sobre o resultado das provas:

EXEMPLO 1



EXEMPLO 2



Cada aluno recebeu o seu exemplar, de acordo com o resultado que teve nas avaliações, e foi dado o momento (garantido o tempo) de leitura silenciosa. Logo após a leitura dos alunos, foi feita a leitura em voz alta pela professora, e assim as questões discursivas foram surgindo.

- **Confrontação discursiva e sistematização dos conhecimentos**

Os alunos ao tomar consciência dos resultados de suas provas por meio do bilhete que recebeu, impactados, passaram a comentar os motivos de terem ido bem ou não nas provas, assim como os elementos que constituem o gênero.

- Argumentam sobre o bilhete: o emissor (as professoras), os destinatários (eles próprios) e as razões pelas quais as professoras enviaram-lhes o bilhete.
- As professoras foram as que escreveram, porque está escrito abaixo os seus nomes (assinatura).
- As professoras informaram como os alunos se saíram nas provas (você foi bem ou você não foi bem) e dá direcionamentos sobre como devem fazer para estudar (faça um esforço para toda tarde revisar os conteúdos que foram trabalhados em sala.
- Assim, você poderá tirar notas melhores e ficar cada vez mais aplicado e inteligente!
- Despedem-se com a expressão: carinhosamente (entretanto, os alunos comentam sobre outras possibilidades de despedida, como por exemplo, um abraço, um beijo, com carinho, entre outras).

- **Primeira escrita**

- **Proposta 1:**

- Vamos escrever um bilhete direcionado à professora em resposta ao que receberam.
- Quem escreve? (cada aluno)
- Quem irá receber? (a professora)
- O assunto: o que gostariam de dizer para a professora sobre o tema em questão: resultado das provas. Como vocês têm se dedicado aos seus estudos? O que vocês devem fazer para melhorar ou se manter estudando?

- **Proposta 2:**

- Vamos escrever um bilhete aos pais informando-os sobre a reunião de pais que terá para saberem os resultados das provas.
- Quem escreve? (cada aluno)
- Quem irá receber? (os pais)
- O assunto: comparecerem à reunião de pais para entrega de resultados, para saberem como vão seus filhos na escola.

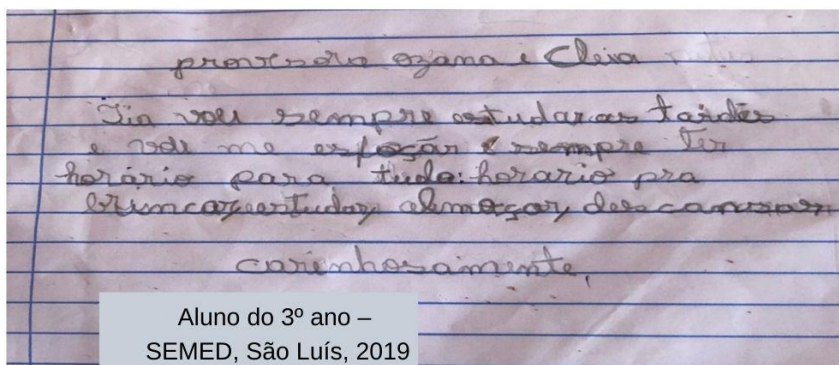
- **Reescrita**

- Depois das crianças compartilharem com a professora e com outros colegas o seu primeiro texto, resolvendo dúvidas e problemas de escrita (ortografia, pontuação), de acordo com a necessidade, cada uma recebeu a silhueta de um bilhete para escreverem a versão final para serem entregues aos seus destinatários..

SILHUETA DO BILHETE

- Os bilhetes produzidos pelas crianças do 3º ano
- Exemplo 1

Figura 03 – Bilhete escrito em resposta ao que recebeu da professora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

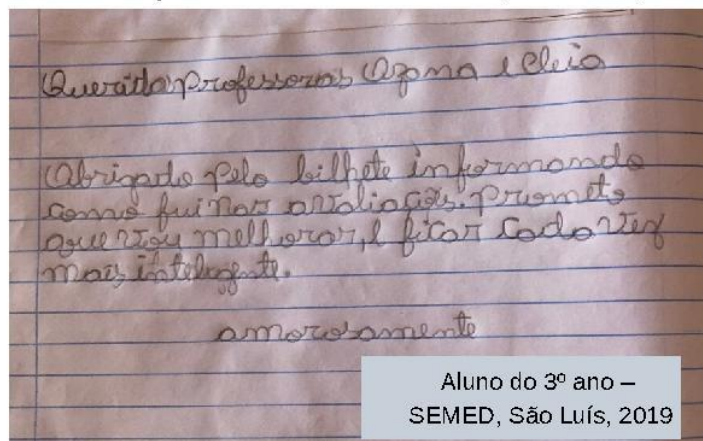
Na produção mostrada (FIGURA 03), temos a reescrita de um aluno, depois de receber a mediação da professora quanto a grafia de algumas palavras.

Percebemos que o aluno mostra uma comunicação clara, o seu projeto de dizer é evidenciado ao afirmar que vai estudar às tardes, que vai se esforçar, o que significa que compreendeu o bilhete que recebeu da professora. Na primeira escrita, esse aluno apresentou algumas dificuldades com questões ortográficas, pois escreveu: tardis, (grafando i ao invés de e) orário (omitindo o h); esvosar (para esforçar, trocando f por v; ç por s; ocultando a letra r), questões estas, perfeitamente compreensível para quem está no processo, mas que com a intervenção individual da professora, ele logo compreendeu fazendo os ajustes necessários.



- Exemplo 2

Figura 04 - Produção escrita de um bilhete em resposta ao da professora:



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Na figura 04, exemplo 2, o aluno escreveu logo na sua 1ª escrita, de forma comunicável, sem ser necessário a intervenção da professora para a correção de erros ortográficos, apenas faz uso inadequado da vírgula. Nessa escrita, o aluno mostra que se preocupou em garantir a organização estrutural de um bilhete: com o endereçamento, a mensagem, a despedida e a sua assinatura.

Podemos relatar ainda que esse momento de produção de bilhetes foi fantástico, porque percebemos o envolvimento das crianças com a atividade; vimos nas escritas, a manifestação de mais compromisso com seus estudos, dizendo que reconheciam a necessidade de estudar mais. Foi notório o projeto de dizer de cada uma, isto é, todas falando do mesmo assunto, porém com sua forma própria de dizer. Todas entenderam a necessidade da escrita e novamente não se recusaram em escrever, até mesmo aqueles considerados pela professora como não alfabetizados[1].

Apareceu nesse contexto, a situação interlocutiva quanto ao uso do obrigada/obrigado. O aluno escreveu: obrigada professora, e questionou se estava certo. Percebemos que o equívoco estava em: por estar falando com alguém do gênero feminino, (no caso, a professora) entendia que o uso correto seria obrigada. Com a mediação, passou a entender que quando o obrigado expressa um agradecimento deve concordar com o emissor (quem fala) e não com o interlocutor (com quem se fala). Diante disso, quem determina a concordância desse adjetivo é o sujeito que está agradecendo, ou seja, mulheres agradecem com obrigada, enquanto os homens agradecem com obrigado.

1] As professoras colaboradoras têm a prática de avaliar a escrita das crianças, baseada na teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro. No teste de escrita que aplicam, "é" solicitado que os alunos escrevam palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas. Como resultado eles são classificados em: pré-silábico, silábico sem e com valor sonoro, silábico alfabético, alfabético.

Como exposto, apareceu a necessidade de se explicar concordância nominal para as crianças do 3º ano. Assim, foi realizado o que nos orienta, Jolibert e Sraiki (2008, p.191): “observação reflexiva da língua, e do sentido que é derivado pelas crianças”. Dessa forma, a necessidade de aprendizagem do aluno veio à tona, a partir de seu uso com a linguagem.

• Proposta 2

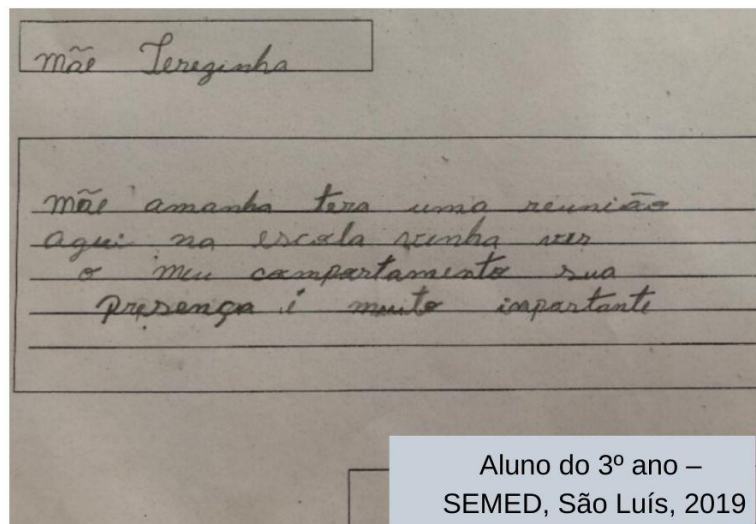
Seguindo a sequência didática, foi proposto, por fim, a escrita de um outro bilhete, sendo que, dessa vez, destinado aos pais. O motivo foi informá-los sobre a reunião que iria acontecer para a entrega de resultado das avaliações bimestrais. Sendo assim, foi discutido sobre a necessidade de enviar um bilhete aos pais para que comparecessem a referida reunião.

Conversamos novamente com as crianças sobre o gênero discursivo bilhete, lembrando aquele que tinham recebido da professora e do que haviam escrito para ela. As crianças pontuaram o que não poderiam deixar de escrever, caso contrário, comprometeria o entendimento: como por exemplo, a quem estava destinado o bilhete, para que estávamos enviando (o objetivo), a data, o horário, a despedida, a assinatura.

Ficou evidente também que cada um deveria dar a informação de forma clara e precisa para promover a comunicação do que realmente queriam dizer. Desse modo, foi dado o espaço para a produção do bilhete.

Como exemplo, temos:

Figura 05 - Produção de um bilhete endereçado aos pais: exemplo 1:

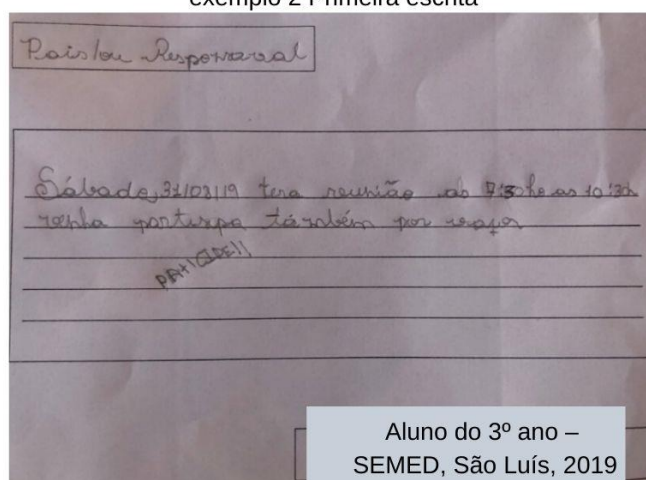


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Nesse exemplo (FIGURA 05), a aluna comunica satisfatoriamente aquilo que gostaria de dizer. Mostra que compreendeu sobre o gênero discursivo bilhete, garantindo o nome para quem estava destinando a mensagem e, por fim, a sua assinatura. Apresentou a informação com um erro ortográfico: escreveu presença com s, no lugar do ç; além disso, omitiu alguns acentos (amanha, sem o til; tera sem o acento agudo). Tais questões, foram pontuadas individualmente, solicitando a leitura e fazendo a interferência necessária. Na 2ª escrita, exposta acima, ainda persistiu alguns problemas de acentuação: as palavras amanhã e terá ainda continuaram sem os devidos acentos, além da pontuação que está inadequada.

Demonstramos a seguir outro exemplo:

Figura 06 - Produção de um bilhete endereçado aos pais:
exemplo 2 Primeira escrita



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Na figura 06, a primeira escrita, o aluno produziu um texto curto, direto, e garantiu as informações que eram necessárias para o entendimento da mensagem, não esqueceu de colocar o destinatário, a informação da reunião como a data e o horário, além de colocar o apelo final para que os pais não faltassem à reunião, findando assim, com a sua assinatura.



Nos diferentes bilhetes escritos, apesar de tratar do mesmo assunto, as crianças manifestaram uma forma própria de dizer, e todos eles garantiram as informações necessárias para a compreensão da informação. Nos chamou atenção, a forma como cada criança se interessou em escrever: cada um entendeu a razão pela qual estavam escrevendo e reconheceram a importância do que estavam redigindo. Todos queriam que seus pais recebessem o seu bilhete.

Diante disso, percebemos que a escrita com um objetivo claro faz toda a diferença na hora da produção escrita. Além do que, aprendemos uma atitude, como diz Jolibert e Sraik (2008, p. 197): “[...] levar em consideração, de maneira explícita, os destinatários de nossos diferentes escritos”. Sendo assim, acreditamos que nessas oportunidades de escrita de bilhetes, as crianças tiveram uma interação direta com os seus textos e foram construindo processualmente o sentido de seu texto.

2.3 Produzindo Cartas

• Contexto

Para termos uma devolutiva avaliativa do processo de intervenção realizado com as crianças, adotamos a estratégia de escrever uma carta direcionada a elas falando sobre o ato de escrever, relembando as diversas oportunidades de escritas que tiveram durante o processo de intervenção colaborativa desenvolvida com elas em sala de aula.

• Leitura individual e silenciosa

Cada aluno/a recebeu a sua carta e foi lhes dado o momento de leitura silenciosa. Quando terminaram a leitura, a professora realizou a leitura em voz alta para oportunizar a discussão coletiva.

Segue a carta, entregue aos alunos, para a leitura silenciosa:



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019



CARTA DA PESQUISADORA ÀS CRIANÇAS

São Luís, 21 de outubro de 2019

Queridos(as), alunos(as) do 3^o ano,

Eu escrevo esta carta para que vocês guardem algo escrito por mim, professora Cleia, e lembrem o quanto é importante escrever. Por meio da escrita você pode dizer muitas coisas: você pode expressar seus sentimentos, solicitar algo, registrar para não esquecer, informar alguém, contar alguma coisa a alguém, dentre outras coisas.

Vale reafirmar que escrever é algo que estará presente na vida de vocês o tempo todo, além da escola, das provas e das redações dos vestibulares (vocês chegarão lá, a escrever a redação do Enem, tenho certeza!). Por tudo isso, é que nós professores nos preocupamos para que vocês aprendam desde cedo a escrever e a escrever corretamente.

Sim, escrever corretamente é muito importante; as palavras devem ser grafadas de forma correta, segundo a convenção da escrita da língua portuguesa; obedecer aos aspectos ortográficos é um recurso que contribui para que o escritor seja entendido e tenha uma imagem positiva daquilo que escreve. Além de falar da importância da escrita, quero dizer também que foi um grande prazer conhecê-los e muito gratificante poder ajudá-los quanto a aprendizagem da escrita.

Durante nossas aulas me esforcei para que vocês pudessem ter muitas oportunidades de escrever: escreveremos coletivamente e individualmente, convites aos pais, história, texto informativo (o que curto ou não em São Luís, direitos da criança), declaração à São Luís, bilhetes, adivinhações, receitas, texto instrucional (como construir e brincar com o jogo de varetas). E agora, eu gostaria que uma carta fosse escrita a mim, me contando o que vocês acharam de nossas aulas, o que aprenderam e como se sentem ao escrever agora ao final de nosso trabalho.

Um grande abraço a todos (as) e continuem escrevendo...

Prof^a Cleia



• Primeira escrita

Sugerimos que as crianças escrevessem uma carta para a pesquisadora contando a ela sobre o que gostaram ou não gostaram das atividades proposta em sala de aula. Para tanto foi lhes dado uma folha de papel almaço (por ter pauta, facilita a escrita) para eles realizarem a sua produção.

Quem escreve? cada aluno) Quem irá receber? (a professora pesquisadora); o assunto: comentar sobre as atividades que foram propostas em sala de aula durante o período de intervenção.

• Reescrita

Depois de compartilhar com a professora pesquisadora e com outros colegas o seu primeiro texto, solucionamos as dúvidas e problemas de escrita (ortografia, pontuação), cada aluno realizou as alterações necessárias para a versão final, que foram entregues à professora pesquisadora.

Nesse momento, existe o confronto do texto com a silhueta da carta já discutida no momento de confrontação discursiva. Além disso, são revisadas as perguntas necessárias que se faz ao autor no momento de escrever uma carta:

- O quê? (uma carta)
- Para quem a carta está sendo escrita?
 - Para a pesquisadora
- Com que objetivo? (o para quê)
- O que nos falta nessa escrita?
- Quem? - É a professora? E a data?
 - Como foi a despedida?
- Com abraços? beijos? carinhosamente?
 - Quem se despede?
 - Os alunos do 3º ano?

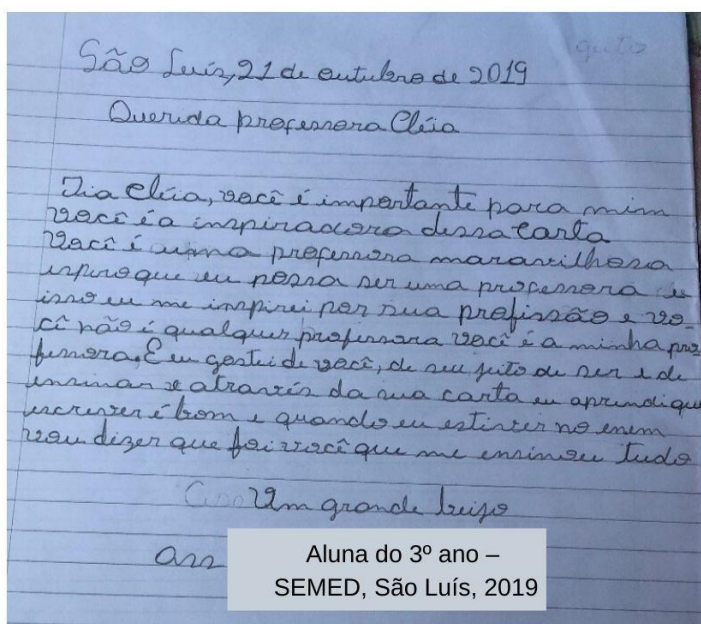


SILHUETA DA CARTA DESENHADA NO QUADRO



- As cartas produzidas pelas crianças

Figura 07 – Carta da aluna à pesquisadora - Exemplo 1



Texto da turma B

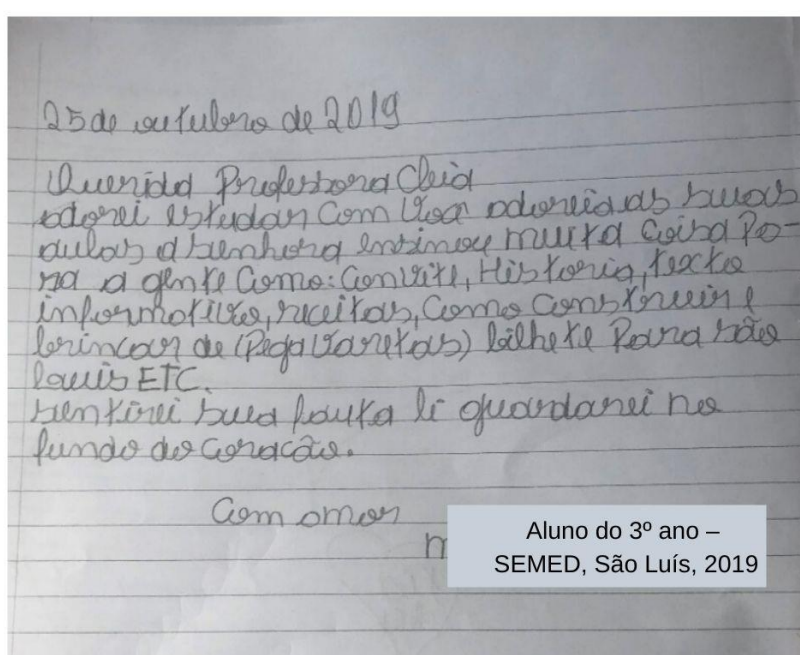
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019



Lendo a referida carta (FIGURA 07), nos chamou bastante atenção o fato da aluna desejar ser professora e dizer ter se inspirado na forma como as atividades foram conduzidas. A aluna afirma ter gostado do “jeito de ser e de ensinar”; além de afirmar ter aprendido a importância de escrever: “escrever é bom”. Diante desse depoimento, percebemos que cumprimos o nosso propósito de influenciar positivamente as crianças quanto ao ato de escrever.

Outra carta, merece destaque:

Figura 08 - Carta dos alunos(as) à pesquisadora - Exemplo 2



Texto da turma A

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Na escrita anterior (FIGURA 08) o aluno afirma que adorou as atividades realizadas, que muitas coisas foram ensinadas com a nossa intervenção, escrevendo assim, com apropriação as atividades que foram realizadas. Por fim, diz: "lhe guardarei no fundo do coração". Diante disso, acreditamos que emocionamos os alunos e contribuimos para a aprendizagem deles.

Os dois exemplos mostrados, um da turma A, outro da B, foram selecionados porque representam os outros depoimentos, em que todos afirmam que gostaram e aprenderam muito com as atividades propostas em sala.

Nenhuma criança deixou de escrever a sua cartinha, nos dando assim, a devolutiva pedida; percebemos nas escritas o quanto elas evoluíram e estavam seguras e confiantes em dizer algo que vivenciaram, pois falaram da atividade que mais gostaram e relataram com objetividade aquilo que aprenderam.

Nos chamou atenção o envolvimento delas com essa atividade, pois no momento da escrita, o silêncio da turma nos surpreendeu e visualizamos as crianças debruçadas sobre o papel, escrevendo com apropriação aquilo que gostariam de nos dizer. Novamente, não percebemos nenhuma delas se recusando a escrever, pelo contrário, fizeram questão de garantir a entrega de sua cartinha à pesquisadora.

2.4 Produzindo Declarações à São Luis

• Contexto

A Cidade de São Luís, comemora seu aniversário no mês de setembro, por isso é bem presente na mídia, por exemplo, a veiculação de informações a respeito da cidade. Fala-se das exposições que se intensificam no Centro Histórico de São Luís, de manifestações culturais diversas alusivas às comemorações festivas que a data suscita. É profícuo que na sala de aula também essa abordagem esteja presente.

A temática abrange uma série de possibilidades. O ideal é que por meio do diálogo com a turma, as crianças manifestem o que sabem a respeito do assunto, e, assim, se defina uma temática específica, podendo ser: sobre pontos históricos e turísticos, lendas, praças, personalidades importantes, escritores, poemas maranhenses, músicas e músicos, atividades econômicas antigas e atuais, dentre outras.

Nesse sentido, o contexto se configura como oportunidade rica para que as crianças conheçam a história da sua cidade, valorizem aspectos sociais e culturais, melhorem a vivência com o outro e ampliem seus conhecimentos relacionados à Linguagem oral e escrita.

• Leitura individual e silenciosa

Cada aluno/a recebeu a música selecionada de louvação à São Luís: Ilha Bela, sendo disponibilizado o momento para a leitura silenciosa. Posteriormente, quando terminaram de ler, a professora realizou a leitura em voz alta, além de promover um momento para ouvirem a música e cantarem juntos.



TEXTO ENTREGUE AOS ALUNOS:
Música Ilha Bela- Carlinhos Veloz

Ilha Bela

Carlinhos Veloz

Que ilha bela
 Que linda tela conheci
 Todo molejo
 Todo chamego
 Coisa de negro que mora ali
 Se é salsa ou rumba
 Balança a bunda meu boi
 Deus te conserve
 Regado a reggae
 Oi oi oi oi
 Que a gente segue
 Regado a reggae
 Oi oi oi oi

Quero juçara que é fruta rara
 Lambuza a cara e lembra você
 E a catuaba pela calçada na
 madrugada até o amanhecer

Na lua cheia Ponta da areia
 minha sereia dança feliz
 E brilham sobrados,
 brilham telhados da minha linda São Luís

Que ilha bela
 Que linda tela conheci
 Todo molejo
 Todo chamego
 Coisa de negro que mora ali
 Se é salsa ou rumba
 Balança a bunda meu boi
 Deus te conserve
 Regado a reggae
 Oi oi oi oi
 Que a gente segue
 Tocado a reggae
 Oi oi oi oi

Fonte: Musixmatch

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=37LBsd8t26l> acesso em:15.set.2019



Para oportunizar a discussão coletiva, os alunos assistiram o vídeo da música[1], cantaram todos juntos e falaram sobre a música, pontuando:

- Quem escreveu a música? Quem canta?
- Se gostaram da letra ou não.
- O que lhes chamou atenção?
- Como imaginam que o autor da música estava quando a escreveu? por que escreveu? para quê? para quem? onde? quando? como? com base em quais informações? como o escritor obteve as informações?
- Quem ler esse tipo de música? Por que o faz? Onde a encontra? Que tipo de resposta se pode dar ao texto? Que influência podemos sofrer devido a essa leitura? Em que condições esse tipo de texto (gênero) pode ser produzido e pode circular em nossa sociedade?
- Perguntar se reconhecem que a música é uma declaração de amor à São Luís.
- Conversar com as crianças sobre “declaração de amor”, se sabem o significado dessa expressão.
- Conversar sobre a importância de gostar do lugar onde se vive.

- **Primeira escrita**

- **Proposta:**

- Dar oportunidade às crianças para que possam escrever uma declaração de amor à cidade, posteriormente, entregando a produção em um cartão no formato de coração.
- Diante das declarações prontas, cada aluno apresenta o que escreveu.
- Em seguida, realiza-se a escolha, junto com as crianças, de um cartão para ser escrito e analisado no quadro, possibilitando momento de reflexão sobre a língua.

Outros questionamentos foram surgindo, como por exemplo:

- A palavra São Luís é com letra maiúscula, tia?
- Como se escreve: Centro Histórico? E, muito bonita? Cidade? Pontos turísticos? Praia?

Essas foram algumas dúvidas, entre muitas outras levantadas.

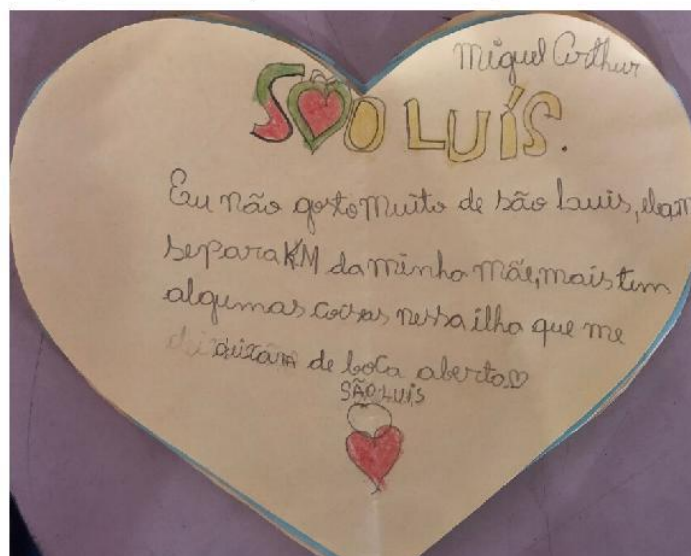


[1] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=37LBsd8t26I> acesso em: 15.set.2019



- Os textos produzidos pelas crianças

Figura 09 - Declaração à São Luís – exemplo 1



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Encontramos nessa produção, (FIGURA 09) a expressão dos sentimentos que essa criança consegue relacionar à cidade. Sente falta de sua mãe, por estar morando em São Luís, que fica longe da cidade onde ela mora. As interlocuções com essa criança foram muito interessantes e passamos a entender alguns comportamentos que anteriormente observávamos: (é uma criança que apesar de se destacar na turma por já ler e escrever, interage pouco, é extremamente quieta, introspectiva).

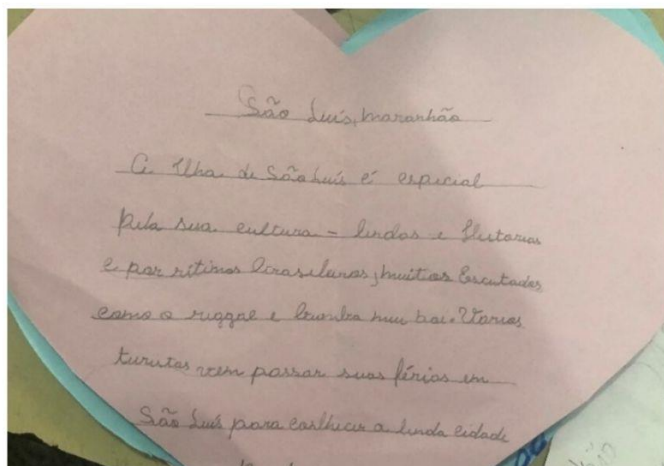
No entanto, essa criança pôde através da escrita, expressar os seus sentimentos, como nos diz Curto, Murillo e Teixidó (2000, p.69): “Lemos e escrevemos para: [...] desfrutar, compartilhar sentimentos e emoções, desenvolver a sensibilidade artística, participar de fantasias e de sonhos”. A linguagem escrita nesse momento, serviu para comunicar os seus sentimentos pela cidade. Isso é o que os alunos devem aprender: a comunicar algo por meio da escrita.

Esses momentos de interação oral e escrita proporcionam ao professor uma aproximação de seu aluno e o conhecimento de suas necessidades, carências, possibilitando a intervenção de forma pontual ao desejo e necessidade de aprendizagem e vivência de seus/suas alunos/as. Nessa atividade, as crianças puderam dizer aquilo que construíram mentalmente, tanto com as aulas quanto com as experiências adquiridas no dia a dia com a cidade onde moram.

Destacamos, outros exemplos:

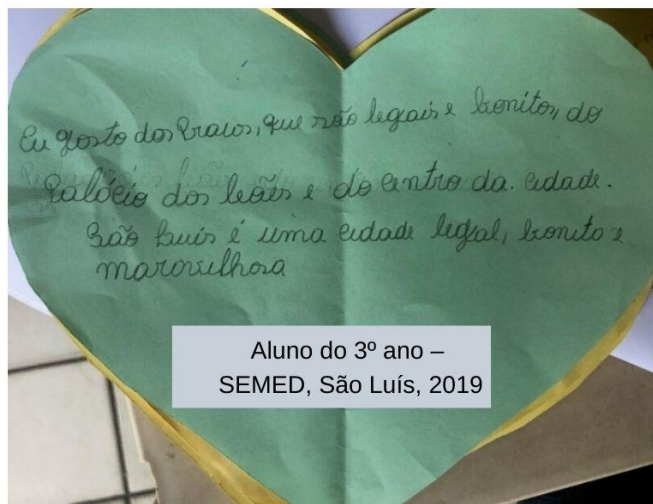


Figura 10– Produção escrita: Declaração à São Luís – exemplo 2



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Figura 11 - Declaração à São Luís – exemplo 3



Aluno do 3º ano –
SEMED, São Luís, 2019

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

As produções exemplificadas, (FIGURAS 10 e 11) demonstram o quanto as crianças aprendem quando é proposto a elas os momentos discursivos, para que encontrem sentido no que estão aprendendo. As propostas organizadas pela professora só têm resultados se a criança encontra motivo, e este coincide com o seu desejo de aprendizagem, como nos diz a teoria da atividade de Leontiev. (LEONTIEV, 1978).



Esse autor, contribui com a ideia de que a relação do homem com o mundo é guiada por motivos e princípios planejados intencionalmente, e isso é o que o diferencia, porque suas ações não são por acaso, mas têm sempre uma intenção. Nesse entendimento, nós, seres humanos, temos objetivos planejados, motivos e princípios para interagir no mundo. À vista disso, todo o fazer humano certamente tem um motivo, isto é, sempre tem um objetivo que move o fazer para alcançar um determinado resultado.

Para Leontiev, atividade é a forma como o sujeito vai interagir com o mundo ao seu redor de uma forma prática. Em outras palavras, é a ligação prática do sujeito com o mundo; é um elo do indivíduo com o mundo, no qual ele vive.

Assim, pensar em atividade, é pensar como a criança vai agir e compreender melhor o meio social no qual está inserida. (LEONTIEV, 1978)

Quando lemos os escritos das crianças, temos a dimensão do que internalizam, organizam e expõem como aprendizado. Desse modo, as crianças precisam experimentar o valor comunicativo da linguagem escrita, compreendendo “[...] que sua escrita pode ser importante, interessante, emocionante. Que o que elas escrevem pode causar emoção e satisfação no outro”. (CURTO, MURILO E TEIXIDÓ, 2000, p.82). Estas são experiências que a escola deve proporcionar.

2.5 Escrevendo para instruir: como construir e brincar com o “jogo de varetas”

• Contexto

É muito esperado pelos alunos, no mês de outubro, a comemoração do “Dia da criança”. Por isso, a escola se organiza em torno dessa temática para proporcionar momentos prazerosos na “semana da criança”. Nesse sentido, os professores organizam atividades educativas e recreativas que despertam o interesse, curiosidade e aprendizado dos alunos.

Para que seja um momento em que as crianças tenham oportunidade de escrever com sentido, envolvidos naquilo que estão fazendo, pensamos em uma atividade de construção de um brinquedo e a escrita coletiva do texto instrucional “jogo de varetas”

• Confrontação discursiva e sistematização dos conhecimentos

Para a confrontação discursiva, as crianças assistiram a um vídeo: construção de um jogo de vareta. Após discutimos sobre:

- O que é preciso para a construção do brinquedo?
- Quais os passos/instruções devemos seguir?
- Vamos nos organizar para construir o jogo “pega vareta”?
- Construção do jogo com o envolvimento dos alunos.
- Em seguida, discutir com os alunos sobre os textos instrucionais (objetivo do gênero textual, estrutura, linguagem, leitura de outros textos)

MOMENTO DE CONSTRUÇÃO DO JOGO DE VARETAS



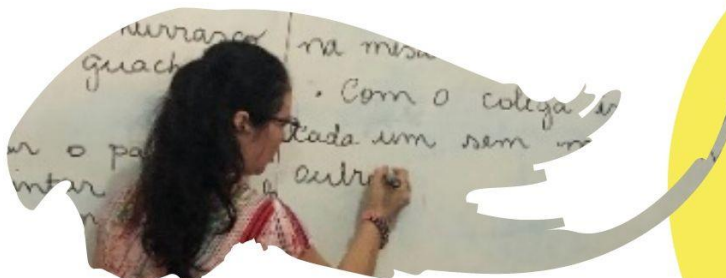
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

• Primeira escrita

- Promoção da escrita coletiva, no quadro, do texto instrucional, informando como fazer e como brincar com o jogo de varetas.
- Reflexão coletiva sobre o texto produzido, fazendo as análises possíveis.
- Que título vamos dar para o nosso texto?
- A professora anota no quadro as sugestões dos alunos.
- Decidem coletivamente (pode ser votação) qual título o texto terá.
- A professora escreve no quadro a primeira escrita e vai interagindo com os alunos, decidindo a melhor forma de transcrever aquilo que estão dizendo.
- A professora vai orientando sobre a organização do texto (É parágrafo? Tem ou não espaço no parágrafo?) Onde começa e termina cada linha? Você deve copiar no seu caderno exatamente como está no quadro? Como devo organizar o texto no caderno? Que pontuação usar? É ponto final ou continuando? É vírgula? Dentre outras.

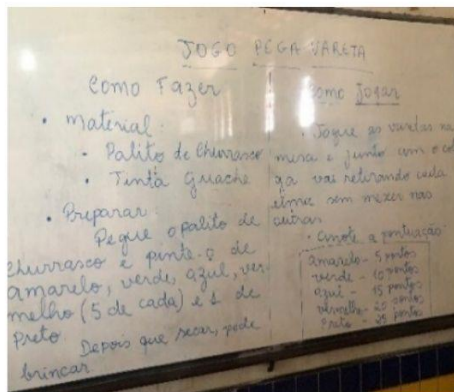
• Reescrita

- Depois da escrita no quadro, a professora promove a escrita em uma cartolina com as informações de como construir e brincar com o jogo;
- Afixar a cartolina no quadro e conversa com os alunos sobre o tamanho do papel que tem que escrever; as margens que se deixa, a separação de palavras ao final da linha;
- Em seguida, realiza-se a produção do texto na cartolina e os alunos acompanham visualmente a escrita da professora;
- Por fim, tem-se a exposição do texto no mural da sala de aula.

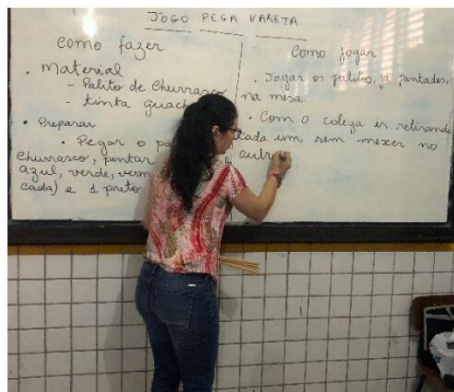


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

MOMENTO DA ESCRITA COLETIVA DO TEXTO INSTRUCIONAL: JOGO DE VARETAS



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

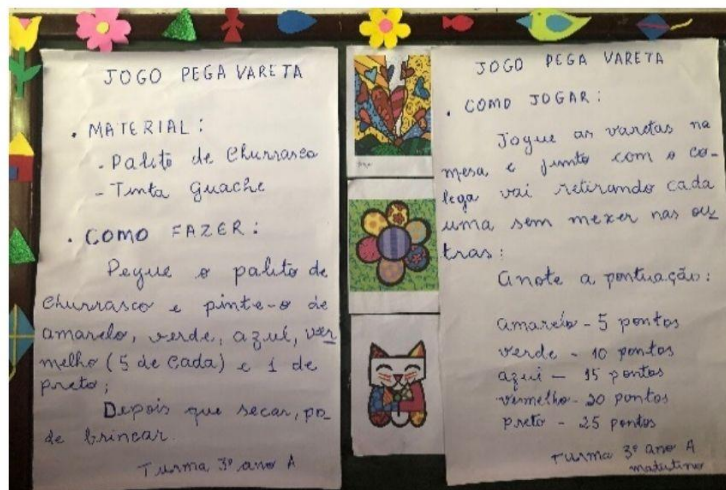


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019



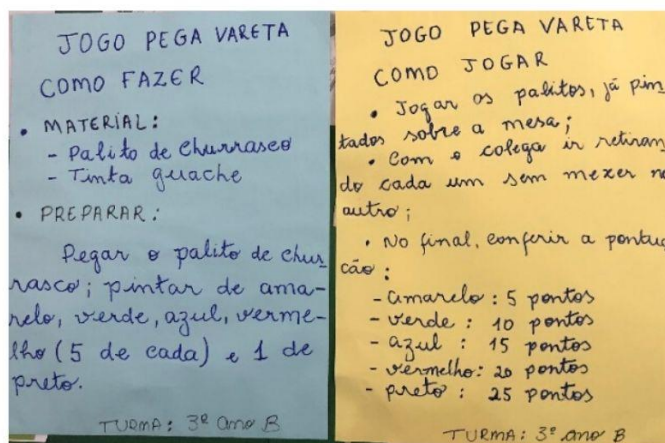
AS IMAGENS MOSTRAM OS TEXTOS INSTRUACIONAIS PRODUZIDOS
COLETIVAMENTE COM AS CRIANÇAS DO 3º ANO

Figura 12 – Escrita coletiva do texto instrucional: jogo pega vareta – turma A



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Figura 13 – Escrita coletiva do texto instrucional: jogo pega vareta – turma B



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Nas figuras 12 e 13, demonstramos a escrita coletiva do texto instrucional: como jogar e brincar com o jogo pega vareta, da turma A e B, respectivamente. Como já dito, a escrita foi feita no quadro. Primeiramente, as crianças iam falando e a professora/pesquisadora ia registrando as falas, fazendo a mediação necessária quanto a estrutura, os parágrafos, a ortografia, a pontuação e a letra.

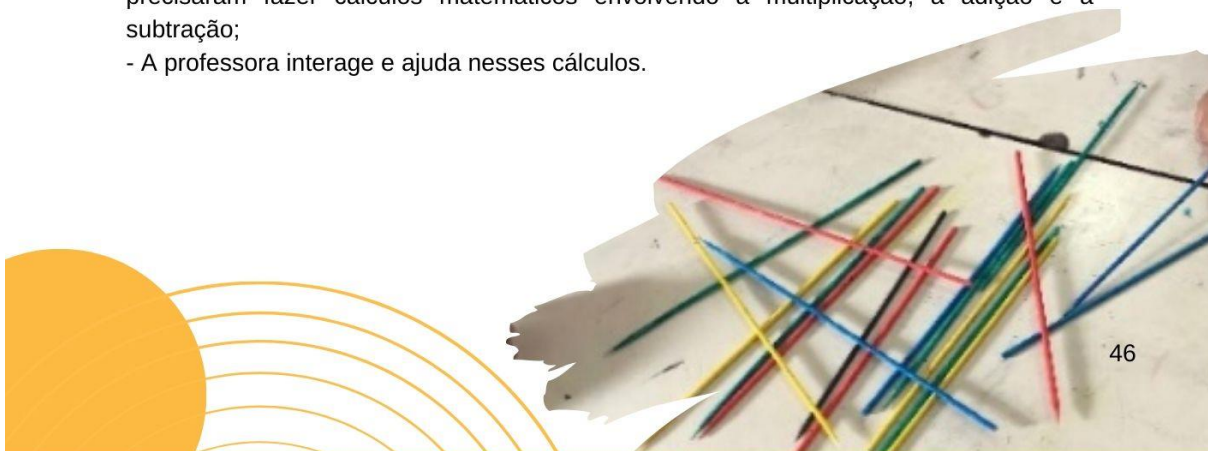
As crianças ficaram atentas a esse momento de construção coletiva do texto participando ativamente e manifestando interesse pela escrita do texto. Depois da primeira escrita no quadro, foi realizada a construção final dos textos, escritos em folha de papel, para serem expostos nas salas de aula, para informar a outros alunos, como fazer e brincar com o jogo. De forma singular e encadeada, mostraram, na construção textual, aquilo que puderam realizar manualmente.

Dessa maneira, foram diversas experiências que as crianças tiveram para interagir, assim como também diferentes respostas foram estabelecidas por cada uma das crianças. Foi possível evidenciar, pelo posicionamento delas, por suas falas e por suas produções que a interação com os gêneros textuais, possibilitaram uma resposta, isto é, um ato responsivo, como nos diz a teoria Bakhtiniana. Por essa teoria, os leitores, ainda que iniciantes, quando entram em contato com a diversidade de textos, são provocados a um ato responsivo, convergindo ou divergindo, sempre terão uma resposta (BAKHTIN, 2016).

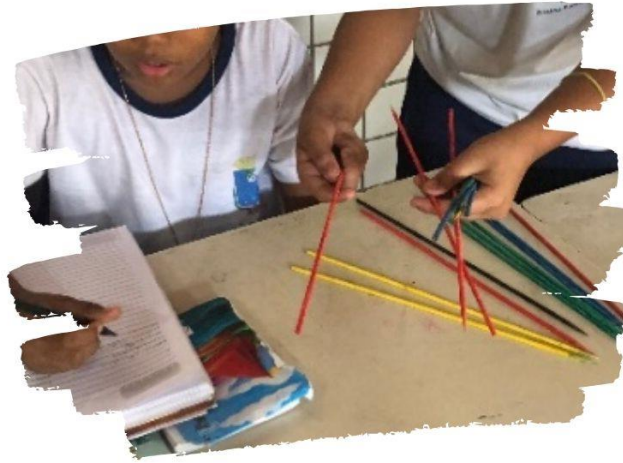
As crianças nos deram respostas de que quando são envolvidos por atividades que elas encontram sentido, uso social, elas respondem com interesse e satisfação pelo que acontecem no espaço da sala de aula. Assim, percebemos que as crianças gradativamente estavam evoluindo na escrita de texto, na organização de suas ideias, de suas falas, provocadas pelas interações com textos reais, de uso significativo nos contextos escolares.

MOMENTO DE EXPLORAÇÃO DO BRINQUEDO:

- Depois de discutir e escrever sobre as regras do jogo, foi promovido o momento do brincar;
- Foram organizados em dupla;
- Solicitamos que anotassem as pontuações;
- Que calculassem para saber quem conseguiu fazer mais pontuação, e para isso, precisaram fazer cálculos matemáticos envolvendo a multiplicação, a adição e a subtração;
- A professora interage e ajuda nesses cálculos.

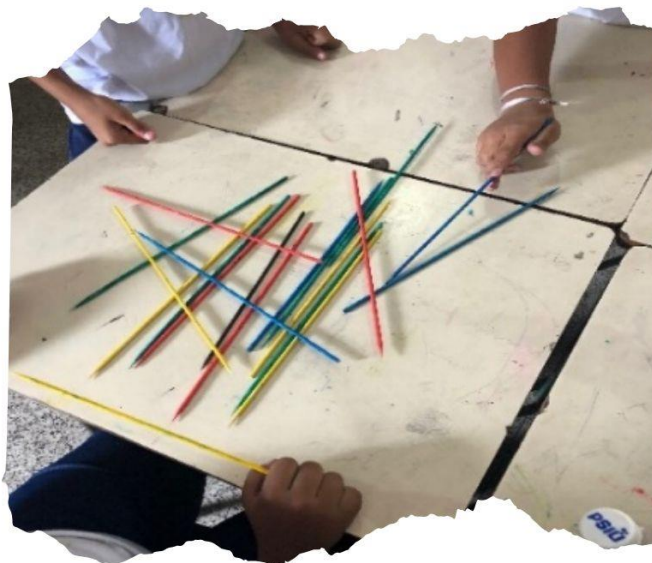


Turma A - em 10.10.19



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Turma B - em 07.10.19



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019





CONSIDERAÇÕES FINAIS



O presente percurso metodológico construído e apresentado neste caderno pedagógico, é fruto, como já dito, de uma pesquisa colaborativa desenvolvida com duas professoras do 3º ano de uma escola da rede municipal de São Luís, tendo como fundamento metodológico a perspectiva discursiva de linguagem e, portanto, a compreensão de produção de texto enquanto processo de escrita e reescrita.

Nesse sentido, a criança que produz texto é aquela que escreve mensagens reais, com intencionalidade e destinatários reais e não aquela que transcreve (copia), nem que pratica caligrafia, ou que escreve “[...] “composições” ou “redações” do tipo escolar, com a intenção de mostrar ao professor que sabe ou não sabe”. (JOLIBERT; JACOB, 2006, p.191).

Por isso, a questão da escrita de um texto é um processo, que acontece com um fazer e refazer entre intenções do escritor e necessidades linguísticas do texto. Deve assumir, de cara, a perspectiva de determinado tipo de texto, dirigido a um destinatário, com uma intencionalidade específica, respondendo a uma necessidade real. Foi esse o direcionamento geral das atividades que foram realizadas com as crianças.

Como conclusões gerais, centradas nas conquistas que observamos das professoras, primeiramente, e das crianças, em segundo, podemos afirmar que aquelas passaram a pensar a linguagem escrita como processo que deve ser ensinados por meio de projetos de escrita e que estejam também relacionados com os projetos de vida das crianças, que respondam às suas necessidades reais. À estas, percebemos a segurança ao escrever, apesar de ainda não terem as competências como a escrita correta de todas as palavras que desejavam escrever, mas sabiam o que queriam dizer e, por isso, escreveram textos completos, com significado real e intencionalidade bem definida, adquirindo, conseqüentemente, avanços nos aspectos linguísticos.

Diante do que vivenciamos, compartilhamos este caderno e convidamos para acessar o trabalho completo que consta na dissertação de mestrado, intitulada: A PRODUÇÃO TEXTUAL DE CRIANÇAS DO 3º ANO: possibilidades de prática discursiva na alfabetização. Este caderno pedagógico tem indicativas que poderão ajudar os/as professores/as alfabetizadores/as nesse processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Porém, não se trata de algo engessado, método pronto a ser seguido, pois a discussão está sempre aberta para novas reflexões sobre a produção de textos na alfabetização de crianças.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Élie. Da escuta de textos à leitura. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BAKHTIM, Mikhail. Os gêneros do discurso. Trad. Paulo Bezerra. 1ª edição. São Paulo: Editora 34, 2016.

CURTO, Lluís maruny; MURILO, maribel Ministral; TEIXIDÓ Manuel Miralles. Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed editora, 2000

GOURLART, Cecília M.A.; SANTOS, Andréa Pessôa dos. Estudos do discurso como referência para processos de alfabetização em perspectiva discursiva. In: GOURLART, Cecília M. A.; GOTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A, (orgs). A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017.

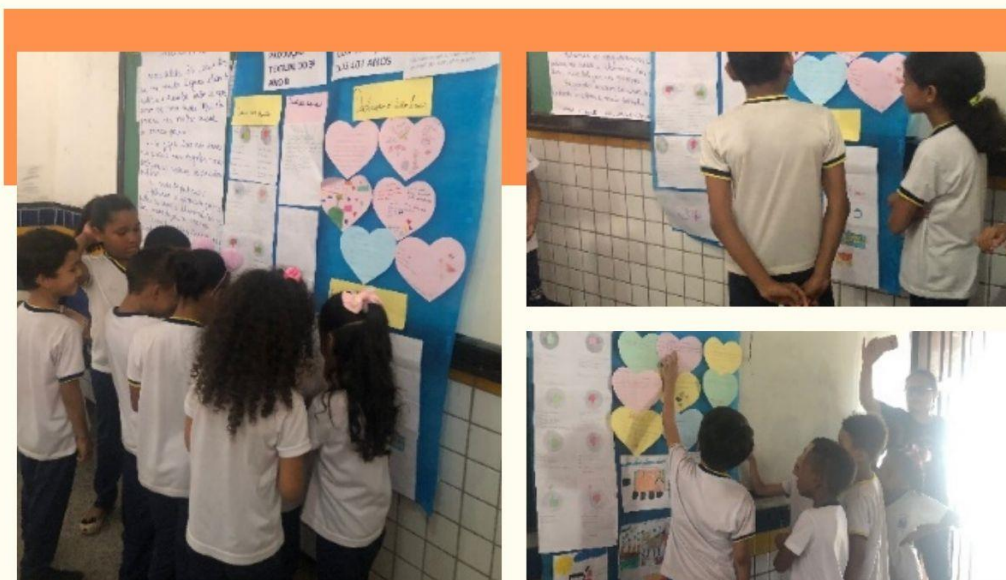
JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette. Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006

JOLIBERT, Josette; SRAIKI, Chistine. Caminhos para aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2008.

LEONTIEV. A. O homem e a cultura. In: _____. O desenvolvimento do psiquismo. Tradução Manuel Dias Duarte. Lisboa: Novos horizontes, 1978. p. 261-284.

SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012

OUTROS MOMENTOS EM FOTOS



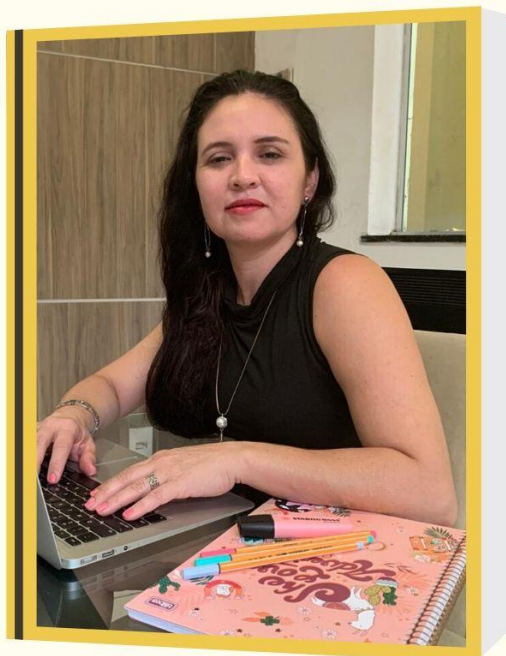
São Luís, minha Ilha do coração
 minha São Luís é bela, tem pontos
 turísticos, que me deixaram fascinado:
 O Centro Histórico, os casais antigos,
 os aquedutos, e suas histórias fascinantes e
 a lenda do Turpê, sua história da Praça
 Equinocial. São Luís, pode ter mais belo
 ainda se cada cidadão ou cidadã fizer a
 sua parte: Não jogar lixo nas ruas. Nem
 nos Praças, Não poluir os locais. Nem criar,
 reciclo materiais recicláveis. Como: Garrafas
 plásticas, latas de refrigerante, canos. E se todos
 fizerem sua parte São Luís ficará mais
 bela ainda.

Produção individual dos alunos sobre a cidade de São Luís

São Luís, 24 de outubro 2019
 Querida professora deia
 Eu gostei muito das suas
 aulas aprendi muito com a
 senhora e aprendi a escrever
 melhor graças a senhora seu tempo
 foi dedicado muito
 Eu gostei de fazer o jogo porque
 aprendi de si muito legal aprendi
 a senhora aprendi a escrever
 da criança aprendi como se
 faz um texto
 Esta carta de vocês e de
 9/10 de outubro 2019

Produção individual dos alunos sobre a cidade de São Luís

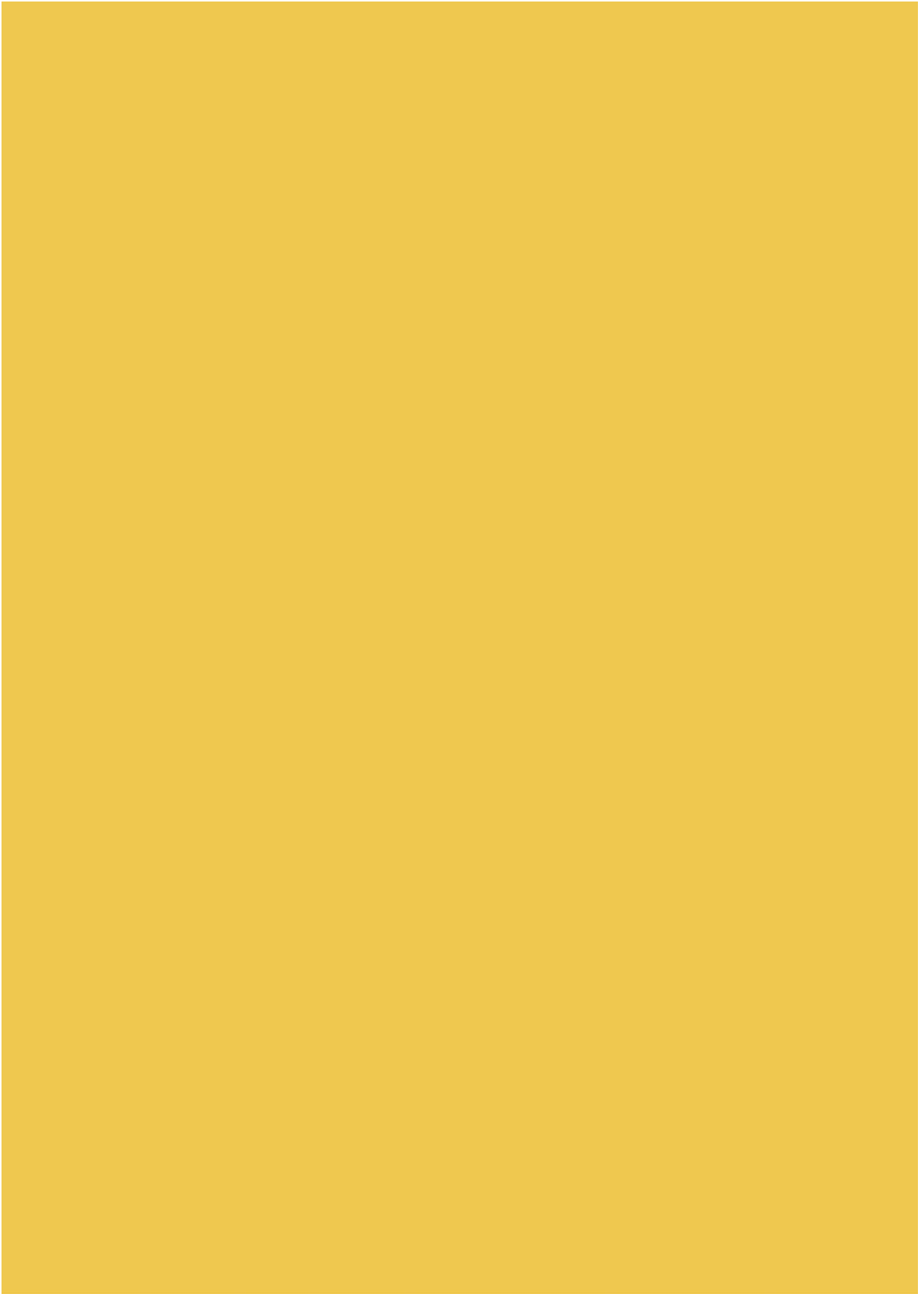
SOBRE A AUTORA



Gleia Silva Pinto Costa

Orientações metodológicas para a prática discursiva de produção textual com crianças do 3º ano

Cleia Silva Pinto Costa, é mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB, pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA (2018); Especialista em Educação Especial e Práticas Inclusivas; Graduada em Pedagogia pela UFMA e em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão –UEMA. Atua como professora do Ensino Básico pela Secretaria Municipal de Ensino de São Luís – SEMED e, como Especialista em Educação pela Secretaria Estadual de Ensino – SEDUC. É Integrante do grupo de estudo e pesquisa “Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais” – GRUPELPAI e do Grupo de Estudo e Pesquisa “O ensino da leitura e a escrita como processos dialógicos” – GLEPEDIAL.



APÊNDICE N – CARTA AOS ALUNOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO,
PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DO CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



São Luís, 21 de outubro de 2019

Queridos(as) alunos(as) do 3º ano,

Eu escrevo esta carta, para que vocês guardem algo escrito por mim, professora Cleia, e lembrem o quanto é importante escrever. Por meio da escrita você pode dizer muitas coisas: você pode expressar seus sentimentos, solicitar algo, registrar para não esquecer, informar alguém, contar alguma coisa a alguém, dentre outras coisas.

Vale reafirmar que escrever é algo que estará presente na vida de vocês o tempo todo, além da escola, das provas e das redações dos vestibulares (vocês chegarão lá, a escrever a redação do Enem, tenho certeza!). Por tudo isso, é que nos professores nos preocupamos para que vocês aprendam, desde cedo, a escrever e a escrever corretamente.

Sim, escrever corretamente é muito importante; as palavras devem ser grafadas de forma correta, de acordo com a convenção da escrita da língua portuguesa; obedecer aos aspectos ortográficos é um recurso que contribui para que o escritor seja entendido e tenha uma imagem positiva daquilo que escreve. Além de falar da importância da escrita, quero dizer também que foi um grande prazer conhecê-los e muito gratificante poder ajudá-los quanto a aprendizagem da escrita.

Durante nossas aulas me esforcei para que vocês pudessem ter muitas oportunidades de escrever: escrevemos coletivamente e individualmente convites aos pais, história, texto informativo (o que curto ou não em São Luís, direitos da criança), declaração a São Luís, bilhetes, adivinhações, receitas, texto instrucional (como construir e brincar com o jogo de varetas). E agora, eu gostaria que uma carta fosse escrita a mim, para que vocês me digam o que acharam de nossas aulas, o que aprenderam e como se sentem ao escrever agora ao final de nosso trabalho.

Um grande abraço a todos (as) e continuem escrevendo... Profª Cleia.

APÊNDICE O – ENTREVISTA PÓS INTERVENÇÃO: APLICADO ÀS PROFESSORAS COLABORADORAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO,
 PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
 CENTRO DO CIÊNCIAS SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
 ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



Às professoras colaboradoras,

Queridas, chegamos ao fim de nossa intervenção colaborativa. Foram 8 meses bastante gratificante, como comentei com vocês anteriormente, pois vinha para escola com alegria no coração e sentia falta o dia não dava para vir.

Os momentos de estudo e planejamento foram fundamentais para estreitar a nossa relação colaborativa, uma vez que foi a oportunidade de conhecê-las melhor, de compartilharmos as demandas dos alunos, de planejar o que iríamos desenvolver em sala de aula.

Quero dizer ainda que vocês foram fundamentais nesse processo de pesquisa, pois sem a colaboração de vocês tudo isso não seria possível. Obrigada por terem me aceitado e contribuído com tudo que foi possível realizar. Quero que saibam também que tenho um carinho imenso por vocês. Sentirei falta!

Por último, gostaria que vocês contribuíssem avaliando esse momento vivido colaborativamente, respondendo as seguintes questões:

Vocês poderiam pensar/dizer o que que as crianças escreviam no início do ano? E agora o que estão escrevendo? A reação delas diante das situações de escrita que foram propostas?

A partir de que você viveu no processo de pesquisa colaborativa, descreva um passo a passo de como se poderia produzir textos na sala de aula.

Grata,

Cleia Silva Pinto Costa.


ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO,
PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**



 UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM G
DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PP

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE P

Prezado(a) Senhora(a) Gestor Escolar.

Vimos por meio desta apresentar-lh
Pfeia Silva Pinto Costa
 regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional de Gest
 Básica, da Universidade Federal do Maranhão para dese
 conclusão de curso,
a prática de produção t.
3º ano do ciclo de alfa
estudo laborativa na UEB Mige

Na oportunidade, solicitamos a autorização de Voss
 realização da pesquisa neste estabelecimento educacional
 estudante possa coletar dados por meio de observações, entr
 outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação d
 respectivas conclusões de acordo com o disposto Comitê
 envolvendo sujeitos participantes da mesma.

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
 PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
 CENTRO DO CIÊNCIAS SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO
 DA EDUCAÇÃO BÁSICA



EDUCART

PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO - SAE

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Senhor(a) Gestor(a) da U.E.B. Miguel Bins

Autorizamos o(a) estudante Cleia Silva Pinto Costa
 do Curso Gestão de Ensino da Educ. Básica - PPGEEB
 da Universidade Federal do Maranhão - UFMA
 proceder pesquisa de campo nesta unidade de ensino, no
 turno Matutino período de 1/2019 à 1/2019.

São Luís, 18 de fevereiro de 2019.

Atenciosamente,

Maria de Jesus Gaspar Leite
Maria de Jesus Gaspar Leite
 Secretária Adjunta de Ensino
 Matrícula nº 32107-1

[Assinatura]

Avenida Marechal Castelo Branco, Quadra 14, Lote 14, nº 250, CEP: 65076-090
 Edifício Trade Center, Bairro São Francisco, São Luís - MA