



UFES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

RENATA STRZEPA POTKUL

**PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO: POR UMA PROPOSTA
DISCURSIVA**

VITÓRIA

2019

RENATA STRZEPA POTKUL

**PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO: POR UMA PROPOSTA
DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão escolar.

Orientadora: Prof^a Dr^a Dania Monteiro Vieira Costa

VITÓRIA

2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

Sp Strzepa Potkul, Renata, 1980-
Produção de textos na alfabetização: por uma proposta
discursiva / Renata Strzepa Potkul. - 2019.
236 f. : il.

Orientadora: Dania Monteiro Vieira Costa.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Produção de textos. 2. Alfabetização discursiva. 3. Ensino da
língua. 4. Reescrita. 5. Formação de professores. I. Monteiro
Vieira Costa, Dania. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

RENATA STRZEPA POTKUL

**PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO: POR UMA
PROPOSTA DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em 17,09,19

BANCA EXAMINADORA



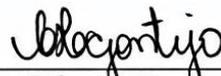
Profa. Dra. Dania Monteiro Vieira Costa
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



Profa. Dra. Dulcinea Campos Silva
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno



Profa. Dra. Dilza Côco
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro externo



Profa. Dra. Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro externo

A Deus.
Aos que acreditaram ou não em mim.
Às crianças,
por me inspirarem a lutar por um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às muitas vozes que participaram desse momento de enunciação dialógica.

Em especial:

A Deus, por estar sempre guiando meus passos...

À professora Dr^a Dania Monteiro Vieira Costa, pela competência e carinho com que me orientou na realização deste trabalho...

Às professoras Cláudia Gontijo, Dilza Côco e Dulcinéa Campos, por suas presenças na banca de defesa e pelas valiosas contribuições para este estudo...

Ao Programa de Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, pela oportunidade de atuar no campo da pesquisa...

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos de Apropriação da Língua Portuguesa, pela acolhida e aprendizado...

À professora, pelo carinho com que abriu as portas da sua sala de aula para a realização dessa pesquisa...

Às minhas queridas crianças, por todo o carinho e aprendizado...

Aos colegas de trabalho e de estudo, que partilham desta jornada carregada de esperança...

À minha família, pela compreensão e pelo apoio...

Aos meus amigos, pelo apoio e incentivo...

À Virgínia Coeli Passos de Albuquerque, pelo valioso trabalho de revisão textual...

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas — se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história — se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado (GERALDI, 2013, p. 166).

RESUMO

O trabalho integra os estudos da linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Trata de um estudo de caso, desenvolvido em uma escola da rede municipal de Vila Velha/ES com uma turma de 3º ano do ensino fundamental, tendo por objetivo compreender como as crianças produzem textos na alfabetização. Fundamenta-se na abordagem bakhtiniana de linguagem, a partir da concepção de linguagem enunciativo-discursiva, e nos estudos de João Wanderley Geraldi, especialmente no que diz respeito às condições de produção de textos. Em Vigotski, procura-se elaborar um diálogo sobre mediação pedagógica na produção de textos. Essas perspectivas teóricas orientaram os procedimentos de pesquisa e as análises realizadas sobre o material empírico produzido com as crianças, consideradas neste estudo como sujeitos ativos e responsivos. Os dados foram produzidos com o uso de técnicas como observação participante, entrevistas, gravações em áudio e vídeo. Considerando esses dados, as análises foram organizadas em duas categorias — Produção de textos e as condições de produção e Produção de textos e análise linguística —, levando-se em conta aspectos (considerados relevantes) das situações de produção de textos. Foi possível constatar a urgência da adoção do texto como unidade de ensino para a criação de um espaço dialógico na sala de aula, que é habitado por sujeitos sócio-históricos e em que, por meio da interação e da interlocução, sejam proporcionadas situações de produção a partir das condições de produção. Assim os sujeitos podem compartilhar diferentes saberes como parte do processo de produção de sentidos e, em meio ao processo de produção de textos, o trabalho educativo pode ocorrer, integrando as dimensões discursivas (realização do projeto discursivo) e linguísticas (trabalho com os conhecimentos da língua).

Palavras-chave: Produção de textos. Alfabetização discursiva. Ensino da língua. Reescrita.

ABSTRACT

The work integrates the studies of the research line Educational Practices, Diversity and School Inclusion of the Post-Graduate Program of Professional Master's in Education of the Federal University of Espírito Santo. It is a case study, developed in a school in the municipal network of Vila Velha / ES with a class of 3rd year of elementary school, aiming to understand how children produce texts in literacy. It is based on the Bakhtinian approach to language, from the conception of enunciative-discursive language, and the studies of João Wanderley Geraldi, especially with regard to the conditions of text production. In Vygotsky, we try to elaborate a dialogue about pedagogical mediation in the production of texts. These theoretical perspectives guided the research procedures and the analyzes carried out on the empirical material produced with the children, considered in this study as active and responsive subjects. The data were produced using techniques such as participant observation, interviews, audio and video recordings. Considering these data, the analyzes were organized into two categories - Production of texts and production conditions and Production of texts and linguistic analysis -, taking into account aspects (considered relevant) of situations of text production. It was possible to verify the urgency of adopting the text as a teaching unit for the creation of a dialogical space in the classroom, which is inhabited by socio-historical subjects and in which, through interaction and interlocution, production situations are provided from the conditions of production. Thus, subjects can share different knowledge as part of the process of meaning production and, in the process of producing texts, educational work can occur, integrating the discursive (discursive project) and linguistic (working with knowledge of the language).

Keywords: Text production. Discursive literacy. Teaching the language. Rewrote.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Biblioteca.....	80
Fotografia 2 – Biblioteca.....	80
Fotografia 3 – Pátio	80
Fotografia 4 – Refeitório	80
Fotografia 5 – Bebedouro.....	80
Fotografia 6 – Refeitório	80
Fotografia 7 – Pátio	81
Fotografia 8 – Sala de Informática	81
Fotografia 9 – Quadra	81
Fotografia 10 – Entrada da escola	82
Fotografia 11 – Auditório	82
Fotografia 12 – Parquinho	82
Fotografia 13 – Parquinho	82
Fotografia 14 – Terreno atrás da escola utilizado para horta e outras plantações	83
Fotografia 15 – Terreno atrás da escola utilizado para horta e outras plantações	83
Fotografia 16 – A sala de aula.....	84
Fotografia 17 – A sala de aula.....	84
Fotografia 18 – Texto produzido por Samuel (06/08/18)	109
Fotografia 19 – Texto produzido por Isabelly (06/08/18)	110
Fotografia 20 – Texto produzido por Poliana (06/08/18)	111
Fotografia 21 – Crianças escolhendo o texto com que deveriam realizar a atividade (08/08/18).....	115
Fotografia 22 – Texto produzido por Feline e Samuel (08/08/18)	116
Fotografia 23 – Texto produzido por Daniel e Davi (08/08/18)	118
Fotografia 24 – Carta produzida no livro por Feline (02/10/18)	126
Fotografia 25 – Carta produzida por Gabriela	127
Fotografia 26 – Carta produzida no livro por Mc Mirela (02/10/18)	128
Fotografia 27 – Carta produzida no livro por Isabelly (02/10/18).....	129
Fotografia 28 – Carta produzida por Lara (12/12/18)	130
Fotografia 29 – Carta produzida no livro por Vinicius Jr. (02/10/18).....	131
Fotografia 30 – Cápsula do Tempo produzida por Poliana (03/12/18)	137
Fotografia 31 – Cápsula do Tempo produzida por Lanterna Verde (03/12/18)	139

Fotografia 32 – Cápsula do Tempo produzida por Davi (03/12/18).....	141
Fotografia 33 – Cápsula do Tempo produzida por Kessia (03/12/18)	143
Fotografia 34 – Cápsula do Tempo produzida por Samuel (03/12/18).....	144
Fotografia 35 – Cápsula do Tempo produzida por Mulher Maravilha (03/12/18)	145
Fotografia 36 – Cápsula do tempo com os textos das crianças (06/12/18).....	146
Fotografia 37 – Cápsula do tempo com os textos das crianças (06/12/18).....	146
Fotografia 38 – Carta produzida no livro por Feline (02/10/18)	151
Fotografia 39 – Reescrita da carta produzida por Feline (26/11/18)	152
Fotografia 40 – Carta produzida no livro por Gabriela (02/10/18)	157
Fotografia 41 – Reescrita da carta produzida por Gabriela (23/11/18).....	158
Fotografia 42 – Carta produzida no livro por Mc Mirela (02/10/18)	161
Fotografia 43 – Reescrita da carta produzida por Mc Mirela (26/11/18)	162
Fotografia 44 – Carta produzida no livro por Isabelly (02/10/18)	166
Fotografia 45 – Reescrita da carta produzida por Isabelly (23/11/18)	167
Fotografia 46 – Carta produzida por Lara (12/12/18)	174
Fotografia 47 – Reescrita da carta produzida por Lara (12/12/18)	175
Fotografia 48 – Carta produzida no livro por Vinicius Jr. (02/10/18)	177
Fotografia 49 – Reescrita da carta produzida por Vinicius Jr. (10/12/18)	178

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Texto-referência	116
Figura 2 – Texto-referência	118
Figura 3 – Texto do livro didático utilizado para dialogar sobre o gênero “carta”	120
Figura 4 – Proposta de produção da carta no livro didático	121
Figura 5 – Proposta de produção da carta no livro didático	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos (crianças) quanto ao sexo	216
Tabela 2 – Idade dos sujeitos.....	216
Tabela 3 – Local de moradia dos sujeitos	216
Tabela 4 – Caracterização dos sujeitos (crianças) quanto à escolarização anterior	216
Tabela 5 – Caracterização dos sujeitos quanto à idade que começou a frequentar a escola.....	216
Tabela 6 – Caracterização dos sujeitos quanto à reprovação.....	217
Tabela 7 – Caracterização do núcleo familiar das crianças	217
Tabela 8 – Número de irmãos	217
Tabela 9 – Caracterização da profissão dos pais.....	217
Tabela 10 – Caracterização da profissão das mães	218
Tabela 11 – Caracterização das profissões dos responsáveis pelas crianças.....	218
Tabela 12 – Grau de instrução dos pais.....	218
Tabela 13 – Grau de instrução das mães	219
Tabela 14 – Grau de instrução dos responsáveis	219
Tabela 15 – Renda mensal da família	219
Tabela 16 – Distribuição das crianças de acordo com o exercício de algum tipo de atividade remunerada.....	219
Tabela 17 – Distribuição das crianças quanto à realização de tarefas domésticas	220
Tabela 18 – Distribuição das crianças conforme atividades mais comuns que realizam em casa, segundo os pais	220
Tabela 19 – Distribuição das crianças conforme atividades mais comuns que realizam fora do ambiente familiar, segundo os pais	220
Tabela 20 – Distribuição das crianças quanto à diversão preferida, segundo os pais	221
Tabela 21 – Distribuição das crianças quanto à diversão preferida, segundo as crianças.....	221
Tabela 22 – Distribuição das crianças segundo os programas de televisão favoritos	222
Tabela 23 – Distribuição das crianças conforme opinião sobre a escola	222

Tabela 24 – Distribuição das crianças de acordo com as razões para gostar dessa escola.....	222
Tabela 25 – Distribuição das crianças de acordo com as razões para não gostar dessa escola	223
Tabela 26 – Distribuição das crianças segundo atividades preferidas na escola...	223
Tabela 27 – Distribuição das crianças seguindo atividades que não gostam de fazer na escola.....	224
Tabela 28 – Distribuição das crianças quanto ao gosto pela leitura.....	224
Tabela 29 – Distribuição das crianças de acordo com os materiais preferidos nas leituras.....	224
Tabela 30 – Distribuição das crianças de acordo com os materiais que os pais observam que as crianças utilizam para leitura no ambiente familiar	225
Tabela 31 – Distribuição das crianças conforme os familiares que costumam ler para/com elas em casa, segundo as próprias crianças.....	225
Tabela 32 – Distribuição das crianças de acordo com os materiais que os familiares usam quando fazem leitura para/com elas, segundo as próprias crianças	225
Tabela 33 – Distribuição das crianças de acordo com a periodicidade da leitura que os familiares fazem para/com ela, segundo as próprias crianças	226
Tabela 34 – Distribuição das crianças quanto ao gosto pela escrita	226
Tabela 35 – Distribuição das crianças sobre quando faz uso da escrita	226
Tabela 36 – Distribuição das crianças por tipo de materiais escritos que possuíam em casa, segundo os pais.....	227
Tabela 37 – Distribuição das crianças conforme os títulos de livros, revistas e jornais que circulam no ambiente familiar, citados pelos pais	227
Tabela 38 – Distribuição das crianças de acordo com os familiares que colaboram na realização das tarefas escolares, segundo as próprias crianças ..	227
Tabela 39 – Distribuição das crianças de acordo com o grau de autonomia no uso da escrita em casa, conforme opinião dos pais	228
Tabela 40 – Distribuição das crianças de acordo com a importância atribuída ao aprender a ler e a escrever	228
Tabela 41 – Distribuição das crianças de acordo com as razões explicitadas para justificar a importância de aprender a ler e escrever.....	228

Tabela 42 – Distribuição das crianças conforme respostas apresentadas pelos pais quanto à importância de aprender a ler e escrever	228
Tabela 43 – Distribuição das crianças conforme as razões atribuídas pelos pais para a importância do aprender a ler e escrever	229
Tabela 44 – Opinião dos pais sobre a fase mais propícia para o aprendizado da escrita.....	229

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Centro de Educação
Conbalf	Congresso Brasileiro de Alfabetização
Fopales	Fórum Permanente em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo
Gepalp	Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos de Apropriação da Língua Portuguesa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Nepales	Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo
Pnaic	Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGMPE	Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
Profa	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RMESP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
Sedu	Secretaria de Estado de Educação
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 CONTEXTUALIZANDO MEU LUGAR ENUNCIATIVO	22
3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO	30
4 REFERENCIAL TEÓRICO: CAMINHOS PARA UMA PRODUÇÃO	45
4.1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTO	62
4.2 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ...	65
5 CONSTRUINDO UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA	69
5.1 O CONTEXTO DE PESQUISA E O PROCESSO DE INSERÇÃO EM CAMPO .	75
5.2 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR	78
5.3 A SALA DE AULA	83
5.4 AS CRIANÇAS SUJEITOS DA PESQUISA: PERFIL SOCIOECONÔMICO E RELAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR E FAMILIAR	85
5.5 A PROFESSORA DA TURMA E SUA TRAJETÓRIA	96
6 PRODUÇÃO DE TEXTOS EM UMA TURMA DO FINAL DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: POR UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA	98
6.1 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE DADOS	101
6.1.1 Produção de textos e as condições de produção	105
6.1.2 Produção de textos e análise linguística	147
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS	195
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO I .	201
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO II .	202
APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DA CRIANÇA PARA PARTICIPAR DA PESQUISA	203

APÊNDICE D – ROTEIRO DO FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	204
APÊNDICE E – ROTEIRO DE FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE AULA/TURMA	207
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA AS FAMÍLIAS	208
APÊNDICE G – ROTEIRO DA CONVERSA COM AS CRIANÇAS	210
APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA	212
APÊNDICE I – FOLHA DO DIÁRIO DE CAMPO	215
APÊNDICE J – CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS	216
APÊNDICE K – TÉCNICAS DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE UTILIZADAS	230
APÊNDICE L – LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES DE TEXTOS REALIZADAS DURANTE A PESQUISA.....	232
APÊNDICE M – ATIVIDADES REALIZADAS E EVENTOS OBSERVADOS	234

1 INTRODUÇÃO

A primeira preocupação de quem assume a responsabilidade de elaborar um texto sobre as palavras de outrem é encontrar a forma que faça justiça ao conteúdo daquilo que se quer expressar, falar ou transmitir como ideias e palavras que são, ao mesmo tempo, palavras e ideias alheias e próprias [...] (SOUZA, 2005, p. 319).

Concordando com a epígrafe, é com grande responsabilidade que escrevemos esse texto, tendo a preocupação de reforçar as palavras ditas por tantas vozes e ampliar o diálogo, para tentar romper com os sistemas teóricos fechados. É um compromisso com uma escrita que venha a contribuir com o grande diálogo em torno da temática da alfabetização e, mais especificamente, com o processo “*ensinoaprendizagem*”¹ da língua por meio da produção de textos, que acreditamos ser possível pelo caminho da interação com o outro por meio da linguagem, viva e pulsante no dia a dia.

Nessa direção, desenvolvemos nossa pesquisa de mestrado em uma escola da rede municipal de Vila Velha/ES, com uma turma de 3º ano do ensino fundamental, objetivando compreender como as crianças produzem textos na alfabetização. Para tanto, utilizamos a pesquisa qualitativa com base no enfoque sócio-histórico, tendo o dialogismo bakhtiniano como seu eixo constitutivo, com vistas à realização de um estudo de caso na referida turma.

É importante dizer que este estudo nasceu de nossa prática educativa como docente do ciclo de alfabetização de uma escola da rede municipal de ensino de Vila Velha, onde nos sentimos provocadas a desenvolver uma pesquisa sobre a produção de textos na alfabetização. O interesse pelo desenvolvimento deste estudo se deu a partir da nossa dificuldade em desenvolver um efetivo trabalho com a produção de textos, em sala de aula, com as crianças em processo de alfabetização. Nesse contexto, me inseri em processos formativos na busca por aprofundar os estudos

¹ O termo “ensinoaprendizagem” será utilizado dessa forma no corpo deste trabalho, pois partimos da concepção de que são processos indissociáveis e, como tal, compreendemos que a relação professor/a e aluno é mútua; portanto, ambos participam desse processo e desempenham simultaneamente o papel de ensinante e aprendente. Isso se confirma em Geraldi (2010a, p. 83, grifo do autor), quando corrobora Bakhtin, segundo o qual “[...] o pensamento nasce no pensamento do outro, impregnado do outro e todo signo festeja sua ressurreição [...]” Por conseguinte, saímos, como dito por Geraldi (2010a), da posição de professor/a transmissor/a de um conhecimento pronto e acabado e do aluno receptor passivo desse conhecimento, para uma posição de produtores (professor/a e alunos) de conhecimentos.

que provocaram questionamentos, entre as quais destacamos alguns: É possível constituir espaços nas salas de aula para que as crianças produzam textos escritos? Quais seriam essas situações? O que as crianças podem nos contar sobre esse processo? Em outros termos, importou compreender as respostas dadas pelas crianças de uma turma do final do ciclo de alfabetização a situações de produções textuais nas quais demonstrem interesse em estabelecer processos de interlocução por meio da linguagem escrita.

Com esse intuito, nos juntamos à corrente dialógica da linha de pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/Ufes), mesmo dela não fazendo parte², mas coadunando com suas ideias, a fim de continuar esse diálogo fundamental, por ser provocador de possibilidades outras, capazes de concretizar uma alfabetização que potencializa a criticidade, a criatividade e a inventividade da criança, conforme defende Gontijo (2013)³ em seu conceito de alfabetização, por meio das suas dimensões discursiva e linguística. Para tanto, apresentamos os modos de organização deste trabalho.

Iniciamos com a apresentação de minha trajetória profissional, contida na segunda seção deste texto, que explica minhas inquietudes e tensões a respeito do tema — produção de textos na alfabetização — que permeou a discussão que realizaremos ao longo do estudo.

Na terceira seção, discutimos o que as pesquisas têm mostrado sobre a produção de textos no ciclo de alfabetização, tomando os trabalhos considerados por nós mais significativos para a realização de um diálogo sobre o tema, a fim de identificar algumas perspectivas apontadas pelas produções científicas que indiquem como o trabalho sobre a produção de textos na alfabetização tem sido desenvolvido nas escolas.

² Fazemos parte do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), também do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

³ Discussão aprofundada em GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; OLIVEIRA, Luciana Domingos de. Conceito de alfabetização e formação de docentes. *In*: GÔES, Margarete Sacht; ANTUNES, Janaína Silva Costa; COSTA, Dania Monteiro Vieira (org.). **Experiências formação de professores alfabetizadores**. São Carlos: Pedro e Joao Editores, 2019, p. 15 - 45.

Na seção seguinte, abordamos o referencial teórico que embasou as discussões e as análises, trazendo as contribuições da perspectiva bakhtiniana de linguagem a partir da concepção de linguagem enunciativo-discursiva. Também dialogamos com Geraldi (2013), explorando as condições de produção de textos na escola. Em seguida, buscamos em Vigotski a fundamentação teórica para elaboração de um diálogo sobre mediação pedagógica na produção de textos. Desse modo, pretendemos banhar-nos em autores que interagem com essas perspectivas e que poderiam contribuir para ampliar o estudo, focalizando conceitos que ajudaram a avançar na compreensão e na reflexão do processo de produção de textos pelas crianças na alfabetização.

Partindo desses pressupostos, na quinta seção, apresentamos a abordagem metodológica adotada. Optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa com base no enfoque sócio-histórico, tendo o dialogismo bakhtiniano como seu eixo constitutivo, com vistas à realização de um estudo de caso em uma turma do final do ciclo de alfabetização. Explicitamos também como ocorreram os processos de inserção em campo e de produção de dados. Em seguida, caracterizamos a instituição escolar, a sala de aula e os sujeitos que participaram deste estudo.

Na sexta seção, nos dedicamos à análise dos dados produzidos a partir de algumas categorias que foram pensadas, por melhor explicitar os acontecimentos em torno da temática. Assim, teremos uma categoria que trata da *Produção de textos e as condições de produção*, na qual analisamos os eventos que ocorreram quando se tinha ou não condições de produção, e uma outra que discorre sobre a *Produção de textos e análise linguística*, na qual discutimos as possibilidades de se trabalhar análise linguística com/nos textos produzidos. Buscamos, com tais análises, fortalecer a necessidade de mudanças das práticas educativas tradicionais e das pedagogias ativas, que, de modo geral, não têm produzido bons resultados no processo de alfabetização e de escolarização, pelo menos no que diz respeito à formação de leitores e produtores de textos, conforme apontam estudos da área: Smolka (2001); Geraldi (2013) e Costa (2013), entre outros.

Por fim, apresento nossas contrapalavras, acreditando na (in)conclusibilidade deste estudo pelo muito que ainda há que se fazer para garantir uma alfabetização plena e

de qualidade para nossas crianças e acreditando que ele provoque inquietações outras que possam movimentar outros estudos, outros diálogos.

2 CONTEXTUALIZANDO MEU LUGAR ENUNCIATIVO

Nesta seção, discuto⁴ meu interesse pela problemática que motivou esta pesquisa. Para isso, inicialmente apresentarei minha trajetória profissional, que explica minhas inquietudes e tensões a respeito do tema — produção de textos na alfabetização —, que permeará a discussão que realizo ao longo desta dissertação.

A temática “produção de textos na alfabetização” me remete a vários acontecimentos que atravessaram e/ou vêm atravessando a minha trajetória como docente dos anos iniciais do ensino fundamental e como formadora de professores/as. Para explicitar essa questão, passo a relatar alguns acontecimentos que têm íntima relação com a temática pesquisada.

A trajetória profissional começou com o processo de formação inicial, marcado pelas dificuldades e pelos movimentos de resistência ocorridos nas instituições públicas⁵ pelas quais passei, mas que foram fundamentais para me constituir como professora. Primeiramente, senti-me direcionada por uma paixão pela profissão que foi se formando por todas as experiências vividas e pela vontade política de contribuir para uma educação de qualidade para todos.

Em 1997, concluí o magistério em nível médio. Entretanto, somente em 2000 iniciei minha atuação como professora em uma instituição privada, cuja experiência fez aumentar a necessidade de progredir nos estudos para que pudesse ampliar meu modo de ensinar e aprender na docência do ciclo de alfabetização de crianças. Durante essa primeira vivência profissional, sentia certa inquietude em relação ao processo *ensinoaprendizagem*, que era fundamentado em uma concepção tradicional da educação. Como bem explicitado por Geraldi (2010a) em seu texto *A aula como acontecimento*, no qual contextualiza historicamente a identidade do/a professor/a, nessa perspectiva teórica, ocorre, na maioria das vezes, a redução do/a professor/a a mero/a executor/a e “[...] o aluno é tomado como uma espécie de

⁴ Nesta parte, por se tratar de dados singulares da pesquisadora, o texto será redigido na primeira pessoa do singular. Quando se tratar da proposta da pesquisa, elaboração conjunta com a orientadora, o texto será redigido na primeira pessoa do plural.

⁵ Períodos de greves constantes, movimentos de reformas dos prédios escolares, além dos processos de *ensinoaprendizagem* marcadamente tradicionais, principalmente em relação à aprendizagem da leitura e da escrita.

receptáculo vazio, a ser preenchido pela instrução escolar” (GERALDI, 2010a, p. 85). Portanto, trata-se de um ensino centrado na transmissão de conhecimentos.

Em outros termos, esse modo de ensinar e aprender resultou, como mencionado, em certa insatisfação e foi um dos fatores que me motivou a estudar para melhor compreender os processos de *ensinoaprendizagem* e pensar sobre eles como produção de conhecimento. Por isso, em 2002, ingressei na graduação em Pedagogia em uma instituição privada, após algumas tentativas frustradas de ingresso na Universidade Federal do Espírito Santo. Vale ressaltar que a maior dificuldade encontrada no processo avaliativo foi em relação à escrita, especificamente, à redação. Hoje, entendo que essa dificuldade foi fruto de um histórico escolar cunhado nos moldes tradicionais, que deixaram marcas negativas com relação ao meu processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Em 2004, fiz o concurso público oferecido pela Prefeitura Municipal de Vila Velha, para o cargo de professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Após minha aprovação, assumi uma cadeira de professora da 2ª série. Vivenciando a prática, várias questões emergiram paralelamente à vida acadêmica. Entre elas, a não aprendizagem de alguns alunos que não apresentavam nenhuma necessidade especial, mas também não avançavam no processo. Mesmo assim, prosseguiram na escola ou ficavam retidos por vários anos. Na ocasião, lembro-me de que o discurso mais utilizado era o *deficit* cultural dos alunos e de suas famílias.

De acordo com Patto (2015), o discurso utilizado pela escola para justificar o fracasso escolar ora responsabiliza os alunos das classes desfavorecidas, ora as famílias, ora o contexto social ou a inadequação da escola para trabalhar com essa clientela. Essas explicações para as dificuldades de aprendizagem das crianças apareciam nas falas de diferentes atores das escolas onde trabalhei como docente. Nesse contexto, era possível perceber a angústia não só minha, mas de outras colegas professoras por não conseguirem trabalhar com esses alunos em sala. Nesse percurso, muitas reflexões e inquietações sobre o processo de *ensinoaprendizagem* da língua materna e da prática docente permearam minha vida profissional.

Tal envolvimento acentuou-se após a realização de uma especialização em 2006. Na ocasião, me engajei em uma pesquisa cujo tema era *Camadas Populares: analisando as perspectivas de educação numa escola Municipal de Vila Velha/ES*⁶, com o objetivo de investigar como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental compreendiam o fracasso escolar de seus alunos vindo de classes populares. A pesquisa me fez compreender o quanto a educação é, muitas vezes, excludente e voltada a atender os interesses da classe dominante.

Prossigui participando de cursos e palestras. Em 2009, fiz o curso *Alfabetização: teoria e prática*, organizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales/Ufes), em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo (Sedu/ES), tendo como orientadora a professora Dania Monteiro Vieira Costa, que contribuiu para minhas reflexões a respeito de questões que envolvem o processo de alfabetização, provocando, em mim, um movimento de estudos. Tive a oportunidade de estudar autores como João Wanderley Geraldi, Luiz Carlos Cagliariari, Cláudia Maria Mendes Gontijo e o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, estudiosos que ajudam a compreender o processo de *ensinoaprendizagem* da língua em uma perspectiva discursiva. Consequentemente fiz aumentar minha necessidade de estudar e buscar caminhos possíveis para a alfabetização que não correspondessem às propostas vigentes (métodos tradicionais, construtivismo e letramento) que povoavam/povoam as práticas pedagógicas e que deixaram/deixam marcas de uma educação baseada na técnica, geralmente destituída de sentido.

Diante do exposto, direcionei meus estudos especificamente para o campo da alfabetização, concomitantemente com a minha prática de professora alfabetizadora, sempre na busca de me aproximar da perspectiva discursiva de ensino da língua, por não querer cair em um processo de *ensinoaprendizagem* que não considere a dimensão sócio-histórica, como também política, da prática pedagógica, pois concordamos, com Gontijo e Schwartz (2011, p. 175), que reduzir

[...] alfabetização à aquisição de uma tecnologia [...] parece perigoso em uma sociedade de classes como a nossa, uma vez que isso faz com que, do ensino da leitura e da escrita, seja abstraída a dimensão política e emancipadora que Paulo Freire tanto defendeu.

⁶ Realizei essa pesquisa no curso de Pós-graduação/Especialização em Educação.

As autoras continuam um debate fundamental, trazendo as contribuições de Moacir Gadotti⁷, que problematizam a questão da retirada da dimensão política e emancipadora da alfabetização, o que implica desconsiderar a alfabetização como prática discursiva (GONTIJO; SCHWARTZ, 2011). Ao mencionarem Gadotti, afirmam que

[...] para Paulo Freire, a alfabetização enquanto prática discursiva favorece a formação de um indivíduo que aprende a ler criticamente a realidade, o que atribui à alfabetização o status de instrumento ' [...] de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social' (FREIRE, apud GADOTTI, sd, p. 1). A alfabetização assume nessa perspectiva um papel emancipador, o que não ocorre com as tendências que a restringem à mera aprendizagem de codificação e decodificação de símbolos escritos que, por privilegiarem preponderantemente o domínio do sistema de escrita, a reduzem a um processo técnico e socialmente neutro (GONTIJO; SCHWARTZ, 2011, p. 175).

É possível perceber a importância da alfabetização como prática discursiva em um contexto social como o brasileiro, sendo necessário o desenvolvimento de uma prática política, comprometida e responsável com a qualidade da educação das nossas crianças. Não é mais possível persistir com um ensino que privilegia a técnica em detrimento da vivência social. No entanto, tal perspectiva, construída por vários estudos/estudiosos que já se dedicam a discuti-la há algum tempo, ainda causa insegurança e necessidade de aprofundamento.

Por acreditar que o ensino da leitura e da escrita em uma perspectiva discursiva é um caminho possível, segui participando do Comitê de Alfabetização de Vila Velha; dos Fóruns Permanentes em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Fopales), promovidos pelo Nepales; do Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos de Apropriação da Língua Portuguesa (Gepalp), coordenado pela professora Doutora Regina Godinho de Alcântara e pelo professor Doutor Vanildo Stieg, e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita, coordenado pela professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo. Continuo participando dessas atividades com o objetivo de contribuir para o campo de estudos e práticas na área da alfabetização.

⁷ Gadotti escreveu o prefácio do livro do qual participam Gontijo e Schwartz (2011).

Em 2013, atendendo a um edital do município de Vila Velha, entrei para a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), como orientadora de estudos de professores/as alfabetizadores/as do Município de Vila Velha, no qual permaneci durante cinco anos. Desse modo, relacionando-me mais estreitamente com os/as professores/as do ciclo e unindo-me a eles/elas para também refletir sobre minha prática educativa, surgiu a necessidade de pesquisar sobre o trabalho educativo com a produção de textos, pois passei a observar os relatos de atividades desenvolvidas pelos/as professores/as e percebi, nesses relatos, que o ensino da língua ainda está muito atrelado às concepções tradicionais, que priorizam o ensino a partir das unidades menores da língua. Alguns/algumas professores/as diziam que tentavam incorporar à sua prática pedagógica uma concepção de língua que se aproxima da concepção discursiva e tomavam o texto para atividades de produção, leitura e análise linguística, mas ainda com muitas dificuldades.

Sabemos que ainda há muito que avançar para a efetivação dessas práticas, porém acredito que o primeiro passo seja criar condições para que os/as professores/as possam refletir sobre a necessidade de mudanças, no modo de conceber e conduzir o processo *ensinoaprendizagem* da língua, para, desse modo, começar a vivenciar práticas discursivas e avançar na perspectiva política, emancipadora e transformadora da sociedade, como dito anteriormente.

Essa trajetória me levou a refletir sobre questões no campo da alfabetização, entre as quais a não viabilização concreta da plena alfabetização das crianças durante o ciclo, que objetivava que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os 8 anos de idade⁸.

No campo das pesquisas, observamos como permanecem atuais os estudos realizados por Smolka, Geraldi e Patto. Smolka⁹ (2001) e Geraldi (2011a, 2013) registram a necessidade de repensarmos as práticas de alfabetização “[...] como processo discursivo num momento em que nesse terreno predominavam [e/ou predominam] as pesquisas construtivistas de base piagetiana [...]” (GERALDI,

⁸ Para isso, o Governo Federal instituiu o Pnaic — plano instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 —, com o objetivo de assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os 8 anos de idade, que corresponde ao final do 3º ano.

⁹ Estudo justificado no II Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF/2017), em que foram destacados os 30 anos de defesa da tese da autora, alertando que ainda é um problema que não foi resolvido até o momento.

2017a, p. 8) e ainda aquelas que defendem o retorno aos antigos métodos de alfabetização (método fônico). Patto (2015), como mencionado, mostra como a escola (pública), que se democratizou quanto ao acesso, ainda não se democratizou quanto aos processos de aprendizagem, continuando a “fabricar” o fracasso escolar, por não considerar os aspectos históricos e sociais que penetram as práticas educativas com crianças e persistir em práticas artificiais de ensino.

Segundo Carvalho (2015, p. 410, grifo do autor)¹⁰, Patto (2015) destaca, durante sua pesquisa, que algumas práticas pedagógicas, observadas a partir dos relatos das atividades de aula, deixam claro que “[...] não somente os alunos, mas as próprias professoras muitas vezes não conseguem vislumbrar um sentido para as atividades escolares ou mesmo, o que é ainda pior, para a *experiência escolar* como um todo [...]”, como consequência de um ensino desprovido de sentido, pois

[...] a professora cumpre sua obrigação realizando diariamente um ritual, sempre o mesmo, destituído de vida e de significado que a mortifica; obediente, mas descrente, coloca as sílabas na lousa, passa mecanicamente entre as carteiras, constata sempre os mesmos erros que aponta com maior ou menor irritação, para começar de novo no dia seguinte, no mês seguinte, no semestre seguinte (CARVALHO, 2015, p. 410).

Complementa que “[...] essa rotina mecânica e destituída de significado formativo contamina as atividades mais elementares do cotidiano escolar [...]” (CARVALHO, 2015, p. 410). Essa experiência reafirma a necessidade de se reconsiderar a prática pedagógica, pois em “[...] uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação” (SMOLKA, 2001, p. 38). Logo, é necessária uma prática que vá para além de um ensino mecânico, uma prática que considere a criança em sua totalidade, uma prática significativa, para que a educação proporcione a formação de cidadãos críticos e inventivos.

No tocante às políticas públicas, houve a implementação, em muitos estados, do ciclo básico de alfabetização a partir da década de 1990; no Espírito Santo, esse ciclo recebeu, na ocasião, a denominação de “Bloco Único”, na tentativa de resolver/minimizar o problema do fracasso escolar, isto é, melhorar os índices de

¹⁰ Carvalho (2015) escreve o texto *A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico em comemoração aos vinte e cinco anos do livro A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, de Maria Helena Souza Patto, na 4ª edição de 2015.

aprendizagem e a aprovação no final do ciclo (GONTIJO, 2014). A partir dessa mesma época vivenciamos então quatro programas de formação de professores alfabetizadores criados pelo MEC (Parâmetros em Ação¹¹, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores¹², Pró-letramento¹³ e Pnaic), sob a alegação da necessidade do aumento dos índices de aprovação e da melhoria da qualidade do ensino. No entanto, de modo geral, tais programas e políticas continuam a fomentar práticas de ensino da língua que não fazem sentido para as crianças¹⁴. Apesar dos debates acadêmicos, as práticas de ensino de produção textual continuam a solicitar do aprendiz a escrita de textos artificiais, descontextualizados, não levando em conta as condições de produção textual.

Concordamos com Gontijo (2014), quando afirma que é preciso reconhecer a existência de uma política nacional de alfabetização infantil, mostrando que foi dada atenção a esse segmento. Em contrapartida, a pesquisadora acredita ser necessário romper com as dicotomias e os reducionismos conceituais e práticos, direcionados por programas de formação, de avaliação, de livro didático, entre outros, que causam “[...] empobrecimento dos conhecimentos referentes à alfabetização [...]” (GONTIJO, 2014, p. 131), impedindo que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita se torne espaço e tempo de exercício da cidadania plena.

Feitas essas considerações iniciais, é importante enfatizar o interesse em desenvolver este estudo sobre o processo de alfabetização, especificamente sobre a produção de textos, como uma das dimensões desse processo, na medida em que

¹¹ O Programa desenvolveu-se a partir de 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), cujo objetivo é a formação continuada de professores, de forma a facilitar a leitura, a análise, a discussão e a implementação dos Parâmetros e dos Referenciais Curriculares Nacionais. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/parametros-em-acao/> Acesso em: 23 abr. 2018.

¹² O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) foi 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 em estudos realizados por uma rede de educadores de vários países. Esses estudos têm como base as transformações nas práticas de ensino da leitura e da escrita ocorridas a partir de 1985, com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski e a publicação da obra *Psicogênese da Língua Escrita*. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/profa-programa-de-formacao-de-professores-alfabetizadores/>. Acesso em: 23 abr. 2018.

¹³ O Pró-Letramento — Mobilização pela Qualidade da Educação — é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em: 23 abr. 2018.

¹⁴ Há várias pesquisas importantes realizadas no PPGE que analisaram esses programas e comprovaram isso, como os realizados por Antunes (2015), Loose (2016) e Costa (2017).

é, como assinala Geraldi (2013), no texto que a língua se revela como forma e como discurso. Assim, nosso objetivo foi *compreender como as crianças produzem textos na alfabetização*.

Para tal, foram nossos objetivos específicos:

- I. compreender como as crianças respondem a diferentes situações de produção de textos em uma turma de 3º ano do ensino fundamental, de uma unidade de ensino do município de Vila Velha/ES;
- II. suscitar reflexões, a partir das análises empreendidas, que possam colaborar para a alfabetização em uma perspectiva discursiva que toma o texto como unidade de *ensinoaprendizagem* da língua;
- III. produzir um projeto de formação de professores/as intitulado *Formação de professoras alfabetizadoras: diálogos sobre produção de textos*, a fim de contribuir para o processo de *ensinoaprendizagem* por meio de uma formação continuada de professores/as alfabetizadores/as.

Para materializar esses objetivos, revisitamos a produção acadêmica com o objetivo de dialogar com outros estudos que também abordaram essa temática para a investigação e criar possibilidades de avanços e novas contribuições a partir deles. Em seguida, investimos na explicitação de posicionamentos teóricos que abordam conceitos e pressupostos orientadores da pesquisa além dos subsídios metodológicos que contribuíram para realizarmos o percurso investigativo, a fim de, em sequência, apresentar a análise dos dados produzidos e enfim tecer nossas considerações.

3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO

[...] o novo não está no que se diz, mas no ressurgimento do já dito que se renova, que é outro e que vive porque se repete [...] (GERALDI, 2010a, p. 81).

Partindo da fala de Geraldi (2010a), apresentamos, nesta seção, algumas das reflexões desenvolvidas sobre as práticas de produção de textos na alfabetização, a fim de ampliar o entendimento a respeito do caminho trilhado nesta pesquisa. Para isso, buscamos nos familiarizar com os conhecimentos produzidos sobre o tema, para delimitar o problema de pesquisa, bem como indicar a contribuição que este trabalho poderá ter para o campo da alfabetização.

Nessa lógica, realizamos um percurso de revisão de literatura a fim de identificar algumas perspectivas apontadas pelas produções científicas sobre o trabalho que tem sido desenvolvido nas escolas em relação à produção de textos na alfabetização. É preciso mencionar inicialmente que já foram realizados estudos na linha de Pesquisa Educação e Linguagens sobre a produção de textos na educação infantil e na alfabetização no PPGE, entre os quais mencionamos Caroselli (2006), Piffer (2006) e Costa (2012). Essas pesquisas, de modo geral, mostraram a dificuldade de a escola desenvolver um efetivo trabalho com a produção de textos, mas indicaram também que, apesar dos limites impostos, as crianças procuram construir enunciados.

Fizemos uma opção pela análise das produções realizadas no contexto da literatura dos Programas de Pós-Graduação das universidades, disponibilizadas no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), cuja produção foi realizada no período de 2013 a 2016. A escolha temporal para busca dos trabalhos — pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2013 a 2016 — tem estreita ligação com a grande repercussão do Pmostraram no Brasil, que contou com a adesão de todos os estados e municípios brasileiros, desenvolvendo um conjunto de ações que contemplaram formação continuada presencial para os/as professores/as alfabetizadores/as e seus/suas orientadores/as de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias;

avaliações sistemáticas e gestão; mobilização e controle social. Foram anos de efervescência no campo da alfabetização e que poderiam fomentar movimentos em torno dessa temática, com contribuições significativas. No entanto, durante a busca, encontramos grande número de trabalhos, quando utilizado o descritor “produção de textos na alfabetização”, o que dificultou a seleção das pesquisas que poderiam contribuir para o presente trabalho, devido à grande diversidade de áreas agrupadas nas produções encontradas, sendo poucas as que tratavam especificamente da produção de textos na alfabetização.

Desse modo, no banco de dados Capes, encontramos 68.089 registros para o ano de 2013, 71.060 registros para o ano de 2014, 76.281 registros para o ano de 2015 e 80.578 registros para o ano de 2016. Dentre eles, selecionamos os trabalhos que apresentam um problema de estudo mais próximo ao objeto de estudo desta pesquisa. São eles: Costa (2013), Saraiva (2014), Buscariolo (2015) e Fonseca (2016).

Costa (2013, p. 8), em sua pesquisa de doutorado intitulada *A escrita para o outro no processo de alfabetização*, discute a apropriação da linguagem escrita no processo inicial de alfabetização por meio da produção textual, defendendo que “[...] é por meio do trabalho da produção de textos que as crianças se apropriam da linguagem escrita na sua totalidade: como forma e como discurso [...]”. Mesmo com a mudança do seu problema de estudo quando da entrada na escola, devido à descrença, pelos profissionais, da possibilidade de a criança escrever desde o início do seu processo de alfabetização, isto é, antes do domínio efetivo da escrita alfabética. A autora consegue defender a tese de que “[...] as crianças em processo inicial de alfabetização podem escrever textos para dialogar com o outro [...]” (COSTA, p. 20, grifos nossos), confirmando que é possível produzir textos desde o início do processo de alfabetização, pois, quando são incentivadas e têm interlocutores reais, as crianças são plenamente capazes de produzir textos.

Para comprovar sua tese, Costa (2013) realizou um estudo de caso em uma instituição de ensino fundamental do sistema municipal de Vila Velha/ES, com uma turma de 1º ano. Nesse momento, a autora observou diversas situações durante sua pesquisa, entre as quais destaca que “[...] houve, durante o ano [em que esteve] na sala de aula, apenas uma produção de textos organizada pela professora” (COSTA,

2013, p. 54) e complementa, relatando que foi preciso desenvolver um trabalho de incentivo à produção textual a partir do diálogo com livros de literatura infantil. Foi possível, dessa maneira, observar a produção escrita pelas crianças em situações reais de interlocução, nas quais tinham motivos concretos para escrever. Acompanhando esses momentos de produção, Costa (2013, p. 8) conclui que

[...] as crianças, ao escreverem para se comunicar com o outro, realizam seus projetos discursivos por meio da escrita de enunciados carregados de suas histórias de vida, seus conflitos, afetos e desejos. Nesse contexto, as crianças também dialogam a respeito de suas ideias sobre o sistema de escrita, realizando, assim, uma reflexão sobre os aspectos discursivos e linguísticos da linguagem escrita.

Considerando “[...] os textos produzidos pelas crianças como enunciados [...]” (COSTA, 2013, p. 51), a autora desenvolveu sua tese apoiando-se nos aportes teóricos da “[...] perspectiva vigotskiana no campo da Psicologia e [dos] pressupostos teóricos bakhtinianos no campo da linguagem” (COSTA, 2013, p. 40).

No campo da psicologia, se fundamentou na perspectiva vigotskiana para discutir inicialmente a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Procurou entender o modo como

[...] a perspectiva histórico-cultural da Psicologia compreende a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, buscando constituir um diálogo sobre como as funções psicológicas se constituem durante o processo de produção de textos [...] (COSTA, 2013, p. 23).

Dessa forma, sua pesquisa colabora para compreendermos as questões que povoam as concepções de alfabetização e levam os profissionais da educação a acreditar que as crianças só produzirão textos após o amadurecimento de funções psicológicas, ligadas à apropriação da escrita e da leitura. Por sua vez, Gontijo (2003, p. 137) mostra que “[...] as funções psíquicas necessárias à aprendizagem da linguagem escrita não estão desenvolvidas e é exatamente a sua aprendizagem que levará ao desenvolvimento dessas funções”. Com isso, Costa (2013, p. 31) confirma, embasada nas contribuições de Vigotski, que

[...] a compreensão ou apropriação dos conhecimentos para ler e escrever não são requisitos para a produção de textos, mas é por meio da produção de textos que as crianças compreendem a linguagem escrita em sua totalidade: como forma e como discurso.

No que diz respeito à perspectiva bakhtiniana de linguagem, a autora toma o conceito de enunciado, que muito contribui para refletir sobre a produção de textos pelas crianças em uma perspectiva discursiva. Nesse contexto discursivo, fundamentada em Bakhtin, “[...] defende que só é possível compreendermos o que é a linguagem quando a estudamos no seu real contexto de produção, ou seja, nas relações sociais [...]” (COSTA, 2013, p. 32).

Desse modo, Costa (2013) afirma que os enunciados, abarcando os textos orais ou escritos, são de natureza social e por isso não podem ser compreendidos fora da situação concreta de sua produção. Partindo disso, compreendeu os textos escritos pelas crianças como unidades da comunicação discursiva e não unidades da língua, pois são concretos e únicos produzidos no interior de uma situação de comunicação. Logo, concebendo os textos das crianças nessa perspectiva, a autora anuncia a mudança na perspectiva de análise desses textos, pois

[...] a ênfase não é aquilo que falta, ou aquilo que a criança não sabe do ponto de vista da escrita convencional. Ao contrário, os textos são reveladores de seus intuítos discursivos e, nesse contexto, evidenciam o modo como utilizam os recursos da linguagem escrita que já dominam e o processo de busca de compreensão dos conhecimentos dos quais ainda não se apropriaram (COSTA, 2013, p. 35).

Portanto, a autora assinala que “[...] os enunciados e/ou textos são a concretude da língua, são, portanto, reveladores das dimensões discursiva e linguística da linguagem” (COSTA, 2013, p. 38). Com isso, confirmamos o que Geraldini (2013, p. 135) já defendia sobre “[...] a produção de textos (orais ou escritos) como ponto de partida (e de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”. Portanto, o texto é instrumento pelo qual as crianças desenvolverão a linguagem escrita, pois nele estão todos os elementos (discursivos e linguísticos) necessários para a sua concretização.

Essas análises colaboram para a compreensão do processo de desenvolvimento da linguagem escrita e, desse modo, instigam o desenvolvimento de situações de produções textuais nas quais as crianças demonstrem interesse em estabelecer processos de interlocução por meio da linguagem escrita (foco desta pesquisa) e conseqüentemente aprendam, de fato, a ler e a escrever.

Para apreciação dos dados, Costa (2013) utilizou as seguintes categorias: “a escrita para o outro: a emergência do interlocutor”, “a escrita para o outro: o diálogo com a família”, “a escrita para o outro: o diálogo com os colegas”, nas quais analisou os textos produzidos pelas crianças. Na primeira, examinou um evento no qual houve um diálogo com as crianças sobre a possibilidade de escrever para um personagem dos contos de fadas; na segunda, analisou eventos nos quais as crianças escreveram para parentes (mãe, pai, avós, tios, primos e outros familiares) e, na terceira e última categoria, o foco da análise foram os textos que as crianças produziram para seus colegas. Desse modo, construiu categorias a partir dos destinatários escolhidos pelas crianças, constituindo-se escritas cheias de sentido, diferentes

[...] das escritas produzidas como mera atividade escolar na maioria das vezes realizadas como um treinamento para aprender a escrever e, por isso, não se constitui como posição do indivíduo em uma situação concreta de comunicação discursiva (COSTA, 2013, p. 166).

Enfim, esse trabalho se efetiva em um material sobre produção de textos na fase inicial de alfabetização, no qual a pesquisadora mostra as possibilidades de repensar as práticas educativas a partir do diálogo, ou seja, dos modos de ensinar e aprender, nas quais as crianças podem falar não só das coisas da vida, mas também se debruçar sobre a própria linguagem, expor suas dúvidas, apresentar suas descobertas, suas discordâncias e solicitar a colaboração do outro, que é indispensável no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Também nessa linha, pretendemos desenvolver um estudo que pudesse evidenciar o trabalho com a produção de textos na alfabetização, tendo em vista a necessidade de reafirmar o desenvolvimento da dimensão discursiva e linguística em todo o ciclo de alfabetização.

Feitas essas considerações sobre o trabalho de Costa (2013), discutiremos agora o estudo de Saraiva (2014), que atuou como professora e pesquisadora, desenvolvendo sua pesquisa de mestrado em uma escola da rede municipal de um município localizado na região oeste do Paraná, onde atuava como professora efetiva. Com o título *Ações de mediação na apropriação da linguagem escrita: análise da prática docente*, a pesquisadora teve como objetivo “[...] analisar a prática pedagógica tendo em vista a identificação de ações de mediação na apropriação da

linguagem escrita” (SARAIVA, 2014, p.169). Para isso, realizou a referida investigação em uma sala de 2º ano do ensino fundamental.

Para desenvolver o estudo, a pesquisadora se fundamentou nos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural, de Vigotski, e que ela denominou concepção sócio-histórica da linguagem, de Bakhtin, elencando aspectos fundamentais sobre a linguagem. Sua opção teórica norteou sua escolha metodológica, por meio da qual trouxe elementos da pesquisa qualitativa e da pesquisa interpretativista-crítica, embora a base da perspectiva metodológica estivesse ancorada na pesquisa do tipo etnográfica e na pesquisa-ação.

Organizou uma proposta de intervenção, durante o processo investigativo, vivenciando “[...] um plano de trabalho com gêneros discursivos, tendo em vista as situações concretas de interação mediadas pelo uso da escrita” (SARAIVA, 2014, p. 89-90). De acordo com ela, o intuito era responder ao seguinte questionamento: como as ações de mediação do/a professor/a, durante o trabalho com gêneros discursivos no processo de alfabetização, pode contribuir para a apropriação da linguagem escrita de alunos do 2º ano do ensino fundamental?

Para tanto, elaborou um plano de trabalho a partir de dois gêneros discursivos¹⁵ — o conto de fadas e o convite —, propondo-se a analisar a produção e a reescrita de textos, durante as quais, como docente, mediou as ações práticas. Nesse processo, relata que

[...] a investigação esteve centrada no contexto aplicado (sala de aula), sobre o qual tecemos reflexões e fundamentamos a crítica, na perspectiva de compreender como professores e alunos agem diante de situações que envolvem a apropriação da linguagem escrita (SARAIVA, 2014, p. 90).

Desse modo, sua análise de dados pautou-se nos resultados obtidos durante a investigação, que teve duração de dois meses durante a vivência do plano de trabalho, permeado por um processo reflexivo constante, que conduziu a pesquisadora na tomada de decisões durante todo o percurso. Analisou as produções das crianças, com destaque aos momentos de mediação realizada durante a escrita e reescrita dos textos, observando os avanços que as crianças

¹⁵ Saraiva (2014) justifica a escolha dos gêneros a partir do conteúdo planejado para o primeiro semestre e por estar de acordo com as orientações curriculares.

realizaram nesse percurso. Segundo ela, é possível visualizar a trajetória dos alunos e os efeitos provocados em suas produções, como também fazer emergir a possibilidade de redimensionamento das práticas educacionais. Conseqüentemente, compreendendo-se como sujeito do processo de pesquisa juntamente com os alunos, Saraiva (2014) viu possibilidades de refletir criticamente sobre as condições concretas de efetivação de um trabalho com gêneros discursivos que envolveu práticas de produção e reescrita de textos em turmas de alfabetização.

Podemos notar que as mediações realizadas pela professora/pesquisadora, individual ou coletivamente, provocaram efeitos significativos no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Em seus relatos, destaca que no

[...] importante papel do professor na mediação entre os domínios já efetivados e as apropriações necessárias; analisamos os textos com o objetivo de organizar novas ações que proporcionassem aos alunos uma melhor compreensão e aprendizagem (SARAIVA, 2014, p. 100).

Para realizar esse acompanhamento, recorreu à tabela diagnóstica elaborada conforme postulações de Costa-Hübes (2012). Essa tabela auxiliou no diagnóstico sistemático do processo de ensino e aprendizagem, pois, a partir dela, a pesquisadora observou aspectos referentes ao gênero e à situação social de produção, com o objetivo de propor encaminhamentos posteriores, que indicariam a necessidade de novas mediações que promovessem avanços (SARAIVA, 2014).

Um desses momentos acontecia, por exemplo, como informado pela pesquisadora, durante a reescrita coletiva dos textos, na qual explorava os conteúdos não dominados pela maioria dos alunos da sala, aproveitando também para refletir características da escrita e sua convencionalidade. No percurso do processo de produção e reescrita dos contos de fada, a pesquisadora redimensionou seu plano, devido à inviabilidade de fazer a intervenção individual com ações de mediação no texto de todos os alunos, optando por um gênero menos extenso (o convite), a fim de contribuir mais efetivamente para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente com os alunos que precisassem de maior intervenção (SARAIVA, 2014).

Podemos compreender que Saraiva (2014) foca seu trabalho na revisão e na reescrita como práticas fundamentais do processo, pois acredita que a apropriação

do conhecimento somente pela participação social e cultural não são suficientes. Segundo ela, “[...] faz-se necessário um processo de intervenção, [no qual] a linguagem é um dos mecanismos que podemos usar para conduzir os alunos ao universo cultural, possibilitando a ampliação da sua experiência com a nossa” (SARAIVA, 2014, p. 119).

Para análise dos dados gerados e documentados, produzidos por meio de aulas gravadas, registros no diário de campo e produções escritas dos alunos, a pesquisadora, após uma análise geral, selecionou textos de três alunos, que foram classificados, em relação aos avanços obtidos, como “baixo”, “regular” e “significativo”. Desse modo, diz a autora que “[...] para efetivação da análise dos textos, apoiamo-nos na tabela diagnóstica [focando], primeiramente, nos aspectos relacionados ao gênero e à situação de produção” (SARAIVA, 2014, p. 126), posteriormente analisou em relação “[...] à situação de interação; às informações contidas; ao tema; ao formato e à função social do gênero, bem como à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos tendo em vista as ações desenvolvidas” (SARAIVA, 2014, p. 127).

Saraiva (2014) concluiu suas análises relatando a produtividade dos encaminhamentos com as crianças, porém destacou, fundamentada em Geraldi (2013), a necessidade da efetivação dessas práticas (de produção de textos) cotidianamente como ponto de partida e chegada de todo o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, exigindo do/a professor/a “[...] uma postura totalmente ativa para provocar no aluno as reflexões necessárias ao processo de ensino e aprendizagem” (SARAIVA, 2014, p. 166). No entanto, Saraiva (2014) registra que, para isso ocorrer, é necessário partir de ações conscientes e planejadas, a fim de realizar a mediação do conhecimento que favoreça ao aluno a apropriação da linguagem escrita, pois somente dessa maneira,

[...] a revisão e reescrita, no trabalho com gêneros discursivos, mediada pelo conteúdo de ensino e pela ação colaborativa e intervenção do professor, [possibilitará] ao aluno a tomada de consciência de certos conhecimentos científicos, bem como sua abstração por meio da superação de ações imediatas por mediatas, de modo em que, gradativamente, a criança passa a internalizar e externalizar os conhecimentos trabalhados em sua totalidade (SARAIVA, 2014, p. 170).

Por fim, notamos que a pesquisa/pesquisadora deu mais ênfase ao trabalho de mediação no processo de revisão e reescrita do que ao processo de construção do texto inicial pelas crianças, demonstrando maior preocupação com o que faltava nas produções, isto é, mais com os aspectos linguísticos do que com os aspectos discursivos presentes no texto. É preciso dizer ainda que a pesquisa apresenta apontamentos que podem contribuir para refletirmos sobre a produção de textos na alfabetização. Entre eles, destacamos a importância do trabalho contínuo, com constituição de situações de produção, a fim de motivar as crianças a realizarem reflexões necessárias para que avancem no processo de aprendizagem da linguagem escrita. Somentamos também a necessidade de que essas situações sejam mediadas a partir de ações planejadas, possibilitando que a ação educativa de fato se efetive.

Neste momento, apresentamos a pesquisa de mestrado intitulada *O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças*. Nesse estudo, Buscariolo (2015) teve como objetivos: a) problematizar o “texto livre”, instrumento da pedagogia Freinet, considerando-o em interlocução com a perspectiva de Vigotski, que busca uma fundamentação na teoria histórico-cultural para a produção humana; b) trazer para análise não apenas o instrumento em si, mas a relação que a criança estabelece com o ato de escrever, usando o texto livre como suporte de sua escrita. Ancorou-se teoricamente nas propostas dos dois autores, amplamente mencionados em seu texto — Freinet e Vigotski —, colocando suas ideias em discussão e tomando como material empírico os relatos e os registros da sua prática de sala de aula, bem como as produções das crianças no decorrer dos dois primeiros anos letivos do ciclo de alfabetização.

Sua pesquisa assume o caráter qualitativo e tem como fundamentação teórica e metodológica a perspectiva histórico-cultural, baseando-se principalmente nos postulados de Vigotski, como destacado nos objetivos. Assim como Saraiva (2014), Buscariolo (2015) ocupou o lugar de “professora-pesquisadora”, partindo de questões que emergiram da própria prática de sala de aula. Declarou ainda que, ao contar intensamente com a observação participativa, “[...] não tinha como ser de outro modo, [...] tinha que ensinar a escrita às crianças e, ao mesmo tempo, pesquisar esse ‘ensinar!’” (BUSCARIOLO, 2015, p. 25, grifo da autora).

Os dados foram coletados por meio de registros escritos das crianças especialmente, de registros fotográficos e gravados em vídeos, diário de campo, análise das produções das crianças e um profundo estudo bibliográfico. Buscariolo (2015) relata que acompanhou a turma por dois anos, do 1º ano — ingresso das crianças no ensino fundamental — ao 2º ano — quando se consolida o processo de alfabetização —, não apenas observando, mas atuando durante todo o processo de construção da escrita pelas crianças. Isso foi essencial para sua pesquisa, já que tinha como objetivo analisar os impactos que o texto livre — instrumento técnico e semiótico — teve nesse processo de construção da escrita e como as relações desencadeadas por esse instrumento afetaram a relação da criança com o ato de escrever.

No que diz respeito aos pressupostos teóricos de Lev Vigotski e Celéstin Freinet, salientou, no decorrer da pesquisa, que a relação entre os dois não é de completude, como compreendia inicialmente, “[...] mas uma relação dialógica que traz uma complexidade de investigações possíveis, trazendo para análise o natural de Freinet em perspectiva ao cultural de Vigotski” (BUSCARIOLO, 2015, p. 20).

Em Celéstin Freinet, a autora mostra o texto livre como instrumento de sua pedagogia e alguns instrumentos idealizados por ele, os quais utilizou em sua sala de aula, como a roda de conversa, o livro da vida, os ateliês, os fichários autocorretivos, as bibliotecas de trabalho, a aula-passeio, o jornal de parede e a correspondência. Buscariolo (2015, p. 48) diz que esses instrumentos

[...] foram desenvolvidos por Freinet para suprir a necessidade de aprendizagem trazida por seus alunos, emergindo de sua prática em sala de aula, a partir da observação de como as crianças aprendiam quando inseridas no contexto, em uma perspectiva que considerava a construção do conhecimento como gradual e não linear.

Para utilização de tais ferramentas, Celéstin Freinet aponta a cooperação como princípio de sua teoria, explicitando a importância do outro, do “fazer junto”, “fazer com”, para que o sujeito possa alcançar novas aprendizagens. Nesse contexto, Buscariolo (2015) se apoia nos conceitos de zona de desenvolvimento proximal e mediação, bem como nas contribuições vigotskianas em relação à teoria histórico-cultural para educação e para o processo de alfabetização. Portanto, para a autora, a concepção de linguagem escrita, defendida por Vigotski, vai ao encontro da

proposta de trabalho defendida, destacando a função transformadora da escrita, que é ensinada — uma atividade mediada, um trabalho simbólico carregado de sentidos.

A pesquisa de Buscariolo (2015, p. 69) é significativa por mostrar que os textos produzidos pelas crianças indicam a necessidade real de comunicação, pois

[...] são muito ricos em informações, detalhes e no vocabulário. São cuidadosamente elaborados pelas crianças, pois elas se apropriam do texto e sabem que ele será lido por muitos leitores, em roda ou mesmo impresso. A criança, desse modo, torna-se autora [...].

No entanto, ainda se baliza nos níveis de escrita propostos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky para avaliar e classificar a escrita das crianças, sistema adotado pela rede municipal de educação na qual trabalha. Em contrapartida, indica que poderia pensar em outros possíveis indicadores, a partir do trabalho realizado, mas justifica que demandaria estudo ainda mais refinado e aprofundamento sobre as produções das crianças, o que não coube no escopo da pesquisa, diz a pesquisadora. Salienta que

[...] analisar as produções das crianças e observar os avanços de cada uma em seu processo de alfabetização faz-me crer que é possível realizar um trabalho de alfabetização que respeite o ritmo de cada indivíduo, no qual a criança é protagonista e autora. É possível, sim, trabalhar texto, produção de texto, de texto livre desde o primeiro ano do ensino fundamental (BUSCARIOLO, 2015, p. 153).

Conclui ainda que o processo de elaboração da escrita pelas crianças evidenciou de que maneira o trabalho em sala de aula afeta as produções, podendo analisar o processo de alfabetização como um todo e ainda as relações que as crianças estabelecem: com a escrita, com os parceiros e com o/a professor/a. Tais relações se sobrepõem ao instrumento em si (texto livre), enquanto se sobressaem os modos de produção que se inserem na dinâmica mais complexa de sala de aula. Mostraram-se mais importantes as condições de produção, o encorajamento do dizer, o que se pensa na escola, a importância de poder assumir esse dizer, ter a quem dizer e encontrar quem escute (BUSCARIOLO, 2015).

Por fim, podemos destacar que a pesquisadora desenvolveu um significativo trabalho em relação à produção de textos na fase inicial do processo de alfabetização, porém, em relação ao processo avaliativo dos textos produzidos pelas crianças, ressaltamos que deveria ser coerente com a perspectiva defendida pela

pesquisadora, ou seja, a perspectiva discursiva. Acreditamos nessa opção teórica para o desenvolvimento do processo *ensinoaprendizagem* da leitura e da escrita, pois classificar as escritas das crianças em níveis não contribui para sinalizar as reflexões sobre a língua como forma e como discurso, que precisam ser aprofundadas, como também não colabora para indicar o caminho a ser percorrido a fim de que a criança avance.

Com a pesquisa de mestrado intitulada *Produção Textual: o que se ensina em turmas de 3º ano em escolas localizadas em territórios com alta vulnerabilidade?*, Fonseca (2016) teve como objetivo verificar se e o que se ensina sobre produção textual escrita, em turmas do terceiro ano do ensino fundamental, de duas escolas localizadas, respectivamente, em território de alta e de altíssima vulnerabilidade de São Paulo. Afirma que realizou o estudo de acordo com os direitos de aprendizagem estabelecidos para o ensino de produção textual escrita no documento curricular em vigência na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP).

Fonseca (2016) apresenta, em seu trabalho, o que denomina perspectiva atual acerca da produção textual escrita, no qual são discutidas as concepções de linguagem que fundamentam as atuais orientações do que e como ensinar em Língua Portuguesa e na alfabetização, segundo Geraldi (1997a), Lima (2014) e Travaglia (1996). Abarca ainda o modo como a produção textual escrita se origina no campo pedagógico e suas implicações para a aprendizagem inicial da modalidade escrita da língua (BAKHTIN, 1992; BUNZEN, 2006, 2009, 2011; MARCUSCHI, 2010; PIETRI, 2010; FIAD, 2012; SOARES, 2012) e as atuais políticas sobre o ciclo de alfabetização e o documento curricular adotado, no momento em que se deu a pesquisa, na RMESP (GERALDI, 1997b; BUNZEN, 2006; LEAL; MELO, 2007; MARCUSCHI, L., 2010; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; BRASIL, 2012a)¹⁶.

A autora utilizou a pesquisa de abordagem qualitativa-interpretativista, abrangendo como metodologia dois estudos de casos realizados em duas escolas denominadas A e B, com foco na análise das oportunidades educacionais no âmbito da produção textual escrita, oferecidas para turmas do último ano do ciclo de alfabetização (terceiro ano) da RMESP. De acordo com a pesquisadora, os dados foram gerados

¹⁶ Cf. referências completas no trabalho de Fonseca (2016).

pela pesquisa *Interdependência competitiva entre escolas e qualidade das oportunidades educacionais*¹⁷. Tomou como fonte os seguintes instrumentos: os cadernos dos alunos, os registros da observação participante, além de entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras pedagógicas, realizadas pela própria pesquisadora. Também se valeu de fontes documentais, tais como os materiais de formação do Pnaic; as portarias que estabeleceram os direitos de aprendizagem, consensuados no âmbito do pacto, como aqueles segundo os quais todos os estudantes matriculados na rede de ensino devem ter garantia efetiva, e o documento *Mais Educação*, da Secretaria Municipal de São Paulo, que apresenta notas técnicas acerca da reorganização curricular e administrativa da rede municipal pesquisada (FONSECA, 2016).

Foi utilizada a seguinte categoria na análise de dados produzidos nas escolas A e B: “O que diz a coordenadora pedagógica sobre a produção de textos escritos no terceiro ano da escola”, construída por meio de entrevista na qual

[...] interessava conhecer a concepção e as orientações didáticas assumidas pelo conjunto de professores ou, pelo menos, indicada a eles nos momentos de formação na escola, e se havia dificuldades para implementar propostas de produção de textos com crianças em processo de alfabetização e, em caso positivo, quais seriam essas dificuldades nas turmas de terceiro ano (FONSECA, 2016, p. 98).

Por meio da análise dos cadernos, realizada por um grupo de pesquisadores do qual Fonseca (2016) fazia parte, afirma que foi possível observar: a frequência com que os alunos produziam textos na turma, a função da produção textual escrita (para que escreviam), o tema das produções textuais escritas, os gêneros mobilizados e os produzidos nas tarefas de produções textuais, os interlocutores dos textos e o papel da produção textual escrita, constituindo a segunda categoria de análise dos dados produzidos, intitulada “O que dizem os cadernos e os protocolos de observação da escolas A e B”.

A partir da análise e da comparação dos dados coletados, a pesquisadora conclui que foram dadas poucas oportunidades de produção de textos durante o ano letivo e que as tarefas não previam planejamento prévio para escrever. Também alega que

17 Pesquisa mais ampla da qual a pesquisadora faz parte.

os textos não eram retomados em propostas de revisão ou, quando eram, isso acontecia pontualmente:

[...] em raras exceções as condições de produção e circulação e a previsão de interlocutores são alvos de orientações das professoras. [Enfim] O que se encontra, de modo geral, são produções textuais isoladas, pontuais, cuja finalidade e interlocução, geralmente, se articulam ao contexto da sala de aula. [...] (FONSECA, 2016, p. 247).

Durante a análise, Fonseca (2016) afirma ter encontrado diferentes concepções de língua/linguagem¹⁸ presentes no processo *ensinoaprendizagem* das turmas. Algumas concebiam a língua como expressão do pensamento e outras tomavam a língua como código. Em “[...] algumas vezes o gênero do discurso/textual apareceu como alvo da tarefa, numa abordagem interacionista [...]” (FONSECA, 2016, p. 248).

Ainda de acordo com Fonseca (2016), os dados do estudo confirmavam que tarefas de produção textual não tinham a mesma ênfase que outros eixos de conteúdo de língua portuguesa, indicados nos documentos-base, o que acarretou um distanciamento do sujeito em relação às práticas sociais de escrita. Considera ainda que os dados também mostram a desigualdade de oportunidades educacionais, indicando uma grave problemática — a da escola com reprodutora de desigualdades sociais, acentuando os obstáculos já postos aos indivíduos de regiões vulneráveis.

Entre outras reflexões, Fonseca (2016) igualmente aponta que é necessário desenvolver um trabalho a partir de uma concepção de língua/linguagem sociointeracionista, dialógica, por exemplo. Logo, deixa claro que

[...] para se escrever é necessário saber o que, como, para que e para quem se dirige o texto a ser produzido. No entanto, aspectos como a situação comunicativa, a interlocução e a finalidade do ato de escrever estão ausentes de, praticamente, todas as tarefas solicitadas [...] (FONSECA, 2016, p. 249).

Para que isso ocorra, segundo a pesquisa, é necessária a ampliação de momentos formativos sobre a produção textual durante a alfabetização. Concordamos com Fonseca (2016) sobre a necessidade da tomada de uma concepção de língua/linguagem que permita o desenvolvimento de um trabalho em que o ensino da língua seja pensado como processo de interação, no qual, para além de externar

¹⁸ A autora utiliza a expressão “língua/linguagem” dessa forma no seu texto.

os pensamentos e emitir uma mensagem, o indivíduo use a língua para interagir com o seu interlocutor. Trata-se, portanto, de uma concepção de língua/linguagem dialógica, pois somente a partir dela vivenciamos práticas em que as crianças podem se enunciar, produzir textos carregados de dialogismo, tendo o que dizer, como dizer, para quê e para quem dizer. Nesse percurso, são fundamentais os processos formativos, pois nós, professores/as, na maioria das vezes, tivemos uma formação pautada em concepções de língua/linguagem que concebem a língua ora como expressão do pensamento, ora como código.

Após examinar as produções acadêmicas no campo da alfabetização, no tocante ao trabalho feito em sala de aula em relação à produção de textos pelas crianças do ciclo de alfabetização, podemos inferir o quanto há distanciamentos ou quase ausência desse tipo de trabalho, principalmente se pensamos uma alfabetização entendida como processo de produção de sentidos.

Os estudos realizados por Geraldi (2013), Smolka (2001), Costa (2013), Gontijo (2008), Gontijo e Schwartz (2009), entre outros, têm evidenciado que é por meio da produção de textos que as crianças realizam reflexões sobre a língua, tanto dos aspectos discursivos quanto dos aspectos linguísticos, confirmando que a produção textual (oral e escrita) é o ponto de partida e de chegada de todo processo de *ensinoaprendizagem* da língua (GERALDI, 2013), pois, além de o texto mostrar, por meio dos enunciados das crianças, suas histórias, desejos, conflitos e afetos, são materiais concretos para o desenvolvimento do processo *ensinoaprendizagem* da língua, como assinalou Costa (2013).

Com esta pesquisa, pretendemos continuar o trabalho com foco na produção de textos, no qual as crianças de uma turma do final do ciclo de alfabetização foram incentivadas a participar de situações de interlocução por meio da linguagem escrita, objetivando compreender as respostas dadas por elas a situações de produções textuais.

4 REFERENCIAL TEÓRICO: CAMINHOS PARA UMA PRODUÇÃO

Iniciamos esta seção concordando com o alerta de Geraldi (2010a, p. 170), quando diz que “[...] tudo o que há para dizer sempre pode ser dito de outra forma e tudo o que se diz jamais esgotará qualquer tema ou assunto [...]”. Portanto, sem a pretensão de esgotar o assunto, adotamos uma das variadas formas de olhar o todo para aprofundar a discussão central deste trabalho (produção de textos na alfabetização). Desse modo, explicitamos a perspectiva teórica adotada nesta pesquisa, focalizando conceitos que ajudarão a avançar na compreensão e na reflexão do processo de produção de textos pelas crianças na alfabetização.

Primeiramente, destacamos algumas inquietações que geraram questionamentos sobre o processo de *ensinoaprendizagem* da língua durante a alfabetização das crianças. Uma delas se refere à forma como é desenvolvido esse trabalho, isto é, como o ensino da língua é conduzido, na maioria das vezes, por uma metodologia condizente com uma concepção de linguagem em que se prioriza o código e com uma concepção de alfabetização que foca determinada dimensão em detrimento de outras. Constatações observadas, por exemplo, nas pesquisas analisadas, principalmente em Costa, (2013) e Fonseca (2016), mostraram que geralmente o ensino da língua tem priorizado a dimensão linguística, em detrimento da leitura e produção de textos como processos de produção de sentidos.

Tal questão é enfatizada por Geraldi (2011a), ao refutar o ensino artificial e desprovido de sentido, no qual a criança é impedida de escrever o que quer e como quer, isto é, de realizar seus projetos do dizer. Analisa ainda o tipo de trabalho desenvolvido na escola, como uma mera atividade escolar preparatória, acreditando que o treino levará ao desenvolvimento futuro. Argumenta que

[...] na escola não se produzem textos em que um sujeito diz a sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida [...] (GERALDI, 2011a, p. 128).

Como consequência dessa forma de conduzir o processo *ensinoaprendizagem* da língua, ocorre o que denominamos “escrita artificial” ou produção de redações que

descaracteriza o sujeito e atende apenas ao que é exigido pela escola, pois se ensina a escrever para depois escrever. Em outros termos,

[...] são escritas produzidas como mera atividade escolar, quase sempre, realizadas como um treinamento para aprender a escrever e, por isso, não se constitui como posição do indivíduo em uma situação concreta de comunicação discursiva [...] (COSTA, 2018, p. 96).

No entanto, é preciso considerar que estudos como os de Costa (2013), Côco (2006), Piffer (2006), Costa (2010) e Souza (2010), entre outros, têm mostrado que os recursos linguísticos (conhecimentos sobre o sistema de escrita) são aprendidos quando postos em funcionamento, isto é, quando utilizados na produção de textos (GERALDI, 2010a). Costa (2013) concorda com essa ideia, quando defende que a dimensão discursiva da língua deve ser o foco principal do processo *ensinoaprendizagem* e a dimensão linguística deve ser ensinada, mas sendo meio e material para escrever e ler.

Dessa maneira, “[...] a escrita adquire sentido para a criança na medida em que esta vai sendo povoada por sentimentos, emoções, desejos e afetos que não estão na língua como sistema linguístico, mas no contato dela com a vida das crianças, [...]” (COSTA, 2018, p. 105-106). Isso marca bem a dimensão discursiva da linguagem, na qual o sujeito se coloca para além de um conjunto de regras que não faz sentido fora das situações concretas de produção.

Outro posicionamento sobre um ensino da linguagem escrita desprovido de sentido é realizado por Vigotski (2007) no início do século passado (década de 1930). O autor afirma que na escola ensinam-se “[...] as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 125). Portanto, critica o modo como o ensino foi/é estruturado, ou seja, distante de uma concepção que considera a língua realmente vivida, um ensino em que o codificar e o decodificar fundamentam sua posição metodológica e que afeta, diretamente, as possibilidades e os resultados do processo *ensinoaprendizagem* da língua. Essas práticas de ensino da língua têm mostrado que “[...] o desempenho linguístico na modalidade escrita revela um processo [com o qual colabora com o] desaparecimento da autoria à medida que a escolarização avança” (GERALDI, 2010a, p. 66), pois o modo como o ensino vem sendo constituído, isto é, baseado

apenas na dimensão linguística na maioria das vezes não colabora com a constituição do sujeito leitor e produtor de textos, e paradoxalmente exige-se um desempenho em uma dimensão da linguagem na qual o sujeito não foi estimulado, qual seja, o desenvolvimento discursivo.

A partir dessas considerações, procuramos avançar e pensar no processo de *ensinoaprendizagem* da língua, considerando toda a sua complexidade, com base no conceito de alfabetização entendida como um processo de produção de sentidos, como

[...] uma prática sociocultural em que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e com as relações entre sons e letras e letras e sons, exercem a criticidade, a criatividade e a inventividade. (GONTIJO, 2013)¹⁹.

A alfabetização compreende um fenômeno sociocultural que segue normas e convenções estabelecidas socialmente que, de acordo com Gontijo e Schwartz (2009, p. 16), precisam considerar os conhecimentos sobre o sistema de escrita que envolvem

[...] a história da escrita, a história dos alfabetos, a distinção entre desenho e escrita, o nosso alfabeto, as letras do nosso alfabeto (categorização gráfica das letras, categorização funcional das letras, direção dos movimentos da escrita ao escrever as letras), a organização da página escrita nos diversos gêneros textuais, os símbolos utilizados na escrita, os espaços em branco na escrita, as relações entre letras e sons e entre sons e letras.

Tais conhecimentos integram, na alfabetização, a dimensão linguística da linguagem e carecem de ser ensinados de forma contextualizada, integrados à dimensão discursiva, ou seja, por meio da leitura e produção de textos, de maneira a promover a reflexão sobre a língua e suas relações, ampliando a possibilidade de as crianças compreenderem sua utilização no cotidiano e em suas vidas para a constituição de formas de atuar criticamente na sociedade. Nessa direção, o texto configura-se como ponto de partida e de chegada de todo o processo de *ensinoaprendizagem*, revelando-se em sua forma e totalidade. Em outras palavras,

¹⁹ Conceito elaborado por Gontijo (2008) e ampliado durante conversa, no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales), com o grupo de formadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) em 2013.

[...] é no texto que a língua — objeto de estudo — se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva construída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 2013, p. 135).

Dessa maneira, nosso estudo visa a discutir essas questões concernentes ao processo de alfabetização. Trata-se de um tema que tem se constituído como central em muitos debates, pois vislumbra a possibilidade de garantir a formação de crianças capazes de se inserirem no mundo da escrita de modo crítico, criativo e inventivo, a fim de que se fortaleçam para atuarem dialogicamente em um mundo cada vez mais excludente.

O processo de *ensinoaprendizagem* da língua é complexo e multifacetado e, por conseguinte, exige um trabalho planejado no qual se leve em consideração a atividade de produção de textos como eixo fundamental do ensino da língua, pois entendemos que “[...] a língua passa a integrar a vida através dos enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 265).

É importante, inicialmente, discutir a forma como direcionamos o processo de *ensinoaprendizagem* da língua, já que essa maneira está diretamente relacionada com a concepção de linguagem que adotamos. Tal escolha está ligada a uma opção política e ideológica, com consequências para a vida dos sujeitos envolvidos, pois seu reflexo está presente em todas as práticas pedagógicas, as quais resultam das opções teóricas e metodológicas adotadas para sustentar o desenvolvimento das atividades relacionadas ao ensino da leitura e da escrita.

De acordo com Koch (2005), a escolha de uma concepção de linguagem implica em uma concepção de sujeito, texto e sentido, leitura, produção textual, oralidade, variedade linguística, norma, entre outras noções, tornando-se, assim, um dos principais norteadores do trabalho docente. No entanto, nem sempre as escolhas são acompanhadas de uma consciência crítica e reflexiva por parte do/a professor/a, pois, muitas vezes, as concepções são definidas à revelia do/a docente, apesar de ser sabido que os resultados dessas escolhas tiram dos sujeitos a possibilidade de se colocarem como enunciadore e não levam em consideração o contexto sociocultural.

Uma prática pedagógica que tenha compromisso político e ético com a emancipação dos sujeitos precisa manter coerência entre uma concepção de linguagem e uma concepção de educação, que conduza a uma mudança de atitude, especialmente no que diz respeito à relação entre, professor/a e aluno. Geraldi (2011a, p. 45, grifo do autor) afirma que “[...] uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino” e uma nova relação.

Levando em consideração esses apontamentos e buscando ampliar nossa compreensão, analisamos, conforme Bakhtin (2014), as principais concepções de linguagem que influenciaram e ainda influenciam os processos de *ensinoaprendizagem* da língua materna, fundamentando os modos de pensar e fazer a prática pedagógica. Essa análise pretende esclarecer algumas questões sobre a linguagem e orientar esta pesquisa, principalmente quando entendemos a importância da linguagem para os seres humanos, que a utilizam não só para estabelecer uma interlocução com seus pares, mas também para refletir sobre o mundo em que vivem e assim se constituírem como sujeitos no mundo.

Bakhtin (2014), em seu livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, caracteriza as concepções de linguagem mais marcantes de sua época, que ainda persistem nos dias atuais, apontando críticas a essas concepções de forma a chegar a uma concepção de linguagem dialógica. De acordo com esse autor, o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato são as duas correntes da linguística que orientavam e/ou orientam o pensamento filosófico-linguístico. Sobre elas, faremos uma breve discussão, no intuito de compreender a perspectiva bakhtiniana em relação à realidade fundamental da língua — o fenômeno da interação verbal —, conceito que embasa a discussão sobre o processo de produção de textos que faremos neste estudo.

Na perspectiva de Bakhtin (2014), o subjetivismo idealista prioriza o ato de fala como uma criação individual, fruto do psiquismo individual, no qual a língua se materializa em uma evolução ininterrupta. A língua então é tida como representação do pensamento, pressupondo-se que o sujeito transmissor expresse seu pensamento por meio da linguagem — oral ou escrita — e que ela seja compreendida pelo receptor/leitor da mesma forma como foi produzida (BAKHTIN, 2014).

Ao contrário, Bakhtin (2014, p. 125) enfatiza que “[...] o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo [...]”; portanto, a formação da consciência interior é totalmente dependente do mundo exterior e da interação social, que modela a atividade mental de acordo com a situação e o auditório social, também chamado de interlocutor. A crítica apresentada por Bakhtin (2014) a essa concepção está justamente na consideração da fala como ato individual. Para ele,

[...] o ato da fala, ou mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. *A enunciação é de natureza social* [...] (BAKHTIN, 2014, p. 113, grifo do autor).

Desse modo, Bakhtin (2014), em oposição ao pensamento que toma a enunciação monológica isolada, como ato psicofisiológico produzido pelo indivíduo, anuncia a natureza social da língua, isto é, produto da interação verbal entre os sujeitos no qual os elementos linguísticos são produzidos em contextos sociais reais e concretos de interlocução, com e pelos sujeitos participantes da dinâmica comunicativa.

Para a segunda concepção, denominada objetivismo abstrato, a língua se apresenta como produto pronto e acabado, sistema estável, imutável, como estrutura (léxico, gramática e fonética), isto é, um instrumento (código) pronto para ser usado. “[...] O indivíduo recebe da comunidade linguística um sistema já constituído [...] [cabendo a ele] tomá-lo e assimilá-lo no seu conjunto, tal como ele é. [...]” (BAKHTIN, 2014, p. 81).

Ainda segundo essa concepção, a substância da língua está no sistema de formas normativas. Por conseguinte, a língua é imposta ao sujeito como um sistema que não pode ser modificado, mas apenas reproduzido. A língua é vista como um sistema fechado, composto por um sistema de signos arbitrários e convencionais, que não pode ser vinculado a nenhuma significação ideológica, assegurando a unicidade da língua e sua compreensão por todos os falantes de uma mesma comunidade (BAKHTIN, 2014). Portanto, “[...] a maioria dos partidários do objetivismo abstrato tende a afirmar a realidade e a subjetividade imediatas da

língua como sistema de formas normativas. [...]” (BAKHTIN, 2014, p. 95), as quais separam a linguagem do conteúdo ideológico e vivencial.

No entanto, para Bakhtin (2014, p. 95), “[...] a consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como um sistema de formas normativas [...]”, quando elabora seus enunciados, mas a situação concreta é que direcionará a forma linguística mais “adequada” ao contexto, e, portanto “[...] a forma é orientada pelo contexto [...]” (BAKHTIN, 2014, p. 97). Logo, isso implica, segundo esse autor, sempre um contexto ideológico preciso, pois “[...] na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. [...]” (BAKHTIN, 2014, p. 98-99). Em outros termos, “[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial [...]” (BAKHTIN, 2014, p. 99), o que afeta e provoca o indivíduo a tomar determinados posicionamentos para além de um sistema abstrato de formas normativas.

A partir dessa crítica, Bakhtin (2014) apresenta uma compreensão da língua como resultado das relações sociais, na qual a produção de sentidos só acontece quando inserida no contexto das relações entre os sujeitos, negando, dessa maneira, que a essência da linguagem esteja ora no interior do sujeito (expressão do pensamento), ora em um código ou sistema de formas linguísticas, como defendido pelas concepções de linguagem aqui apresentadas. Logo, “[...] a língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (BAKHTIN, 2014, p. 128, grifos do autor).

Considerando a importância da concepção de linguagem enunciativo-discursiva para o presente estudo, discutiremos, a seguir, essa concepção. Para tal diálogo, tomaremos como ponto de partida o conceito de “interação verbal”. Para Bakhtin (2014), como dito, a linguagem é constituída nas relações sociais, pois “[...] os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar [...]” (BAKHTIN, 2014, p. 111).

Nesse sentido, percebemos que o sujeito penetra na corrente discursiva por meio da interação com o outro e é também nesse momento que ele passa a ter consciência e a elaborar seu próprio pensamento. A criança passa por esse percurso quando está aprendendo a língua materna e é nessa interação viva com falantes de uma língua, denominada interação verbal, que sua consciência se desenvolve e ganha conteúdo para continuar a participar da cadeia discursiva da qual faz parte. Nesse sentido, quando chega à escola, já é um participante ativo da comunidade linguística na qual está inserida, necessitando, nesse momento, se apropriar da linguagem escrita, da qual também, na maioria dos casos, já tem contato direto, pois grande parte das crianças de nossa sociedade estão imersas em uma cultura escrita.

Dito de outra forma, “[...] a situação dá forma à enunciação, [...] [ela] e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. [...]” (BAKHTIN, 2014, p. 118), não fazendo sentido nenhum retirar a língua da situação real para pensá-la separadamente do contexto que a produz, já que o pensamento ou a atividade mental não se processam sem uma orientação social. É no momento concreto que o enunciado ganha forma para adequar-se a diversas situações interlocutivas, sejam orais ou escritas. Esse aspecto pode nos ajudar a compreender a dificuldade encontrada pelas crianças durante o processo *ensinoaprendizagem* da linguagem escrita, pois, quando submetidas a um ensino fragmentado da língua (letras, sílabas, palavras, frases), acabam não se envolvendo em situações de diálogo por meio da linguagem escrita e assim vivem uma relação de alienação em relação dos sentidos dos processos vinculados ao ler e ao escrever.

Pensando nesses apontamentos, podemos confirmar a ideia de que não faz sentido ensinar um conjunto de regras para a criança e que somente depois de passar por esse processo de apropriação do sistema de escrita alfabético-ortográfico ela pode utilizar a língua. Faz sentido a apropriação da língua nas efetivas situações de utilização da linguagem, nas quais a criança tomará como referência suas experiências como interlocutora e produtora de linguagem. Para que ela (criança) amplie e se aproprie da diversidade de enunciados orais e escritos existentes, é necessário oportunizar a interação consigo e com o outro por meio dos textos orais e escritos.

O autor reafirma “[...] que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros [e a partir deles] assimilamos, reelaboramos e reacentuamos [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 294-295) nosso discurso, nossos enunciados. Nessa direção, Costa (2013, p. 101) defende o trabalho com a linguagem em uma perspectiva discursiva, no qual “[...] é fundamental que a ação educativa com a linguagem escrita se dê por meio de uma diversidade de gêneros textuais que devem entrar na alfabetização para instaurar a conversa, o diálogo, a interação com outro [...]” e, desse modo, ampliar as possibilidades discursivas da criança. Complementa que “[...] é escrevendo textos que a criança trabalha com a discursividade e ao mesmo tempo lida com a reflexão sobre o sistema de escrita” (COSTA, 2013, p. 90), contribuindo, assim, para o desenvolvimento da experiência discursiva individual e para o efetivo aprendizado da linguagem escrita.

Reafirmando essa argumentação e ainda apresentando uma análise das consequências da ênfase do ensino da face sonora da língua, em detrimento da sua dimensão discursiva, realizado sem nenhum vínculo com a natureza real da linguagem como código ideológico, conforme defende Bakhtin (2014), Costa (2013, p. 102) evidencia que:

[...] a compreensão, pela criança, do sentido que tem a linguagem escrita na vida é possível quando os textos entram na sala de aula para o diálogo, a interlocução, a conversa, a brincadeira, o jogo etc. Quando essa entrada ocorre somente para estudo do plano sonoro da linguagem escrita ou dos aspectos linguísticos envolvidos na escrita, retira-se o sentido que ela tem na vida dos sujeitos.

Destaca ainda a importância da produção de sentidos a partir do processo dialógico motivado pela entrada do texto como instaurador da interação verbal, mostrando a consequência da separação da dimensão discursiva da dimensão linguística da linguagem, o que resulta, na maioria das vezes, no cerceamento do dizer das crianças.

Geraldi (2010a) também confirma a necessidade de situações reais e dialógicas, nas quais a produção de sentidos se faça presente por meio de um trabalho com a produção de textos que “[...] começa muito antes das atividades propostas em sala de aula. O convívio com o mundo da escrita, a leitura e a prática de discussão são

elementos importantes no processo de construção do sujeito autor de seus textos [...]” (GERALDI, 2010a, p. 170). Reiteramos, dessa maneira, que as situações reais de utilização da língua ampliam a experiência discursiva e linguística das crianças, trazendo significação, sentidos ao processo *ensinoaprendizagem* da língua.

Ao defender sua concepção de linguagem, que se diferencia das outras concepções por ele criticadas, Bakhtin (2014) aponta para a necessidade de compreendermos que a língua adquire a forma por meio dos enunciados concretos, nos seus diversos contextos, em um processo ininterrupto de evolução e reinvenção. O autor considera que toda enunciação é determinada pela interação social mais imediata e o meio social mais amplo, concepção negada pelos defensores do subjetivismo idealista. De acordo com Bakhtin (2014), mesmo o discurso interior é produto da inter-relação social, adaptado e organizado de acordo com as experiências sociais do meio em que vivemos. Dessa forma,

[...] quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato da fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos (BAKHTIN, 2014, p. 121).

Nessa perspectiva, em relação ao contexto pedagógico, concordamos com Colello (2007), que pontua não ser possível realizar um controle rígido da escrita por meio de um ensino artificial e impessoal, que tem a língua como algo fechado, estático e monológico, como pretendido pela escola nas iniciativas de artificialização da língua, principalmente diante do dinamismo e potencial criativo da língua, que é viva e constantemente constituída nas relações entre sujeitos.

Bakhtin (2011), ao observar esse caráter dinâmico e transformador da língua, procura evidenciar a vivacidade do enunciado na dinâmica da interação verbal. Logo, não é possível ter controle sobre ela e sobre sua expansão:

[...] um enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo etc.). Todo o dado se transforma no criado (BAKHTIN, 2011, p. 326).

A língua vive e se manifesta em meio aos acontecimentos da vida, nos quais é criada e recriada constantemente. Consequentemente, a escola e as/os professoras/es deveriam entender que “[...] a compreensão sobre o dinamismo da língua escrita e sobre o seu potencial criativo e constitutivo anula qualquer iniciativa de ensino da língua materna como objeto fechado, estático e monológico. [...]” (COLELLO, 2007, p. 81).

Por se tratar de uma discussão que é fundamental para o entendimento da produção de textos realizada pelas crianças, é preciso também aprofundar e discutir o conceito de “enunciado”, intimamente ligado à concepção de linguagem defendida por Bakhtin (2011, 2014) e também ao conceito de “interação verbal”, trazendo para discussão outros elementos, além dos apresentados, que apoiaram o processo de reflexão sobre a problemática estudada. Partindo do entendimento de que vivemos ativamente em um processo de interação com o outro por meio da linguagem, seja ela oral, seja escrita, como forma de comunicação, e que essa se realiza “[...] através da enunciação ou das enunciações [...]” (BAKHTIN, 2014, p. 127), adotamos, como princípio norteador desta pesquisa, o conceito de enunciado, defendido por Bakhtin (2011, 2014), que o definiu como pilar principal da linguagem, fruto da interação verbal entre os sujeitos.

Nesse percurso, reafirmamos que a perspectiva bakhtiniana de linguagem apresenta elementos fundamentais para refletirmos sobre o processo de produção de textos pelas crianças. Primeiro, porque Bakhtin (2011) trata o texto como enunciado, considerando-o como “[...] realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências) [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 307), isto é, o texto/enunciado nasce de uma situação real e concreta, como resposta a outros enunciados. Segundo, porque é, por meio do enunciado, que a língua vive em sua forma e como atividade interdiscursiva. Dessa forma, Bakhtin (2011, p. 261) destaca que o emprego da língua “[...] efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana [...]”.

No entanto, é preciso ressaltar que Bakhtin (2011) não descarta a existência do sistema linguístico que está por trás do texto/enunciado, como material e meio para a sua existência, pois a “[...] escolha de *todos* os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada”

(BAKHTIN, 2011, p. 306, grifo do autor). Portanto, confirmamos que a dimensão discursiva se sobressai diante da dimensão linguística, sendo a segunda material e meio para a concretização da primeira. Por isso, é mister refletir sobre o papel do texto no processo *ensinoaprendizagem* da língua, bem como o modo pelo qual se dará a apropriação dos conhecimentos sobre o sistema de escrita²⁰.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2011, 2014) aponta alguns elementos fundamentais que imprimem ao texto/enunciado sua concretude e que contribuem para a compreensão dos textos produzidos pelas crianças da turma pesquisada. Um deles é existência de um autor. Segundo o estudioso, “[...] todo texto tem um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve) [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 308), uma autoria que, dependendo da situação enunciativa e discursiva, dá voz ao texto realizando-o em sua concretude.

Outro elemento é o endereçamento — a quem o texto/enunciado é dirigido —, isto é, o seu interlocutor ou, como afirma Bakhtin (2014), seu auditório social. Sobre isso, o autor destaca que “[...] um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu direcionamento a alguém. [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 301). Desse modo, o destinatário tem lugar importante na composição e no direcionamento do enunciado, pois a composição e o estilo do enunciado dependem desse destinatário. Nessa perspectiva, Bakhtin (2014, p. 118) afirma que “[...] a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação [...]”. Portanto, a existência de um interlocutor é condição existencial do enunciado.

Como dito, o conteúdo e a forma do enunciado têm ligação direta com o auditório social para o qual a palavra é dirigida. O autor assinala que:

[...] a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado [...] (BAKHTIN, 2014, p. 116).

Dessa maneira, a palavra é elo entre os sujeitos — locutor e interlocutor —, retirada das suas experiências discursivas e recriada na situação social mais imediata e ao

²⁰ Sobre os conhecimentos necessários à aprendizagem da linguagem escrita, cf. Gontijo e Schwartz (2009).

grupo/aos sujeitos interlocutores. A palavra não tem pertencimento (não pertence a uma ou outra pessoa), é patrimônio comum, carregada de vozes e sentidos, utilizada para construir o dizer e reconstruir o já dito, fazendo surgir o novo, pois mesmo a repetição já é um outro enunciado²¹ (BAKHTIN, 2014). Para Bakhtin (2011), o destinatário pode variar, a depender do campo da comunicação discursiva, pois pode ser

[...] um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho etc.; ele também pode ser um *outro* totalmente indefinido, não concretizado [...] (BAKHTIN, 2011, p. 301, grifo do autor).

Bakhtin (2014) evidencia como é importante o papel do interlocutor na produção do enunciado, na medida em que o locutor produz o seu enunciado de forma a atingir o objetivo de uma situação real de interlocução/comunicação. Por isso, só faz sentido produzir textos com interlocutores concretos, em que o locutor referencia/constitui seu pensamento e constrói seu enunciado para dada situação. Geraldi (2011a) assinala a nossa importância como professores/as com relação à mudança de atitude, a saber: deixarmos de ser meros avaliadores de textos para nos tornarmos interlocutores de crianças, adolescentes, jovens e adultos em seu processo de produção textual, no qual, respeitando a sua palavra, possamos ser parceiros — concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando etc. — e isso só é possível quando assumimos uma concepção de linguagem discursiva.

Essa mudança de atitude do/a professor/a perante a criança aponta para mais um elemento fundamental do texto/enunciado: a responsividade. A ação desse outro (o interlocutor) no processo de compreensão do texto/enunciado é fundamentalmente responsiva, isto é, autor e interlocutor estabelecem uma relação de interação dialógica — encontro do texto/enunciado com o seu interlocutor (os seus interlocutores) — em que ambos têm papel ativo no percurso discursivo, gerando, de acordo com Bakhtin (2011, p. 271),

²¹ Ilustrando de outra forma, Bakhtin (2014, p. 79) explica: “Cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores [...]”.

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

Esse processo de compreensão responsiva não é passível de controle pelo autor, pois, como dito por Bakhtin (2011), a partir do enunciado, o interlocutor pode concordar, discordar, completá-lo, aplicá-lo etc. A compreensão responsiva é fundamental para constituição do sujeito, pois, por meio dela, compreende o mundo e se torna um sujeito social, ideológico e histórico (GERALDI, 2010a). Geraldi (2010a) discute ainda o lugar da escola na constituição desses sujeitos e chama a atenção para as deliberações que tentam direcionar o ensino a fim de “determinar” as aprendizagens, desconsiderando toda a singularidade do sujeito, formada nas experiências dialógicas, não sendo passíveis de controle nem mesmo pelo próprio sujeito. Para ele,

[...] a escola é um lugar de aprendizagem e o ensino a ela se subordina, por isso este não pode definir suas sequências, fixar um currículo (um caminho) e determinar desde sua organização o que e o quando algo deve ser aprendido. Quem está aprendendo é um sujeito falante, produtor de compreensões, com ritmos, interesses e história (GERALDI, 2010a, p. 10).

Ao tecer essas considerações, Geraldi (2010a) deixa claro que a escola é um lugar de aprendizagem e ensino e, como tal, não deveria se subordinar a limites, ao controle do que poderá ser aprendido. As propostas de organização desse processo (o planejamento, o currículo etc.) servirão apenas para apontar um dos caminhos possíveis, ou seja, um direcionamento inicial.

As relações dialógicas constituídas em sala de aula são permeadas pelos enunciados precedentes e que gerarão enunciados futuros (resultado das atitudes responsivas e ressonâncias dialógicas ali constituídas), como elos na infinita corrente discursiva. Assim, se “[...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 300), os interlocutores, para Bakhtin (2011, p. 272), são respondentes,

[...] porque ele não é o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também

alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações [...].

Nesse processo, “[...] o enunciado é uma resposta a enunciados anteriores e posteriores num constante diálogo na corrente de comunicação discursiva” (COSTA, 2018, p. 33), que não tem começo nem fim. Portanto, quando construímos nossos enunciados, levamos em conta as respostas anteriores e todas as experiências que temos sobre o assunto a ser enunciado, como também projetamos possíveis respostas dos interlocutores.

Considerando a ativa compreensão responsiva sobre nossas enunciações, conjuntamente determinamos a escolha do gênero e dos elementos composicionais, bem como dos aspectos linguísticos que darão estilo ao enunciado (BAKHTIN, 2011). Dessa forma, nossos enunciados são moldados seguindo modelos relativamente estáveis, que Bakhtin (2011) denominou gêneros discursivos. Eles são elaborados e constantemente recriados nas inesgotáveis atividades humanas, propiciando a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso. Dada a especificidade de cada campo de comunicação humana, de uso, função e estilo que produzem as formas de enunciação, são formados os gêneros específicos para atender a cada situação, ou seja, “[...] determinadas pelas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 266), que são usados pelos sujeitos de acordo com a situação/contexto e auditório social/ouvinte da enunciação.

Dessa maneira, aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gêneros discursivos, quando participamos de experiências discursivas, isto é, de situações em que ouvimos o discurso alheio. Decorre dessa constatação bakhtiniana, a confirmação de que, como dito anteriormente, nos constituímos nas experiências com o outro. Para a criança em processo de aprendizagem, é fundamental a diversificação de oportunidades em que possa ter contato com essa variedade de situações de interação verbal e, desse modo, possa ampliar seu repertório discursivo (BAKHTIN, 2011).

Outra questão importante que a concepção bakhtiniana de linguagem nos faz repensar é a ideia, muitas vezes equivocada, que alguns/algumas professores/as

têm a respeito do que pode ser considerado um texto/enunciado. Muitos de nós, aprisionados a uma concepção estruturalista (presos à forma), não acreditamos que as crianças em processo de alfabetização possam produzir texto/enunciados; ao contrário, o que elas produzem não pode ser considerado como tal, por conta do tamanho e/ou da quantidade de palavras e frases. Isso muda quando compreendemos que os textos/enunciados produzidos pelas crianças são elos na comunicação discursiva e que elas são plenamente capazes de se enunciarem como sujeitos sócio-histórico-culturais em constante processo de formação e, por isso mesmo, participantes ativos e respondentes (COSTA, 2013).

O enunciado é aquilo que responde a outro enunciado, podendo ser uma palavra que, de acordo com a situação, deixa de ser uma mera unidade da língua e passa a ser um enunciado concreto e único na cadeia discursiva. Assim, “[...] se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado acabado expresso por uma palavra [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 290). O que vai caracterizar um texto/enunciado será a realização de uma intenção discursiva e/ou projeto ou vontade discursiva. Nesse sentido, há “[...] dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 308). A intenção discursiva motiva o falante a dizer/escrever o enunciado, que assume o sentido atribuído por ele. Conforme Costa (2013), é o querer dizer do falante que resulta na produção do enunciado. Essa constatação nos leva a inferir que o direcionamento das atividades escolares deve possibilitar às crianças a concretização de algumas de suas intenções discursivas.

Como sujeito ativo participante de uma situação de comunicação discursiva, a criança (ou qualquer outro participante) organiza o limite, o volume e as fronteiras do enunciado, de modo a atender o projeto de discurso ou a sua vontade discursiva. Com relação a isso, Bakhtin (2011) anuncia as três peculiaridades constitutivas do enunciado como unidade da comunicação discursiva — elementos que o distinguem de uma unidade da língua sem sentido. A primeira é a alternância dos sujeitos do discurso. A segunda é a conclusibilidade (ou acabamento) e a terceira é “[...] a relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado) e com outros participantes da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 289).

A alternância dos sujeitos do discurso está relacionada aos limites do enunciado e à possibilidade de resposta, dando abertura ao outro para a sua ativa compreensão responsiva. Desse modo, “[...] a alternância dos sujeitos do discurso emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados, [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 281). Quando o locutor disse tudo (ou escreveu) o que queria dizer em dada situação comunicativa, abre a possibilidade de resposta ao outro (aos outros). Já a segunda peculiaridade — a conclusibilidade (e não conclusão) — é marcada no enunciado por meio da possibilidade de responder a ele, dando lugar aos outros participantes da comunicação discursiva, estabelecendo os limites e as fronteiras do enunciado. A terceira peculiaridade parte da ideia que Bakhtin (2011) apresenta sobre a posição ativa do falante em relação aos seus interlocutores, determinando o conteúdo, os meios linguísticos, o gênero do discurso etc., enfim, a produção do enunciado como um elo na cadeia de comunicação discursiva.

Tudo isso nos leva a compreender o enunciado em sua totalidade, ou seja, ele é produzido em um contexto sócio-histórico, cultural e ideológico, oral ou escrito, implicando a existência de um auditório social, de quem se aguarda uma reação responsiva, configurando, por conseguinte, a verdadeira interação verbal constituída nas relações sociais. Esses são fatores fundamentais para compreendermos o processo de produção de textos pelas crianças. Em vez de enfatizar aquilo que falta em seus textos, passa-se a observar os seus “[...] intuitos discursivos [que] evidenciam o modo como utilizam os recursos da linguagem escrita que já dominam e o processo de busca de compreensão dos conhecimentos dos quais ainda não se apropriaram” (COSTA, 2013, p. 35-36). Fundamentar o processo *ensinoaprendizagem* da língua nesses princípios é compreender que, na vida concreta, não falamos ou escrevemos palavras, sílabas ou frases isoladas, mas verdades, mentiras, desejos, amores, desafetos e outros. Assim, o que expressamos faz parte de uma cadeia de comunicação discursiva, atravessada pelos sentidos. Em outros termos, para Bakhtin (2011), enunciado é uma unidade real de comunicação verbal, pois a linguagem só existe, na realidade, na forma concreta de enunciados produzidos pelos indivíduos em uma contínua interação verbal.

Por fim, a partir da concepção bakhtiniana de linguagem, percebemos a necessidade de instaurar uma prática de escrita pela via do diálogo, isto é, por meio dos enunciados. Nesse caminho, destacaremos algumas das contribuições dos estudos de João Wanderley Geraldi que, baseado nos trabalhos de Mikhail Bakhtin, nos ajuda a ampliar as reflexões sobre perspectivas diferentes daquelas que, na maioria das vezes, são incorporadas pela escola e não têm logrado resultados satisfatórios, nem permitido que as crianças sejam sujeitos do seu dizer.

4.1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Ao tecer considerações acerca do trabalho discursivo com a inserção do texto nas práticas escolares, Geraldi (2013) traz contribuições fundamentais para pensarmos sobre o trabalho de produção de textos como unidade de *ensinoaprendizagem* da língua, porque, segundo ele,

[...] é no texto que a língua — objeto de estudos — se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 2013, p. 135).

Dessa maneira, o autor confirma a completude do texto como unidade de sentido e objeto de *ensinoaprendizagem* da língua, pois é nele que a língua se concretiza como forma e discurso. Afirma ainda que

[...] centrar o ensino na *produção de textos* é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala, quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala (GERALDI, 2013, p. 165, grifo do autor).

Entendemos que essa concepção de alfabetização, centrada na produção de textos como ponto de partida e de chegada de todo o processo de *ensinoaprendizagem* da língua, proporcionará à criança, além da apropriação da língua, a concretização de seus projetos discursivos, pois a produção da criança será o “termômetro” que indicará os caminhos necessários para alcançar seus objetivos (GERALDI, 2013). Costa e Potkul (2018, p. 251) indicam que

[...] os textos [das crianças] são reveladores de seus intuítos discursivos e, nesse contexto, evidenciam o modo como utilizam os recursos da

linguagem escrita que já dominam e o processo de busca de compreensão dos conhecimentos que ainda não dominam, sendo assim um importante instrumento para o planejamento do trabalho educativo, na alfabetização.

Portanto, o trabalho do/a professor/a partirá da necessidade de criar condições para que atividades interativas ocorram em sala de aula, seja pela produção de textos, seja pela leitura de textos, no decorrer e a partir das quais a análise linguística se dará, como aponta Geraldi (2013). Dito de outra forma, ao propor situações em que as crianças são instigadas/incentivadas a dizer/escrever suas ideias, suas experiências, sua forma de pensar e ver o mundo, estará também, no percurso desse processo, proporcionando a reflexão linguística, para que a criança busque meios para materializar o seu dizer/a sua escrita e use formas mais adequadas para atender a situação de produção. Nesse momento, é importante trabalhar, de forma integrada, alguns conhecimentos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita, como os já descritos anteriormente²².

Vale ressaltar que o trabalho de *ensinoaprendizagem* desses conhecimentos deve acontecer integrado ao momento de produção dos textos pela criança, no qual sinalizará as reflexões sobre a língua que precisam ser aprofundadas. Nesse sentido, Smolka (2001, p. 110) destaca que

[...] as crianças aprendem a escrever escrevendo e, para isso, lançam mão de vários esquemas: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam... As crianças aprendem um modo de serem leitoras e escritoras porque experimentam a escrita nos seus contextos de utilização [...].

Por isso, insistimos que não há necessidade de fragmentar o processo de *ensinoaprendizagem* da língua, pois entendemos que o processo de apropriação da língua escrita pela criança acontecerá na experiência de uso em situações de interação verbal. No que se refere à efetivação de um trabalho discursivo, as crianças precisam vivenciar oportunidades para concretizarem seus projetos discursivos e isso envolve ter interlocutores e condições para dizer/escrever o que querem. Para isso, Geraldi (2013) propõe condições de produção necessárias para a realização dos projetos discursivos pela criança:

[...] Para se produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:
a) se tenha o que dizer;
b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;

²² Ver p. 46.

- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 2013 p. 137).

Pensar nessas condições de produção implica compreender, como discutido, que o “[...] texto é o produto de uma atividade discursiva na qual *alguém diz algo a alguém* [...]” (GERALDI, 2013, p. 98, grifos do autor) e que o discurso é direcionado por esses sujeitos (autor/destinatário). Isso sugere considerar o sujeito que participa da situação discursiva: o lugar que ocupa, as intenções, o contexto em que está inserido e as escolhas linguísticas que operam na produção de sentidos (GONTIJO; SCHWARTZ, 2011).

Geraldi (2010a, 2013, 2017b) também discute esses aspectos e aponta a distinção entre redação e produção de texto praticada na escola. Para ele, na redação “[...] produzem-se textos para a escola; [e na produção] produzem-se textos na escola” (GERALDI, 2013, p. 136). Por conseguinte, a redação não passa de um exercício escolar, em que se parte do aprendizado da língua para a redação (desprovida de sentido), ou melhor, passa do aprendizado da língua para um amontoado de frases ortograficamente corretas, mas que não atingem o nível discursivo, pois neste a criança contaria uma história, defenderia um ponto de vista, faria um elogio, uma crítica, argumentaria etc., desse modo produzindo textos, de fato (GERALDI, 2017b).

Defendemos que as oportunidades criadas na sala de aula a partir do diálogo com os textos podem motivar as crianças a tecerem questionamentos, a colocarem suas curiosidades, concretizando, dessa forma, a produção de textos orais ou escritos. Como Geraldi (2013) vem assinalando, as respostas formuladas vão nos mostrando que professores/as e crianças precisam saber mais e é isso que impulsionará a busca por respostas em outros meios, em outros textos. Esse movimento, como defendido pelo autor, “[...] que articula produção, leitura, retorno à produção [...] revista a partir das novas categorias que o diálogo, entre professor, alunos e textos, fornece” (GERALDI, 2013, p. 178), forma um círculo fundamental, que não responde ao previamente fixado, mas que produz conhecimento, reflexão, criticidade, criatividade etc.

É importante dizer também que o trabalho com a produção de textos na escola requer uma mediação pedagógica qualificada, na qual o/a professor/a se faz coautor/a dos textos dos alunos, pois “[...] escrever não é uma tarefa fácil e certamente o fazer juntos é um caminho que permite construir a autonomia de ambos: do aluno e do professor [...]” (GERALDI, 2010a, p. 182). É no momento rico da aula que acontece a preparação para a escrita dos textos, por meio de leituras, debates, anotações, revisão de conceitos, concepções e reflexões sobre a língua em funcionamento. Refletindo sobre a importância da mediação pedagógica para o processo *ensinoaprendizagem* da língua escrita, buscamos, nos estudos de Vigotski, algumas contribuições para esta pesquisa.

4.2 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Neste tópico, discutiremos algumas contribuições dos estudos vigotskianos para pensarmos as questões relacionadas ao processo *ensinoaprendizagem* da língua escrita, em especial ao processo de produção de textos pelas crianças, com o intuito de enriquecer o presente diálogo, embasando-o teoricamente.

Para Vigotski (1988, 2009), nenhuma das teorias psicológicas de sua época davam conta de solucionar o problema da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, iniciou uma série de investigações com o objetivo de elaborar uma concepção para solucionar essa questão, pois, para ele, não são dois processos independentes ou iguais, porquanto existem entre eles relações complexas que precisam ser compreendidas. Partindo dessa tese, Vigotski (2009) focalizou suas investigações na

[...] questão central da aprendizagem e do desenvolvimento [e teve] como objetivo descobrir as complexas relações de reciprocidade entre aprendizagem e desenvolvimento em áreas concretas do trabalho escolar como ensinar às crianças a ler e a escrever, gramática, aritméticas, ciências naturais, ciências sociais [...] (VIGOTSKI, 2009, p. 310).

Para realizar tais investigações, Vigotski (1988, p. 109) partiu da concepção “[...] de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero [...]”. Para o estudioso, existe uma pré-história da aprendizagem, que começa desde os primeiros dias de vida da criança. Em suas investigações, foram centrais os seguintes problemas:

[...] do nível de maturidade das funções psíquicas no início da aprendizagem escolar, da influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento, da correlação temporal entre aprendizagem e desenvolvimento, da essência e importância da zona de desenvolvimento imediato e, por último, da importância da aprendizagem dessas ou daquelas matérias do ponto de vista da análise da teoria da disciplina formal (VIGOTSKI, 2009, p. 311).

Considerando nosso interesse de estudo, qual seja, o processo de produção de textos na alfabetização, tomaremos algumas das conclusões a que chega Vigotski (2009) sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem da linguagem escrita.

O autor anuncia que a aprendizagem da escrita ocorre mesmo sem um nível de maturidade da criança, comprovando que “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1988, p. 114). Nesse caso, Gontijo (2003, p. 137) corrobora essa questão, quando afirma que “[...] as funções psíquicas necessárias à aprendizagem da linguagem escrita não estão desenvolvidas e é exatamente a sua aprendizagem que levará ao desenvolvimento dessas funções [...]”. Para Vigotski (2009, p. 311),

[...] até o momento de iniciar-se o estudo da escrita, todas as funções psíquicas básicas em que ele se assenta ainda não concluíram ou sequer iniciaram o verdadeiro processo de seu desenvolvimento; a aprendizagem se apoia em processos psíquicos imaturos, que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento.

Argumenta ainda que a escrita, como um simbolismo de segunda ordem, apresenta uma função específica de linguagem, diferentemente da linguagem falada, exigindo um alto grau de abstração, tanto nos aspectos sonoros, quanto em relação ao interlocutor. No que diz respeito ao interlocutor, a solidão do locutor no ato da escrita “[...] é aparente, [porque] o outro a que se escreve está presente mentalmente no processo de escrita, ainda que se trate de uma ‘auditório’ universal, de um leitor abstrato. Sem esta presença, a escrita seria impossível” (GERALDI, 2018a, p. 135, grifo do autor).

É importante mostrar à criança a função da linguagem escrita e propor situações em que seja desafiada a escrever para uma necessidade real, como bem descreve Geraldi (2013) sobre as condições de produção. É decorrente dessas condições (ter o que escrever, uma razão para escrever, para quem escrever e poder escolher a

melhor estratégia para realizar a escrita) que a criança percebe a necessidade de produzir um texto.

Também em relação ao processo *ensinoaprendizagem*, Vigotski (1988, 2007, 2009) elabora um conceito denominado zona de desenvolvimento proximal, que toma como ponto de partida a existência da relação entre o nível de desenvolvimento real e a capacidade potencial de aprender da criança.

[...] Vigotski denomina a capacidade de realizar tarefas de forma independente como o nível de *desenvolvimento real*. O nível de *desenvolvimento potencial* representa a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível potencial Vigotski o define como 'a *zona de desenvolvimento proximal*' (GERALDI, 2010a, p. 170, grifo do autor).

Logo, entende-se que o desenvolvimento proximal se relaciona às soluções que a criança atinge por meio da mediação do outro, quer seja um adulto, quer seja outra criança. Dessa forma, a atividade mediada possibilita trabalhar, hoje, aquilo que se tornará desenvolvimento real amanhã, isto é, aquilo que a criança faz hoje, com a colaboração de alguém, será capaz de fazer sozinha amanhã.

Nesse sentido, Vigotski (2009) defende a concepção de que o sujeito se constitui socialmente, nas relações concretas que estabelece com o mundo material e cultural, isto é, nas relações sociais. “[...] A ‘zona de desenvolvimento proximal’ representa um instrumento teórico e metodológico para descrever e analisar essa mediação como a [produção] do novo” (GERALDI; BENITES; FICHTNER, 2006, p. 40, grifo dos autores). Inferimos, por conseguinte, que nas relações sociais e na colaboração com adultos ou companheiros ocorrerá o desenvolvimento.

Para Geraldi (2010a), compreender essa concepção permite que o/a professor/a potencialize o processo *ensinoaprendizagem* por meio dos vários elementos que mostram não só os conhecimentos já concretizados e os que estão em processos de consolidação, mas também os processos que ainda estão ocorrendo, possibilitando o desenvolvimento futuro.

Nessa perspectiva, o texto da criança é indicador do desenvolvimento real e potencial, pois mostra ao/à professor/a os conhecimentos já sistematizados por ela e

indica também os conhecimentos que precisam ser apropriados por meio de um trabalho de reflexão, no qual a criança possa materializar o seu dizer, a sua escrita, usando a forma mais adequada para atender a situação de produção. Esse seria o nível de desenvolvimento potencial, que a levaria, por meio da mediação, ao desenvolvimento futuro. É nesse ponto que reside o papel fundamental da mediação pedagógica no processo de produção de textos, pois

[...] partir do já conquistado para chegar a outros aspectos do tema e a outras formas de tratá-lo e de apresentá-lo (esta apresentação responde sempre a condições discursivas de produção) é o caminho proposto quando da virada da 'redação' para a produção de textos. [...] (GERALDI, 2010a, p. 170, grifo do autor).

Além disso, Geraldi (2010a, p. 167) aponta que os “[...] recursos não são previamente aprendidos para depois serem postos em funcionamento, mas estão em funcionamento quando aprendidos. [...]”, confirmando que é no momento da produção de textos que as crianças colocam em funcionamento os conhecimentos sobre a língua em seus aspectos linguísticos e em sua dimensão discursiva, expondo seu dizer, suas vivências, seus desejos etc. Nas palavras de Vigotski (2009, p. 336),

[...] a criança começa a aprender a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhe asseguram a linguagem escrita. É precisamente por isso que a aprendizagem da escrita desencadeia e conduz o desenvolvimento dessas funções [...].

Conclui afirmando que “[...] o ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo” (VIGOTSKI, 2009, p. 334).

Nesse percurso, o processo de mediação é fundamental, principalmente quando pensamos o processo *ensinoaprendizagem* da língua por meio da produção de textos, pois, na cooperação com a criança, a partir das respostas que ela dá, acontecerá a apropriação da linguagem escrita e, por conseguinte, o desenvolvimento do sujeito.

5 CONSTRUINDO UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA

A metodologia só pode ser transmitida como um saber explícito em pequenas doses: o melhor tratado sempre fornecerá apenas alguns instrumentos (KAUFMANN, 2013, p. 183).

Independente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida (BAKHTIN, 2011, p. 308).

Em consonância ao referencial teórico, abordamos, neste momento, o percurso metodológico utilizado nesta pesquisa, tendo em vista o empenho em compreendermos as respostas dadas pelas crianças de uma turma do final do ciclo de alfabetização a situações de produções textuais.

Esse foi um desafio, pois precisamos adotar uma metodologia que possibilitasse compreender esse movimento dialógico para apresentá-lo, buscando suas particularidades e suas relações com a totalidade social, histórica e cultural do contexto pesquisado. Como explicitado na epígrafe, por mais que possamos tentar abarcar uma completude metodológica, o “[...] melhor tratado sempre fornecerá apenas alguns instrumentos” (KAUFMANN, 2013, p. 183). Tendo em vista essas questões e sabendo das nossas limitações, optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa com base na abordagem sócio-histórica e no dialogismo bakhtiniano como eixo constitutivo, pois

[...] na pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico não se investiga em razão de resultados, [...] (mas) a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento. (FREITAS, 2002, p. 26-27).

Em busca desse acontecer histórico, fomos a campo, tendo por guia Bakhtin (2011), que nos inspira uma nova atitude em relação à pesquisa, quando estabelece a diferença entre as ciências humanas e os métodos das ciências exatas. Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. Já nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o ser humano, considerado por ele um ser expressivo e falante. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois se encontra diante de um sujeito falante, e, “[...] consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode

ser *dialógico* [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 400, grifo do autor). Dessa forma, nossa orientação metodológica se pautou na dialogia, pois pesquisador e pesquisados foram sujeitos ativos no processo de produção do conhecimento. Em especial, neste estudo, os seres expressivos e falantes foram as crianças, pois participaram ativamente do processo dialógico de produção de dados em seu acontecer histórico.

Considerando o nosso problema de pesquisa, tomamos o estudo de caso como metodologia de pesquisa. Para Lüdke e André (1986, p. 18), o estudo de caso permite que a investigação se desenvolva “[...] numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Ainda para essas autoras, ele possibilita

[...] apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação, [...]. Essa visão de abertura para a realidade tentando captá-la como ela é realmente, e não como se quereria que fosse, deve existir [...] no decorrer de todo o trabalho, já que a finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade em ação (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 22).

O estudo de caso nos possibilitou, ainda, lançar mão de técnicas de produção de dados, como a observação participante, as gravações em áudio e vídeo e a entrevista. Desse modo, utilizamos os referidos instrumentos metodológicos para a realização desta pesquisa. Na observação participante, segundo Martins (2006, p. 25), constatamos que “[...] o pesquisador observador torna-se parte integrante de uma estrutura social — Estudo de Caso —, e na relação face a face com os sujeitos da pesquisa realiza a coleta de dados e informações [...]”. Em consequência, o pesquisador é um participante ativo, que pôde assumir uma variedade de funções e pôde tomar parte, de fato, dos eventos que foram estudados. O autor destaca a importância de o investigador integrar-se ao grupo — no nosso caso, com a professora regente e as crianças — para realizar o trabalho, tendo a aceitação e a confiança de todos e não ser confundido com avaliadores, inspetores ou supervisores de seus trabalhos.

Dessa forma, interagindo com as crianças e com a professora de forma colaborativa e dialógica no decorrer das atividades, buscamos evidenciar a maneira como as crianças produzem textos na sala de aula, em diferentes situações, e o que elas nos ensinariam sobre esse processo. Isso significou que nos colocamos diante dos discursos das crianças e da professora, possibilitando espaços de diálogo com seus

enunciados, privilegiando o aspecto sociocomunicativo que implicou considerar o interlocutor, o contexto de produção, bem como a apreensão crítica da realidade.

Nessa perspectiva, a metodologia de pesquisa adotada configurou-se também como colaborativa e dialógica. Foi pesquisa colaborativa porque implicou o desenvolvimento do trabalho com o outro e dialógica porque a produção de dados aconteceu no encontro entre os sujeitos envolvidos com a transformação, para a democratização do conhecimento e com a transformação social.

Conjuntamente à observação participante, realizamos os registros em diário de campo e as gravações em áudio e vídeo, que tiveram o objetivo de apreender os diálogos das crianças nos momentos de produção de textos, a fim de facilitar a visualização desse processo que envolvem as dificuldades e os avanços que poderiam passar despercebidos durante a observação e as vivências das atividades. Conseqüentemente, as gravações nos permitiram realizar as análises de maneira mais aprofundada.

Outro instrumento de produção de dados que utilizamos foi a entrevista semiestruturada. Esse instrumento “[...] parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista [...], mas o entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que quiserem”, de acordo com Moreira e Caleffe (2006, p. 169). Freitas (2002, p. 29) também corrobora esse posicionamento, quando afirma que

[...] a entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, também é marcada por essa dimensão do social. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica.

Por meio da utilização dessa técnica, propiciamos situações para que os sujeitos pudessem expressar seus pontos de vista, suas explicações, suas interpretações. “[...] Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social”, complementa Freitas (2002, p. 29). Dessa maneira, fizemos entrevistas com os envolvidos no processo da pesquisa, com o objetivo de caracterizar a escola e os sujeitos (APÊNDICES H, I).

Desenhamos uma metodologia coerente com o modo como compreendemos a infância, qual seja, aquela que “[...] concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura [...]” (KRAMER, 2002, p. 42), enfim, com autoria própria. Em contrapartida, como nos alerta Kramer (2002), é necessário levar em consideração que elas precisam de cuidado e atenção. Desse modo, nesta pesquisa, como sujeitos criativos que são, tiveram suas vozes e autoria respeitadas, considerando o sigilo em relação às suas identidades. Para tanto, solicitamos, além da autorização de livre consentimento assinada pela família (APÊNDICE B), a autorização das crianças para participar da pesquisa (APÊNDICE C), na qual escolheram o nome com que gostariam de aparecer neste trabalho. Acreditamos que foi um momento rico de diálogo.

Conforme discutido, os textos das crianças foram tomados, neste estudo, como enunciados que estão diretamente ligados ao contexto social, cultural e histórico em que elas vivem, “[...] sendo a escrita concebida não como instrumento, mas como ponto de encontro entre a subjetividade do autor e a sua cultura [...]” (KRAMER, 2002, p. 54). Esses enunciados foram produzidos nas interações de comunicação social, nas relações dialógicas, que, segundo Bakhtin (2011), seguem algumas características que o definem como tal:

Não pode haver um enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecederam e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado. Entre os enunciados existem relações que não podem ser definidas em categorias nem mecânicas nem linguísticas. Eles não têm analogias consigo (BAKHTIN, 2011, p. 371).

Fora dessas características, o texto não pode ser considerado um enunciado. Como enunciado, ele “[...] é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN, 2014, p. 128).

Esses apontamentos indicam elementos importantes a serem considerados quando lidamos com a palavra do outro, “palavra alheia” (BAKHTIN, 2011), principalmente na medida em que dialogamos, em nossas análises, com os textos das crianças. Por

isso, os dados produzidos requereram reflexões sobre o processo de compreensão da palavra do outro. Com relação a isso, Bakhtin (2011, p. 377) adverte sobre a

[...] falsa tendência para a redução de tudo a uma única consciência, para dissolução da consciência do outro (do sujeito da compreensão) nela; as vantagens essenciais da distância (espacial, temporal, nacional). Não se pode interpretar a compreensão com empatia e colocação de si mesmo no lugar do outro (a perda do próprio lugar). Isto só é exigido para os elementos periféricos da interpretação. Não se pode interpretar a compreensão como passagem da linguagem do outro para a minha linguagem.

Portanto, a compreensão não é uma simples transposição da palavra do outro para a nossa própria palavra. No ato de compreensão, segundo Bakhtin (2011, p. 378), “[...] desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento [...]”, que pode afetar todos os envolvidos no processo de pesquisa. Eis a riqueza dos acontecimentos, das experiências e da vida, que se expande nas relações dialógicas, pois delas almejamos extrair toda a força, transformada em conhecimentos que possam fortalecer as perspectivas defendidas nesta pesquisa para o trabalho com a produção de textos na alfabetização.

Nessa direção, Souza e Albuquerque (2012, p. 112) retratam bem a fala de Bakhtin (2011) sobre a construção da consciência de si através do olhar e da palavra alheia, quando dizem que

[...] tudo o que diz respeito a mim chega a minha consciência através do olhar e da palavra do outro, ou seja, o despertar da minha consciência se realiza na interação com a consciência alheia, a qual está constituída por uma determinada dimensão axiológica [...].

Acreditamos que as relações sociais, históricas e culturais mediadas pelo outro são capazes de construir outros conhecimentos e de nos constituir como sujeitos. Dessa forma, a pesquisa de campo foi uma oportunidade para a tomada de consciência por meio do olhar e da palavra do outro, revelando até aquilo que desconhecíamos, a partir dos “[...] confrontos de ideias e negociação de sentidos possíveis entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa [...]” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 112).

Nossa inserção em campo, isto é, na escola, implicou participação ativa nas práticas cotidianas e nas relações que nela se constituíram entre os sujeitos, uma vez que foram essencialmente relações dialógicas. De acordo com Bakhtin (2011, p. 395),

tais relações deveriam ser objeto de análise das ciências humanas. Para ele “[...] o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante [...]”, possível de ser modificado considerando-se sua condição de inacabamento, pois, como fruto dessas relações, que se dão por meio da linguagem²³, produzem sentido, acordos e negociações sobre o que pensam. Portanto, “[...] onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 323). Dessa maneira, uma palavra pode ser um enunciado se estiver envolta em uma relação dialógica, isto é, em uma relação entre sujeitos (GONTIJO; CAMPOS, 2011).

Complementando a produção de dados, aplicamos o formulário para caracterização da escola (APÊNDICE D), o formulário para caracterização da sala de aula/turma (APÊNDICE E) e o questionário para as famílias (APÊNDICE F). Todos esses instrumentos tiveram o objetivo de auxiliar na compreensão do meio sociocultural em que a criança estava imersa e contribuir para a posterior análise dos dados.

Vale ressaltar algumas especificidades do trabalho em campo, as quais se referem à turma em que ocorreu nossa inserção. Desse modo, realizamos a pesquisa em uma turma do 3º ano do ensino fundamental, por ser uma turma que está concluindo o ciclo de alfabetização²⁴ e que observamos o trabalho realizado, bem como desenvolvemos um momento de intervenção pedagógica, instaurando, quando possível, situações de produções textuais, pelas crianças, com o objetivo de constituir espaços de interlocução por meio da linguagem escrita. Nesses espaços, endossamos nossas reflexões realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa, voltadas para o diálogo sobre questionamentos que fundamentaram nosso objetivo de estudo: é possível constituir espaços nas salas de aula para que as crianças produzam textos escritos? Quais seriam essas situações? O que as crianças podem nos contar sobre esse processo?

Posteriormente à análise dos dados, juntamente com a dissertação, produzimos um projeto de formação continuada de professores/as alfabetizadores/as, a fim de contribuir para o processo de *ensinoaprendizagem* na alfabetização, intitulado

²³ “[...] Onde não há texto, não há objeto de pesquisa e de pensamento [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 307).

²⁴ Até o momento da realização da pesquisa, o 3º ano ainda é considerado como ano concludente do ciclo de alfabetização, porém, com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), homologada em 2018, isso mudará, pois ela passa a considerar o 2º ano como ano concludente do ciclo de alfabetização.

Formação de professoras alfabetizadoras: diálogos sobre produção de textos. A palavra “diálogos” aparece no título da formação, porque temos, inicialmente, a intenção de realizar uma formação que instaure diálogos com os/as professores/as sobre a produção de textos na alfabetização.

5.1 O CONTEXTO DE PESQUISA E O PROCESSO DE INSERÇÃO EM CAMPO

A escolha da instituição em que a pesquisa foi desenvolvida se deu pelo fato de ser uma instituição em que o diálogo já estava aberto, pois nela já atuávamos como professora regente da turma pesquisada, facilitando as possibilidades de apresentar a proposta e ter a concordância de todos os participantes, manifestada com o desejo de retorno à turma. Esse fato colaborou para criarmos um espaço de atuação durante a pesquisa, contribuindo para a produção dos dados.

A opção pela turma do 3º ano foi possibilitada a partir do diálogo com a professora, recém-chegada na escola, que assumiu a turma em que atuávamos e que, em virtude da licença para realização do curso de mestrado, nos substituiu. Abertamente se dispôs a participar, considerando esse momento como oportuno para crescimento profissional e crescimento das possibilidades de aprendizado da turma. Esse fator foi fundamental para aproximar a proposta da pesquisa aos acontecimentos da turma.

Vale destacar que, durante os dois meses, no início do ano, em que estivemos com a turma, o apego afetivo às crianças e elas a nós motivou a possibilidade de voltar e desenvolver a pesquisa com elas, facilitando o processo de inserção em campo e a produção dos dados, pois sabemos que, como aponta Delgado e Müller (2005), uma das dificuldades do pesquisador é a entrada no campo de pesquisa, quando se dá a aproximação com a criança no ambiente pesquisado e na consideração das crianças como atores sociais plenos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo.

Inicialmente, nosso primeiro contato, no final do primeiro semestre de 2018, ocorreu com o diretor, a pedagoga e a professora da turma, quando esclarecemos como se daria a pesquisa. Nessa ocasião, foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), oficializando nossa entrada na escola para a realização da pesquisa. Também entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

para as crianças levarem para os pais (APÊNDICE B). Nesse momento, aproveitamos para ter uma conversa inicial com as crianças, mostrando os objetivos do nosso retorno à escola, destacando como seria importante a participação de todas. No entanto, nossa inserção em campo ocorreu somente no dia 6 de agosto desse mesmo ano, início do segundo semestre, devido à solicitação da professora, que estava em período de avaliação trimestral da turma, e em virtude a outros eventos que estavam em processo de finalização. Assim, ela sugeriu que iniciássemos após o recesso escolar ocorrido na última semana do mês de julho e a conclusão das atividades citadas.

Num segundo momento, voltamos à escola para recolher os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelos pais, confirmando a realização da pesquisa com a turma. Assim, tivemos a entrega dos termos devidamente assinados pela grande maioria das crianças, possibilitando marcar o início da nossa inserção em campo. Foram 49 dias em campo, incluindo os primeiros contatos, a participação em reuniões de estudo, as entrevistas e os eventos culturais realizados na unidade de ensino. Estivemos presentes em sala de aula, observando e participando do processo *ensinoaprendizagem*, em alguns dias da semana (APÊNDICE K). As interações entre os sujeitos da pesquisa ofereceram informações práticas que foram registradas em diário de campo, gravações em áudio e vídeo e fotografias, com o objetivo de melhor compreender a realidade e proporcionar uma produção de dados qualificados para posterior análise.

Assim, passamos a descrever nossa inserção, como pesquisadora na turma do 3º ano. O retorno ao grupo provocou grande euforia nas crianças, com várias manifestações de carinho durante todo o período que estivemos em campo. Explicitamos logo de início os motivos da nossa presença em sala e elas acolheram a proposta, demonstrando a princípio grande aceitação, principalmente porque desejavam nosso retorno à escola. No primeiro dia de efetiva atividade em campo, retomamos nosso diálogo, entregando para as crianças, o Termo de Livre Assentimento/Consentimento (APÊNDICE C) para participação na pesquisa, no qual cada criança assinou aceitando participar e sabendo que poderia desistir quando desejasse. Além disso, nesse termo, tiveram a oportunidade de escolher o nome com o qual gostariam de ser identificadas neste relatório, levando-se em

consideração o sigilo em relação às informações dos participantes do estudo. Foi um momento de “alvorço” que demonstrou certa felicidade em poder assinar uma autorização (antes dada somente pelos responsáveis) para participar da pesquisa e ainda poder escolher o nome que apareceria no relatório final da pesquisa.

Algumas nos perguntavam se poderiam escolher nome de artista, trocar de nome com o colega da sala, escolher nomes de super-heróis ou nomes que elas gostavam. Foi notável a significação desse momento, pura dialogia. Ouvir e ser ouvida. Poder se expressar a seu gosto, ser sujeito do seu discurso. Talvez esse momento tenha causado tamanha novidade e estranheza porque era algo que geralmente não vivenciavam.

Antes do início da nossa efetiva inserção em campo, isto é, na sala onde desenvolvemos a pesquisa, participamos de um momento coletivo realizado pela escola anualmente, a Festa Cultural. Nesses momentos, a escola se abre à comunidade em seu entorno, com apresentações culturais e comidas típicas. Foi um contato importante que ajudou na reaproximação com as crianças da turma em que realizaríamos a pesquisa. Essa familiaridade com o grupo proporcionou, desde o início, a utilização do diário de campo, a realização das gravações em vídeo e áudio e as fotografias. Alguns até nos perguntavam se iríamos fazer um canal no “YouTube”²⁵, dada a grande popularidade dessa prática entre as crianças.

Nosso objetivo principal era participar dos momentos de produção de textos pelas crianças, já que tínhamos a pretensão de *compreender como as crianças produzem textos na alfabetização*. Frente a esse grande desafio, observamos que essa não era uma prática corriqueira, já que não foi observado nem nos cadernos, nem nos relatos dos alunos e nem nos relatos da professora situações desse tipo. Sobre isso, em uma conversa na hora do planejamento, a professora disse:

Professora: [...] quando nós fizemos a Dona Baratinha... ((projeto desenvolvido anteriormente)) foi interessante... foi... só que:: eu não trabalhei muito produção com eles () foi oral:: eles escreveram alguma coisa, mas eu não aprofundei tanto, entendeu? eles gostaram...ai ai... nossa foi muito lindo, mas... [...] (31/10/18).

²⁵ Muito popular entre as crianças e adolescentes no momento da realização da pesquisa assistir aos canais no YouTube ou ser um Youtuber — aquele que tem um canal com postagem de vídeos.

Confirmamos, dessa forma, que a prática de produção de textos escritos não era uma proposta frequente nessa turma. A professora demonstrou acreditar que esse era um trabalho que começou a se desenvolver e seguia evoluindo nos anos seguintes.

Pesquisadora: [...] e aquele dia da carta? saíram tantas coisas legais daquelas cartas, o que foi motivador? ((uma proposta desenvolvida no livro didático de português, a qual relataremos posteriormente))

Professora: [...] foi eu, eu acho que... como eles estão no terceiro ano ainda, o ano que vem... aí que eles vão se pegar mais... para escrever [...] eles estão pegando o gosto [...] (31/10/18).

Nesse contexto, propomos desenvolver um trabalho colaborativo com a professora, que aceitou participar, desde o início da pesquisa, de momentos de planejamento e vivência de situações de leitura e produção de textos pelas crianças. Estes momentos foram relatados durante a análise dos dados produzidos.

5.2 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Nesse momento, passaremos a caracterizar a escola onde a pesquisa foi realizada, destacando os aspectos ligados ao histórico da instituição, sua localização, seu espaço físico e organização. Para tanto, coletamos informações, utilizando o formulário para caracterização da escola (APÊNDICE D), além da leitura do Projeto Político-Pedagógico (que estava em processo de reformulação) e das observações realizadas e informações obtidas junto à secretaria da escola durante o desenvolvimento da pesquisa.

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida é uma unidade municipal de ensino fundamental, localizada em uma região próxima ao centro do município de Vila Velha. Esse município integra a região metropolitana da Grande Vitória. Inicialmente, era um jardim de infância estadual – Pré e 1º grau (1979) —, passando, posteriormente, a escola de ensino fundamental na rede estadual de ensino (2000), sendo municipalizada no ano de 2006, conforme Decreto nº 045/06.

Sobre o entorno da escola, é preciso dizer que essa instituição encontra-se perto de um *shopping* e uma faculdade, entre outros estabelecimentos comerciais. Também

há mais duas escolas de ensino fundamental, uma unidade de educação infantil municipal e uma de ensino médio estadual.

No momento da realização da pesquisa, a escola possuía nove salas de aula (que comportam em média 20 crianças), uma biblioteca, uma sala de informática, uma cozinha, uma sala de direção, uma sala onde funciona a secretaria, uma sala de professores com um banheiro, uma sala para a pedagoga, uma sala de atendimento educacional especializado (AEE), uma sala onde funciona o reforço do contraturno, uma sala de coordenação, dois banheiros para as crianças, um refeitório, um pátio, um auditório, uma quadra descoberta, um pátio descoberto, um terreno anexo à escola que funciona, às vezes, como horta (especificamente no ano em que foi realizada a pesquisa não houve utilização do terreno para horta) e um parquinho.

Podemos dizer que a escola tem um espaço físico que contempla minimamente as atividades desenvolvidas, sendo às vezes necessário fazer algumas adaptações, pois com certeza não é o mais adequado para receber as crianças, como no caso da quadra, que tem um piso grosso, provocando quedas e machucados nas crianças. As salas de aula, por terem formato retangular, também dificultam a visão das crianças que ficam mais atrás e a mobilidade das carteiras para possibilitar outras formas de interação entre as crianças.

Sabemos que o espaço físico da escola é um dos fatores que interferem significativamente sobre o processo *ensinoaprendizagem*, pois uma estrutura adequada permite o desenvolvimento de atividades de modo a contribuir para a melhoria da qualidade da educação, como bem relatou Costa (2013) em sua pesquisa.

As fotos a seguir apresentam os principais espaços da escola onde a pesquisa foi desenvolvida. As Fotografias 1 e 2, retratam o espaço da biblioteca, onde as crianças têm um horário especial para frequentar semanalmente, realizando alguma atividade direcionada pela professora da turma, e pegam livros emprestados para serem lidos em casa.

Fotografia 1 - Biblioteca



Fonte: Acervo da autora (2018).

Fotografia 2 - Biblioteca



Fonte: Acervo da autora (2018).

Fotografia 3 – Pátio



Fonte: Acervo da autora (2018).

Fotografia 4 – Refeitório



Fonte: Acervo da autora (2018).

Fotografia 5 – Bebedouro



Fonte: Acervo da autora (2018).

Fotografia 6 – Refeitório



Fonte: Acervo da autora (2018).

Fotografia 7 – Pátio



Fonte: Acervo da autora (2018).

Na parte externa das salas de aula, ficam o pátio onde as crianças têm acesso ao bebedouro, refeitório e banheiros, sendo o lugar em que acontece o recreio.

Fotografia 8 – Sala de Informática



Fonte: Acervo da autora (2018).

Fotografia 9 – Quadra



Fonte: Acervo da autora (2018).

Fotografia 10 – Entrada da escola



Fonte: Acervo da autora (2018).

Fotografia 11 – Auditório



Fonte: Acervo da autora (2018).

Fotografia 12 – Parquinho



Fonte: Acervo da autora (2018).

Fotografia 13 – Parquinho



Fonte: Acervo da autora (2018).

Fotografia 14 – Terreno atrás da escola utilizado para horta e outras plantações



Fonte: Acervo da autora (2018).

Fotografia 15 – Terreno atrás da escola utilizado para horta e outras plantações



Fonte: Acervo da autora (2018).

A pesquisa foi desenvolvida no turno vespertino. Nesse turno, a escola atendia crianças do 1º ao 4º ano do ensino fundamental, atingindo o número de 181 crianças. No turno matutino, havia turmas do 1º ao 5º ano com frequência de 183 crianças, totalizando 364 crianças nos dois turnos. O horário de funcionamento dos turnos era, no vespertino, das 13h às 17h e 20min, com intervalo do recreio, sendo que os 1º anos faziam o recreio das 15h às 15h e 20min e as outras turmas das 15h 30min às 15h50min; no matutino, das 7h às 11h20min, com intervalo do recreio, sendo que os 1º anos faziam o recreio das 9h às 9h20min e as outras turmas das 9h 30min às 9h 50min. Vale destacar que essa divisão do recreio, que não havia no ano anterior, ocorreu por causa da “agressividade” das crianças maiores que acabavam machucando os menores, pois a forma de brincar era um tanto agressiva, talvez em decorrência do pouco espaço e por não terem opções de brincadeiras e/ou atividades recreativas que pudesse canalizar a atenção e a energia das crianças. Destacamos que um dos motivos para a criação do parquinho foi em resposta a essa demanda por espaços recreativos.

5.3 A SALA DE AULA

A sala de aula²⁶ onde foi realizado o estudo tem o formato retangular, com vinte carteiras correspondentes ao número de crianças e ao tamanho da sala, na maioria das vezes distribuídas em três fileiras (Fotografias 16 e 17) e, em determinadas atividades, reorganizadas em duplas ou grupos. À frente da sala, fica o quadro de pincel; logo do lado, ficam a porta e a mesa da professora (Fotografias 16 e 17); no

²⁶ A caracterização da sala de aula foi orientada pelo roteiro desenvolvido no APÊNDICE E.

fundo, os armários das professoras do matutino e do vespertino e, nas paredes laterais, ficam os cartazes. De um lado, o alfabeto, com quatro tipos de letras e acima o calendário, com um cartaz para cada mês do ano, preenchido e trabalhado mensalmente. Embaixo do alfabeto, há uma reta numérica com números de 0 a 100. No outro lado, ficam expostas produções das crianças, frequentemente trocadas de acordo com as atividades realizadas. Também é preciso dizer que a sala é bem iluminada e ventilada.

Fotografia 16 – A sala de aula



Fonte: Acervo da autora (2018).

Fotografia 17 – A sala de aula



Fonte: Acervo da autora (2018).

Como dito, o formato da sala não contribuía para uma boa circulação e para uma distribuição adequada das carteiras, pois as crianças que ficavam mais atrás, às vezes tinham dificuldades para ver a atividade do quadro ou de participar atentamente das atividades e, por vezes, acabavam dispersas.

A escolha da carteira de cada aluno era feita pela professora, que organizava dessa forma para tentar atender a diversidade existente em sala. As crianças consideradas por ela com maiores dificuldades para aprender eram posicionadas mais na frente e o mais próximo possível dela, enquanto as outras eram distribuídas nas outras carteiras a fim de minimizar os conflitos e a indisciplina, que eram constantes.

Entre os combinados que a professora estabeleceu com a turma estava a escolha do ajudante do dia, que seguia a ordem alfabética dos nomes das crianças. Ele deveria fazer a leitura do dia, na maioria das vezes uma mesma oração que, depois de um tempo da nossa presença, foi trocada por um livro de poemas, por sugestão

nossa e que ficou até o final do ano. Com a troca, cada criança (ajudante do dia) escolhia o poema que gostaria de ler, bem como auxiliar a professora na distribuição dos materiais e das atividades.

Durante conversas, a professora relatou como foi positivo esse combinado, demonstrado pelo interesse das crianças em querer ser o ajudante do dia, e por ter um momento de leitura em que ela pode fazer mediações pontuais que contribuíram para a melhora da fluência na leitura, principalmente das crianças que apresentavam muita dificuldade. Isso foi constatado durante nossa observação.

Livros e jogos eram disponibilizados em alguns momentos, geralmente depois da conclusão de alguma atividade ou no final da aula, porém os jogos eram os mais procurados e os livros de literatura, infelizmente, eram pouco manuseados.

Quanto ao material didático, cada criança era responsável pelo seu. Utilizavam cinco livros didáticos adotados pelo sistema de ensino e um caderno para cada área, sendo um para Língua Portuguesa, um para Matemática, um para Ciências, um para História e Geografia, um para Artes e um para Ensino Religioso. Além das aulas dessas áreas, havia também aula de Educação Física e Informática. As crianças seguiam um horário de aulas para facilitar a organização e o manuseio do material.

5.4 AS CRIANÇAS SUJEITOS DA PESQUISA: PERFIL SOCIOECONÔMICO E RELAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR E FAMILIAR

Partimos do pressuposto de que as crianças com as quais dialogamos durante a pesquisa são sujeitos sociais e, como tal, se constituem nas relações sociais, isto é, na interação com o outro. Logo, o contexto social no qual a criança está inserida é parte fundamental para a compreensão do seu processo de desenvolvimento.

A opção pela perspectiva bakhtiniana de linguagem, que traz em sua concepção a ideia de enunciado como “[...] produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...]” (BAKHTIN, 2014, p. 112) é relevante, pois consideramos este estudo uma produção de enunciados concretos, com motivações reais para sua realização e que tem as crianças como participantes ativos desse processo. Nessa perspectiva, implica tomar uma concepção de criança diretamente ligada a uma

concepção de “[...] sujeito essencialmente histórico e social na medida em que se constrói em sociedade e com isto adquire a habilidade de interagir [...]” (KOCH, 2005, p. 14).

Kramer (2007, p. 14) também concebe a criança como “[...] sujeito histórico que verte e subverte a ordem e a vida social [...]”. Assim, se queremos compreender as crianças, sujeitos da pesquisa, é fundamental entender o seu contexto social e suas experiências. Nele, elas criam e recriam o mundo, revelando verdades sempre provisórias da realidade em que vivem, por meio das relações que estabelecem com os outros e com o mundo. Na linguagem e pela linguagem, a criança se constitui como sujeito e se relaciona com o meio, compondo a cultura e a si mesma. Logo, a linguagem é o ponto que marca a transição entre a herança genética e cultural, como afirma Solange Jobim e Souza (2010). Também Costa (2013, p. 75, grifo da autora) nos indica que as crianças “[...] possuem uma ‘potencialidade dialógica’ voltada para a compreensão do mundo [...]”, na qual expressam seu modo de pensar a partir das experiências vividas.

Conforme Delgado e Müller (2005), uma pesquisa dialógica deve considerar que fazemos pesquisa com crianças e não sobre crianças. Essa mudança de perspectiva vem da discussão realizada na sociologia da infância, mencionada pelas autoras, que “[...] estimula a compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto [...]” (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 353). Tal noção considera ainda a importância do âmbito coletivo, por onde as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e seus pares, negando o conceito de criança como receptáculo passivo das doutrinas dos adultos.

Assumir essa perspectiva significa abandonar o olhar centrado no ponto de vista adulto e considerar o ponto de vista da criança na pesquisa, bem como suas vozes, seus olhares e suas experiências. A lógica adultocêntrica é uma das dificuldades metodológicas encontradas durante a pesquisa, apontadas por Delgado e Müller (2005). Segundo as autoras, devemos procurar os significados das crianças e não dos adultos. Outra dificuldade é a entrada no campo de pesquisa, como se dá a aproximação do pesquisador com a criança no ambiente pesquisado e na consideração das crianças como atores sociais plenos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo. Por último, nos defrontamos com

a questão ética, incluindo a garantia do direito de consentir ou não sua participação na pesquisa, respeitando os desejos das crianças.

Enfim, buscamos pistas metodológicas que valorizassem os alfabetizados e apontassem formas diferentes de fazer ciência, pois acreditamos que essa representa a melhor forma de envolvê-los como protagonistas desse processo (DELGADO; MÜLLER, 2005).

Assim, passaremos a analisar o perfil socioeconômico das crianças a partir das informações obtidas por meio de questionário que foi enviado as famílias (APÊNDICE F) e por meio de conversa individual com cada criança, na qual também utilizamos um roteiro específico (APÊNDICE G). As informações obtidas foram organizadas em tabelas disponíveis no APÊNDICE J.

Além do perfil socioeconômico, também buscamos compreender os interesses e costumes das crianças, incluindo aspectos relacionados com a idade, o gênero, a experiência escolar, o local de moradia, a composição familiar, os costumes cotidianos das crianças e suas preferências, as relações com a escola, os usos da leitura e da escrita no ambiente familiar.

Os dados produzidos contaram com a participação de 20 crianças autorizadas pelos pais por meio do protocolo de livre consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE B), porém somente 17 devolveram os questionários da família (APÊNDICE F), mesmo com todas as tentativas (solicitação dos questionários preenchidos) durante o período investigativo. Apesar de ser um índice negativo, tal aspecto não prejudicou totalmente a pesquisa. Desse modo, alguns dos índices percentuais foram calculados tomando por base os 20 sujeitos que participaram do estudo, a partir de dados produzidos pelas próprias crianças, e alguns foram baseados nos 17, pois se referiam aos dados produzidos pelos familiares.

Quanto à questão de sexo, das 20 crianças participantes da pesquisa, 9 eram meninas (45%) e 11 meninos (55%), com faixa etária entre 8 e 11 anos, sendo 5 crianças com idade entre 8 e 9 anos (25%), 13 com idade entre 9 e 10 anos (65%), uma com idade entre 10 e 11 anos (5%) e uma com idade superior a 11 anos (5%).

Na distorção idade/série, temos três crianças repetindo o 3º ano e apenas uma que não frequentou a Educação Infantil, como consta na Tabela 5 do APÊNDICE J.

No que diz respeito ao local de moradia, a maioria das crianças (75%) indicam que moram em bairros próximos da escola e 25% moram no mesmo bairro da escola. Em relação ao contexto familiar, a pesquisa apresentou que 50% (10) das crianças moram com seus pais e irmãos, 40% (8) moram apenas com um dos pais e irmãos e apenas 2 (10%) crianças moram com parentes ou outras pessoas. Esses dados são confirmados com os produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²⁷ (2015, p. 28), os quais mostram que, em 2014, a

[...] maioria (87,8%) das crianças e adolescentes de 0 a 14 anos de idade estava inserida na família na condição de filhos, ou seja, residia no domicílio ao menos de um dos pais, e em 11,8% dos casos eles foram indicados como outro parente na estrutura familiar.

Outra característica marcante, nesse contexto familiar, diz respeito ao número de irmãos. Os índices indicam que há prevalência de famílias pouco numerosas, há maior predominância de crianças terem entre um (35%) e dois (45%) irmãos. Apenas 20% têm mais de três irmãos. Os dados do IBGE (2015) confirmam isso mostrando que em 2014 a taxa de fecundidade total para o Brasil estava 1,74 filho por mulher, indicando queda nesse indicador em relação aos anos anteriores. Isso mostra como a estrutura familiar vem se modificando nos últimos anos, afetada talvez pelas novas posições das mulheres como mantenedora do orçamento familiar; pelo maior nível de instrução das mães, pois segundo o IBGE quanto mais as mulheres estudam, menos filhos têm; ou pelas novas configurações familiares causadas por separações (casamentos interrompidos) ou produções independentes, dentre outros fatores.

Quanto às ocupações dos familiares, os dados mostraram que a maior parte dos pais tem uma ocupação, com funções bem variadas e, por isso, para facilitar a organização dos dados, apoiamos-nos na classificação brasileira de ocupações utilizada pelo Ministério do Trabalho e Emprego (2019). Assim, tivemos o índice de 41,18% no grupo dos trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio, em lojas e mercados (o maior índice); 11,77% nos trabalhadores da produção de bens e

²⁷ Embora o IBGE tenha apresentado Síntese de Indicadores Sociais posteriores, esse foi o último que expôs dados relacionados aos indicadores necessários para a nossa análise.

serviços industriais; 5,88% se enquadram no grupo dos profissionais das ciências e das artes; 5,88% dos trabalhadores agropecuários; 5,88% membros das forças armadas, policiais e bombeiros militares e um (5,88%) dos demais pais se declarou autônomo, não especificando suas atividades, cuja classificação não conseguimos fazer, nesse caso, dentro das categorias previstas; 11,76% não informaram a função.

As mães apresentaram as seguintes ocupações: quatro (23,53%) mães informaram atuar apenas como donas de casa; em outro grupo, com o mesmo percentual (23,53%), estavam os trabalhadores de serviços (diaristas, empregadas domésticas e ajudante de cozinha); uma mãe informou que desenvolve a atividade de professora, que está dentro da classificação dos profissionais das ciências e das artes, como também a enfermeira, que representou 5,88% cada. Tivemos ainda duas (11,76%) prestadoras de serviço, uma que atuava com cuidadora de crianças e a outra como cabelereira. No grupo de trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio, em lojas e mercados só tivemos uma mãe (5,88%); 5,88% incidiu sobre o grupo dos trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio, em lojas e mercados, representado por uma promotora de vendas; trabalhadores de serviços administrativos foram 11,76% e por fim o grupo dos trabalhadores da produção de bens e serviços industriais, que somam 11,76, representado por uma costureira e uma operadora de produção.

Também buscamos informações sobre o nível de escolarização dos pais, que pode ser caracterizado com base nos seguintes índices: 17,65% (3 pais) têm apenas o ensino fundamental incompleto; dois pais (11,76%), ensino fundamental completo; dois pais (11,76%) não concluíram o ensino médio; quatro pais (23,53%) concluíram o ensino médio; um pai (5,88%) iniciou o ensino superior, mas não concluiu; três pais (17,65%) não informaram o grau de instrução.

Com relação ao nível de escolarização das mães, obtivemos os seguintes índices: 41,18% (sete mães) possuem o ensino médio completo; três mães (17,65%) possuem o ensino médio incompleto; 5,88% (uma mãe) tem o ensino fundamental completo e 17,65% (três mães) têm o fundamental incompleto. Também no caso das mães, duas (11,76%) possuem o ensino superior completo e 11,76% não informaram. As mães possuem um grau de escolarização maior que os pais,

podendo ser comprovado com o cotejo dos índices de mães que concluíram o ensino médio (41,18%) e pais (23,53%). Isso também aconteceu em relação ao ensino superior, com duas mães com nível superior de ensino e nenhum pai. Assim, os dados nos revelam que a mulher tem aumentado seu nível de escolaridade em relação ao homem, como também a sua presença no mercado de trabalho. A nova configuração social, econômica e familiar, tem exigido cada vez mais a ocupação das mulheres no mercado de trabalho para manter o orçamento familiar. Nesse cenário, muitas crianças ficam sob os cuidados de outros familiares ou cuidadores particulares, enquanto as mães trabalham.

A renda familiar mensal dos sujeitos envolvidos em nosso estudo, declarada no questionário realizado com os pais, se caracteriza por índices que giram em torno de um salário mínimo (23,53% dos sujeitos), um a dois salários mínimos (23,53%), dois a três salários mínimos (29,41%), três a quatro salários mínimos (5,88%), acima de quatro salários mínimos (5,88%); duas famílias não informaram a renda mensal. Vale lembrar que o valor do salário mínimo aqui citado é o referente a 2018, ano da realização deste estudo.

Após traçar o perfil socioeconômico das crianças, prosseguiremos relatando alguns dados referentes aos costumes cotidianos e suas preferências, às relações com a escola e aos usos da leitura e da escrita no ambiente familiar.

Quanto à atividade mais comum realizada pelas crianças em casa, os pais relataram que brincar (41,18%) é a mais frequente, seguida por assistir a programas de televisão (29,41%), entre outras, menos frequentes, como ler e desenhar, assistir a filmes, jogar bola, andar de patins, correr, arrumar o seu quarto e jogar no celular. Fora de casa, gostam de andar de bicicleta, jogar bola, passear, nadar, brincar, conversar com os amigos, ir ao *shopping*, ir à pracinha, ir ao cinema e ir à escola.

Uma das diversões preferidas apontadas pelas crianças é ir à praia ou ao parque aquático, ir ao *shopping*, brincar com os amigos ou irmãos, brincar de pique e queimada, cobra-cega, pular corda, andar de bicicleta e de *skate*, jogar futebol, jogar bola, brincar de boneca, assistir à televisão, estudar, ler e praticar esportes. Interessante notar que, em relação a essa questão, as respostas dos pais não coincidem totalmente com as das crianças, talvez porque a maioria dos pais e das

mães trabalhem fora e as crianças fiquem sob os cuidados de outra pessoa; no pouco tempo que ficam juntos, acabam realizando outras atividades. Os programas de televisão mais vistos são as novelas, que juntas somaram 85% (*As aventuras de Poliana, Chiquititas, Carinha de Anjo, Carrossel, Z4, Segundo Sol e Espelho da Vida*); desenhos animados (35%), programa do Silvio Santos e do Ratinho (20%), Chaves (15%), jogo de futebol, filmes e a série *Sou Luna* totalizaram a opção de 35% das crianças. Os programas de rádio não são quase ouvidos, não fazendo parte do interesse delas, contudo gostam de ouvir *funk* e sertanejo, segundo relataram.

Na escola, também há atrativos lúdicos que despertam o interesse das crianças e fazem com que elas gostem de estar nela porque é legal (30% das crianças relataram essa razão de gostar da escola), porque têm amigos e esses ajudam na tarefa e não batem (35%). Entre outras razões, também citadas, os professores e os seus modos de ensinar aparecem com 40%; 30% marcaram a satisfação em aprender. Apenas três crianças disseram não gostar dessa escola por não terem um bom relacionamento com os colegas e por não gostar de estudar. As respostas das crianças parecem indicar que gostam da escola, porém as respostas podem estar sob influência da nossa presença (por ter um fator afetivo envolvido), como também ser influenciadas pelas experiências que tiveram no contato em seu meio de convívio, ou seja, não tiveram contato com outras experiências prazerosas que pudessem ser comparadas com essa.

Quanto às atividades preferidas que realizam na escola, houve uma variedade grande de respostas registradas na Tabela 26 (APÊNDICE J), todas relacionadas à rotina escolar centrada na dinâmica dos conteúdos disciplinares que marcam a realidade da instituição pesquisada, como também de tantas outras, que ainda vivenciam uma prática escolar presa aos conteúdos disciplinares. Essa realidade foi visível também na questão relacionada à atividade de que não gostam de fazer na escola, registrando seus gostos e suas preferências de forma bem pessoal e pontual, não ficando nada marcado com um número considerável, como pode ser observado na Tabela 27 (APÊNDICE J). Talvez essa seja uma resposta à forma como é conduzido o processo de escolarização, por conta da disciplinarização dos

saberes, provocando uma conformidade quanto ao que realmente as crianças esperam da escola.

A leitura e principalmente a escrita são pontos que merecem destaque nesta pesquisa. As informações dadas tanto pelas crianças quanto pelos pais permitiram aproximar-nos das experiências que as crianças têm com a leitura e a escrita, dando uma amostragem do contexto familiar dessas crianças e das suas histórias de vida, mesmo não havendo uma inserção específica nesses espaços. Passamos então a análise desses itens.

Os dados que dispomos nas tabelas (APÊNDICE J) mostram que 16 crianças (80%) gostam de ler, três (15%) disseram que gostam mais ou menos e apenas uma (5%) relatou não gostar de ler. Porém todas indicaram uma ou mais leitura preferida, entre as quais destacamos os livros de histórias citados por 95% das crianças; 15% preferem histórias em quadrinhos e cinco (25%) citaram outros tipos de materiais, como poemas, livros de animação, textos variados e livros sobre países. Entre os relatos dos pais, os materiais de leitura mais utilizados pelas crianças no ambiente familiar também estão os livros de literatura infantil (88,24%), seguido pelos gibis (41,18%) e jornais (17,65%). Nesse contexto, as mães são as que mais leem para as crianças (50%). Os pais aparecem com 20%, seguido por avós (10%), irmãos (10%), a própria criança (10%) que lê para outra criança da família, a tia (5%) ou o tio (5%). Das vinte crianças, três relataram que ninguém da família lê para elas.

O dever de casa (35%) aparece como o material de leitura mais utilizado pelos pais com as crianças, confirmando nossa análise. Aparecem também outros materiais menos frequentes, como a Bíblia (15%), os livros de histórias variadas e até correspondências que chegam pelo correio e revistas velhas. Quanto à periodicidade dessas leituras (Tabela 33 do APÊNDICE J), notamos uma descontinuidade, não sendo uma prática que faz parte da rotina familiar e que acaba ficando para os “momentos que sobram tempo”, “quando não tem nada para fazer”, “quando tiver dúvidas em alguma tarefa escola”, enfim como algo menos importante da rotina familiar. Houve um caso de uma mãe que criou uma agenda de leitura no celular, que orientava a leitura que ela fazia para a criança, como também o momento de leitura que a própria criança realizaria individualmente, criando uma rotina que pode até provocar efeito contrário na criança, pois a leitura pode deixar de

atender seus objetivos, quais sejam de satisfazer uma necessidade ou como um momento prazeroso, para se tornar uma obrigação rotineira.

Em relação ao gosto pela escrita, os relatos das crianças mostram estar possivelmente de acordo com as experiências vivenciadas. Assim tivemos 14 crianças (70%) que disseram gostar de escrever, porém, pelo observado, essa demonstração de gosto pela escrita pode estar muito ligada às atividades de cópia, e não a uma escrita que aposta no diálogo, numa perspectiva discursiva de produção de textos; 4 gostam mais ou menos (20%) e 2 disseram não gostar (10%). Talvez esses 30% (juntando os que gostam mais ou menos e os que não gostam) representem as crianças que tentam, apesar das normatizações escolares, burlar as normas disciplinares com explicitado por Azevedo e Tardelli (1997, p. 27) quando dizem que

[...] mesmo cerceados pelas normas disciplinares em sala de aula, os educandos burlam as regras e mantêm um discurso paralelo ao do professor: trocam informações entre si, fazem piadinhas, comentam assuntos particulares, enfim, usam a língua segundo necessidades reais de comunicação.

Quanto ao uso que fazem da escrita, 80% das crianças disseram que era para fazer dever de casa e outras atividades ligadas ao contexto escolar. Esse alto índice pode ser caracterizado pela forte influência dos efeitos que o processo de escolarização, na forma como vem acontecendo (marcado por práticas tradicionais de ensino e pelas pedagogias ativas), tem sobre as crianças. Um deles está ligado à falta de sentido em aprender a ler e escrever, como se fosse algo desconectado das situações reais, que aparecem nos relatos de algumas crianças quando dizem que aprendem a ler e a escrever para passar de ano. Algumas dizem usar a escrita para mandar mensagens via WhatsApp ou escrever cartinhas, aparecendo com 45% dos relatos, talvez sendo uma das experiências de escrita mais significativas e que fogem das atividades escolares rotineiras.

As brincadeiras com a escrita também podem ser observadas em menor número, mas que merecem destaque, pois o brincar de escrever abre possibilidades de aproximar a escrita com as situações reais de sua utilização, uma vez que surge da necessidade da criança de agir sobre os objetos acessíveis a ela, como também da necessidade de aproximar-se do mundo adulto (LEONTIEV, 1988); nesse jogo

simbólico, vivencia situações que mais tarde poderão ser corriqueiras na sua vida. Sobre uma dessas situações que as crianças relatam brincar de escrever, uma delas contou que, em casa brinca de ser escritora quando está sozinha no seu quarto, com um caderno que ela tem para brincar, montando livrinhos com histórias e desenhos que ela faz; outra criança brinca com a irmã de loja e restaurante, quando usa bloquinhos de papel que ganhou da mãe para anotar as compras e os pedidos dos clientes.

As mães são também as que mais auxiliam as crianças na realização dos deveres de casa, totalizando 65%, ficando os pais (40%), as avós (30%), os irmãos (25%), os tios (15%) com índices menores. Segundo os relatos dos pais, somente às vezes (88,24%) as crianças solicitam ajuda, geralmente quando têm alguma dúvida em relação à atividade.

Foi unânime a opinião das crianças e dos pais sobre a importância da aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse aspecto, as crianças apontaram, como razões para justificar a importância de aprender a ler e escrever, a preocupação com o futuro (65%); os usos cotidianos da escrita, incluindo situações prazerosas de leitura (55%); os usos da linguagem escrita no contexto escolar, com uma preocupação voltada para a realização de tarefas escolares (30%); uma criança indicou porque tem que aprender e porque as pessoas mandam. Já para os pais, as razões estão relacionadas à vida em sociedade e ao exercício da cidadania (47,06%), à projeção para o futuro e ao crescimento profissional (41,18%) e para o desenvolvimento da criança (17,65%). Três pais não apresentaram razões para esse item.

Podemos notar que a maioria das razões citadas estão ligadas à melhoria da vida cotidiana e do futuro, relacionadas a uma perspectiva de crescimento das oportunidades profissionais e econômicas. O que os leva a dar esse sentido à aprendizagem da leitura e da escrita? Em seus estudos, Gontijo (2002, 41-42) apontou que esses tipos de respostas “[...] denotaram que os sentidos atribuídos estão associados a significações de caráter ideológico. [...]”, isto é, “[...] ao se apropriar do sistema de significações linguísticas, o homem se apropria também do sistema de ideias e opiniões que a linguagem expressa, [...]” (GONTIJO, 2002, 53). Em uma sociedade em que o capitalismo industrial dita as normas para atender às necessidades do mercado de trabalho e também às necessidades de consumo, os

sentidos da alfabetização são direcionados à satisfação desses interesses. Desse modo, as expectativas das pessoas circundam em torno desse conjunto de significações, a que elas estão expostas e que, por vezes, impossibilitam a formação da consciência crítica.

Nesse ponto, vale ilustrar com algumas enunciações que as crianças e seus pais produziram a respeito dessa pergunta. Assim, para as crianças, a aprendizagem da leitura e da escrita é importante:

Por causa que é bom para o trabalho mais rápido e para a gente passar de ano (Davi).
Quando a gente crescer, como vamos ler as cartas? Pode ser cobrança ou coisa boa (Feline).
Pra quando alguém pedir para eu ler algo eu saber, quando eu crescer e pequena também (Kessia).
Porque quando crescer vai ter que ler talão de luz, fazer faculdade e ler um monte de coisas (Vivi).
Porque é bom que você aprende rápido e passa de ano (Samuel).
Se a gente não aprende quando criança, quando for adulto e alguém pedir para assinar alguma coisa e não vou saber o que é. Na escola, para saber ler em voz alta para a turma (Pedro Enrique).
Para saber ler e escrever as coisas que a gente quer. Para ler o texto (Daniel).
Para passar de ano. Para arrumar emprego (Flesh).
Porque me ajuda a ser alguém na vida (Vinicius Jr.).

Essas enunciações foram construídas a partir do “[...] território social, ou seja, na rede de relações que se estabelece nas atividades cotidianas [...]” (GONTIJO, 2002, p. 46), que essas crianças têm contato e, por isso, são produzidas pelas crianças a partir da apropriação dos discursos que circulam no meio social e familiar. Os pais atribuem importância à aprendizagem da leitura e da escrita porque

[...] é fundamental para o futuro deles (Mulher Maravilha).
[...] o mundo está cada vez mais avançado e é preciso saber ler e escrever (Kessia).
[...] para se preparar para a vida tanto social quanto profissional (Vinicius Jr.).
[...] para ajudá-lo a construir um futuro melhor (Davi).
[...] a leitura traz desenvolvimento em várias áreas da vida da criança, principalmente intelectual (Poliana).
[...] é o começo para uma vida com sucesso (Mario).
[...] a criança sabendo ler e escrever ela passa a enxergar a vida com mais sabedoria e amplia seu horizonte (Mc Mirela).

Já as expectativas dos pais revelam o que Gontijo (2002, p. 50) chama de “[...] visões estereotipadas e denotam a ilusão de que a escolarização é suficiente para modificar a vida das pessoas [...]”, porém sabemos que, em uma sociedade capitalista, os objetivos da escolarização são outros e que “[...] a escola foi estendida à classe trabalhadora para servir aos interesses da indústria, que necessitava de

mão-de-obra escolarizada” (GONTIJO, 2002, p. 49-50). Assim, as expectativas de mudanças na condição social, econômica e cultural dependem de outros fatores, pois

[...] mudança é sinônimo de transformação e, portanto, é um processo que depende das condições históricas objetivas. É algo que não surge imediatamente, mas é fruto da luta dos homens contra a dominação e também de um processo de educação dos homens (GONTIJO, 2002, p. 50).

Por outro lado, baseada em Paulo Freire, a autora acredita que, por meio da alfabetização, como de todo processo de educação, é possível transformar os seres humanos que, por sua vez, podem mudar a realidade que os circundam, consciente e criticamente.

Não houve uma fase de destaque que os pais consideram a mais propícia ao aprendizado da escrita, variando entre a educação infantil (17,65%) e o ensino fundamental (47,06% citando entre o 1º ao 6º ano); alguns nem informaram (35,29%) como podemos constatar na Tabela 44 do APÊNDICE J.

5.5 A PROFESSORA DA TURMA E SUA TRAJETÓRIA

A professora relatou ter mais de cinquenta anos de idade, tendo mais de 15 anos de experiência profissional, atuando na regência de turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. No momento da pesquisa, trabalhava em duas escolas, uma na rede municipal de Vila Velha e outra na rede municipal de Cariacica, sendo contratada nas duas. Na escola pesquisada, estava trabalhando desde o mês de abril.

É licenciada em pedagogia e fez especialização em Alfabetização e Letramento, além de ter participado da formação do Pnaic durante três anos. Na lembrança, vieram alguns referenciais teóricos que embasam sua formação e trouxeram contribuições, segundo ela, para a sua prática pedagógica na efetivação do trabalho com a língua escrita, entre os quais citou Jean Piaget, Vigotski, Emília Ferreiro, Rubem Alves, sem trazer maiores detalhes sobre eles.

No seu dia a dia, informou que utiliza diferentes materiais entre livros didáticos e coleções de apoio ao planejamento. Baliza-se pela listagem de conteúdos/direitos de

aprendizagem que a Secretaria de Educação determina, a partir dos quais direciona seu trabalho.

6 PRODUÇÃO DE TEXTOS EM UMA TURMA DO FINAL DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: POR UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Apresentados os procedimentos teóricos e metodológicos utilizados nesta pesquisa, passaremos à análise dos eventos mediados pela linguagem escrita no contexto da sala de aula pesquisada, tendo como embasamento teórico a abordagem bakhtiniana de linguagem, a fim de compreender como as crianças produzem textos na alfabetização. Tomaremos para análise os eventos ocorridos no contexto da sala de aula onde desenvolvemos a pesquisa e que, conforme mencionado, faz parte de uma instituição de ensino fundamental do sistema público de ensino municipal de Vila Velha, em uma turma do terceiro ano composta por vinte crianças.

Para isso, buscamos destacar, neste relatório, os eventos que consideramos relevantes para discutir a produção de textos em uma perspectiva discursiva. Esta viagem de retorno aos momentos vividos, como nos diz Geraldi (2010b), nunca mais será uma volta, será sempre outra viagem, principalmente porque temos

[...] a convicção hoje generalizada de que a linguagem é uma atividade constitutiva das consciências humanas e a certeza de que os sistemas linguísticos nunca estão prontos e acabados, mas se vão construindo na história, levam hoje a retomarmos as enunciações para nela detectarmos elementos indicadores de caminhos a percorrer na nossa formulação de nossas memórias de futuro (GERALDI, 2010b, p. 99).

Assim como Geraldi (2010b), também acreditamos que esse retorno aos enunciados vividos durante a pesquisa de campo indicará novos elementos que nos ajudarão a percorrer caminhos com outros possíveis e que contribuirão para as nossas ações futuras. Diante disso, buscamos embasamento para o conceito de “evento”, a partir da concepção bakhtiniana de ato/atividade e evento, para nos ajudar a compreender melhor nosso percurso investigativo.

Segundo Sobral (2017, p. 26), estudioso de Bakhtin, evento “[...] pode ser definido como o processo de irrupção de entidades, ou objetos, no plano histórico concreto [...], como a presentificação, ou apresentação, dos seres à consciência viva, isto é, situada no concreto”. Essa concretude dos eventos se presensificou nas situações ocorridas em sala de aula durante os 49 dias em que estivemos presentes. Ali, os eventos ganharam lugar e espaço. Os fatos ocorridos permaneceram no tempo e no

espaço, ou seja, são datados e situados. Além de serem individualizáveis, mas também com propriedades universalizáveis (SOBRAL, 2017), refletiu nas possibilidades e contribuições que os eventos ocorridos podem nos trazer a partir das suas propriedades universalizantes, em situações que são comuns a outros contextos e que podem representar outras realidades. Podemos assim dizer que os eventos ocorridos, considerando a sua individualidade, podem conter características universalizantes que, de algum modo, contribuem para outras situações semelhantes, porém tendo a clareza de que “[...] a compreensão pode e deve ser melhor” (BAKHTIN, 2011, p. 377) e como resultado desse processo, teremos “[...] a mudança mútua e o enriquecimento” (BAKHTIN, 2011, p. 378).

Considerando o objetivo desta pesquisa, destacaremos os eventos que tiveram como foco principal a produção de textos e/ou situações que envolveram a escrita, totalizando 16 eventos, sendo 8 propostas desenvolvidas pela professora da turma e 8 pela professora em conjunto com a pesquisadora (APÊNDICE L).

Chegar a esses números não foi fácil, pois o percurso investigativo se mostrou diferente das expectativas iniciais com as quais chegamos a campo. Ainda tínhamos a ideia de que seria necessário levar um roteiro pronto, pois imaginávamos que a prática de produção de textos não era uma prática pedagógica que fizesse parte da rotina escolar (e realmente não era) e que seria necessário propor situações para que ela acontecesse.

Levar um planejamento, sem antes viver e considerar a realidade, mesmo tentando atender as questões teóricas defendidas nesta pesquisa, nos fez refletir que, de alguma maneira, estaríamos nos fundamentando na ideia de que a criança é um receptáculo vazio, mesmo sem ter essa intenção. Por isso, foi necessário redimensionar o percurso investigativo, a partir dos acontecimentos que foram dando forma ao planejamento e à prática pedagógica. Conceber a aula como lugar-acontecimento, como defendido por Geraldini (2010a, p. 100), exige que

[...] cada sujeito — professor e aluno — se torne autor: refletindo sobre o vivido, escrevendo seus textos e estabelecendo novas relações com o já produzido [...]. O projeto como um todo tem que estar sempre voltado para as questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões, caminho necessário da expansão da própria vida.

Isso não significa que devemos admitir o espontaneísmo. Pelo contrário, o planejamento deve ocorrer, porém levando-se em consideração que “[...] o conhecimento sistematizado deve fazer parte do percurso e não ser o fim do percurso” (GERALDI, 2010a, p. 101).

Assim o fizemos. Mesmo redimensionando o percurso investigativo, sentimos como é difícil transformar as situações vivenciadas em situações de produção de textos, primeiro porque viemos de uma prática pedagógica em que a produção não levava em consideração as condições de produção de textos, em que a criança pudesse escolher as estratégias do dizer para dialogar com o outro, concordando ou discordando, expressando seus desejos e vontades; segundo porque o processo de escolarização conseguiu em pouco tempo (considerando que as crianças estão apenas no processo inicial de alfabetização/escolarização) destruir “[...] a razão de ser da escrita para ensinar e aprender a escrita” (GERALDI, 2018a, p. 137, grifo do autor), causando o apagamento do dizer da criança (não de todas, porque sabemos que algumas conseguem burlar esse sistema), que fica condicionada a “[...] escrever somente o que sabe, independentemente do que quer dizer [...]” (GERALDI, 2018a, p. 137)²⁸ para cumprir as tarefas escolares.

No caso da alfabetização de crianças, há aproximadamente quatro décadas, aqui no Brasil, iniciaram-se as discussões com vistas a superar as práticas tradicionais de ensino, a fim de minimizar o fracasso escolar, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, ainda há muita dificuldade em trabalhar a alfabetização a partir de uma perspectiva discursiva, como ilustrado no trabalho de Smolka (2001)²⁹ e de outros estudiosos. Vários deles já vêm discutindo essa questão há décadas, como Freire, Geraldi e Gontijo, mostrando que o ensino da língua deve girar em torno do enunciado/texto, justificando a produção de enunciados/textos orais e escritos como começo, meio e fim do processo *ensinoaprendizagem* da língua.

²⁸ Essas e outras questões serão retomadas e aprofundadas mais à frente nas análises das produções das crianças.

²⁹ Talvez porque a proposta da autora teve mais impacto na academia do que na escola e também porque essa constatação ainda indique a falta de propostas práticas na perspectiva discursiva e o impacto dessa falta sobre nós.

Tradicionalmente, a escola tem centrado o processo *ensinoaprendizagem* na transmissão de conhecimento que, segundo Geraldi (1997, p. 20), “[...] supõe uma fonte que sabe, lugar ocupado exclusivamente pelo professor, e um receptáculo [vazio] desse saber, lugar ocupado exclusivamente pelo aluno [...]”. Conceber o processo *ensinoaprendizagem* como produção de conhecimento implica a “[...] devolução da palavra ao sujeito, aposta-se no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e na possibilidade de recuperar na ‘história contida e não contada’ elementos de retomar o vivido, de inventar o cotidiano” (GERALDI, 1997, p. 20, grifo do autor). Isso ocorrerá somente quando tomarmos a produção de textos como fundante do processo pedagógico, ideia que defendemos com este trabalho.

Bakhtin (2011, 2014) já falava que o texto, como enunciado concreto (como já aprofundado em seção anterior), fruto das relações dialógicas que se estabelecem nas situações concretas, é a realidade fundamental da língua, pois a língua vive e evolui nos momentos de enunciação, quando os sujeitos utilizam os recursos expressivos que interiorizam nas suas experiências discursivas, isto é, na interação social. Desse modo, “[...] as unidades reais da cadeia verbal são as enunciações. [E por isso] para estudar as formas dessas unidades, convém não separá-las do curso histórico das enunciações [...]” (BAKHTIN, 2014, p. 129). O contexto sócio-histórico tem fundamental importância para a compreensão do enunciado, que se liga a outros pela infinita corrente discursiva.

Geraldi (1997) vem reforçar os estudos bakhtinianos, concebendo o texto como unidade de *ensinoaprendizagem*, entendendo o texto como lugar de entrada para o diálogo com outros textos, passados e futuros. Defende o texto como objeto de *ensinoaprendizagem*, mediando as atividades de leitura e produção, a partir das quais ocorre a reflexão linguística. Todas essas práticas interligadas resultam no processo de apropriação da linguagem em uma dimensão dialógica (ou discursiva), no qual a interação e a interlocução são eixos fundamentais, como também defendidos por Smolka (2001).

Reafirmamos essas questões, porque acreditamos que o processo *ensinoaprendizagem* tem urgência de tomar essa concepção de linguagem (como interação) como eixo condutor do processo de elaboração de sentidos, sobretudo, porque também defendemos que “[...] são os sentidos socialmente constituídos os

verdadeiros objetos do processo de ensino e aprendizagem [...]” (GERALDI, 1997, p. 23).

6.1 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE DADOS

Durante o percurso investigativo, vivenciamos e provocamos algumas situações de produção de textos, descritas no APÊNDICE L, nas quais buscamos evidenciar alguns questionamentos. É possível constituir espaços, nas salas de aula, para que as crianças produzam textos escritos? Quais seriam essas situações? O que as crianças podem nos contar sobre esse processo?

Antes de entrarmos nas análises propriamente ditas, acreditamos ser importante fazer um relato sobre a influência dos fatos ocorridos no processo de produção dos dados, mostrando algumas questões que ainda não foram relatadas no item que trata do contexto de pesquisa e do processo de inserção em campo.

Durante o período em que permanecemos em campo, houve dezesseis situações de produção de textos e/ou situações que envolveram a escrita, das quais selecionamos algumas para realizarmos nossas análises. Foram situações ora desenvolvidas pela professora da turma, ora planejadas conjuntamente com a pesquisadora, como detalhado anteriormente. Essas situações foram se constituindo no dia a dia de sala de aula e acompanhando a dinâmica da vida escolar, direcionadas pela obrigatoriedade de cumprimento das exigências curriculares, das propostas da secretaria de educação e dos eventos institucionalizados (como a Mostra Cultural ou Dia A da Alfabetização). Outras foram conduzidas pelos conflitos quase que diários entre as crianças, os quais influenciavam os acontecimentos da sala e até as atividades realizadas. Podemos destacar o cuidado e a sensibilidade que a professora tinha com esses conflitos, tentando amenizá-los e principalmente resolvê-los. Acreditávamos que muitos deles estavam ligados às relações interpessoais, com questões que cada sujeito trazia como parte da sua constitutividade, influenciados pelo contexto social mais próximo, e que provocavam reações variadas de divergência e até de agressividade no grupo.

Apesar disso e com isso, uma das primeiras impressões que tivemos, observando a reação das crianças, foi registrada no diário de campo do dia 08/08/18:

Pesquisadora: olho para cada rostinho e vejo quantas histórias podem conter (e acredito que contenham), doidas para saírem pelas bocas curiosas, mas que muitas vezes são impossibilitadas pela dinâmica escolar, que não proporciona situações de interação verbal em que as crianças possam se colocar.

No entanto, é possível inferir que tais situações ocorridas em sala de aula (conflitos, divergências e situações de agressividade) podem também ser reflexos de um modo de conduzir o ensino que, na maioria das vezes, desconsidera a realidade sociocultural em que as crianças estão inseridas.

Também houve, no percurso investigativo, outras situações que provocaram reflexões sobre como a dinâmica escolar é influenciada por diversos fatores que, por vezes, atuam negativamente no desenvolvimento das atividades diárias. Nesse sentido, achamos interessante relatar algumas, pois retratam diretamente a realidade da sala de aula e que, às vezes, dificultam o trabalho do professor.

Uma dessas situações são os projetos direcionados pela Secretaria de Educação, que geralmente caem de “paraquedas” no chão da escola, com certo grau de exigência que paralisa as atividades que já vinham sendo desenvolvidas ou redirecionam-nas completamente. É o caso da exigência do envio de uma avaliação partindo de uma produção de texto das crianças. A agonia de alguns professores foi visível, talvez porque essa não era uma prática pedagógica que constituísse o processo *ensinoaprendizagem* do ciclo de alfabetização como parte da crença de que a criança primeiramente deve aprender a língua como sistema para depois ser capaz de usá-la para produzir textos. Ter que refazer o planejamento das aulas desestabilizou a rotina (tradicionalmente organizada). Diante dessa situação, a pedagoga colocou-se prontamente em auxílio dos professores, ao tentar amenizar os impactos, ajudando-os a redirecionar o planejamento a uma situação significativa de produção, na tentativa de escapar da ideia de uma mera tarefa para cumprir somente por uma exigência do sistema.

No caso da turma pesquisada, reorganizamos o planejamento junto com a professora de forma que pudesse contemplar as exigências da secretaria, buscando ressignificar a atividade de modo que se tornasse proveitosa para o desenvolvimento de um trabalho mais significativo para a turma e que atendesse algumas necessidades apontadas pela professora. Foi assim que, a partir de uma conversa

com as crianças e com a escolha de um livro de literatura por elas, surgiu o “Projeto O Pequeno Príncipe”, que culminou na Mostra Cultural, envolvendo a turma na realização de várias atividades que seriam apresentadas nesse dia. Apesar do grande envolvimento da turma na realização dessas atividades, as situações de produções de textos ainda não apresentaram condições de produção favoráveis para que as crianças pudessem se tornar autoras.

Outra situação complexa é a realização de provas. Sim, as provas, como se o processo avaliativo se resumisse a isso. Não iremos entrar em detalhes, mesmo considerando um assunto relevante, mas são visíveis os danos que elas provocam no cotidiano escolar: o tempo gasto com elas, o material despendido, a pressão psicológica sobre as crianças, o desgaste do professor com todo o processo (elaboração, correção etc.), entre outros fatores negativos que as provas podem ter sobre o processo pedagógico.

De certo modo, a escola acaba dando importância às exigências burocráticas e deixa de dar a devida atenção às questões que realmente são relevantes para a educação, como dar ouvidos aos dizeres das crianças, reveladores do intuito discursivo e que poderiam deixar o processo de *ensinoaprendizagem* muito mais significativo, pois possibilitariam a intercessão entre a herança cultural e a construção do novo, a partir das experiências das crianças.

Feitas essas considerações iniciais, é importante dizer que nossas análises serão balizadas pela compreensão da palavra alheia, ativa e responsiva, da qual poderemos concordar ou discordar total ou parcialmente, completando-as, aplicando-as, preparando-as para usá-las, etc., mas sempre tentando respeitar a palavra alheia. Enfim, seremos um elo dessa infinita corrente dialógica (*ad infinitum*). Além disso, também consideramos a ligação que os enunciados produzidos durante os dias em que estivemos em campo têm com outros enunciados precedentes e com os futuros, sendo respostas a esses e que muito nos provocam a buscar compreensão, pautada na perspectiva bakhtiniana de linguagem, que busca dialogar com as ideias do outro, produzindo respostas a elas com uma ativa postura de investigador, sem serem, contudo, conclusivas, mas com a firme intenção de instaurar o diálogo e polemizar.

A riqueza das situações ocorridas durante a pesquisa pode nos levar a uma melhor compreensão do processo *ensinoaprendizagem* e, desse modo, refletir sobre as práticas pedagógicas que de fato sejam provocadoras de aprendizagens, bem diferente das que “[...] não apenas discriminam e excluem, como emudecem e calam” (SMOLKA, 2001, p. 16) nossas crianças.

Nessa direção, passamos, nos próximos tópicos, a descrever o que as situações de produção de textos vivenciadas durante a pesquisa de campo nos permitiram analisar à luz da perspectiva discursiva da linguagem. Os textos produzidos pelas crianças foram fotografados e as filmagens de alguns momentos de produção foram transcritas para análise. Além disso, também realizamos registros em diário de campo, quando não houve condições de utilizar gravações em áudio ou vídeo. Assim, tendo em vista aspectos das situações de produção de textos que consideramos relevantes para discussão neste estudo, organizamos os dados produzidos nas seguintes categorias:

- *Produção de textos e as condições de produção*: nesse tópico, analisamos os eventos que ocorreram quando havia ou não condições de produção;
- *Produção de textos e análise linguística*: neste item, buscamos discutir as possibilidades de se trabalhar a análise linguística com/nos textos produzidos.

Ressaltamos que cada categoria dará destaque ao eixo central proposto para análise em cada tópico. No entanto, salientamos que não há dissociação entre elas, pois ambas enfatizam as diferenças e as potencialidades de desenvolvimento das crianças quando as condições de produção de textos são instauradas. Enfim, com essas análises, buscamos polemizar a respeito de uma possível necessidade de mudanças das práticas educativas tradicionais e das pedagogias ativas, que geralmente não têm provocado processos dialógicos na alfabetização e na escolarização, conforme apontam estudos apresentados na revisão de literatura.

6.1.1 Produção de textos e as condições de produção

Como esperar produções de textos significativas das nossas crianças se, na maioria das vezes, não proporcionamos as condições necessárias para isso? É com essa

questão que abrimos este tópico, porque ainda exigimos que nossas crianças produzam textos, mas geralmente não trabalhamos essa prática discursiva nas nossas salas de aulas. Nossas práticas escolares, em sua grande maioria, ainda mantêm a ênfase no ensino linguístico (sistema alfabético-ortográfico) como fundamento para futuras produções textuais. Em outras palavras, primeiro se aprende sobre a língua para depois conseguir ter fluência na leitura e na produção de texto, como defendido no Pnaic (LEAL, 2012)³⁰. As poucas oportunidades de produção se caracterizam como exercícios e treinamento para escritas futuras, desprovidas de condições de produção efetivas, que possibilitem às crianças realizar seus projetos discursivos. Mesmo assim, dessas produções é esperado alto desempenho, no campo linguístico como no discursivo.

As condições de produção de textos elencadas por Geraldi (2013) estão intimamente relacionadas aos momentos de interação e de interlocução consigo e com o outro. É por meio dessas interações que realizamos nossos projetos do dizer, tanto orais quanto escritos. Em especial na escrita, o processo de produção não se reduz a “[...] um arranjo sequencial de letras e o que a governa não é a forma das letras, mas o projeto de dizer do locutor: suas razões de dizer para quem diz o que tem a dizer segundo as estratégias que escolhe” (GERALDI, 2018a, p. 137).

Geralmente, nos “[...] processos de produção de textos, nas escolas, o aluno não tem para quem dizer o que diz, ele escreve o texto não para um leitor, mas para um professor para quem ele deve mostrar que sabe escrever” (GERALDI, 2010a, p. 98). Essa prática nos inquietou durante nossas experiências de sala de aula e também durante a vivência das situações presenciadas na sala onde realizamos a pesquisa. Nessas situações, costumeiramente, não tínhamos as condições de produção de textos presentes nas proposições de produção, o que provoca reflexões sobre a busca de outras perspectivas que possam contribuir para que, de fato, as crianças sejam sujeitos do seu dizer e avancem nos conhecimentos sobre a língua em uso de forma integrada (aspectos linguísticos e discursivos).

³⁰ Em algumas passagens do seu texto, a autora defende que “[...] após compreenderem a lógica do nosso sistema de escrita, ou seja, após dominarem os princípios do sistema alfabético, as crianças também precisam ter condições favoráveis para desenvolver a fluência de leitura e de escrita com autonomia (sem mediação de escriba ou leitor)” (LEAL, 2012, p. 15). E ainda, “[...] Se as crianças concluem o primeiro ano do Ensino Fundamental compreendendo os princípios básicos do sistema de escrita, será muito mais provável que consigam consolidar a fluência de leitura e de produção de textos nos anos seguintes [...]” (LEAL, 2012, p. 19).

Diante do exposto, passaremos ao relato de eventos que mostram a reação das crianças diante de situações em que as propostas de produção de textos tinham ou não condições para a sua efetiva realização. Um evento ocorrido na biblioteca (06/08/18) é uma dessas situações, quando cada criança deveria escolher um livro de literatura infantil com o qual pudesse realizar a atividade proposta pela professora. Ela explicou algumas vezes a proposta da atividade e, em meio ao agito das crianças, algumas ainda ficaram na dúvida, tentando compreendê-la para atender à solicitação da professora. Segue fragmento desse diálogo:

Professora com a turma: (...) *ei:: não é pra copiar nada do livro não::... vocês vão escrever:: com as palavras de vocês... o que vocês gostaram... o que vocês acharam interessante... o que queria dizer a história? ((muitas vozes de crianças misturadas)) a história que eu li falava... esse texto vocês vão poder fazer em casa porque na segunda-feira a gente fecha... ((e continuaram falando durante a realização da atividade)) no primeiro trimestre:: nós fizemos...é:: (...) esse trabalho:: porém vocês não escreveram nada... vocês só fizeram a leitura do livro... leram a imagem da capa... e aqui nós fizemos aquela (...) vocês falaram o que acharam da história... o que falava a história de vocês... foi um trabalho oral só verbalizado aqui entre nós (...) agora não... agora vai ter um registro... vocês vão registrar escrevendo e depois vamos fazer a apresentação também... mas ai vocês vão estar com o trabalho escrito no caderninho de vocês... é a mesma coisa porém agora ((fala interrompida por uma criança))*

Mc Mirela: *é pra copiar do livro ou escrever com as suas próprias palavras?*

Professora: *de novo Mc Mirela?*

Mc Mirela: *não tia*

Nesse diálogo, no qual a professora orientava as crianças para a realização de uma atividade escrita na biblioteca³¹, destacamos a fala da Mc Mirela, que nos indica uma das formas como as crianças estavam compreendendo ou tentando compreender a proposta. Quando pergunta se é para copiar do livro ou escrever com as próprias palavras, a criança sinaliza o que possivelmente já vinha acontecendo nas atividades que envolviam a escrita, isto é, ora as atividades de escrita se realizavam por meio de cópia, ora por reconto com as próprias palavras (se assim poderíamos chamar) do que foi lido. Havia também, pela fala da professora – “de novo Mc Mirela?” – uma pré-correlação entre a “explicação” e compreensão, como se uma única “explicação” fosse determinante para a compreensão das crianças.

Na continuidade, a professora seguiu atendendo individualmente as crianças, tirando as dúvidas de quem ainda não havia compreendido a proposta. Uma das crianças perguntou se era para começar com “Era uma vez” ou “Um dia”, a professora

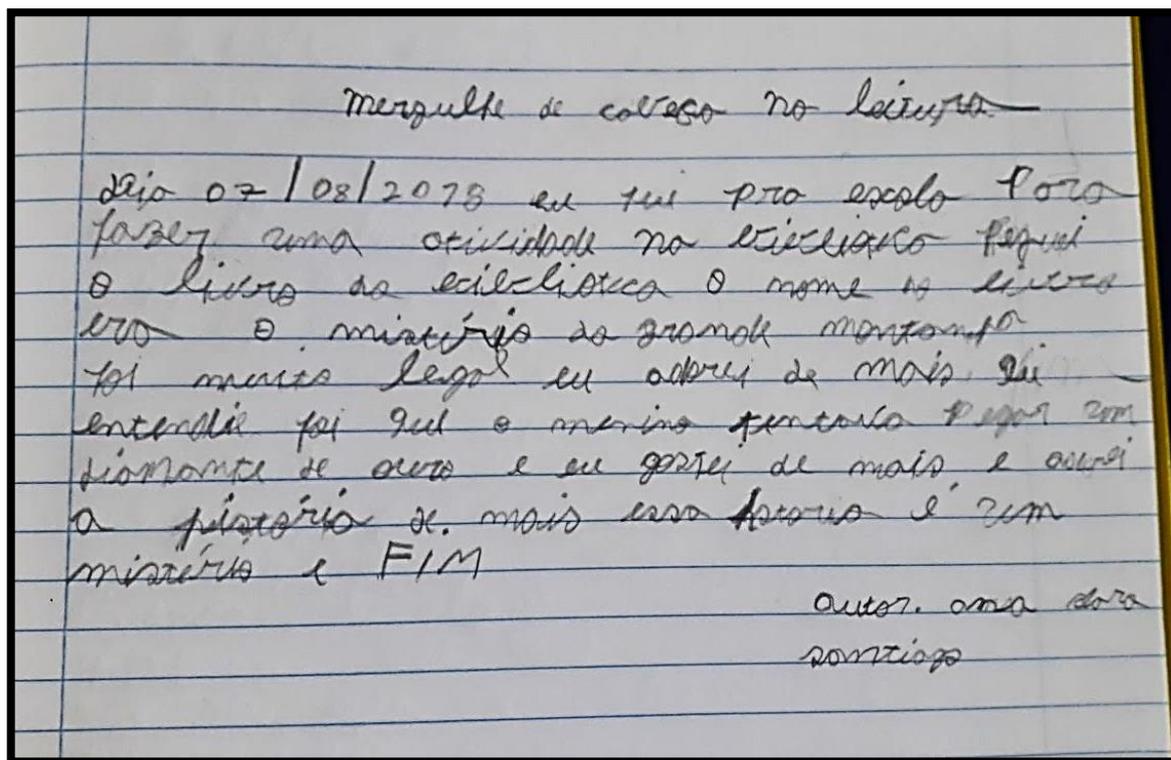
³¹ Acreditamos que a biblioteca seja um lugar privilegiado para o contato com o acervo disponível e para um momento de leitura.

sugeriu que poderia ser “Na biblioteca, fizemos um trabalho e eu peguei um livro que falava sobre”. Logo retomou a fala com o grupo dizendo que agora que todos tinham compreendido, poderiam fazer a leitura silenciosa do livro escolhido³² e que o “resumo” era para ser feito em casa com calma.

Ainda na biblioteca, quando a professora disse que elas iriam apresentar depois, a Isabelly, que estava ao nosso lado, falou com bastante entusiasmo: “Apresentação pra mostrar pra você tia?” e sorriu quando afirmei com um gesto positivo que sim. Talvez, e acreditamos que sim, estaria aí o sentido maior em escrever um resumo do texto lido, pois, para além disso, restaria apenas o cumprimento de uma tarefa escolar. Como retorno dessa atividade, apenas cinco crianças trouxeram-na concluída na aula seguinte da biblioteca (uma semana depois – 13/08/18). No momento da apresentação para a turma, as crianças que não fizeram (grande maioria) ficaram inquietas durante a aula inteira, atrapalhando muito a apresentação dos colegas que a realizaram. A professora chamava a atenção o tempo todo, tentando argumentar que essa é uma forma de fazer a propaganda do livro para que os outros colegas possam ler. Tal fato expressa o único sentido da atividade proposta, não conseguindo despertar o interesse das crianças. Notamos que aquelas que a realizaram o fizeram pelo empenho de estar quite com as obrigações escolares, sendo até estimuladas pela família. Seguimos com algumas produções:

³² Em nossas observações, vimos que o fato de condicionar a leitura do livro na biblioteca a uma atividade escrita influenciava consideravelmente a escolha. As crianças direcionavam suas escolhas para livros menores, mais “fáceis”, para facilitar a realização da atividade, mesmo que isso implicasse a escolha de um livro que naquele momento não lhes interessava.

Fotografia 18 – Texto produzido por Samuel (06/08/18)



Fonte: Acervo da autora (2018).

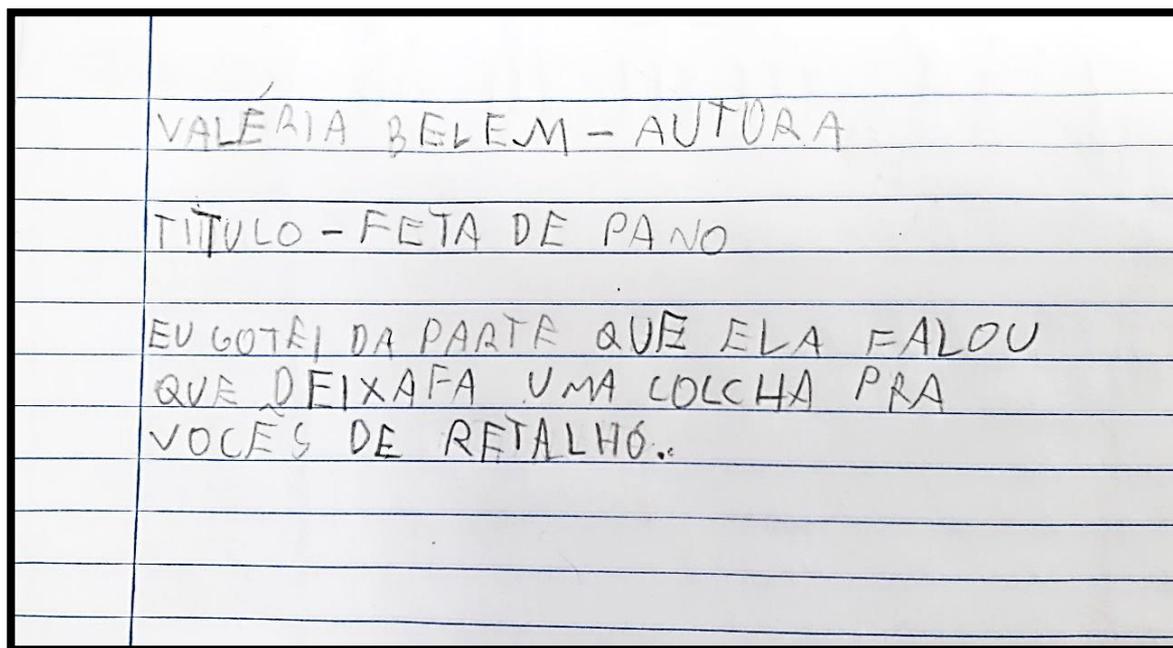
Mergulhe de cabeça na leitura

Dia 07/08/2018 eu fui pra escola para fazer uma atividade na biblioteca peguei o livro da biblioteca o nome do livro era o mistério da grande montanha foi muito legal eu adorei de mais. Eu entendi foi que o menino tentava pegar um diamante de ouro e eu gostei de mais e ouvi a história de mais essa história é um mistério e FIM

autor. ana dora santiago³³

³³ Essa autoria é de quem escreveu o livro.

Fotografia 19 – Texto produzido por Isabelly (06/08/18)



Fonte: Acervo da autora (2018).

VALÉRIA BELEM – AUTORA

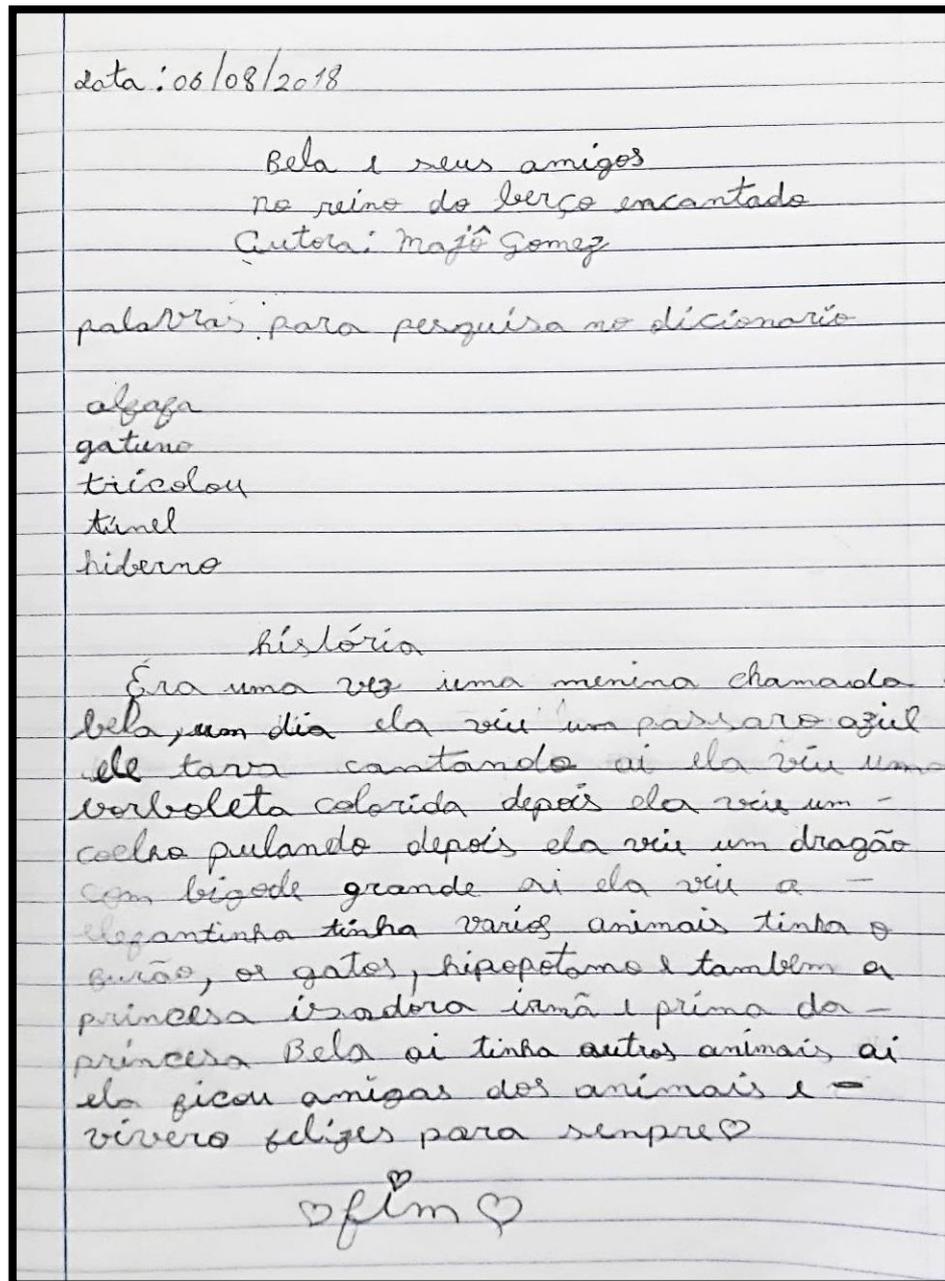
TITULO – FETA DE PANO

EU GOTEI DA PARTE QUE ELA FALOU

QUE DEIXAFA UMA COLCHA PRA

VOCÊS DE RETALHO.

Fotografia 20 – Texto produzido por Poliana (06/08/18)



Fonte: Acervo da autora (2018).

Data: 06/08/2028

Belo e seus amigos

No reino do berço encantado

Autora: Majô Gomez

palavras para pesquisa no dicionário

alfafa

gatuno

tricolou
túnel
hiberno

História

Éra uma vez uma menina chamada
bela, um dia ela viu um pássaro azul
ele tava cantando ai ela viu uma
borboleta colorida depois ela viu um –
coelho pulando depois ela viu um dragão
com bigode grande ai ela viu a –
elefantinha tinha varios animais tinha o
furão, os gatos, hipopótamo e também a
princesa isadora irmã e prima da –
princesa Bela ai tinha outros animais ai
ela ficou amigas dos animais e –
vivero felizes para senpre

fim

Podemos notar que nesses “textos” (Fotografias 18, 19 e 20) há muita “escrita” e pouco texto, como bem explica Geraldi (2013). O dizer das crianças fica encoberto pela realização de uma atividade escolar. Geraldi (2018a) fala dessa artificialidade dos textos produzidos pelas crianças, no contexto escolar, cujo destino não passa das quatro paredes da sala de aula, destinados a um único interlocutor-leitor e corretor (quando há tempo para isso) — o próprio professor. Essas produções das crianças não podem ser equiparadas ao uso da escrita em outras instituições sociais, não mantém uma íntima relação com uso social da escrita. Impera a noção de que a criança precisa treinar para depois saber usar, aprendizagem desvinculada da vida. Com isso “[...] *destrói-se a razão de ser da escrita* para ensinar e aprender a escrita” (GERALDI, 2018a, 137, grifo do autor).

A própria criança revela no seu texto a intenção da atividade “eu fui pra escola para fazer uma atividade na biblioteca” (Samuel). Essa era uma etapa da atividade sugerida pela professora: pegar um livro na biblioteca e dizer o que gostou, o que

achou interessante e o que queria dizer a história (como podemos constatar na fala da professora). Além disso, ter que expressar sobre algo de que gostou no livro lido, como podemos ver nos trechos: “eu adorei de mais”, “eu gostei de mais” (Samuel), “EU GOTEI DA PARTE QUE ELA FALOU QUE DEIXAFA UMA COLCHA PRA VOCÊS DE RETALHO” (Isabelly). Não há espaço para outros dizeres: o que não gostou, o que o texto lido provocou, entre outras possibilidades de diálogo.

Essa atividade, além de não atender as condições de produção necessárias para compor uma atividade que fizesse sentido para as crianças, também não se estabeleceu como espaço em que elas pudessem se constituir na e pela linguagem, pois não houve momento para reflexão sobre a linguagem, em que a escrita delas pudesse ser o fio condutor de reflexões que contribuíssem para o seu enriquecimento linguístico.

Observamos ainda que, no texto da Fotografia 18, Samuel expõe sua compreensão da atividade e registra repetidamente que gostou da história; já Isabelly (Fotografia 19) é bem sucinta, registra o nome da autora, o título e a parte de que mais gostou, enquanto Poliana (Fotografia 20) atende também a solicitação da professora de anotar as palavras cujo significado deveria buscar no dicionário, embora não tenha realizado essa busca, pois não deixou isso aparente no seu registro. Em seguida, faz uma recontagem da história destacando, repetida vezes, o gosto pelos animais, situação que se aproximava da sua realidade, pois andava triste com a perda do seu cachorro e, por várias vezes, relatou que gostava muito de animais. Notamos ainda, marcas de uma estrutura textual que tem presença forte no processo de alfabetização, os contos, quando escreve “Éra uma vez” ou em “vivero felizes para senpre”, e que, por vezes, acabam “enformando” o dizer das crianças.

Em direção semelhante, trazemos para o diálogo outro evento (08/08/18). Nele, a professora solicitou que as crianças produzissem um texto, escrevendo o que acharam da história e se já havia acontecido algo parecido com elas. Essa e outras propostas revelam a tentativa da professora em criar situações de produção de textos em meio ao processo de realização da pesquisa, pois, como relatado por ela, essa não era uma prática corriqueira, sendo mais explorada a oralidade, como consta na fala da professora com a turma:

Professora: *no primeiro trimestre:: nós fizemos...é:: (...) esse trabalho:: porém vocês não escreveram nada... vocês só fizeram a leitura do livro... leram a imagem da capa... e aqui nós fizemos aquela (...) vocês falaram o que acharam da história... o que falava a história de vocês... foi um trabalho oral só verbalizado aqui entre nós (...) agora não... agora vai ter um registro...*

Por que só oralidade? Até quando se deve esperar para que as crianças possam produzir textos? É possível inferir que, em meio as tentativas de propor situações de produção, imperam ainda práticas pedagógicas que não atendem aos propósitos de uma prática discursiva e/ou dialógica de ensino da língua. A ênfase se mantém nos aspectos estruturais da língua. Como afirma Smolka (2001, p. 76), “[...] a escola reduz a dimensão da linguagem, limita as possibilidades de escritura, restringe os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e de dizer as coisas [...]”. Um dos motivos está na crença, como mencionado, de que a criança precisa aprender a escrever palavras e orações, descontextualizadas na maioria das vezes, para depois escrever com sentido, como mostra a fala da professora num momento de planejamento:

Professora: *[...] como eles estão no terceiro ano ainda, o ano que vem... aí que eles vão se pegar mais... para escrever [...] eles estão pegando o gosto [...] (31/10/18).*

Fica evidente que a produção de textos é geralmente postergada para séries seguintes. No entanto, talvez por causa de nossas conversas, a professora vinha se dedicando à tentativa de desenvolver situações de produção de textos, mesmo que essas, como observado, geralmente ainda não levavam em consideração as condições de produção de textos. No evento citado anteriormente (ocorrido no dia 08/08/18), a professora havia planejado a aula para trabalhar a estrutura do gênero “carta”, iniciado no dia anterior, porém a aula teve que ser reorganizada por conta do barulho causado por uma obra emergencial na sala ao lado que aliás agitou a escola inteira. Devido a essas circunstâncias, a turma foi realocada no refeitório em frente à sala, o que não conseguiu amenizar muito o problema, provocando agitação intensa nas crianças. Em meio à situação, a professora trouxe uma caixa de textos (aparentemente textos recortados de livros didáticos e plastificados), distribuiu-os sobre uma mesa (Fotografia 21) e pediu para as crianças escolherem um para, em duplas, realizarem a atividade solicitada. A proposta seria escrever o que acharam da leitura e se já havia acontecido algo parecido (com elas) como o relatado nos textos lidos.

Fotografia 21 – Crianças escolhendo o texto com que deveriam realizar a atividade (08/08/18)



Fonte: Acervo da autora (2018).

No decorrer desse trabalho, fomos fazendo a mediação por meio da conversa com algumas duplas formadas pelas crianças, enquanto a professora mediava outras. Durante a produção dos textos, as crianças foram questionadas quanto à autoria dos textos produzidos e logo apontavam o autor dos textos lidos, mas não se reconheciam autoras dos textos produzidos. Somente com a nossa insistência, quando repetíamos o questionamento apontando para o texto produzido, elas se reconheciam como autoras. Isso se repetiu com a maioria das duplas questionadas. Talvez isso tenha ocorrido porque a atividade se pautava em uma repetição do texto lido. É possível, que a negação da autoria possa estar ligada ao tipo de proposta, possivelmente não considerada pelas crianças como uma produção de texto, mas apenas como uma atividade de escrita escolarizada, isto é, um exercício para mostrar o que aprendeu, ou ainda, porque a autoria não é algo discutido na sala de aula e acaba sendo ideologizada como algo para gênios, como se escrever fosse para poucos (GERALDI, 2010a).

Destacamos que a atividade foi realizada em meio ao barulho da obra e a agitação das crianças, contudo vimos o empenho em realizar a proposta, seja pelo gosto de alguns em participar das atividades escolares, seja pela vontade de ir ao parquinho, como prometido pela professora. Podemos notar que o propósito dessa atividade estava restrito ao contexto escolar, com a tentativa de criar as condições de produção para que efetivamente as crianças pudessem escrever. No entanto,

consideramos que essas condições eram artificiais. Dizemos isso porque havia o objetivo de compartilhar o texto escrito com os colegas e a pesquisadora, mas isso não foi suficiente para as crianças produzirem, na medida em que apresentaram certa dificuldade em relação a ter o que dizer e razões para dizer. Nesse caso, a atividade não colaborou para esse processo porque as crianças, como dito, deveriam escrever sobre um texto artificial recortado de livro didático.

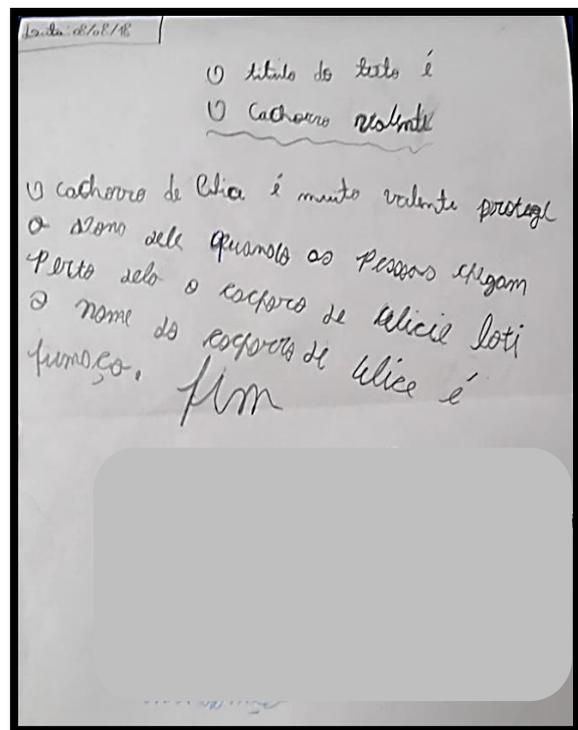
Observemos algumas produções que nos ajudaram a compreender a reação das crianças diante de propostas desse tipo e o que seus textos nos mostraram:

Figura 1 – Texto-referência



Fonte: Acervo da professora (2018).

Fotografia 22 – Texto produzido por Feline e Samuel (08/08/18)



Fonte: Acervo da autora (2018).

O título do texto é
O Cachorro Valente
O cachorro de Alice é muito valente protege a Dona dele quando as pessoas chegam perto dela o cachorro de Alice late o nome do cachorro de Alice é fumaça. fim
Feline e Samuel

Nota-se que, mesmo as crianças tendo o texto (Figura 1) em mãos, registraram um título diferente para o texto (Fotografia 22). Percebendo isso, logo iniciaram o texto com o título original. Durante a interação da dupla para a escrita, ora um era o escriba, ora o outro assumia, por impaciência da demora da colega em realizar o registro; assim foram construindo o texto. Neste trecho, podemos notar como ocorreu a interação dos dois durante a produção:

Samuel começa ditando para Feline o que ela deveria escrever, após ela já ter escrito “O título do texto é”.

Samuel: *o título do texto é o cachorro valente... vai...quer que eu escrevo? ((já impaciente com a demora da colega))*

Feline: *não... eu só preciso () ((e volta a escrever))*

Samuel: *((repete)) o cachorro valente... ((ri da colega que escreveu uma letra errada, achando que ela escreveria carolo)) carolo?*

Samuel: *sabe escrever valente? ((fala depois de esperar um tempo até a colega escrever “o cachorro”))*

Feline: *vai escreve ((dá a folha para o colega escrever))... misericórdia Samuel:: ((espantou-se com a letra mal feita do colega, ajeitando-a))*

Professora: *((chegou perto da dupla e disse)) faz bem bonito... depois eu levo no parquinho...mas só quem fizer...*

Samuel e Feline: *E:: ((e apressam a realização da atividade proposta))*

Samuel: *faz assim... “o cachorro de Alice”...*

Feline: *Pera ae::*

Samuel: *“o cachorro de Alice”... ((repete)) “é muito”... coloca o tracinho... ((referindo-se ao acento do é)) “é muito valente”... “protege”...*

Feline: *((grita)) espera...*

Samuel: *“protege a dona dele”...*

Feline: *deixa eu ver isso aí... ((deu uma olhada no texto como se quisesse descansar da pressão do colega))*

Samuel: *deixa eu escrever mais rápido:: ((quando vê a colega ainda na letra “P” da palavra protege))*

Feline: *“dele” é separado ou junto tia? ((primeira vez que pedem ajuda à pesquisadora))*

Samuel: *junto ((já responde bem depressa para a colega))... vai... “quando”... ((devolve a folha para a colega continuar escrevendo))*

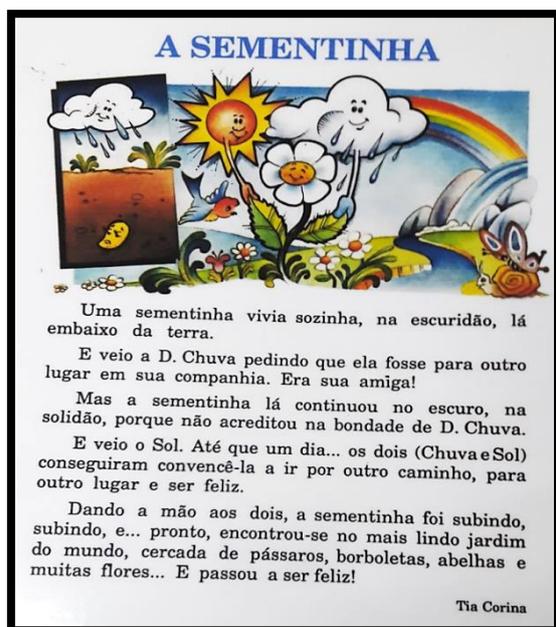
Feline escreveu “como”, desmanchou e deu a folha para Samuel, que logo adiantou e finalizou o texto. Enquanto Feline ficava conversando e brincando distraída com Vivi, que estava na mesma mesa copiando o texto dos dois em sua folha, Samuel terminou o texto contando as linhas, como se a quantidade interferisse na identidade do texto; depois fez a leitura do texto para a pesquisadora.

Podemos perceber uma remontagem do texto original, seguindo o mesmo padrão estrutural, para cumprir a atividade proposta, sem nenhum diálogo com as outras experiências vividas pelas duas crianças. A preocupação maior delas foi com a forma estrutural do texto, para que ele ficasse o mais fiel ao solicitado. Praticamente

não houve solicitação de ajuda pelas crianças em relação à construção desses enunciados escritos.

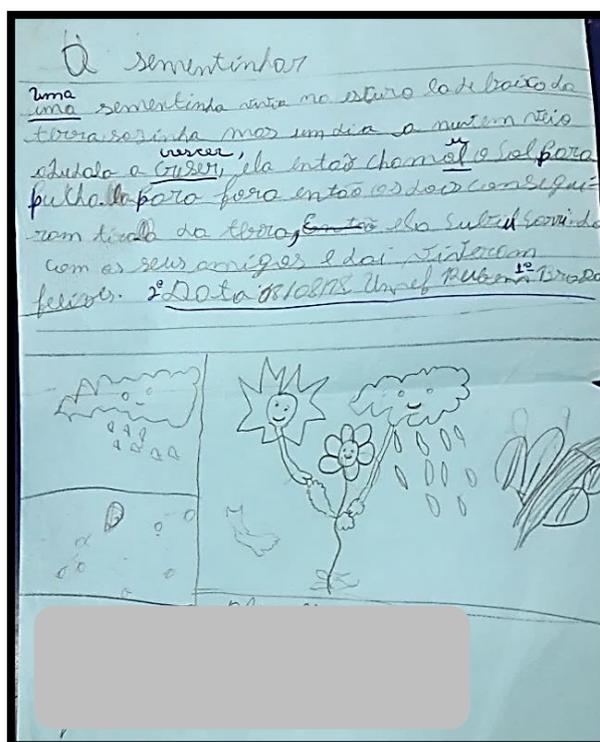
A seguir, apresentamos outro texto (Fotografia 23) que tem características muito semelhantes ao anterior. Nesta produção, nada de novo é acrescentado ao texto (Figura 2). A releitura segue os fatos e o padrão do texto original, como também não há preocupação em tornar a escrita mais inteligível, acreditamos que pelos mesmos motivos citados anteriormente.

Figura 2 – Texto-referência



Fonte: Fonte: Acervo da professora (2018).

Fotografia 23 – Texto produzido por Daniel e Davi (08/08/18)



Fonte: Acervo da autora (2018).

A sementinhar

Uma sementinha vivia no escuro la debaixo da terra, sozinha mas um dia a nuvem veio ajudala a crescer, ela entoa chamol o Sol, Para Pucha la Para fora então os dois conseguiram tirala da terra, Entao ela Subiu sorrindo com os seus amigos e dai viveram felizes.

Daniel e Davi

Nesses dois exemplos, é visível a forma como a escrita é tratada na escola muitas vezes, o que resulta na perda de sentido durante o processo de *ensinoaprendizagem* da leitura e da escrita. Essa perigosa perda de sentido, “[...] não suscita, e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever. A escrita, na escola, não serve para coisa alguma a não ser ela mesma [...]” (SMOLKA, 2001, p. 38), e em pouco tempo, pouquíssimo por sinal, o dizer das crianças vai sendo apagado, transformando autores do início do processo de escolarização em repetidores de leituras mal dirigidas (GERALDI, 2010a). Observamos que, na atividade realizada na sala de aula, algumas crianças não conseguiram responder ao que foi solicitado, dadas as condições em que a proposta foi feita, e

[...] como elas não conseguem realizar as expectativas da professora, supõe-se e conclui-se que: as crianças têm problemas; que elas são incapazes; que elas não prestam atenção e não têm os pré-requisitos desenvolvidos; conseqüentemente, não podem ser alfabetizadas (SMOLKA, 2001, p. 39).

Isso gera culpabilizações que ocultam a verdadeira realidade que está implícita e até explícita no processo *ensinoaprendizagem*, ou melhor, nos modos de *ensinagem*. Por outro lado, não podemos desconsiderar que, de modo geral, os professores também não têm uma política de formação continuada que colabore para o desenvolvimento de práticas educativas em uma perspectiva discursiva, visto que o processo de mudanças é demorado e a mudança de perspectiva é um processo que leva tempo para ocorrer.

Quando consideramos a dimensão discursiva na prática pedagógica como “[...] *forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura* – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? [...] [isso sugere que essa escrita seja] sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe sempre um interlocutor” (SMOLKA, 2001, p. 69, grifo da autora), ou seja, quando a produção de texto parte de uma necessidade interlocutiva em que haja condições de produção para realizá-la e assim contribuir para o processo de apropriação da linguagem escrita, de fato, em nossa opinião, estaremos no caminho para a constituição de leitores e escritores nas situações e contextos escolares. É importante ressaltar que esse trabalho precisa associar práticas de leitura, de produção de textos e de análise linguística de forma integrada ao processo de interação verbal, permitindo que as crianças utilizem

suas experiências discursivas e linguísticas para ampliar as formas de compreensão dos temas em estudo.

Um evento (02/10/18) que mostra essa situação ocorreu quando a professora da turma pesquisada ressignificou o trabalho proposto no livro didático (Figuras 4 e 5), considerando nossos momentos de interlocução nos planejamentos, nos quais falávamos da necessidade de criarmos situações de produção em que as crianças pudessem ter o que dizer e para quem dizer, com razões para dizer o que queriam dizer, usando-se para isso os recursos linguísticos disponíveis em momentos de real significado, de forma que assim estaria aprendendo sobre a língua, como também essas produções de textos seriam oportunidades para que ela pudesse fazer as mediações necessárias. Então, nesse contexto, propôs que as crianças produzissem uma carta para o colega. Para tanto, foram formadas duplas para que ninguém ficasse sem escrever ou receber uma carta, que seria colocada no correio.

Figura 3 – Texto do livro didático utilizado para dialogar sobre o gênero “carta”

Leitura: carta

Carta de Ronroroso

Hiawyn Oram

Treze Chaminés
Campo das Urtigas
Dia 15, névoa-feira

Caro tio McAbro,

Você sempre me disse que, se eu estivesse encrencado, deveria te procurar. Pois é, estou com um probleminho. **AJUDE-ME!** Minha bruxa não quer ser bruxa. Ela se recusa a gargalhar como bruxa. Não quer montar em vassouras. Não usa pernas de sapo, olhos de salamandra, asas de morcego em nossas **poções**. **E** não quer saber de assustar as crianças. Só pensa em fazer compras, assistir à TV e fazer amizades com **não** bruxos.

O que devo fazer?

Seu sobrinho,
Ronroroso Seramago de Bragança B.

P.S.: O nome dela é Hilda Braxilda (apelido HB).

Hiawyn Oram. *As cartas de Ronroroso: minha bruxa que não quer ser bruxa.*
Tradução de Áurea Akemi Arata. São Paulo: Salamandra, 2008.

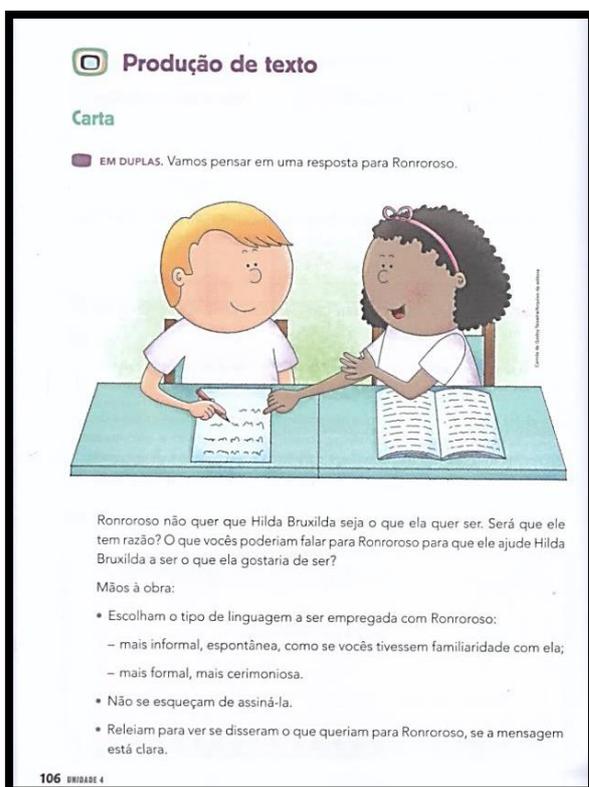
- urtiga: planta cujas folhas peludas causam coceira na pele.
- salamandra: anfíbio com aspecto de lagarto, de cauda longa.
- poção: líquido para ser bebido.

CARTA 85

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2014).

A proposta surgiu do diálogo instaurado a partir do texto lido no livro didático (Figura 3) e principalmente da conversa com as crianças. Essa conversa, momento considerado privilegiado pela professora, suscitou a vontade de escrever para o outro, diferentemente da proposta apresentada no livro, em que a carta seria direcionada a um personagem (Ronroroso). Em duplas, as crianças criariam uma resposta para atender a uma situação apresentada no livro didático (Figuras 4 e 5). Contudo, o diálogo da professora com as crianças resultou no interesse delas, naquele momento, para desenvolver textos, cujos interlocutores eram seus colegas de sala, modificando a proposta inicial.

Figura 4 – Proposta de produção da carta no livro didático



Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2014).

Figura 5 – Proposta de produção da carta no livro didático



Borgatto, Bertin e Marchezi (2014).

Em relato posterior (pois não tivemos a oportunidade de participar desse momento de constituição da proposta da carta), a professora contou como a conversa com as crianças foi fundamental para a constituição da situação de produção, como podemos ver neste excerto da transcrição do diálogo com a pesquisadora em que conta como foi a experiência de proposição da escrita da carta para as crianças:

Pesquisadora: como foi a proposição da carta?

Professora: começamos desse texto [Figura 3] e depois começamos a conversar... você sabe que na aula eu gosto muito de conversar com eles... aí a gente conversando... eu pedi para que eles conversassem se fossem mandar uma carta para o outro... como eles fariam a carta... e eles começaram a conversar... “eu mandaria para não sei quem e eu pra não sei quem”... aí que surgiu a ideia... aí eu falei... “aí gente... poderíamos fazer assim... vamos fazer uma carta... vocês vão escrever para quem vocês quiserem... e aí... nós vamos imaginar que vocês já cresceram... já são adultos e vocês como adultos vão falar do tempo em que vocês eram crianças”... a partir daí a ideia foi fluindo e eles foram ficando interessados... começaram a perguntar um para o outro... “e aí”... “queria saber isso de você”... foi então que um perguntou para o Mario... “e aí Mario... você fala que quer ser polícia”... aí eu joguei – porque é melhor ser polícia ((observação feita considerando o risco social dessa criança)) – dei pilha né... aí eu falei “então Mario... faz de conta que você já é um adulto... virou um policial... que você realiza seu sonho... porque você estudou... porque para você ser um policial você vai precisar estudar bastante... você vai precisar estar do lado da lei”... e aí surgiu a ideia... aí eu falei... então nós vamos fazer as duplas.

Com a ressignificação da proposta, a carta passou a ter o propósito de escrever para um colega projetando os acontecimentos que poderiam ocorrer na vida de cada um, depois de alguns anos, utilizando suas “memórias de futuro”, fato que é de fundamental importância para a constituição do sujeito e para a ampliação do seu “horizonte de possibilidades”, conceitos discutidos por Geraldi (2010a, 2010b). Para esse autor,

[...] a exploração das contrapalavras das compreensões diferentes permite o cálculo de horizonte de possibilidades e a construção, através da memória de futuro, de lugares desterritorializados a partir dos quais podem ser mobilizados desejos e ações que, respeitando diferenças, não as transformam em desigualdades (GERALDI, 2010b, p. 123-124).

Trabalhar a produção de textos para os colegas ampliou o “horizonte de possibilidades” das crianças de modo significativo, quando olhamos não só para os aspectos do aprendizado linguístico, mas também, entre outros, a possibilidade de se constituir em um sujeito de possibilidades, fato que a realidade socioeconômica apresentada, a partir das questões respondidas pelas famílias no questionário (APÊNDICE F), não permitiria ou que seria mais difícil. Esse fato ficou evidente na escrita da carta, especialmente quando relatavam a possibilidade de o colega estar morando em outro país, com outra condição financeira e outras situações bem diferentes das vivenciadas atualmente. Essa produção contribuiu para ampliar as possibilidades da ação das crianças no presente com base na sua “memória de futuro” desejado, pois, “[...] do ponto de vista bakhtiniano, no mundo da vida ‘calculamos’, a todo instante, com base na memória do futuro desejado, as possibilidades de ação no presente” (GERALDI, 2010b, p. 127, grifo do autor).

Durante o processo interlocutivo, as crianças relataram suas experiências (o que sabem) e os seus desejos (lugares que gostariam de conhecer ou morar). Essas experiências certamente partem do meio social de convívio e do acesso que elas têm aos meios de comunicação, como mostra esse trecho do diálogo da Feline³⁴ com a pesquisadora durante a reescrita da sua carta:

Feline: o meu país preferido é Paris

Pesquisadora: por que esse é o seu preferido?... onde você já ouviu falar de Paris? você já foi lá algum dia?

Feline: porque eu gosto da Torre Eiffel

Pesquisadora: e onde você viu?

Feline: por causa tia... a minha tia já viajou pra lá... tirou um montão de fotos...

Pesquisadora: ah::: tá

Feline: falou da Torre Eiffel... e eu fiquei com vontade também.

Nesse diálogo, a criança explicita de onde vem a sua experiência, mesmo em meio a uma condição social que, geralmente, é limitadora, mas que não a impede de expandir seus “horizontes de possibilidade”, demonstrando saber do que precisaria para realizar esse sonho, evidenciado na continuação do diálogo:

Pesquisadora: sim... uma amiga também foi... deu vontade de ir só de olhar as fotos dela... legal mesmo... eu nunca fui também... será que a gente consegue ir um dia lá?

Feline: eu não sei...

Pesquisadora: o que temos que fazer para conseguir ir lá um dia?

Feline: a gente tem que juntar dinheiro...

Pesquisadora: será que é muito caro pra ir lá?

Feline: o avião sim...

Frente a isso, entendemos que é preciso dizer que o processo educativo, como prática social, só existe porque a sociedade atual projeta uma sociedade com base em uma “memória de futuro” e assim, “[...] seleciona do passado os valores, saberes e conhecimentos que quer ver realizados” (GERALDI, 2010b, p. 128), porém essa seleção é feita por setores excludentes da sociedade que só fazem aumentar os processos de seleção e exclusão. Para Geraldi (2010b, p. 129), o “[...] domínio da técnica da escrita alarga incomensuravelmente, no tempo e no espaço, os horizontes de nossas possibilidades interativas, e por isso mesmo da constituição de nossas consciências [...]”. Ter essa compreensão é basilar para uma prática pedagógica ética e política em defesa de uma

³⁴ O texto e a análise completa estarão disponíveis no tópico *A produção de textos e análise linguística*.

[...] sociedade que nossa memória de futuro projetou, para que os excedentes de visão no futuro se tornem o motivo da busca do diálogo constitutivo de sujeitos únicos e livres, e não mais o lugar da construção de uma separação radical entre os homens (GERALDI, 2010b, p. 131).

Para essas crianças, isso se torna ainda mais importante, pois os processos ideológicos que mascaram as possibilidades de alargar seus “horizontes de possibilidades” têm fortes mecanismos que as impedem de ampliar as ações presentes para além dos processos de exclusão, exploração e seleção que enfrentam. Em nossa opinião, as ações escolares que contribuam com a formação da consciência crítica possibilitarão a compreensão desses mecanismos de exclusão, possibilitando às crianças a reflexão sobre processos de transformação social.

Em seu relato com a pesquisadora, a professora também fala da importância dessas conversas para a ampliação das experiências das crianças, possibilidade que talvez não teriam no ambiente familiar. Segue a transcrição desse relato:

Professora: *eles falaram os desejos... sonhos... que talvez os coleguinhas nem imaginavam alguma coisa assim... com a conversa eles começaram a ver as possibilidades... que eles também poderiam conquistar outras coisas que às vezes em casa eles não ouvem ninguém falar isso... que às vezes a família não acredita na criança...*

Pesquisadora: *esse momento foi muito importante para elas... essa interação é fundamental para ampliar o horizonte de possibilidades delas... por isso a escola é tão importante...*

Professora.: *exatamente*

Pesquisadora: *essa troca de experiências um com o outro e com a mediação de alguém mais experiente... nesse caso a professora... é muito importante...*

Esse relato é interessante porque, nesse momento, a professora nos revelou suas impressões sobre o diálogo que realizou com as crianças. Apesar de, inicialmente, nos dizer que a produção de textos seria algo para ser realizado nas séries posteriores, é possível perceber que entendeu a relevância desse processo para a formação dos sujeitos/crianças que vivem em uma sociedade extremamente excludente, especialmente quando concorda que foi um momento importante para ampliar seus horizontes de possibilidades.

Passemos a analisar mais de perto outras possibilidades que a produção da carta proporcionou. Como dito, a carta foi produzida em um dia em que não estávamos presentes e somente na semana seguinte (08/10/18), no momento da biblioteca, antes de iniciar as atividades propostas para o dia, tivemos a oportunidade ouvir a leitura das cartas produzidas pelas crianças, cuja proposta foi escrever para o colega

no futuro, imaginando como estariam depois de alguns anos e o que teria acontecido com o colega. A maioria das crianças fez a carta (alguns não fizeram porque faltaram no dia), que foi socializada com a pesquisadora e a pedagoga, pois a professora ficou muito feliz com o resultado. Essas cartas apresentaram marcas da singularidade de cada criança, mostrando que, quando a proposta vai além de uma atividade pedagógica tradicional, as crianças têm muito mais interesse em participar e conseguem mostrar suas ideias e seus desejos, enfim, o seu dizer transcende a realização de uma atividade puramente escolar.

Em relato, a professora disse que ressignificou a proposta do livro didático pensando nas conversas informais que tivemos logo no início da nossa inserção em campo, conforme mencionado. Passou a pensar a produção de textos como uma atividade significativa para as crianças, em que elas precisariam ter motivos (condições) para que fizesse sentido participar da atividade. Disse que foi diferente a participação das crianças, principalmente porque falou que mandaria a carta pelo correio para chegar à casa de cada um, o que as deixou mais empolgadas.

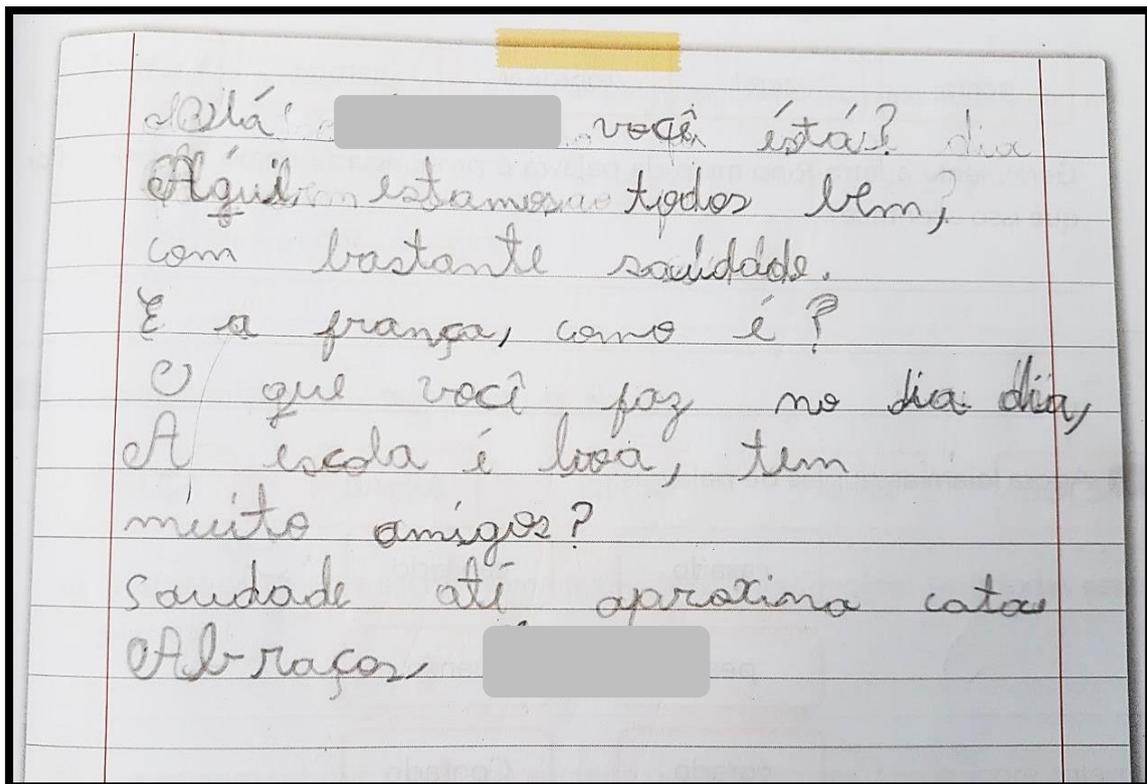
Durante nossas observações, notamos o quão importante eram os momentos de diálogo, em que o dizer das crianças era valorizado e incentivado. No entanto, acreditamos e defendemos que, além desses momentos, nos quais as crianças expressam suas opiniões, contam suas experiências etc., também é necessário criar situações em que as crianças produzam textos escritos, pois é “[...] escrevendo textos que a criança trabalha com a discursividade e ao mesmo tempo lida com a reflexão sobre o sistema de escrita” (COSTA, 2013, p. 90). É nas situações de produção (como momentos de interação e interlocução) que a criança pode experimentar a linguagem nas suas variadas possibilidades, para além de uma simples técnica a ser ensinada (transmitida) pela escola (SMOLKA, 2001).

A carta, mesmo sendo fruto de uma proposta do livro didático, foi ressignificada pela professora de modo que foi possível estabelecer relações interativas, nas quais as crianças tiveram um destinatário real, que possibilitou a realização do seu projeto interlocutivo, pois levaram em consideração as possíveis reações e/ou respostas que seus interlocutores dariam.

Desse modo, com a produção da carta pelas crianças, as dimensões do processo de alfabetização puderam ser trabalhadas de forma integrada: leitura (proporcionando o processo interlocutivo), produção de texto (efetivação do uso da escrita tendo condições para a sua realização) e análise linguística (realizada pela criança durante a produção, quando escolheu os recursos linguísticos para concretizar seu projeto discursivo, como também no momento de reescrita quando fez a revisão mediada do seu texto para que ele fosse compreendido pelo seu destinatário).

Nesse momento, passemos a observar, de modo geral, esses fatos diretamente nas cartas produzidas. Contudo, iremos retomá-las no próximo item, aprofundando a discussão no que concerne ao trabalho desenvolvido durante a reescrita, assim traremos, agora, somente a primeira versão produzida pelas crianças:

Fotografia 24 – Carta produzida no livro por Feline (02/10/18)



Fonte: Acervo da autora (2018).

Olá Daniel você está?

Aqui estamos todos bem,

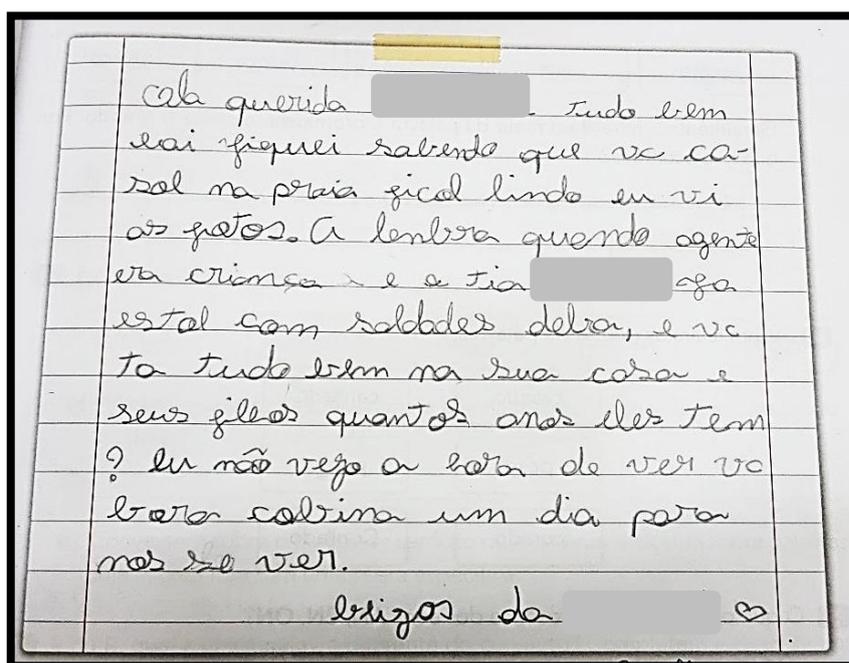
com bastante saudade.

E a França, como é?

O que você faz no dia dia,
A escola é boa, tem
muito amigos?

Saudade até aproxima cata
Abraços, Feline

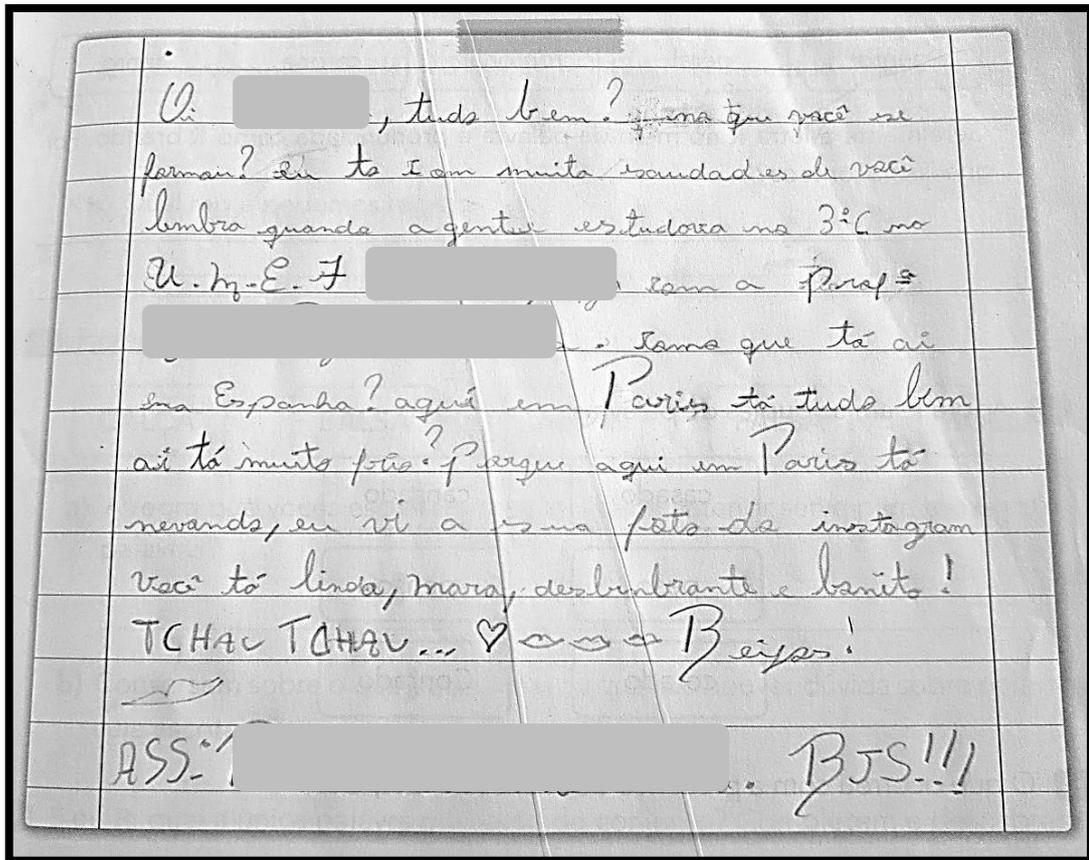
Fotografia 25 – Carta produzida por Gabriela



Fonte: Acervo da autora (2018).

Ola querida Kessia tudo bem
eai fiquei sabendo que vc ca-
Sol na praia ficol lindo eu vi
as fotos. A lembra quando agente
era criança e a tia (...) já
estol com saldades dela, e vc
Ta tudo bem na sua casa e
seus filhos quantos anos eles tem
? eu não vejo a hora de ver vc
bora cobina um dia para
nos se ver.
beijos da Gabriela

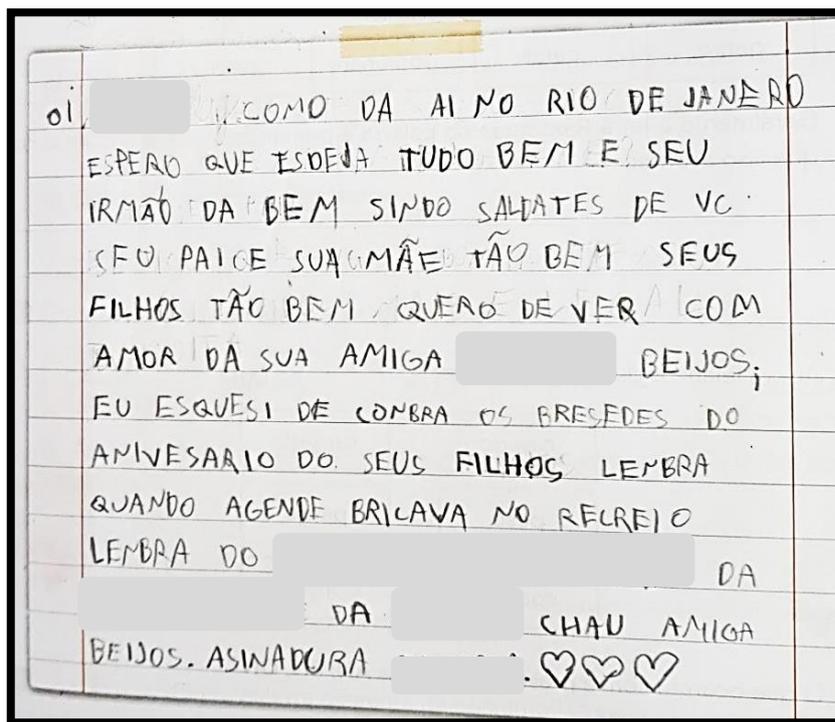
Fotografia 26 – Carta produzida no livro por Mc Mirela (02/10/18)



Fonte: Acervo da autora (2018).

Oi Lara, tudo bem? no que você se formou? eu to com muita saudades de você lembra quando a gente estudava no 3º C na U.M.E.F (...) com a profª (...). Como que tá aí na Espanha? aqui em Paris tá tudo bem aí tá muito frio? porque aqui em Paris tá nevando, eu vi a sua foto do instagam você tá linda, mara, deslumbrante e bonita! TCHAU TCHAU... Beijos!
ASS: Mc Mirela. BJS!!!

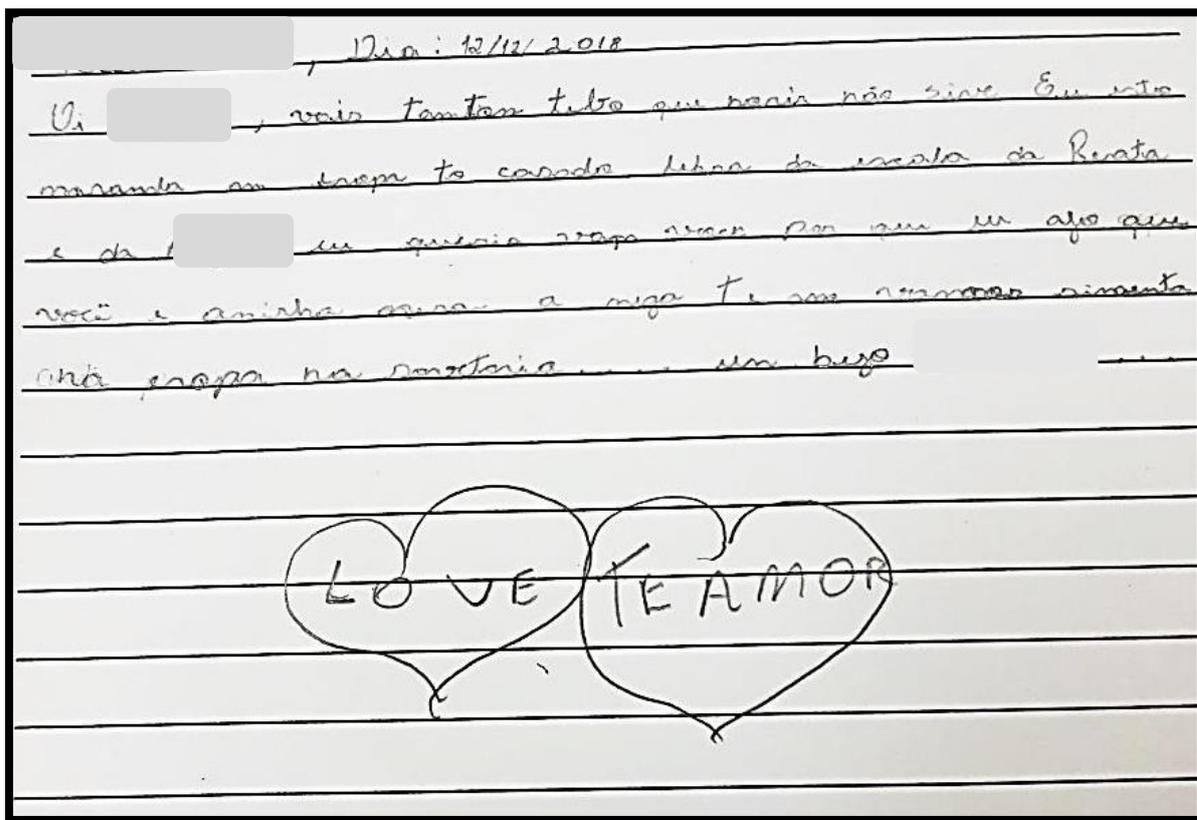
Fotografia 27 – Carta produzida no livro por Isabelly (02/10/18)



Fonte: Acervo da autora (2018)

OI MULHER MARAVILHA COMO DA AI NO RIO DE JANEIRO
 ESPERO QUE ESDEJA TUDO BEM E SEU
 IRMÃO DA BEM SINDO SALDATES DE VC
 SEU PAI E SUA MÃE TÃO BEM SEUS
 FILHOS TÃO BEM QUERO DE VER COM
 AMOR DA SUA AMIGA ISABELLY BEIJOS;
 EU ESQUESI DE CONBRA OS BRESEDES DO
 ANIVERSARIO DE SEUS FILHOS LEMBRA
 QUANDO AGENDE BRICAVA NO RECREIO
 LEMBRA DO MARIO DO FLESH DA
 POLIANA DA GABRIELA CHAU AMIGA
 BEIJOS. ASINADURA ISABELLY.

Fotografia 28 – Carta produzida por Lara (12/12/18)



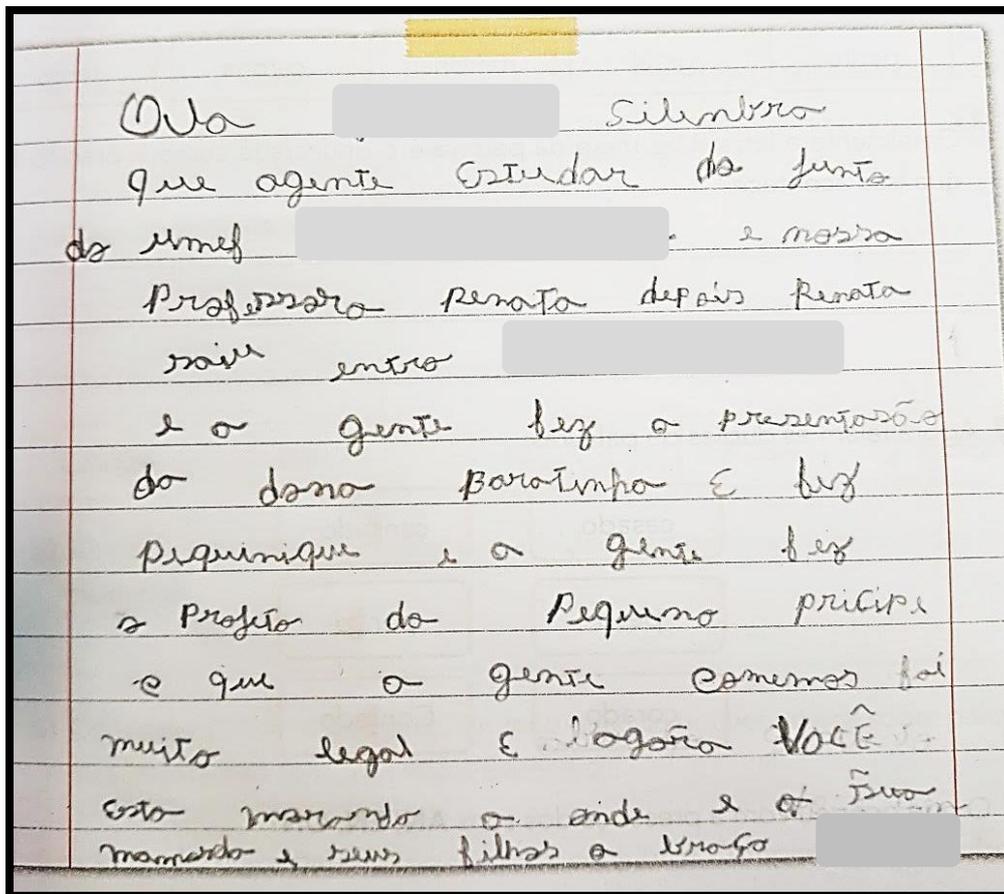
Fonte: Acervo da autora (2018).

(...), Dia: 12/12/2018

Oi Mc Mirela, vais tamton tibo que sorir não sive Eu esto morando na Eropa to casado lebra da escola da Renata e da (...) eu queria vava voce por que eu ajo que voce e aninha nero a niga Te ano vamos sina na eropa na soveteria.... um beijo Lara.

(desenho de dois corações escritos "LOVE TE AMOR")

Fotografia 29 – Carta produzida no livro por Vinicius Jr. (02/10/18)



Fonte: Acervo da autora (2018).

Ola pedro enrique silenbra
 que agente estudar do junto
 do umef (...) e nossa
 professora Renata depois Renata
 saiu entro (...) e a gente fez a apresentação
 da dona Baratinha E fez
 piquenique e a gente fez
 o projeto do Pequeno príncipe
 o que a gente comemos foi
 muito legal E agora você
 Esta morando a onde e a sua
 mamorda e seus filhos a braço Vinicius Jr.

Como observamos, durante o processo de produção, Feline, Gabriela, Mc Mirela, Isabelly, Lara, Vinicius Jr. (Fotografias de 24 a 26) e as outras crianças, mobilizaram os recursos linguísticos que tinham disponíveis para concretizar o projeto de produção da carta. Além de transitar pelo estilo composicional próprio que esse gênero discursivo possui, precisaram também considerar seus interlocutores e seus estilos próprios. Assim, mesmo com o trabalho que a professora vinha desenvolvendo, quando pretendia ensinar o gênero discursivo “carta”, foi no momento de uso desses recursos que, de fato, as crianças se apropriaram deles. Geraldi (2010a, p. 167) confirma que “[...] estudos desenvolvidos têm mostrado que tais recursos não são previamente aprendidos para depois serem postos em funcionamento, mas estão em funcionamento quando aprendidos [...]”.

Principalmente, com a produção da carta, as crianças concretizaram seus projetos discursivos, revelando seus sonhos e desejos, com a certeza de que suas palavras seriam escutadas, além de contribuir para o processo de construção de autoria, podendo imprimir suas assinaturas nos textos produzidos.

Para finalizar, verificamos nesse evento como a proposta de produção da carta possibilitou as condições para que as crianças produzissem seus textos, pois havia

- I. *o que dizer*, em meio ao uso da imaginação e da “memória de futuro”, escreveria para um/a amigo/a que não via há algum tempo;
- II. *uma razão para dizer o que se tem a dizer*, matar a saudade, saber notícias e lembrar o tempo em que estudaram juntos/as;
- III. *para quem dizer o que se tem a dizer*, o/a amigo/a foi o/a interlocutor/a para quem a carta foi endereçada;
- IV. *constituição do locutor como tal, como sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas)*, porque sabe que será ouvido por alguém e, por isso, se compromete com o seu dizer;
- V. *escolha das estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)*, envolve a escolha dos meios para realização dos seus enunciados comprometida com a compreensão do outro (GERALDI, 2013).

A produção da Cápsula do Tempo (03/12/18) também pode ser inserida entre as produções que podemos elencar como aquelas que tiveram condições efetivas para

a sua realização. Tal proposta surgiu das conversas que tivemos com as crianças sobre seus sonhos e desejos e de como seria possível torná-los realidade, pois durante a produção da carta falaram dos lugares que gostariam de conhecer e, em outro momento, falaram dos sonhos profissionais que gostariam de realizar. Segue um fragmento desse diálogo que tivemos com as crianças:

Pesquisadora: Crianças... vocês escreveram naquela cartinha coisas que vocês imaginaram sobre o colega daqui um tempo... que ele vai estar em algum lugar... alguns colocaram que o colega vai estar lá em Paris... outros na Espanha... outros nos Estados Unidos... em vários lugares... e eu achei isso muito legal... sabe por quê?

Cristiano Ronaldo: a imaginação né...

[

Davi: imaginação

Pesquisadora: isso é muito legal

()

Pesquisadora: isso me deixou curiosa...

()

Crianças: tem gente que já foi

Pesquisadora: quem já foi?... alguém aqui já foi? alguém aqui já foi em Paris... Estados Unidos?

Crianças: oh tia... oh tia... ((vários pedindo para falar ao mesmo tempo))

Cristiano Ronaldo: ((chega bem perto da pesquisadora e diz)) minha bisavó é da França... meu avô foi fazer uma notícia... que ele trabalhava no jornal quando era um pouco mais novo... aí ele conheceu a minha avó... a minha bisavó né... aí ela virou a minha avó e eu fui lá conhecer ela... que ela não poderia sair do país...

Pesquisadora: você foi para Paris?

Cristiano Ronaldo: fui conhecer ela

Pesquisadora: você conheceu ela... você foi em outro país?

Cristiano Ronaldo: eu fui... porque ela não poderia sair do país porque ela estava trabalhando...

Pesquisadora: e você foi aonde?... como é o nome do lugar? ((desconfiamos que essa história seria fruto da sua imaginação))

Cristiano Ronaldo: Paris... ela é de Paris

Pesquisadora: ah... é... e você foi em Paris?

Cristiano Ronaldo: sim

Mario: eu já fui nos Estados Unidos... porque minha tia mora lá nos Estados Unidos... lá é muito legal

Pesquisadora: você já foi lá?

Mario: ((afirmou com um gesto positivo))

Pesquisadora: onde é os Estados Unidos?

[

Cristiano Ronaldo: eu não entendi nada do que ela falou... mas deixa... ((se referindo a bisavó))

Pesquisadora: onde é? ((retomando a conversa com Mario))

Mario: no Brasil eu... já fui já

Pesquisadora: Estados Unidos não fica no Brasil?...

Mario: não... ((ficou pensando na dúvida)) já fui sim...

Pesquisadora: eu nunca consegui viajar para outro país... eu só consegui viajar para outro estado depois de adulta... já fui no Rio... na Bahia... em Minas e São Paulo... o máximo que eu já fui...

Isabelly: eu já fui em Minas

Pesquisadora: então... qual é o lugar ((interrompida pela fala das crianças... todas falando juntas))... Cachoeiro?

Davi: ((Davi afirma com um gesto positivo)) meu primo mora lá

Pesquisadora: então você nunca saiu do Espírito Santo?

Davi: ((Davi confirma com um gesto negativo)) só fui até lá em Cachoeiro

Pesquisadora: então... pra gente conseguir... sair pra outros lugares... ((interrompida pela agitação causada pela chegada da professora que nesse dia se atrasou... ficando bem complicado retomar nosso diálogo)) vocês falaram que a gente consegue viajar na imaginação...

Crianças: consegue

Pesquisadora: mas pra fazer essa imaginação virar realidade... pra conseguir ir para um lugar assim... um lugar longe... o que eu precisaria?

Mario: já sei... trabalhar

Pesquisadora: é... por quê? por que precisa trabalhar?

Mario: pra pagar o avião

Crianças: passagem... é caro...

Samuel: tem que pagar passagem... pegar uma mala... colocar um pouco de roupa...

Mario: arrumar a mala é fácil... quero ver pagar depois...

Pedro Enrique: oh tia... pra ir para um lugar desses precisa dinheiro... trabalhar... só isso só

Davi: trabalhar muito... porque precisa pagar na volta e na ida

((todos falando juntos))

Kessia: precisa trabalhar muito... pra conseguir muito dinheiro... porque é caro...

Mulher Maravilha: precisa tirar passaporte

Pesquisadora: agora olha só... pra gente conseguir isso tudo que vocês falaram... será que um dia conseguiremos tudo isso para realizar nosso sonho de fazer uma viagem dessa?

Lara: pra mim é mais fácil porque eu tenho parente lá

Mario: ele ((Davi)) tá falando bem assim... minha avó é rica porque ela comprou uma geladeira e um sofá no mesmo dia

Pesquisadora: e isso aí... comprar uma geladeira e um sofá... diz que uma pessoa é rica?

Lara: só se comprar uma geladeira de duzentos mil reais...

Feline: é rica quem tem uma casa de três andares... chique...

Pesquisadora: vamos ouvir os colegas ((algumas crianças estavam bem inquietas))

Vinicius Jr.: rico é quem tem uma mansão.

Nesse diálogo, podemos constatar a presença de um misto de imaginação e vivências, às vezes sendo difícil separar uma da outra, e até sendo possível uma vir da outra (algumas experiências vividas podem ter provocado/aguçado a imaginação delas, como ter algum parente que já tivesse viajado para outro país). Mas com certeza esses momentos de diálogo foram/são muito ricos, pois neles desenvolvemos e ampliamos a experiência discursiva. Como aponta Bakhtin (2011, p. 294-295), é nessa interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros que constituímos os nossos discursos, isto é,

[...] todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) [são] pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos.

Nas falas das crianças, é possível observar momentos em que acolheram as palavras alheias dos colegas e da pesquisadora, em um contínuo “[...] processo de assimilação — mais ou menos criador — das palavras do outro (e não das palavras da língua)” (BAKHTIN, 2011, p. 294).

Outro diálogo que contribuiu para a constituição da proposta da Cápsula do Tempo ocorreu após a leitura da parte do livro³⁵ *O pequeno príncipe* que, como dito, foi pensada a partir da reorganização do planejamento para atender as exigências da Secretaria de Educação e também por ser proveitosa para o desenvolvimento de um trabalho mais significativo que atendesse algumas necessidades da turma apontadas pela professora e que culminou na Mostra Cultural. Tal leitura de uma versão adaptada para as crianças era bem extensa, mesmo sendo uma versão infantil e, por isso, foi realizada em partes, iniciada do dia 25/09/18, quando suscitou o questionamento sobre a profissão que cada criança desejava seguir quando chegasse à fase adulta. Ouvimos variadas opiniões: “quero ser médico”, “jogador de futebol e se não for ser policial”, “eu quero ser veterinária”, “eu quero ser dançarina”, “eu quero ser professora e médica”, “eu quero ser marinheiro”, “eu quero ser bombeiro”, “delegada ou médica”.

Após esses momentos de diálogo, em que as crianças interagiram umas com as outras, apresentamos a proposta de construir a Cápsula do Tempo, na qual elas poderiam registrar seus sonhos e desejos e guardá-la para ser aberta na data marcada (cada criança estipulou a sua data de abertura da sua cápsula) e verificar se conseguiram realizar seus planos. Algumas crianças já sabiam o que era uma Cápsula do Tempo e deram suas opiniões, as que não conheciam puderam conhecer por meio do diálogo realizado, como também pelas informações compartilhadas pela pesquisadora.

Então propomos a confecção da Cápsula do Tempo, que foi aceita por todas as crianças. Algumas ficaram na dúvida de como iriam lembrar-se dela depois de um tempo, lembrar onde teriam guardado. Em meio a esse dilema, algumas até falaram em enterrar no quintal, fazendo referência a filmes que mostravam algo parecido.

A produção da cápsula envolveu um misto de ansiedade e expectativa. Como planejar o futuro tendo em vista meus sonhos e desejos? Nesse momento, a “memória de futuro” foi provocada, aguçando as vivências do presente, por vezes reveladoras de situações ruins que deixaram marcas na vida dessas crianças, como

³⁵ MISSE, James (adaptação). **O Pequeno Príncipe de Antoine de Saint-Exupéry**. São Paulo: Pé da letra, 2015.

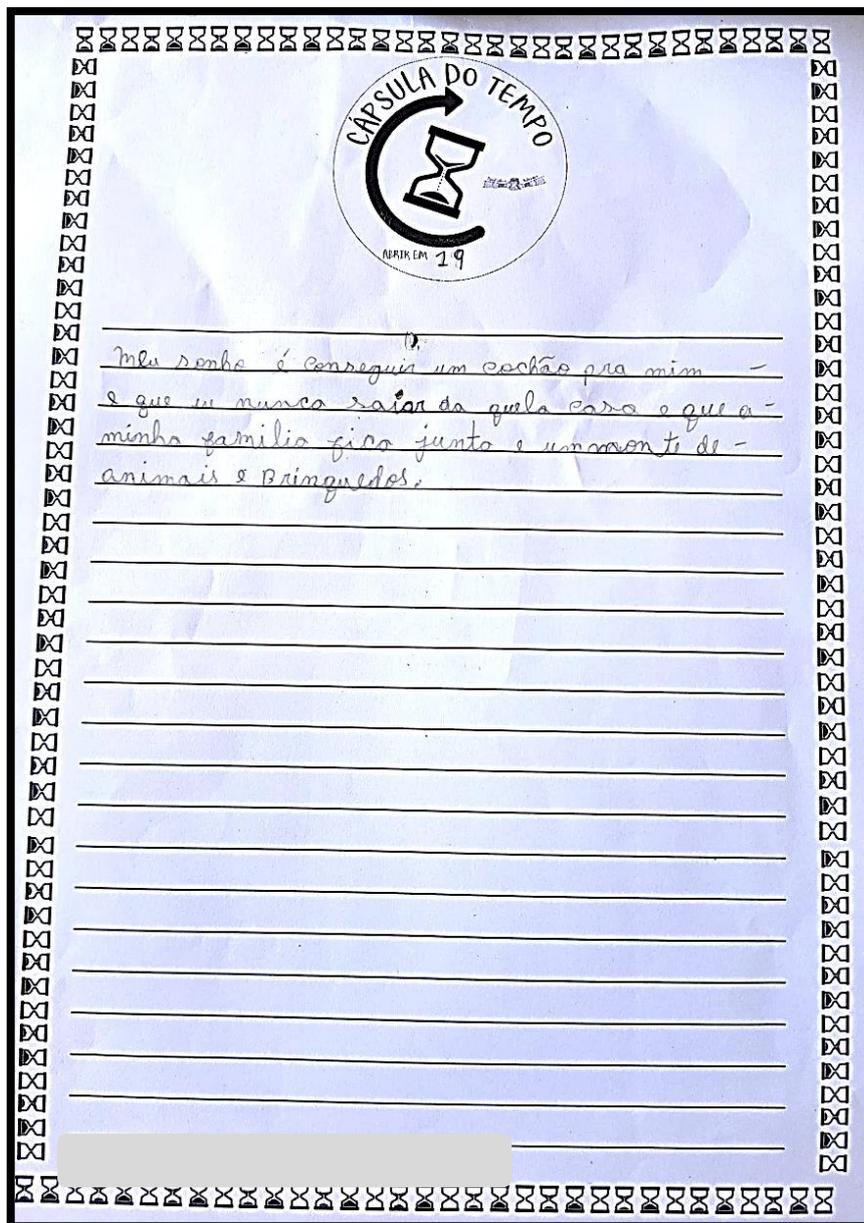
podemos ver nos seus enunciados, como a mudança da família, a perda do animal de estimação, a vontade de ser jogador, entre outras.

Toda essa experiência foi provocadora, pois, como explica Geraldi (2018a), a todo o momento estamos analisando o presente e recriando o futuro, escolhendo as ações que nos ajudarão a concretizar nossos sonhos. Acreditamos que aconteceu com as crianças. O autor reforça essa ideia:

[...] trata-se de pensar que a todo momento, a todo acontecimento, o futuro é repensado, refeito e deste lugar desterritorializado, sempre mutável, o sujeito se situa para analisar o presente vivido e, nos limites de suas condições e dos instrumentos disponíveis, construídos pela herança cultural e reconstruídos, modificados, abandonados, ou recriados pelo presente, uma das possibilidades de ação é selecionada [...] (GERALDI, 2018a, p. 36-37).

Expomos, a seguir, algumas amostras do que foi produzido, tentando ilustrar como esse evento possibilitou às crianças se enunciarem, demonstrado nos sonhos, desejos e expectativas enunciadas nos seus textos. Smolka (2001, p. 69) salienta que “[...] essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor”. Nesse momento, elas eram suas próprias interlocutoras, a escrita para si permitiu imprimir suas marcas dando certa liberdade na realização do seu projeto discursivo, mesmo tendo a noção de que estavam escrevendo para um “eu futuro” e, por isso, também era necessário escolher os recursos expressivos adequados a essa situação. Esse evento nos permitiu, como interlocutores imediatos (professora e pesquisadora) desses textos, mediar o processo de escrita (momento rico de aproximar a criança, durante a realização do seu texto, dos conhecimentos necessários à aprendizagem da linguagem escrita) e conhecer também um pouco mais sobre suas vivências, reveladas nos seus enunciados. Vejamos o texto de Poliana:

Fotografia 30 – Cápsula do Tempo produzida por Poliana (03/12/18)



Fonte: Acervo da autora (2018).

Meu sonho é conseguir um cochão pra mim –
e que eu nunca saia da quela casa e que a –
minha família fica junta e um monte de –
animais e Brinquedos.

Poliana

Poliana (Fotografia 30), baseada em uma realidade objetiva, projeta seus desejos para o “aqui e agora”, como se resolver os problemas atuais fosse mais importante (e com certeza era) do que projetar sonhos para um momento mais distante. Assim,

conseguir um colchão, não sair da casa onde ela está morando e ver a família sempre junta importa muito mais do que sonhar com coisas que estivessem mais distantes da sua realidade social, porém não deixa de enunciar seus desejos, como toda criança: querer um monte de animais (paixão declarada em vários momentos) e querer brinquedos. A realidade socioeconômica dessas crianças mostrou que a maioria morava em bairros de periferia, com renda familiar média de um a três salários mínimos, em condições que refletiam sobre seus modos de vida. Algumas não tinham o básico e, por morarem em casas alugadas, viviam a insegurança de constantes mudanças. No caso de Poliana, sua família teve que se mudar para um bairro distante da escola, dificultando sua permanência nela; além disso, essa mudança causou medo de perder a casa novamente e de ter que se separar da família.

O próximo texto analisado será a Cápsula de Lanterna Verde:

Fotografia 31 – Cápsula do Tempo produzida por Lanterna Verde (03/12/18)

MEU NOME É [REDACTED] TENHO 10 ANOS E
 QUERO SER CARPINTEIRO QUANDO CRESCER MINHA
 BFF ME ABANDONOU DEIXA PRÁ LA QUERO
 ESTAR COM ELA TODOS OS DIAS ELA É MINHA
 IRMÃO

Fonte: Acervo da autora (2018).

MEU NOME É LANTERNA VERDE, TENHO 10 ANOS E
 QUERO SER CARPINTEIRO QUANDO CRESCER MINHA
 BFF ME ABANDONOU DEIXA PRÁ LA QUERO
 ESTAR COM ELA TODOS OS DIAS ELA É MINHA
 IRMÃO

Essa criança (Fotografia 31) mostra seu desejo de profissionalização inspirado em seu pai e denuncia o abandono da família, algo que lhe causava sofrimento, mas que não tirou o desejo de estar novamente juntos, principalmente da irmã; por vezes durante a aula, chorava com saudade do pai. Mais uma vez, podemos confirmar que o texto da criança é revelador das suas vivências e inquietações, mostrando

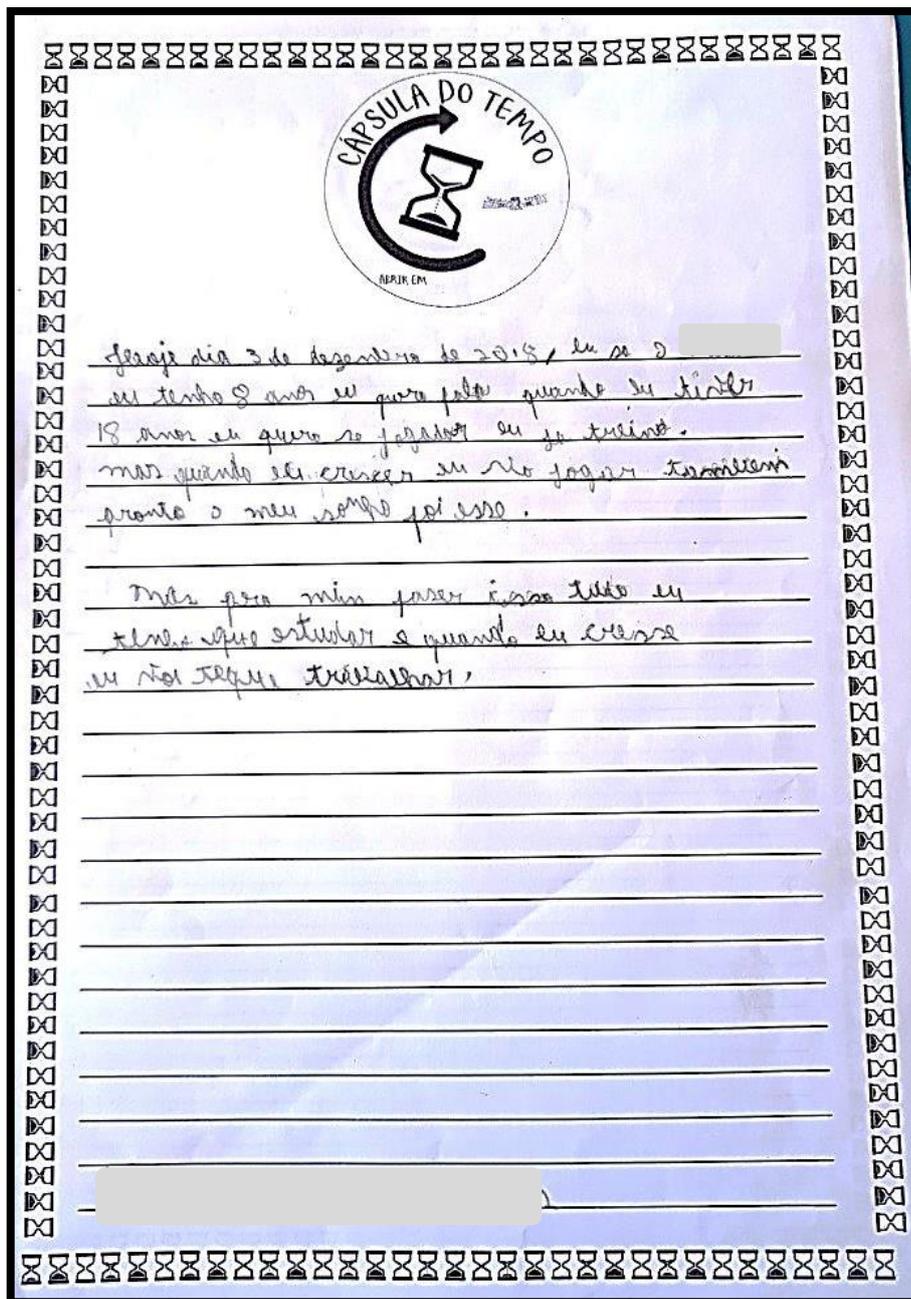
verdadeiramente o que pensa e sente, sendo muitas vezes abafado pela dinâmica escolar. Talvez seja verdadeiro dizermos que “[...] estamos condenados a sermos cada um o herói de sua própria vida [...]” (GERALDI, 2018a, p. 32) e que nossos enunciados compartilhados, uma hora ou outra, possam ser ouvidos e acabem “[...] iluminando as ações do presente na construção de um futuro [...]” (GERALDI, 2018a, p. 36) com perspectivas melhores. Expor sua vida naquele momento poderia ser uma forma de ser ouvido e lutar por essas perspectivas melhores.

As crianças realizaram a produção da cápsula do tempo sem solicitar a ajuda da professora ou da pesquisadora, apenas para questões pontuais do tipo: “é com que letra tia”, “essa palavra tem acento”, entre outras que foram mediadas durante o processo³⁶. Por outro lado, seus textos apontaram várias questões que precisariam ser trabalhadas posteriormente, relacionadas aos conhecimentos sobre o sistema de escrita (o uso da letra maiúscula, pontuação, segmentação, questões ortográficas etc.), já que no momento de sua realização o que importava era a construção de sentido, pois, concordando com Costa (2018, p. 105-106), pode-se afirmar que “[...] a escrita adquire sentido para a criança na medida em que esta vai sendo povoada por sentimentos, emoções, desejos e afetos que não estão na língua como sistema linguístico, mas no contato dela com a vida das crianças [...]”.

A seguir, observamos o texto de Davi:

³⁶ Uma criança teve sua produção mediada pela pesquisadora. A análise desse processo será retomada no próximo tópico.

Fotografia 32 – Cápsula do Tempo produzida por Davi (03/12/18)



Fonte: Acervo da autora (2018).

Hoje dia 3 de dezembro de 2018, eu so o Davi
 Eu tenho 8 anos eu quero fala quando eu tiver
 18 anos eu quero se jogador eu já treino.
 Mas quando eu crescer eu vo jogar tambem
 Pronto o meu sonho foi esse.

Mas pra mim fazer isso tudo eu
 Tenho que estudar e quando eu cresce

Eu vou teque trabalhar.

Davi

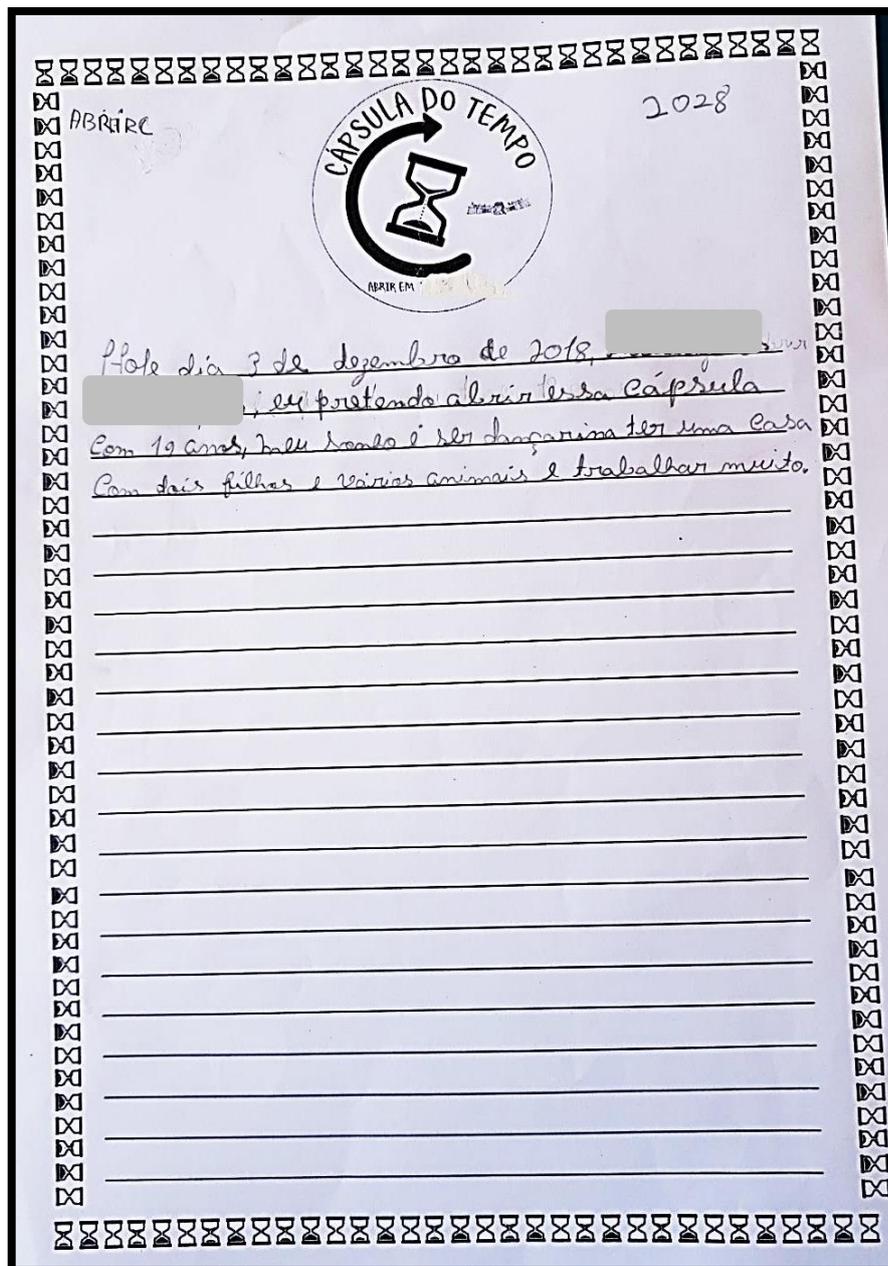
Como podemos observar, Davi demonstra em seu texto (Fotografia 32) ter uma visão dos seus sonhos e desejos, justificando que, para realizá-los, seria necessário estudar e trabalhar quando crescesse, mas que já treinava, porque compreendia que existe um caminho a ser percorrido para concretizá-lo. Seus sonhos e desejos têm plena possibilidade de se tornarem realidade, comprovando que seu projeto discursivo retrata a realidade sócio-histórica em que vive, pois Davi é

[...] um sujeito situado e datado dentro de uma determinada formação social [...] [que expõe sua visão do mundo [...]] das coisas e de suas relações por meio do agenciamento de recursos expressivos [...] para realizar seu projeto de dizer na forma de um texto sustentado [nas] condições de produção discursiva (GERALDI, 2018a, p. 150).

Em seu texto, podemos observar que seus posicionamentos têm relação direta com o vivido e, portanto, produziram uma resposta marcada por suas condições sociais e históricas. Assim, querer ser jogador aos dezoito anos (idade média dos jogadores profissionais), continuar estudando (condição de elevação social) e trabalhar (sobrevivência financeira) são pontos que expressam marcas das suas experiências, pois certamente já ouviu outras pessoas do seu convívio opinarem a respeito desses assuntos, passando a constituir seus posicionamentos frente às situações semelhantes.

Apresentamos, a seguir, os textos de Kessia, Samuel e Mulher Maravilha:

Fotografia 33 – Cápsula do Tempo produzida por Kessia (03/12/18)



Fonte: Acervo da autora (2018).

Hoje dia 3 de dezembro de 2018, Kessia
 eu pretendo abrir essa cápsula
 com 19 anos, meu sonho é ser dançarina ter uma casa
 com dois filhos e vários animais e trabalhar muito.

Fotografia 34 – Cápsula do Tempo produzida por Samuel (03/12/18)

Hoje dia 3 de dezembro de 2018...

Meu nome é Samuel

tenho 8 anos meu sonho é ir para a Espanha ter uma esposa dois filhos uma menina e um menino ter um cachorro e mora numa manção isso pode dura a ter 15 anos e quando eu cresce vou ser dentista.

Fonte: Acervo da autora (2018).

Hoje dia 3 de dezembro de 2018...

Meu nome é Samuel

tenho 8 anos meu sonho é ir para a

Espanha ter uma esposa dois filhos uma

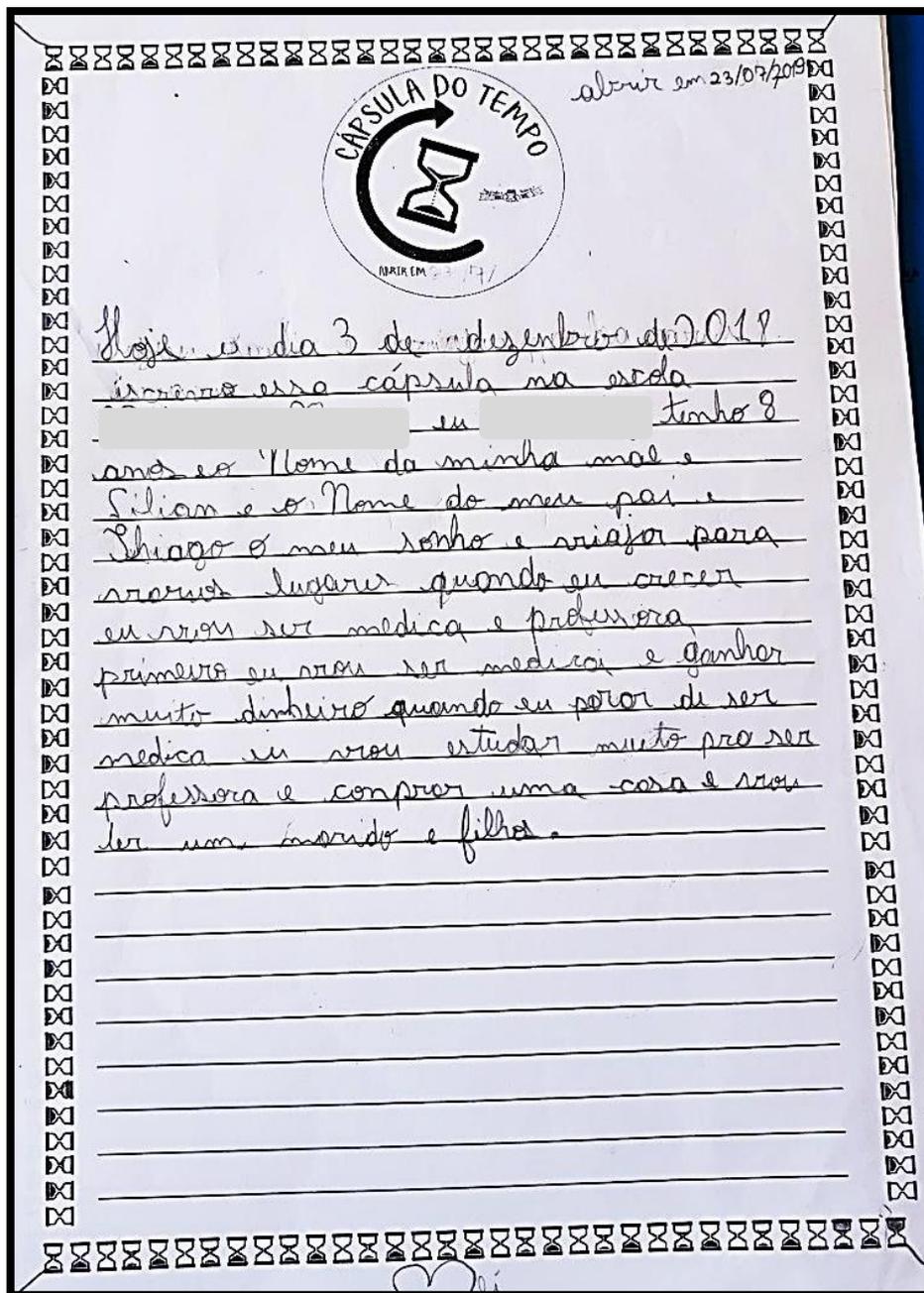
menina e um menino ter um cachorro e

mora numa manção isso pode dura a

ter 15 anos e quando eu cresce vou

ser dentista.

Fotografia 35 – Cápsula do Tempo produzida por Mulher Maravilha (03/12/18)



Fonte: Acervo da autora (2018).

Hoje e dia 3 de dezembro de 2018
 iscrevo essa cápsula na escola
 (...) eu Mulher Maravilha tenho 8
 anos e o nome da minha mae e
 Lilian e o nome no meu pai e
 Thiago o meu sonho e viajar para
 varios lugares quando eu crescer

eu vou ser medica e professora
 primeiro eu vou ser medica e ganhar
 muito dinheiro quando eu parar de ser
 medica eu vou estudar muito pra ser
 professora e comprar uma casa e vou
 ter um marido e filhos.

Estes textos produzidos pelas crianças (Fotografias 33, 34 e 36), sujeitos que interagem verbalmente, isto é, sujeito produtores de discursos, constituídos nas situações comunicativas e que ocupam determinado lugar social e histórico, se constituem como enunciados concretos e mostram o modo como se relacionam com o mundo. Portanto, são produtos de um processo discursivo, fruto das interações das quais participaram e que mostram muito do que as crianças sabem ou querem saber sobre o mundo. Para que isso se efetive, no entanto, reafirmamos a necessidade da criação de situações em que elas tenham condições de produção, de dizer o que pensam, sentem, com o que concordam e discordam por meio dos seus textos.

Fotografia 36 – Cápsula do tempo com os textos das crianças (06/12/18)



Fonte: Acervo da autora (2018).

Fotografia 37 – Cápsula do tempo com os textos das crianças (06/12/18)



Fonte: Acervo da autora (2018).

Cada criança levou sua cápsula para casa (Fotografias 36 e 37), cheias de expectativas quanto ao dia da abertura, momento rico que demonstrou o quão significativo foi essa experiência para elas.

Enfim, os textos produzidos pelas crianças demonstram que elas se constituem como sujeitos discursivos agora por meio da linguagem escrita. Fazemos essa inferência porque observamos que, nesses textos, deixam marcas, valores, opiniões, saberes, ideias e histórias de vida. No entanto, isso só é possível quando desenvolvemos a produção de texto como atividade discursiva que se concretiza por meio da interação verbal. Para que a produção de texto seja considerada uma atividade discursiva permeada pela interação verbal, é necessário ter condições de produção, como as elencadas por Geraldi (2013) e que aqui reiteramos: ter o que dizer, ter razões para dizer, ter para quem dizer o que se tem a dizer e escolher as melhores estratégias para realização dos seus projetos discursivos.

6.1.2 Produção de textos e análise linguística

No tópico anterior, vimos que as condições de produção de texto são determinantes para o trabalho educativo dentro de uma concepção discursiva de linguagem. Essa concepção possibilita que as crianças façam uso da língua em situações reais, permitindo a construção de sentidos, pois

[...] inclui o aspecto fundamentalmente social das funções, das condições e do funcionamento da escrita (para que, para quem, onde, como, por quê) [...] [e desse modo, verdadeiramente] aprende a escrever e aprende sobre a escrita [...] (SMOLKA, 2001, p. 63).

No entanto, é preciso reiterar que existem concepções hegemônicas, como o associacionismo e o construtivismo, que fundamentam o ensino da leitura e da escrita a partir do treino, da memorização e da cópia; outras entendem o processo de apropriação da escrita como uma construção individual, reduzindo, segundo Smolka (2001, p. 63), “[...] o ensino à questão da correspondência gráfico-sonora, categorizando crianças e turmas de crianças em termos de níveis de hipóteses, quando o processo da leitura e escrita abrange outros aspectos e outras dimensões [...]”.

Para essas concepções de ensino, é necessário aprender a língua para depois usá-la. No entanto, os estudos têm comprovado, que “[...] enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita [...]” (SMOLKA, 2001, p. 63), porque

[...] a língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 2011, p. 326).

Desse modo, a concretude da língua está no texto, enunciado concreto, constituído nas situações de interação verbal. É nos momentos de interação e interlocução, por meio do diálogo mediado pela leitura, que formamos e ampliamos nossas experiências discursivas; nesses momentos, nos apropriamos dos recursos expressivos para construirmos nossos discursos orais e escritos.

Conceber a alfabetização como processo discursivo, que contribua para a formação do sujeito discursivo, por meio do qual “[...] a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita [...]” (SMOLKA, 2001, p. 63), implica promover situações em que as crianças possam aprender fazendo, usando, praticando, conhecendo a escrita nas suas diferentes possibilidades.

Levando em consideração essas questões, esclarecemos que, durante os dias em que estivemos em campo produzindo dados, tentamos participar dos momentos de produção de textos de modo a contribuir para que houvesse momentos em que a reflexão sobre a língua permeasse o processo de produção como meio e material para concretização de seus enunciados. Para exemplificar, traremos o evento de reescrita das cartas que mostram situações de intervenção/mediação durante o processo de produção.

É preciso esclarecer que as análises a seguir estão integradas à categoria anterior. No entanto, tendo em vista a ênfase dada ao processo de reescrita das cartas produzidas pelas crianças, considerando o endereçamento do texto, nos dedicamos, neste tópico, a discutir as situações nas quais, em diálogo com as crianças, desenvolvemos análise linguística. Utilizamos a expressão “análise linguística” conforme a seguinte definição de Geraldini (2013, p. 189, grifo do autor):

[...] com a expressão 'análise linguística' pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos.

No contexto dessa discussão, o autor detalha as atividades de análise linguística em tópicos, nos quais identifica seus pontos de vista sobre essa questão, conforme citação que segue:

- a) a atitude de reflexão sobre a linguagem inverte a prática corrente no ensino, tomando as atividades epilinguísticas como fonte ou ponto de partida para as reflexões mais aprofundadas;
- b) estas reflexões, partindo dos textos dos alunos, retornam aos textos num movimento que leva à reescrita de tais textos em função das razões de ser destes textos;
- c) a comparação de diferentes formas de construir textos é que leva à compreensão da existência de múltiplas configurações textuais, de variedades linguísticas e, no confronto destas, à aprendizagem de novas configurações ou ao processo de construção de nova variedade padrão;
- d) a análise linguística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos face a um modelo de variedade e de suas convenções: mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam (GERALDI, 2013, p. 217).

De acordo com autor, desenvolver a análise linguística vai muito além da simples correção gramatical, pois envolve uma retomada do texto em relação aos seus intuitos discursivos. Nessa direção, durante o momento de reescrita³⁷ das cartas, nos preocupamos em mediar esse processo com cada criança, buscando conhecê-las melhor para intervir de modo a contribuir para a ampliação e o enriquecimento do seu texto, conforme o que desejavam dizer ao seu interlocutor. Assim, nosso foco não foi simplesmente desenvolver a correção de aspectos ortográficos e gramaticais, mas de sugerir mudanças para tornar o texto compreensível ao seu leitor final.

Nessa direção, no trabalho de reescrita da carta, por meio da interlocução da pesquisadora com as crianças, ocorreu a tentativa de ir além do funcionamento da escrita, pois buscou-se trabalhar com as enunciações concretas das crianças. Nesse momento também, o reconhecimento do outro por meio da interação, no qual a pesquisadora indicava uma forma de organização da escrita e a criança, quando falava, perguntava ou escrevia, apontava o seu modo de perceber e relacionar com

³⁷ O momento de reescrita aconteceu individualmente a partir do dia 23 de novembro, finalizando com a última criança no dia 12 de dezembro de 2018.

o mundo, promovendo, nessa relação, a construção do conhecimento como dito por Smolka (2001). Góes (2005, p. 102) reforça essa ideia quando afirma

[...] ser fundamental a participação dos outros, no jogo das relações face-a-face que se dão em torno do texto. Nessa interlocução sobre o caráter significativo e comunicativo da escrita, pode-se configurar o leitor, primeiro representado (ou personificado) pelo interlocutor imediato que negocia sentidos, analisando e operando com a criança sobre o texto.

Confirmamos a importância do interlocutor no processo de produção (e de reescrita), como aquele que colabora com a negociação de sentidos como dito pela autora. Contudo, observamos que isso só se efetiva nas situações de produção permeadas por condições efetivas, na qual a escrita é uma forma de linguagem constitutiva do conhecimento na interação, e não “[...] apenas um ‘objeto de conhecimento’ na escola [...]”, como assinalado por Smolka (2001, p. 45).

Bakhtin (2011, p. 269, grifo do autor) ensina que só “[...] o estudo do enunciado como *unidade real de comunicação discursiva* permitirá compreender de modo mais correto [...]” a linguagem e seu funcionamento. Por isso, entendemos que não faz sentido ensinar palavras ou orações isoladas, pois isoladamente são abstratas. Essas só ganham um colorido expressivo quando estão/entram no enunciado.

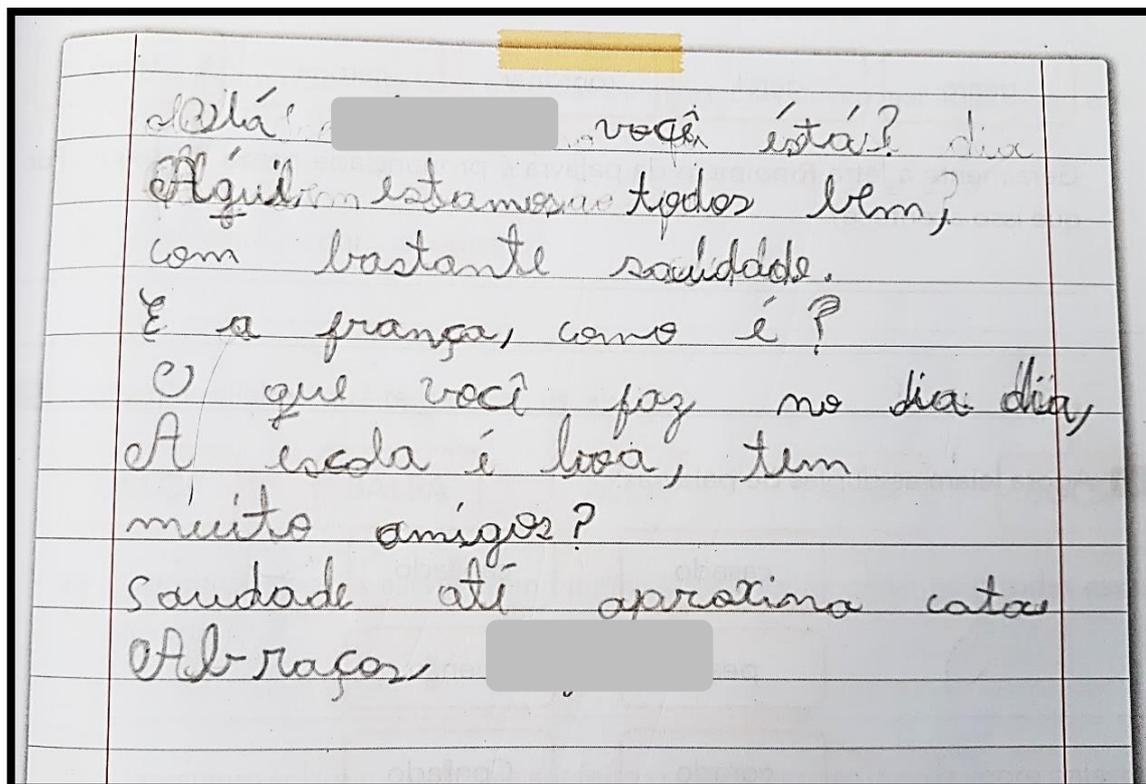
Por isso, o texto produzido pela criança é o ponto de partida e é ele que “[...] fornece os conteúdos que serão estudados [...]” (SERCUNDES, 1997, p. 95). O papel do professor, como mediador, nesse momento é fundamental, pois, como explica Geraldi (2010a, p. 98),

[...] o professor somente ensina a escrever se assume os processos de escrever do aluno, tornando-se dele um co-enunciador, um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer o que diz.

A partir desses apontamentos iniciais, apresentamos o evento no qual ocorreu o processo de reescrita das cartas. Vale ressaltar que a necessidade de voltar ao texto para reescrevê-lo foi trabalhada com as crianças de forma que compreendessem a importância de voltar à sua produção para torná-la compreensível para o outro que iria receber a sua mensagem. Defendemos que esse momento é fundamental para que a criança, como usuário efetivo da língua escrita, vá percebendo a necessidade de voltar à sua produção, fazendo novas versões e até incorporando outras

possibilidades que a língua nos oferece para a construção da mesma mensagem (SERCUNDES, 1997). Segue o texto inicial e o texto após o trabalho de reescrita da carta produzida por Feline (Fotografias 38 e 39):

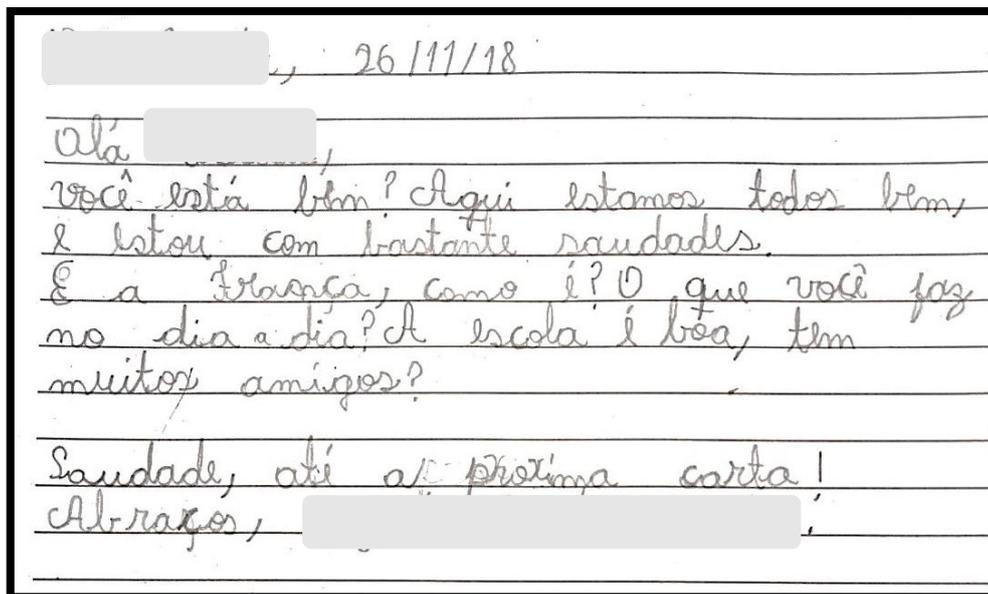
Fotografia 38 – Carta produzida no livro por Feline (02/10/18)



Fonte: Acervo da autora (2018).

Olá Daniel você está?
 Aqui estamos todos bem,
 com bastante saudade.
 E a França, como é?
 O que você faz no dia dia,
 A escola é boa, tem
 muito amigos?
 Saudade até aproxima cata
 Abraços, Feline

Fotografia 39 – Reescrita da carta produzida por Feline (26/11/18)



Fonte: Acervo da autora (2018).

(...), 26/11/18

Olá Daniel,

Você está bem? Aqui estamos todos bem,
e estou com bastante saudades.

E a França, como é? O que você faz
no dia a dia? A escola é boa, tem
muitos amigos?

Saudade, até a próxima carta!

Abraços, Feline

A criança foi usando a escrita para registrar seu projeto discursivo e, ao mesmo tempo, fomos interagindo com ela sobre aspectos estruturais da escrita (uso da letra maiúscula, por exemplo); nesse processo, foi aprendendo sobre a linguagem em uso. Durante a reescrita, fomos conversando com a criança de forma a interagir com o seu enunciado, respeitando o seu dizer, isto é, sem causar, com a nossa intervenção, uma ruptura no sentido construído por ela.

A seguir, apresentamos a transcrição do processo de reescrita da carta que Feline fez para o colega com mediação da pesquisadora:

Pesquisadora: vamos ver como ficou a sua cartinha... para ver se ficou bem legal pro seu colega compreender tudo que você quis dizer para ele

Feline: eu posso ler tia?

Pesquisadora: vamos lá... lê pra gente

Feline: ((leu a carta que fez para o colega))

Pesquisadora: que legal que ficou Feline... hum::: você colocou como se ele estivesse estudando na França né?

Feline: porque ele falou que o país dele é França e o meu é Paris a capital

Pesquisadora: por que vocês escolheram um país assim longe?

Feline: o meu país preferido é Paris

Pesquisadora: por que é preferido?... onde você já ouviu falar de Paris? você já foi lá algum dia?

Feline: porque eu gosto da Torre Eiffel

Pesquisadora: e onde você viu?

Feline: por causa tia... a minha tia já viajou pra lá... tirou um montão de fotos...

Pesquisadora: ah::: tá

Feline: falou da Torre Eiffel... e eu fiquei com vontade também

Pesquisadora: sim... uma amiga também foi... deu vontade de ir só de olhar as fotos dela... legal mesmo... eu nunca fui também... será que a gente conseguiu ir um dia lá?

Feline: eu não sei...

Pesquisadora: o que tem que fazer para conseguir ir lá um dia?

Feline: a gente tem que juntar dinheiro...

Pesquisadora: será que é muito caro pra ir lá?

Feline: o avião sim...

Pesquisadora: e as outras coisas? será que não? se precisar ficar em hotel...

Feline: mas eu tenho pavor de avião

Pesquisadora: por que?

Feline: de ele explodir lá

Pesquisadora: e é longe né? quanto tempo será que gasta de avião?

Feline: já sei que na China é três dias

Pesquisadora: você já andou de avião?

Feline: ((fez um sinal negativo com a cabeça)) minha tia já

Pesquisadora: três dias daqui lá na França?

Feline: na China

Pesquisadora: ah::: na China... quase isso mesmo... vamos lá...vamos ver a sua cartinha... aqui no livro vem mostrando o que precisa ter em uma carta... vamos conferir?... local e data... você colocou?

Feline: não:::

Pesquisadora: temos que colocar então... saudação... você saudou o seu amigo?

Feline: como assim tia... saudação?

Pesquisadora: como você cumprimentou...

Feline: eu coloquei "olá"

Pesquisadora: isso... destinatário... você colocou o nome?

Feline: ((apontou para o nome do colega))

Pesquisadora: corpo da mensagem... a mensagem que você mandou para ele e depois a despedida... como você se despediu dele

Feline: abraços

Pesquisadora: isso... e a assinatura?

Feline: ((apontou para onde escreveu seu nome))

Pesquisadora: então só faltou::: local e data... então vamos começar aqui ((mostrando para a folha na qual ela iria fazer a reescrita))... estava faltando exatamente isso... local e a data

Feline: posso colocar o local de casa

Pesquisadora: sim... vamos colocar o bairro né... fica mais fácil... geralmente colocam o bairro ou o município...

Feline: oh tia eu não sei falar o bairro da minha casa...

Pesquisadora: não é (...)³⁸ não?

Feline: é::: (...)... mas você sabe... eu já passei por você... é perto do açai do Estevam... é (...)
ou (...)? é perto do morro

Pesquisadora: coloca (...) e a data...

³⁸ Por uma questão ética, não mostraremos o nome do bairro, da escola e da professora.

Feline: tem que fazer uma letra caprichosa né tia?...

Pesquisadora: é... pra pessoa entender... tem que caprichar... epa... (...) não é nome de lugar?

Feline: eu coloquei... ((apontando que usou letra maiúscula no primeiro nome))

Pesquisadora: tem que ser nos dois nomes... isso... agora data... hoje é dia?

Feline: é::: pode escrever data?

Pesquisadora: não precisa... agora na outra linha... cumprimento...

Feline: o cumprimento é olá?

Pesquisadora: é... o nome dele... agora vamos começar o corpo do texto... na outra linha... como você começou o texto?

Feline: eu comecei assim... “você está bem?”

Pesquisadora: faltou o bem... você colocou “você está?” ((risos))

Feline: aqui ((apontando para começar na mesma linha em que fez o destinatário))

Pesquisadora: na outra linha... já começa a mensagem

Feline: é pra fazer letra maiúscula?

Pesquisadora: começar a frase... não está começando?... olha o acento do “você” ((auxiliando-a a lembrar o que fez no livro))

Feline: tem que ter uma vírgula? ((apontando para o ponto de interrogação))

Pesquisadora: ponto de interrogação... você está perguntando... “você está bem?”... agora aqui...

Feline: pular linha?

Pesquisadora: pode continuar...

Feline: será que ele vai responder minhas perguntas?

Pesquisadora: sim... vocês podem combinar pra cada um responder a carta que recebeu... seria legal né... ou combinar por exemplo... aqui vocês estão falando do futuro... não é assim?... como vai ser...

Feline: adulto:::

Pesquisadora: olha que legal... a gente pode combinar com todos da sala que daqui dez anos... cada um guarda a sua carta e depois responde para o outro

Feline: ah tia... daqui dez anos não né...

Pesquisadora: pra ver se aconteceu de verdade o que vocês falaram... se tiveram os filhos que alguns falaram...

Feline: a Isabella falou ((sobre os filhos))

Pesquisadora: então... ia ser legal... vai lá então... continua aqui... pode continuar na mesma linha

Feline: tia... combina com a sala que depois que passar uns nove anos... sei lá...dez... ai né... mandar as cartinhas mas com esse negócio de responder ((quis dizer um carta com um retorno das perguntas))

Pesquisadora: já pensou?... ia ser massa

Feline: ia ser legal

Pesquisadora: cada um guarda a sua carta... vai ser muito legal... vamos combinar depois... continua ai...

Feline: oh tia... será que nós vamos lembrar disso?

Pesquisadora: tomará que sim... “aqui estamos todos bem”... e agora?

Feline: com bastante saudades...

Pesquisadora: parece que faltou alguma coisa... “estou com bastante saudades”... quem está com saudade?

Feline: uai...eu

Pesquisadora: faltou quem...

Feline: eu sinto uma impressão...

Pesquisadora: de que?

Feline: de não escrever bem... algumas vezes eu penso isso...

Pesquisadora: é porque quando a gente acaba de escrever... a gente tem que ler o que escreveu... pra ver se não está faltando nada... a gente escreve bem sim... só ir escrevendo... vamos lá então... como vai ficar aqui? “como bastante saudade”... só assim?

Feline: não... eu estou com bastante saudades... oh tia... a gente vai fazer o envelope hoje?

Pesquisadora: não vai dar tempo...

Feline: poxa... pode ser amanhã?

Pesquisadora: tem outros colegas pra fazer também... vamos ver... quando todos acabarem... “aqui estamos todos bem” e estou... pode ser assim...

Feline: eu estou...

Pesquisadora: e estou... não tem acento

Feline: é junto tia... estou?

Pesquisadora: estou é outra palavra... agora dá pra colocar esse... “com bastante saudades”... ai pode colocar “de você”... mas ele já sabe que é dele... coloca o pontinho... e aqui?

Feline: “e a França como é?”

Pesquisadora: muito bom... e na outra linha...

Feline: “e a França” aqui embaixo?

Pesquisadora: pode ser... aqui você pode colocar uma vírgula... você fez uma parada... “e a França”... dá uma paradinha... “como é?” você pode colocar uma vírgula aqui pra ele compreender melhor...

Feline: vou fazer o E parecendo o três ((risos))

Pesquisadora: então faz... o E enfeitado... ((risos)) “e a França”... França é nome de lugar né?

Feline: ((escreveu França com letra maiúscula entendendo o recado da pesquisadora))

Pesquisadora: pode continuar na mesma linha... você pode continuar essa outra pergunta ai também... que legal seu Q... onde você inventou ele?

Feline: minha mãe que falou... que estava feio... diminuí e fiz um tracinho embaixo

Pesquisadora: pode ser assim também... é que tem gente que faz o “Q” parecendo o “G”... o seu ficou diferente... legal

Feline: pra baixo né?

Pesquisadora: sim... não dá na mesma linha... “o que você faz no dia a dia?”... é uma pergunta... ((ela tinha colocado uma vírgula)) ai... outra pergunta... “a escola é boa?”... “tem muitos amigos”... aqui você fez legal oh:::.. duas perguntas separadas com vírgula

Feline: oh tia... será que as crianças ali vão lembrar depois de uns dez anos seguido? ((volta com a questão que a deixou cismada))

Pesquisadora: não sei né... tem gente que consegue lembrar... juntar os amigos... no grupo da faculdade... nós juntamos depois de dez anos e fizemos um grupo... não conseguimos nos ver ainda... mas nos falamos pelo WhatsApp... cada um mostrou o que aconteceu... os filhos...

Feline: e você até hoje não tem filho... né tia?

Pesquisadora: não

Feline: todo mundo da minha família já tem filho

Pesquisadora: só falta você?

Feline: meus primos também

Pesquisadora: daqui uns 20 anos?

Feline: oh tia... eu nem posso ter filho... senão eu vou ser uma mãe explosiva

Pesquisadora: será?

Feline: eu não aguento nem minha própria sobrinha... e já tá vindo outra ai

Pesquisadora: outra sobrinha?

Feline: outra sobrinha... eu não vou aguentar isso não tia...

Pesquisadora: mas quando você crescer... você vai ficar mais calma

Feline: eu não tenho paciência nem quando minha sobrinha grita

Pesquisadora: é porque vocês duas tem quase a mesma idade

Feline: ela tem três... e eu tenho oito... eu posso continuar nessa linha?

Pesquisadora: pode... está continuando a conversa... que meninos barulhentos... ((algumas crianças estavam fazendo muito barulhos perto do lugar onde estávamos fazendo a reescrita))

Feline: aqui eu posso colocar a vírgula?

Pesquisadora: ou pode fazer duas perguntas... como você faz antes... pode ser assim ((preferiu fazer como tinha feito no livro))... é legal você colocar agora... espero notícias... até a próxima carta... né?... tipo pedindo para ele responder... pedir pra responder né

Feline: eu acho que tudo mundo vai ficar com aquela dúvida... eu tenho que fazer alguma coisa... mas não estou lembrando o que e não lembra de nada ((preocupação com o retorno dos colegas depois de alguns anos))

Pesquisadora: depois esquece... talvez sim... talvez não

Feline: oh tia... mas eu não esqueço de nada... às vezes do dever de casa

Pesquisadora: talvez consegue... vocês vão estar grandes... talvez nem vão estar morando no mesmo endereço... vai lá então

Feline: saudade embaixo... eu vou pular uma linha

Pesquisadora: sua letra está muito bonita... gostei... foi a letra mais fácil de entender até agora...

Feline: ((risos e continua escrevendo))

Pesquisadora: tem umas letras que não dá nem para entender... a palavrinha “aproxima” será que a gente fala junto?... até A::: PRÓXIMA

Feline: oh tia... você acha que eu fico todo dia com as meninas brincando com elas?

Pesquisadora: você fica todo dia?...com as meninas?

Feline: em outros recreios eu sou excluída... sabe?

Pesquisadora: essas meninas são de veneta... tem dia que gosta... tem dia que não gosta... vai lá ((retomando a reescrita porque ela para muito para conversar))... “saudade até a próxima carta”... você pode até colocar um sinal de exclamação aí... agora a despedida...

Feline: “abraço”... ah não...fiz errado

Pesquisadora: ah::: tem a vírgula... muito bem ((concluiu assinando seu nome))

Se observarmos esse momento de reescrita, podemos perceber que a parte mais enriquecedora foi o diálogo estabelecido com a pesquisadora. Nesse diálogo, a criança revelou muitas coisas: seus modos de pensar (“oh tia... eu nem posso ter filho... senão eu vou ser uma mãe explosiva”), de sentir (“mas eu tenho pavor de avião”), de desejar (“tia... combina com a sala que depois que passar uns nove anos... sei lá...dez... aí né... mandar as cartinhas mas com esse negócio de responder”), de gostar (“o meu país preferido é Paris”), de expressar suas expectativas (“oh tia... será que as crianças ali vão lembrar depois de uns dez anos seguido?”), suas angústias (“em outros recreios eu sou excluída [pelas colegas]... sabe?”) e suas ansiedades (“oh tia... a gente vai fazer o envelope hoje?”) etc., que estão expressos/impressos no seu texto escrito (na sua carta).

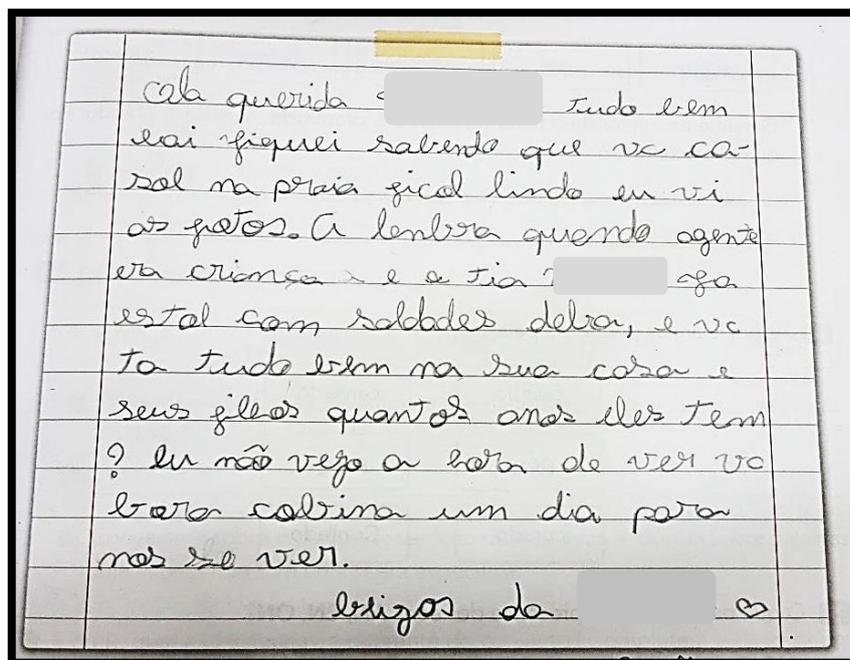
Feline demonstrou também ter um conhecimento do assunto (distância, valores etc.) que retrata suas experiências e posicionamento frente às situações, como mencionado no excerto da conversa em que diz que seu país preferido é Paris (de acordo com as suas experiências, acreditava que Paris era o país). Quando questionada por que era esse e não outro, e como sabia dessas informações, relata que uma tia, que havia viajado para lá, mostrou várias fotos, inclusive da Torre Eiffel, e assim ficou com vontade de conhecer também. Quanto ao como seria possível realizar, falou que precisaria juntar dinheiro, pois o avião seria muito caro.

Em meio ao processo dialógico, Feline também apresentou suas dúvidas quanto aos recursos linguísticos e estruturais de que necessitou para concretizar seu projeto discursivo. Ela questionava: “é pra fazer letra maiúscula?” (dúvida quanto à categorização gráfica); “é junto tia... estou?” (dúvida quanto à segmentação); “vou fazer o ‘E’ parecendo o três” (dúvida quanto à categorização gráfica); “aqui eu posso

colocar a vírgula?” (dúvida quanto à pontuação), além de outros aspectos sobre a organização do texto que foram trabalhados no decorrer da reescrita. Vimos, nesse caso, que a criança já tinha certa inserção no mundo da linguagem escrita que lhe permitiu a concretização do seu dizer, que, tendo em vista o seu interlocutor, direcionou a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do seu enunciado. Nesse caso, a reescrita permitiu um movimento de retorno ao texto por meio da leitura e da reorganização do texto, contribuindo para que a criança optasse por este ou aquele recurso expressivo e elegendo as estratégias mais eficientes para “[...] dizer o que quer dizer na forma que escolheu [...]” (GERALDI, 2013, p. 164), isto é, as características do texto de Feline estiveram estritamente ligadas à situação em que utilizou (produzir uma carta), para quem foi dirigido (ao colega) e se comprometendo com o seu dizer (se preocupou com o que estava dizendo e até imaginando uma possível resposta à sua carta depois de alguns anos).

Seguimos com a análise das cartas produzidas por Gabriela (Fotografias 40 e 41), antes e depois da reescrita:

Fotografia 40 – Carta produzida no livro por Gabriela (02/10/18)



Fonte: Acervo da autora (2018).

Ola querida Kessia tudo bem
eai fiquei sabendo que vc ca-
Sol na praia ficol lindo eu vi

as fotos. A lembra quando agente
era criança e a tia (...) já
estol com saldades dela, e vc
Ta tudo bem na sua casa e
seus filhos quantos anos eles tem
? eu não vejo a hora de ver vc
bora cobina um dia para
nos se ver.
beijos da Gabriela

Fotografia 41 – Reescrita da carta produzida por Gabriela (23/11/18)

..., 23/11/2018
Olá querida (...),
tudo bem? E ai, fiquei sabendo que você
casou na praia. Ficou lindo, eu vi as fotos.
Lembra quando a gente era criança? E a tia
..., o que será que ela está fazendo hoje
em dia? Estou com saudades dela.
E você, está tudo bem na sua casa, e seus filhos,
já estão com quantos anos?
Não vejo a hora de te ver! Bora combinar um
dia para a gente se ver?
Beijos da ...

Fonte: Acervo da autora (2018).

(...), 23/11/2018
Olá querida Kessia,
Tudo bem? E ai, fiquei sabendo que você
casou na praia. Ficou lindo, eu vi as fotos.
Lembra quando a gente era criança? E a tia
(...), o que será que ela está fazendo hoje
em dia? Estou com saudades dela.
E você, está tudo bem na sua casa, e seus filhos,
já estão com quantos anos?

Não vejo a hora de te ver! Bora cobinar^[39] um dia para a gente se ver?

Beijos da Gabriela

Na carta produzida por Gabriela (Fotografias 40 e 41), observamos que alguns fatos contribuíram para enriquecer o seu texto. O diálogo realizado durante a reescrita mostrou a importância da mediação no processo *ensinoaprendizagem*. No entanto, temos ciência de que, tratando-se de um processo, não sendo suficiente um único evento para sanar todas as necessidades de aprendizagem dessa criança. Devemos ter a compreensão de que

[...] esta é uma aprendizagem longa e trabalhosa, e a remessa à língua materna do aluno não deve ser considerada inadequada: o que ele sabe sobre língua sempre ajudará a compreender a língua em processo de aquisição (GERALDI, 2010a, p. 179).

Algumas intervenções realizadas pela pesquisadora no momento de reescrita colaboraram para ampliar as possibilidades de escrita, ou melhor, as possibilidades de uso dos recursos expressivos disponíveis para a produção. Vejamos alguns desses momentos em que Gabriela fez determinadas escolhas que conduziram sua escrita. Seguem alguns excertos da transcrição do diálogo com a pesquisadora realizado no momento da reescrita.

Quanto aos aspectos composicionais:

Gabriela: ((fez a leitura da primeira versão do seu texto))

Pesquisadora: nossa:: ficou muito legal assim... você lembrou o que tinha... o que aconteceu... já falou como você imagina que ela estará no futuro:: então vamos ter que acertar só algumas coisas... então vamos lá... acho que só faltou uma coisa... sabe o que?

Gabriela: local e data

Pesquisadora: local... que local a gente está?

Gabriela: na escola

Pesquisadora: e a escola fica em que bairro?

Gabriela: "(...)" ((falou o nome da escola))

Pesquisadora: agora a vírgula e a data

Gabriela: hoje é?

Pesquisadora: 23... mas pode colocar a data do dia que você faz a carta já que você registrou

Gabriela: vou colocar a data de hoje

Pesquisadora: agora vamos para a saudação... faltou o acento no "A"...

Gabriela: quando eu fiz essa carta eu não sabia fazer o l direito...

Pesquisadora: a letra l maiúscula é um pouco estranho

³⁹ Por mais que tenhamos acompanhado a reescrita, ainda aparecem resquícios de revisão que passam despercebidos, como o caso da palavra COBINAR faltando a letra M, entre outras questões.

Gabriela: “tudo bem?” ((fala quando acaba de escrever a saudação))

Pesquisadora: ah::: pera ai... esse “tudo bem” já está começando a mensagem da carta... então pode colocar na outra linha

Gabriela: tá bom... ((desmancha)) escrever aqui embaixo?

Pesquisadora: isso... você está fazendo uma pergunta né? o que precisa ter para identificar a pergunta?

Gabriela: ((e já coloca o sinal de interrogação)) assim?

Pesquisadora: isso...

Nesse momento, Gabriela identificou a falta do local e data em que a carta foi produzida, reorganizou a saudação e o início da mensagem, fazendo escolhas que ajudaram a constituir melhor seu texto no tocante a estrutura.

Quanto à escolha do léxico:

Neste outro fragmento, podemos notar como Gabriela realizou a escolha, com a mediação da pesquisadora, quanto às palavras que melhor expressariam a sua vontade discursiva naquele momento.

Pesquisadora: mesmo assim mudou de assunto... começa outro parágrafo... “ALEMBRA” é junto? ou você quis dizer assim “AH LEMBRA”::: então essa A é com H pra fazer um AH de surpresa ou você pode colocar só lembra de quando a gente era criança...

Gabriela: qual fica melhor?

Pesquisadora: tanto faz... ou você coloca o A com H ou você coloca só assim “lembra quando”...

Gabriela: acho melhor assim

(...)

Gabriela: “será o que ela tá fazendo”...

Pesquisadora: não fica melhor “o que será que ela está fazendo?”...

Gabriela: “hoje em dia?”

Pesquisadora: têm sempre que ler o que a gente escrever pra ver se não ficou estranho... porque quando a gente tá escrevendo a gente usa a imaginação né... aí vai escrevendo... depois é bom ver se não faltou ou não esqueceu nada...

Além de colaborar com as escolhas dos recursos para ampliar seu texto, a pesquisadora chamou a atenção para uma questão que pode contribuir para os escritores iniciantes: a volta ao texto produzido por meio da leitura, colaborando para o processo de autorrevisão. É fundamental desenvolver essa atividade desde o início, pois é preciso compreender que escrever é trabalho que demanda reflexão e geralmente resulta em escolha de outros caminhos no que diz respeito aos aspectos linguísticos, tendo em vista o que se quer dizer e a quem se quer dizer. Logo, entendemos que o processo de reescrita envolvendo análise linguística colabora para o entendimento, pela criança, sobre o processo de escrever e reescrever seus textos a partir de suas intenções discursivas.

Quanto à variedade linguística:

Gabriela: “bora combinar” ((ia falando e escrevendo))

Pesquisadora: tem coisa que a gente pode falar assim porque estamos falando com o colega... mas dependendo com quem você for falar... se você fosse falar com o diretor você ia falar assim BORA SE VER? como vocêalaria isso? com a professora?

Gabriela: não sei

Pesquisadora: poderia ser podemos nos encontrar? vamos marcar um encontro?

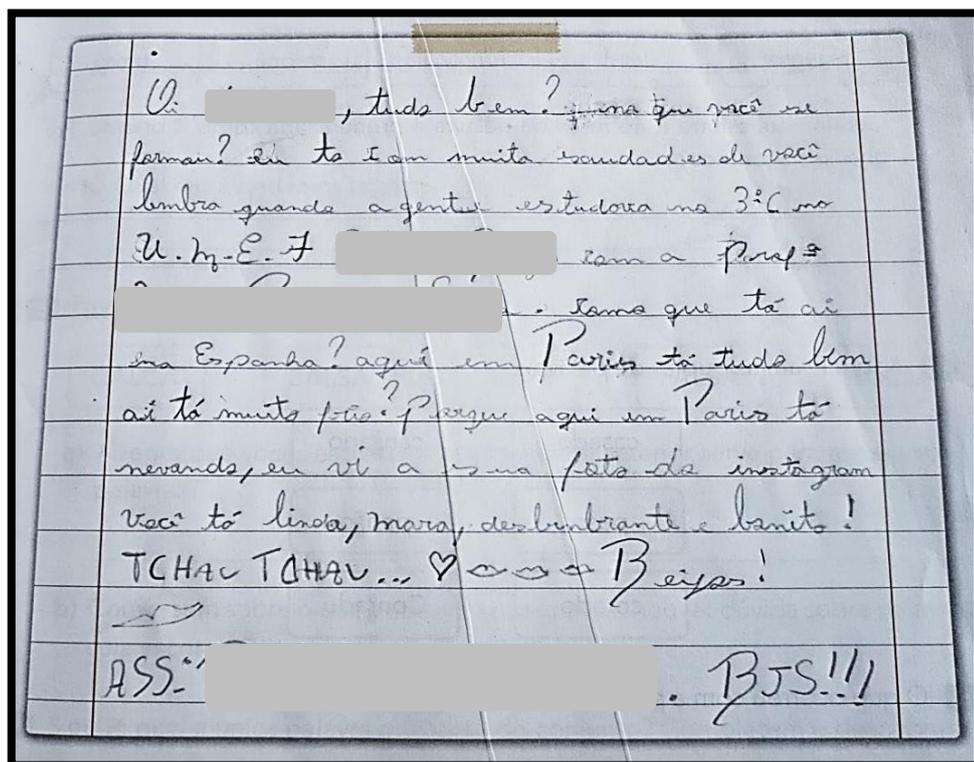
Gabriela: um jantar?

Pesquisadora: é... falar BORA SE VER isso ai a gente fala com o colega... alguém que a gente tem intimidade...

Nesse trecho, podemos dizer que a escolha do recurso expressivo foi direcionada pela variedade linguística, de modo que pudesse orientá-la a fazer suas escolhas de acordo com a situação e o seu interlocutor. Isso revela a importância desse processo para o desenvolvimento de produtores de textos, ou seja, ao longo desse trabalho, é possível estudarmos a língua a partir dos enunciados que se almeja constituir por meio da linguagem escrita.

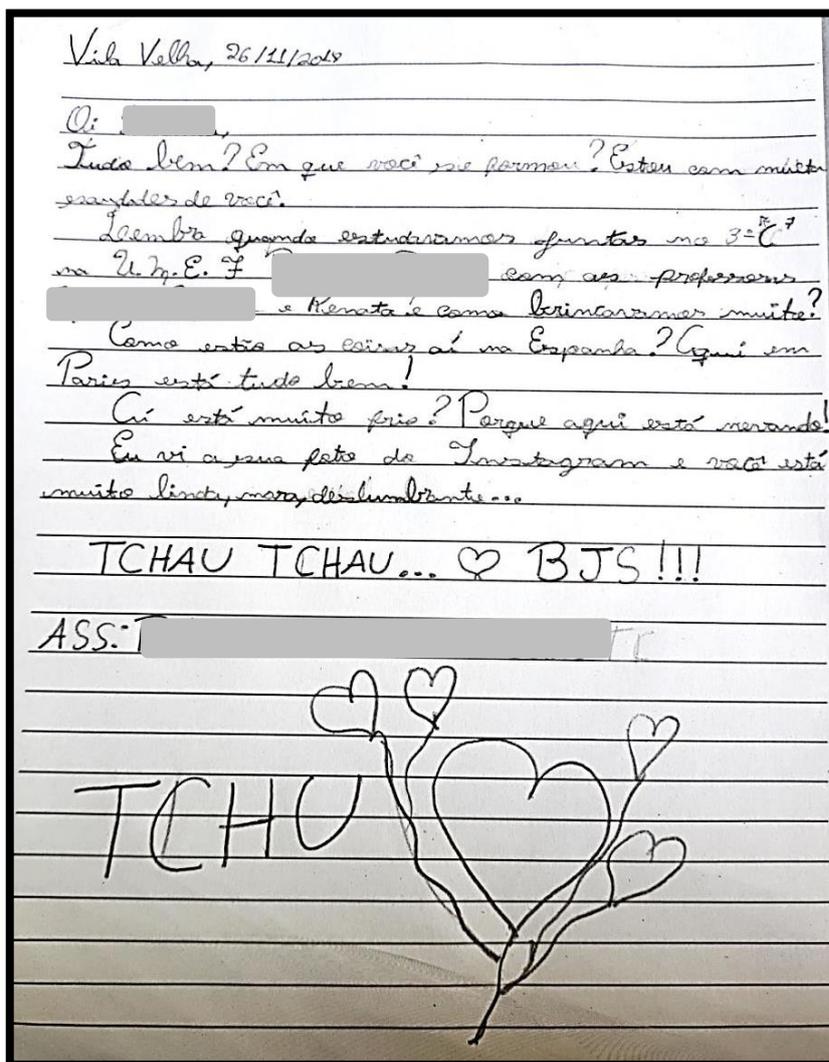
Feitas as considerações sobre o texto de Gabriela, passamos ao texto produzido por MC Mirela. Segue texto inicial (Fotografia 42) e o texto após o trabalho de reescrita da carta produzida por ela (Fotografia 43):

Fotografia 42 – Carta produzida no livro por Mc Mirela (02/10/18)



Oi Lara, tudo bem? no que você se formou? eu to com muita saudades de você lembra quando a gente estudava no 3º C na U.M.E.F (...) com a profª (...). Como que tá aí na Espanha? aqui em Paris tá tudo bem aí tá muito frio? porque aqui em Paris tá nevando, eu vi a sua foto do instagam você tá linda, mara, deslumbrante e bonita! TCHAU TCHAU... Beijos! ASS: Mc Mirela. BJS!!!

Fotografia 43 – Reescrita da carta produzida por Mc Mirela (26/11/18)



Vila Velha, 26/11/2018

Oi Lara,

Tudo bem? Em que você se formou? Estou com muita saudades de você.

Lembra quando estudávamos juntas no 3º “C”

na U.M.E.F (...) com as professoras

(...) e Renata e como brincávamos muito?

Como que estão as coisas aí na Espanha? aqui em Paris tá tudo bem!

Ai está muito frio? Porque aqui está nevando!

Eu vi a sua foto do Instagram e você está

muito linda, mara, deslumbrante...

TCHAU TCHAU... BJS!!!

ASS: Mc Mirela.

Como podemos observar, Mc Mirela demonstra em seu texto (Fotografias 42 e 43) uma expectativa: a de se formar e morar na Espanha ou em Paris. Poderíamos considerar essa expectativa difícil de ser concretizada devido à realidade socioeconômica em que vive. Porém, ela acredita em seus sonhos, como um projeto pleno de possibilidades, como demonstrou em relatos durante os momentos de diálogo instaurados nas aulas e na sua Cápsula do tempo (proposta de produção que foi detalhada anteriormente):

Mc Mirela: [...] eu tenho o sonho de viajar para o Beto Carreiro quando eu fizer 15 anos e o outro e se delegada e médica marinheira, pra mim realizar isso eu vou precisar de me formar em direito e medicina, e meu sonho de 15 vai demorar 6 anos para realizar e o meu de ser delegada e médica marinheira eu creio que vai realizar daqui a 20 anos [...] (03/12/19).

Vemos que tem visão detalhada dos seus sonhos e desejos a ponto de calcular o tempo necessário para realizá-los. Além disso, também demonstra que compreende que, para ser delegada e médica marinheira, é preciso cursar direito e medicina. Seu projeto discursivo retrata a realidade sócio-histórica em que vive, pois Mc Mirela é

[...] um sujeito situado e datado dentro de uma determinada formação social [...] [que expõe sua] visão do mundo, das gentes, das coisas e de suas relações por meio do agenciamento de recursos expressivos [...] para realizar seu projeto de dizer na forma de um texto sustentado [nas] condições de produção discursiva (GERALDI, 2018a, p. 150).

Outra questão que pode ser observada, em seu texto, é que, além da saudade e das lembranças, existem as expectativas da nova vida da colega, com mudanças enormes tanto para a amiga quanto para ela mesma. A imaginação de ter se formado, a mudança para outro país e a ideia de a amiga estar muito bem, demonstrada quando fala que viu as fotos no Instagram indicam que, para além da condição social, que, na maioria das vezes, restringem as possibilidades de realização, a imaginação das crianças consegue ir além, pois, segundo Costa (2018, p. 51), “[...] a imaginação ou a fantasia é uma esfera da atividade simbólica dos humanos que é explicada pela capacidade que eles têm de criar elementos novos [...]”, e essa capacidade tem, a partir da perspectiva teórica vigotskiana, um elemento central: ela (a imaginação) não está separada “[...] das condições concretas da vida do ser humano, dos seus desejos e de suas necessidades [...] a atividade criadora se pauta na experiência, ou seja, na forma como o sujeito percebe o mundo” (COSTA, 2018, p. 51).

Sobre isso, questionamos as crianças acerca da origem desses sonhos, ou seja, como tanto elas quanto os colegas poderiam se mudar para outros países e como fizeram essas escolhas; nas declarações contaram as experiências que ajudaram a alimentar sua imaginação: “eu vi as fotos da minha prima lá” (Mc Mirela), “minha tia mora lá e eu vejo as fotos que ela manda” (Flesh), “vi na televisão como lá é bonito” (Cristiano Ronaldo) etc.

Estes trechos do diálogo realizado durante a reescrita da carta com a pesquisadora retratam essas questões:

Pesquisadora: *que legal... o que você pensou quando escolheu esses lugares... Espanha e Paris?*

Mc Mirela: *quando a gente estava conversando durante o Projeto o Pequeno Príncipe... ela disse que gostaria de ir na Espanha... e eu coloquei que queria Paris*

Pesquisadora: *e vc... de onde tirou a ideia de querer morar em Paris?*

Mc Mirela: *é porque... eu queria desde que eu tinha dois anos... eu falei pro meu pai e pra minha mãe que quando eu crescesse eu queria morar em Paris*

Pesquisadora: *onde você viu isso com dois anos?*

Mc Mirela: *eu vi as fotos da minha prima lá*

No próximo fragmento, podemos ver a noção de tempo futuro sendo constituída em Mc Mirela e os efeitos que as mudanças provocam:

Pesquisadora: *será que isso aqui vai acontecer daqui quantos anos hein?... daqui quantos anos... essa imagem que você fez?...*

Mc Mirela: não sei...

Pesquisadora: ela vai ter quantos anos?... mais de dez anos né... vocês estão com nove agora...

Mc Mirela: ela tá com oito

Pesquisadora: mais dez anos... vocês vão estar?...

Mc Mirela: dezenove

Pesquisadora: então tem que ser dai pra lá... será que ainda vai ter Instagram?... porque já houve outras redes sociais que acabaram... como o Orkut...

Mc Mirela: colocar rede social... melhor?

Pesquisadora: pode colocar Instagram... vai ser legal... se ela guardar a carta e rever depois de uns dez anos... ela vai falar... nossa... nem tem mais isso... ((risos))

Mc Mirela: a minha mãe guarda cartas que as amigas dela mandou

Pesquisadora: vai ser legal lembrar de coisas que nem tem mais...

Mc Mirela: Instagram é com letra maiúscula ou minúscula?

Pesquisadora: é nome de rede social né?

Mc Mirela: então letra maiúscula?

Pesquisadora: maiúscula... “eu vi sua foto no Instaram”... “e você”... “está muito linda”... “mara”... “deslumbrante”... tantas qualidades...

Mc Mirela: agora eu vou pra outra linha... “tchau tchau”... “beijos”... tia pode pular uma linha pra colocar isso?

Pesquisadora: pode... legal separar a despedida...

Mc Mirela: vou fazer de letra de forma

Pesquisadora: dar um destaque... a gente pode usar jeitos diferentes... ((se referindo ao modo como escreveu “tchau tchau” e ao uso da letra de forma)) vai ser muito legal vocês guardarem essas cartas... e daqui uns dez anos... pegar... abrir e ler... pra ver se aconteceu isso mesmo...

Mc Mirela: “tchau tchau”... vou colocar um coração...

Pesquisadora: essa é uma forma abreviada de escrever beijos ((ela escreveu BJS, como as pessoas costumam usar em mensagem de celular))... agora a assinatura... ficou muito legal essas cartinhas... não esqueça de trazer o seu endereço... pra gente fazer o envelope

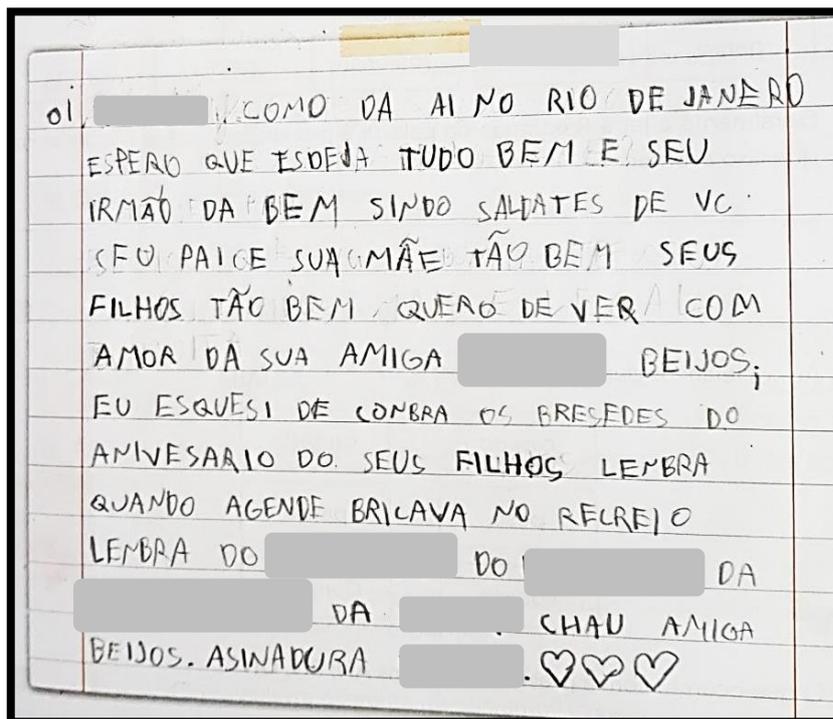
Mc Mirela: já está no meu caderno

Como vimos, Mc Mirela teve cuidado com a sua escrita. Fazemos essa inferência porque, durante nossa conversa (conforme transcrição), fez comentários sobre como iria escrever, tendo em vista sua interlocutora. Esse fato ocorreu tanto em relação à forma, quando diz “vou fazer de letra de forma”, quanto em relação ao conteúdo, ao afirmar “colocar rede social... melhor?” ou “‘tchau tchau’... vou colocar um coração...”. Desse modo, realizou escolhas que colaboraram para a produção de sentidos que, juntamente com a mediação da pesquisadora, indicou a necessidade de produzir uma escrita compreensiva para o outro. Esse panorama, em nossa opinião, mostra a potencialidade do trabalho com a produção de textos para a apropriação da linguagem escrita como forma e como discursivo, já que essas duas dimensões se presentificam nos textos.

Agora, segue a análise da carta produzida por Isabelly (Fotografia 44 e 45). Essa criança tinha um comportamento, às vezes, agressivo. Isso foi muito significativo durante a pesquisa, porque, acompanhando suas atitudes com os colegas, percebemos que tinha o desejo de mudar a forma como tratava a todos, porém

demonstrava ter dificuldades para resolver esse problema. Esse fato dispensou maior atenção da professora na tentativa de ajudá-la. Acreditamos que um dos motivos que a levou a ter essas atitudes foi a troca de escola. Consideramos importante fazer esse apontamento inicial porque facilitará a compreensão do diálogo que estabelecemos com ela. Seguem as cartas:

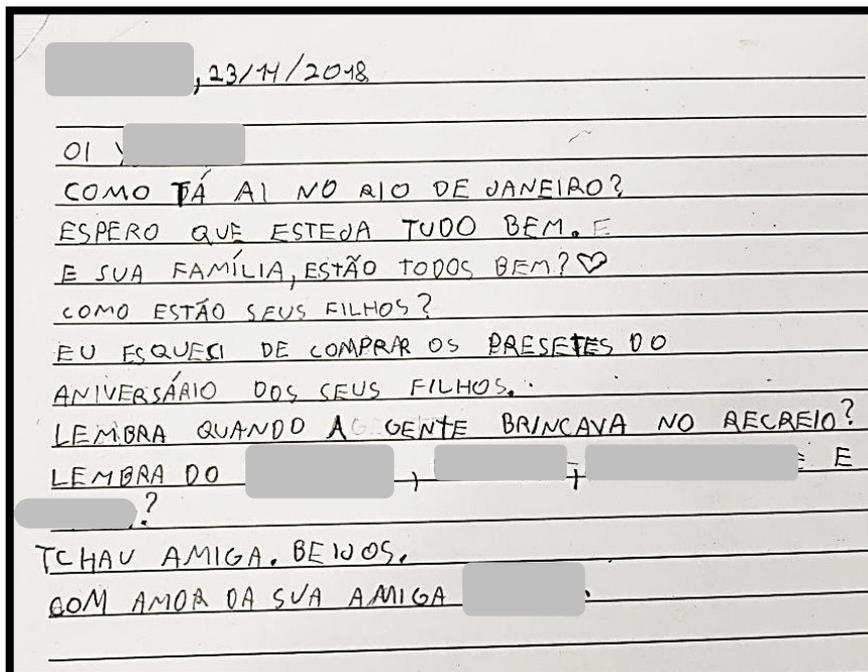
Fotografia 44 – Carta produzida no livro por Isabelly (02/10/18)



Fonte: Acervo da autora (2018).

OI MULHER MARAVILHA COMO DA AI NO RIO DE JANEIRO
 ESPERO QUE ESDEJA TUDO BEM E SEU
 IRMÃO DA BEM SINDO SALTATES DE VC
 SEU PAI E SUA MÃO TÃO BEM SEUS
 FILHOS TÃO BEM QUERO DE VER COM
 AMOR DA SUA AMIGA ISABELLY BEIJOS;
 EU ESQUESI DE CONBRA OS BRESEDES DO
 ANIVERSARIO DE SEUS FILHOS LEMBRA
 QUANDO AGENDE BRICAVA NO RECREIO
 LEMBRA DO MARIO DO FLESH DA
 POLIANA DA GABRIELA CHAU AMIGA
 BEIJOS. ASINADURA ISABELLY.

Fotografia 45 – Reescrita da carta produzida por Isabelly (23/11/18)



Fonte: Acervo da autora (2018).

(...), 23/11/2018

OI MULHER MARAVILHA

COMO TÁ AI NO RIO DE JANEIRO?

ESPERO QUE ESTEJA TUDO BEM.

E SUA FAMÍLIA, ESTÃO TODOS BEM?

COMO ESTÃO SEUS FILHOS?

EU ESQUECI DE COMPRAR OS PRESETES DO
ANIVERSÁRIO DOS SEUS FILHOS.

LEMBRA QUANDO A GENTE BRINCAVA NO RECREIO?

LEMBRA DO MARIO, FLESH,

POLIANA E GABRIELA?

TCHAU AMIGA. BEIJOS.

COM AMOR DA SUA AMIGA ISABELLY.

Os enunciados produzidos por Isabelly mostraram também, além dos conhecimentos sobre o sistema de escrita de que já se apropriou até o momento, a vontade de saber as novidades sobre a amiga: como estará o novo local de moradia, a família e os filhos que ela supostamente teve/terá, o esquecimento da compra dos presentes para os filhos da amiga; ainda expressam as lembranças do tempo em que

estudaram juntas, os momentos e os colegas com os quais interagiam mais. E se despede de uma forma muito carinhosa da amiga, demonstrando seu afeto.

É possível inferir que seus enunciados se transformam em fonte apropriada para direcionar o trabalho da professora, indicando o que precisa ser feito para o desenvolvimento dessa criança e a sua compreensão do mundo, ali revelados nos lugares que conhece ou gostaria de conhecer, nos sonhos e nas lembranças que ficaram, ao apontar possibilidades para instaurar momentos de diálogos que contribuam para ampliar suas experiências discursivas. No momento da reescrita, algumas dessas questões ficaram mais evidentes e puderam ser trabalhadas, como podemos ver no diálogo que ocorreu com a pesquisadora:

Pesquisadora: vamos ver o que uma carta precisa ter?

Isabelly: aqui eu errei tia ((mostrando o livro e apontando para uma parte))

Pesquisadora: agora é que nós vamos acertar pra mandar direitinho pra ela ((Mulher Maravilha)) entender tudinho... por isso nós viemos aqui... pra não ficar nada faltando... essa carta ela vai guardar com ela e vai lembrar daqui uns anos... imagina...

Isabelly: ela não vai

Pesquisadora: você acha que não?

Isabelly: ela não é mais minha amiga

Pesquisadora: Mulher Maravilha? mas não era?

Isabelly: era... mas não é mais

Pesquisadora: você está precisando conquistar suas amigas de novo

Isabelly: ela que cortou... não foi eu... eu não fiz nada

Pesquisadora: será que não?

Isabelly: é só por causa que eu estava brincando com a Poliana e a Kessia e ela não quis mais brincar comigo... cortou a amizade

Pesquisadora: daqui a pouco vocês ficam de bem e voltam a amizade... vamos lá então... vamos ver o que precisa ter em uma carta... a carta pode ajudar com a sua amiga sabia?

Isabelly: tia eu escrevi um monte de coisas estranhas oh:::

Pesquisadora: lê aí pra gente ver

Isabelly: ((faz a leitura da primeira versão da carta e acha estranha a repetição de pergunta)) eu fiquei escrevendo toda hora assim

Pesquisadora: um monte de perguntas né?

Isabelly: é

Pesquisadora: é que você fez um monte de perguntas para ela

Isabelly: fica estranho

Pesquisadora: pode ter várias perguntas... mas a gente precisa melhorar um pouquinho essas perguntas... já que é pergunta precisa sinalizar... colocar a pontuação... pra ela entender que é pergunta né... tem um sinal de pergunta não tem?

Isabelly: tem

Pesquisadora: a gente precisa sinalizar isso...

Isabelly: sim

Pesquisadora: você até colocou algumas coisas... a gente só precisa organizar isso... porque o restante ficou tudo legal

Isabelly: ah::: eu coloquei dois beijos... aqui e aqui ((fala apontando no livro)) que eu tinha terminado só que aí eu não terminei e escrevi aqui

Pesquisadora: a::: tá... você fez quase um PS... ((post-scriptum que em latim significa após o que foi escrito)) então vamos lá... começamos como?

Isabelly: oi Mulher Maravilha

Pesquisadora: e o local e a data?... que local a gente tá?

Isabelly: na escola

Pesquisadora: mas a escola fica em que local?

Isabelly: (...)

Pesquisadora: é o local primeiro ((já estava escrevendo a data))

Isabelly: ah deixa... não tem como apagar esse lápis

Pesquisadora: minha borracha desmancha

Isabelly: precisa escrever local? ((fazendo referência a palavra local))

Pesquisadora: não... nem a palavra data também... (...) escreve juntos os dois nomes?

Isabelly: não... eu escrevi separado... é por causa do "A" aqui ((e aponta para a letra))

Pesquisadora: o espaço é importante para a pessoa que vai ler entenda direito... vírgula para separar a data... agora a saudação

Isabelly: "oi Mulher Maravilha"

Pesquisadora: agora na outra linha você começa o assunto... como dá?

Isabelly: TA

Pesquisadora: nós falamos TÁ... mas a palavrinha completa é ESTÁ

Isabelly: eu li isso pra minha mãe e ela gostou muito ((apontando para a carta escrita no livro)) porque têm vezes que eu escrevo um texto... eu escrevo umas duas ou três linhas e agora eu escrevi isso tudo

Pesquisadora: e você nem estava querendo fazer... viu que legal... sua mãe ficou orgulhosa de você

Isabelly: sim

Pesquisadora: aqui você fez uma pergunta... que sinal precisa ter na pergunta?

Isabelly: ah::: é:::

Pesquisadora: aqui você já mudou de assunto... ai você pode mudar de linha... fica melhor

Isabelly: no dia que fizemos ela não deixava eu ver e tampou pra eu não ver... eu também não deixei ela ver ((falando da criança para quem ela estava escrevendo a carta))

Pesquisadora: ela queria segredo

Isabelly: "esteja" está certo?

Pesquisadora: você está trocando o "T" pelo "D"... o som é parecido...

Isabelly: eu troco mesmo ((mostrando ter consciência dessa troca de letra))... se pudesse escrever um outra carta para uma pessoa de outra sala eu ia escrever...

Pesquisadora: você pode escrever

Isabelly: por causa que eu sou amiga dela desde que a gente nasceu

Pesquisadora: que legal

Isabelly: ano passado a gente ficou na mesma sala só que faz um tempão que a gente não se vê... porque eu mudei e ela também

Pesquisadora: você estudou aqui ano passado?

Isabelly: estudei

Pesquisadora: você não falou que estudou em outra escola

Isabelly: mentira... estudei lá nas turmas dos pequenininhos e no primeiro ano ((falando da outra escola))

Pesquisadora: vamos lá... "esteja"

Isabelly: o "TUDO" está certo?

Pesquisadora: sim

Isabelly: é que eu fico escrevendo "TUDO BEM" toda hora no meu celular... é que eu fico mandando mensagens para as minhas amigas

Pesquisadora: você está de muito papo ((risos)) se não a gente não termina... olha aqui você já fez outra pergunta

Isabelly: ah é::: vou escrever "e sua família está bem?"

Pesquisadora: isso... pode perguntar sobre todos de uma vez

Isabelly: e sua mãe e seu irmão e seu pai e sua avó e sua tia...

Pesquisadora: podemos perguntar... mas você pode agrupar tudo em uma só pergunta... aqui pode ter uma vírgula... "e sua família, estão todos bem?" viu quando a gente lê tem uma paradinha...

Isabelly: ((faz a leitura da pergunta concordando com a sugestão))

Pesquisadora: e a nova família? Você falou que ela tem uma nova família...

Isabelly: um menino e uma menina... ela falou quer ter

Pesquisadora: então fala dos filhos

Isabelly: "e seus filhos estão bem também?" mas eu tô escrevendo E E E...

Pesquisadora: repetindo né... então vamos ver um jeito que não repita... isso é bom... repetir demais fica cansativo

Isabelly: “eu esqueci de comprar os”...

Pesquisadora: comPRAR

Isabelly: eu escrevi BRA

Pesquisadora: é::: e antes de P e B usamos M

Isabelly: em vez de escrever COMPRAR eu escrevi COBRA

Pesquisadora: isso::: assim fica cobra

Isabelly: prontinho

Pesquisadora: comprar::: senão fica compra

Isabelly: eu odeio o R porque a gente faz um negocinho ((aponta para a garganta mostrando que o som da letra R puxa na garganta))

Pesquisadora: nós nem falamos assim COMPRAR::: a gente não puxa tanto o R... talvez por isso alguns esquecem de escrever

Isabelly: a ex-namorada do meu primo no meu aniversário me deu um monte de presente de roupa... o meu guarda-roupa vai quase explodir de tanta roupa que tem... minha mãe vai jogar fora algumas ((enquanto ia escrever ia também lembrando e falando de alguns acontecimentos da sua vida))

Pesquisadora: dá pra quem precisa

Isabelly: é

Pesquisadora: olha como você escreveu a palavra presente

Isabelly: ((continuou escrevendo sem dar atenção)) é aniveRsário né

Pesquisadora: VER... com acento no SA

Isabelly: aqui?

Pesquisadora: isso

Isabelly: DOS... “aniversários dos:::”

Pesquisadora: você tinha colocado DO

Isabelly: ((leu o texto para mostrar como estava))

Pesquisadora: olha aqui... PRE

Isabelly: PRE BRE

Pesquisadora: engraçado que você sabe qual letrinha que é e você acaba trocando ainda

Isabelly: é porque tem vez que é quase o mesmo som e aí...

Pesquisadora: verdade

Isabelly: igual o “T” e o “D” e o “B” e o “P”

Pesquisadora: e aqui você esqueceu “COMPRAR” antes de “P” e “B” usamos “M” ((tinha colocado N))... agora você pode colocar o pontinho e vai pra outra linha... aqui você já vai mudar de assunto né...

Isabelly: “lembra aquele dia”...

Pesquisadora: epa::: LEM::: ((já estava escrevendo LEBRA))

Isabelly: ah é o MMMM

Pesquisadora: isso... porque é antes do “B”

Isabelly: será que no livro eu escrevi certo?... ah::: eu escrevi com “N”

Pesquisadora: olha como você escreveu... AGENDE

Isabelly: agente é junto

Pesquisadora não A GENTE... agente junto é agente policial

Isabelly: “a gente brincava no recreio”

Pesquisadora: BRIN:::CAVA

Isabelly: BRIN::: calma ai... to na dúvida... é “M” ou “N”... “N” ((ela mesma identificou) BRINCAVA o Ca é o “Q” “U” “A”?)

Pesquisadora P: você já escreveu o CA... agora só falta o VA

Isabelly: “na hora do recreio”... posso colocar mais nomes? ((se referindo aos nomes dos colegas que brincava no recreio)) tia eu posso escrever os nomes em ordem alfabética?

Pesquisadora: sim

Isabelly: ((falou os nomes em ordem alfabética)) tem que escrever o nome de todo mundo?

Pesquisadora: você quem sabe... ali você está perguntando né? “lembra quando a gente brincava no recreio?”

Isabelly: não::: ((fica rindo como se estivesse respondendo a própria pergunta))

Pesquisadora: LEMBRA DO... agora você começa a colocar os nomes

Isabelly: oh tia um “LEMBRA” embaixo do outro

Pesquisadora: nesse caso são situações diferentes

Isabelly: (...) e de mim ((foi falando o nome dos colegas e no final falou “e de mim” como se estivesse preocupada se os colegas iriam lembrar dela))

Pesquisadora: claro... o que você pode usar para separar o nome dos colegas além do espaço?... a gente pode usar uma vírgula para separar um nome do outro... quando escrevemos vários nomes

Isabelly: ((foi falando e escrevendo o nome dos colegas))... “tchau amiga beijos”... posso escrever tia?

Pesquisadora: você já finalizou?

Isabelly: ahah

Pesquisadora: você perguntou aí também se ela “lembra dos amigos”...

Isabelly: ah é

Pesquisadora: vai finalizar já?

Isabelly: vou

Pesquisadora: não vai falar nada de você?

Isabelly: não... ela que escreveu ()... tá... “tchau amiga”... assinatura e pronto... eu vou escrever “com amor da sua amiga e”...

Pesquisadora: o TCHAU é uma palavrinha em inglês sabia? do jeito que você escreveu está CHAU... tchau em inglês tem um T antes do CHAU

Isabelly: agora tá pronto

Pesquisadora: que beleza

Logo no início da transcrição, observamos que, quando convidada a verificar (avaliar) a sua escrita para que ela pudesse ser compreendida pelo outro (nesse caso, a sua colega) e que essa produção poderia se tornar algo tão significativo para o outro, porque poderia ser guardada e retomada/rememorada depois de alguns anos como um retorno às boas lembranças, Isabelly, a princípio, negou essa possibilidade, por acreditar que a colega não era mais sua amiga por conta de um conflito ocorrido na hora do recreio com outras colegas. Em seguida, mudou de ideia e se empenhou em desenvolver seu projeto discursivo, talvez por ter ganhado confiança na fala da pesquisadora quando disse “daqui a pouco vocês ficam de bem e voltam a amizade... [...] a carta pode ajudar com a sua amiga sabia?”

Em outro momento da transcrição, podemos notar como o diálogo comprova que, quando a criança tem a oportunidade de refletir sobre a linguagem e sobre o funcionamento da língua, por meio da mediação do outro a partir do seu texto, ela consegue identificar e até resolver, de forma adequada, os desafios que encontra, como podemos ver na passagem em que Isabelly acha estranho as coisas que escreveu, principalmente as várias perguntas seguidas que fez para sua colega. Vemos que, sem ajuda, consegue identificar as várias repetições que fez, interferindo na produção de sentidos dos enunciados produzidos. Nesse momento, o papel de mediador, desempenhado pela pesquisadora, indicando uma das possíveis formas com as quais ela poderia resolver a situação, permitiu que Isabelly organizasse seu discurso para melhor compreensão da colega a quem ele estava destinado.

Por várias vezes, tivemos a oportunidade de trabalhar de forma integrada as dimensões discursiva e linguística no texto de Isabelly. Houve situações em que ela perguntava se havia escrito corretamente as palavras, como no caso da palavra “esteja” que tinha escrito “ESDEJA” e a pesquisadora apontou que ela havia trocado a letra “T” pela “D”, pois eram sons parecidos. Cagliari (2000, p. 62-63) diz que as crianças acabam optando pelas consoantes surdas às sonoras quando elas não têm como ponto de referência a escrita da palavra,

[...] então, resolve sua dúvida pronunciando-a. Acontece, porém, que infelizmente é proibido falar em sala de aula, mesmo quando a aula é de português... Então, sussurra as palavras ao escrever. O sussurro é um tipo de fonação diferente da produção de sons surdos ou sonoros. Por sua natureza, um som sussurrado é mais semelhante a um som surdo do que a um som sonoro, tanto é assim que muitos linguistas não usam tal distinção e chamam todas as realizações surdas ou sussurradas simplesmente de surdas.

Quando a criança não conhece a ortografia da palavra que quer escrever, terá uma tarefa difícil pela frente: decidir com que letra deverá escrever a palavra, sobretudo se compará-la com palavras mais familiares com relação às quais ela dispõe mais vivamente de uma lembrança de fala real, já que poderá apenas sussurrar os sons. Evidentemente esse não é o único motivo pelo qual as crianças erram a forma ortográfica, mas, no início da alfabetização, esse fator é decisivo e pode gerar confusão por longo tempo. Desse modo, confirmou que realizava esse tipo de troca, mostrando ter consciência desse ato, mas que ainda necessitava da mediação do outro para fortalecer a sua compreensão sobre a língua e poder avançar. Houve situações em que a pesquisadora intervinha, como na escrita das palavras “lembra” e “a gente”.

Confirmamos, mais uma vez, que o trabalho com “[...] os textos dos alunos se transformam em fontes muito ricas e apropriadas para o professor [avaliar] o seu trabalho e o desenvolvimento do diálogo ativo com os sujeitos aprendizes [...]” (LEAL, 2005, p. 65), de modo que possa levá-los a refletir sobre a língua em efetivo uso, tomando cuidado para não apagar o dizer das crianças. Também é preciso dizer que os enunciados são verdadeiramente produção de discurso, constituídos num dado contexto social e histórico, reveladores dos intuítos discursivos que levaram o autor a dizê-los da forma que disse, e não meramente uma montagem de

palavras para cumprir uma tarefa escolar, como observamos quando falou da influência do celular na sua escrita.

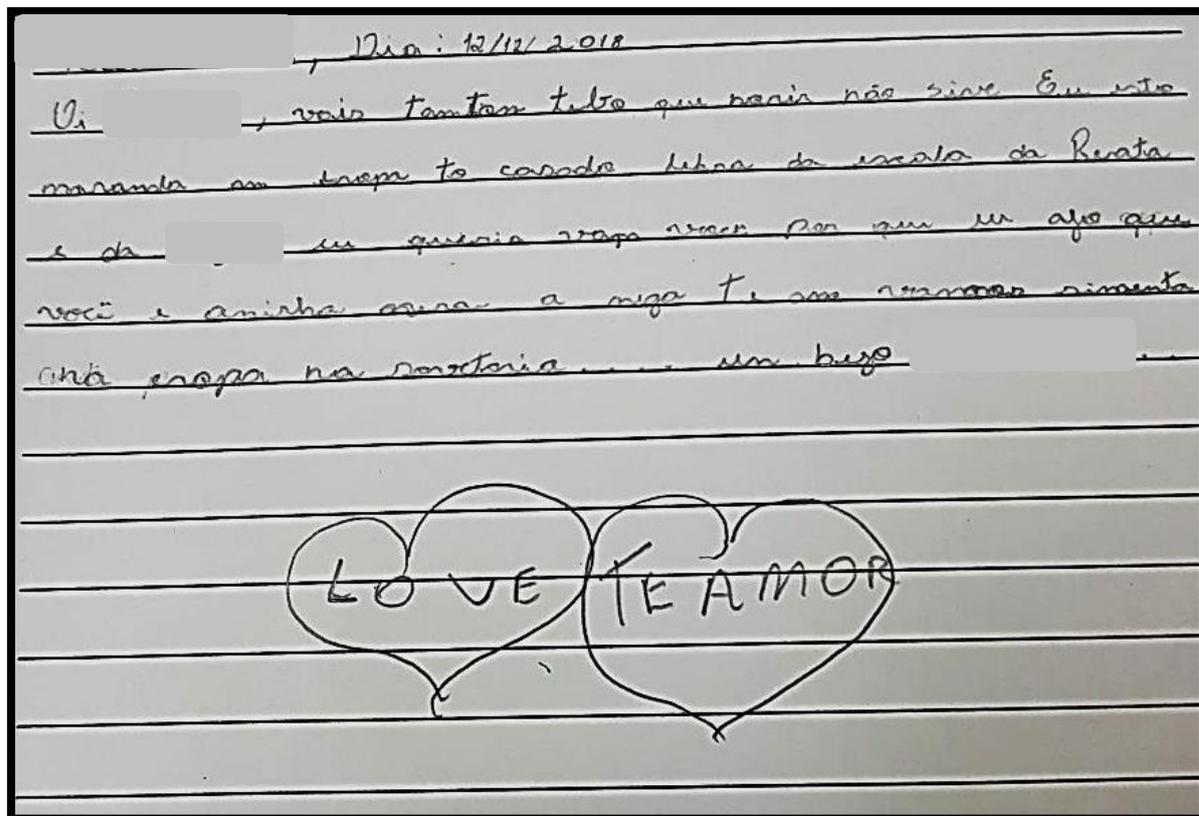
Nesse caminho, saber identificar o que cada criança expressou nos enunciados produzidos, levando em consideração que cada uma manifesta de modo e tempo diferentes, não é uma tarefa fácil; pelo contrário, se constitui o grande desafio do professor, o desafio de compreender esses intuitos discursivos e a partir dos textos produzidos pelas crianças conduzir o processo *ensinoaprendizagem*. A reescrita das cartas, que ocorreu de forma individualizada, permitiu atingir essa particularidade quando dialogamos com cada criança sobre seu texto realizando a negociação dos sentidos produzidos.

Sobre isso, Góes (2005, p. 100) salienta que “[...] o percurso de crescimento se faz tanto pela atividade do sujeito, fundada em estratégias e conhecimentos já construídos, quanto pela participação de agentes mediadores, em especial aqueles presentes no contexto escolar”. Isso evidencia a importância da presença do professor, que, atuando como esse “agente mediador”, se constitui como um interlocutor imediato que representa o leitor, contribuindo para o desenvolvimento de ações reflexivas da criança sobre a escrita. Geraldi (2014, p. 217) chama o professor de “[...] leitor mediador, um interlocutor interessado [...] que se faz coautor do texto à medida que junto com o autor reescreve, reanima o texto com outras palavras [...]” e nesse trabalho descobrem e estudam formas alternativas de dizer.

Ressaltamos que as questões que são resolvidas durante o processo de produção do texto ou ainda durante o processo da reescrita, por meio da mediação, podem se transformar em subsídios para o planejamento das próximas atividades, isto é, para o que de fato precisa ser ensinado e que, portanto, conduzirá uma aprendizagem significativa.

Seguindo nosso diálogo sobre a reescrita das cartas pelas crianças, apresentamos a carta produzida por Lara (Fotografias 46 e 47):

Fotografia 46 – Carta produzida por Lara (12/12/18)



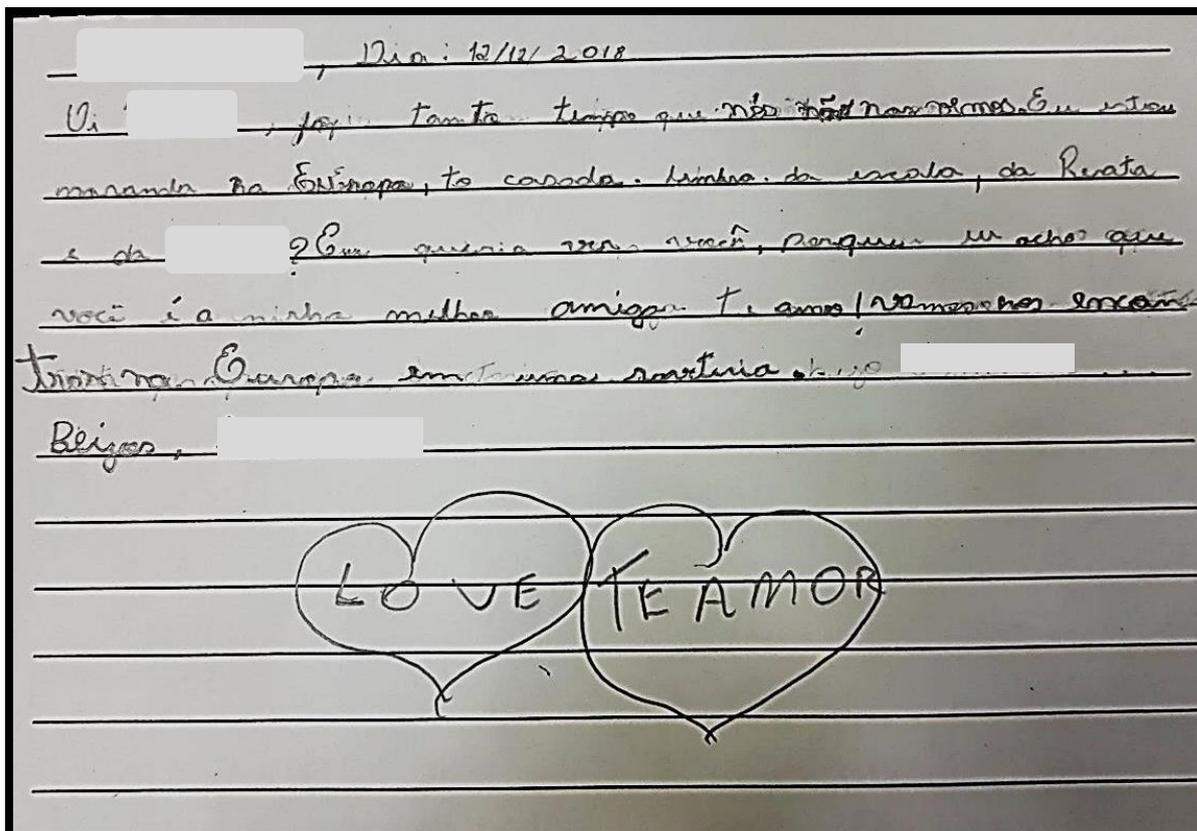
Fonte: Acervo da autora (2018).

(...), Dia: 12/12/2018

Oi Mc Mirela, vais tamton tibo que sorrir não sive Eu esto morando na Eropa to casado lebra da escola da Renata e da (...) eu queria vapa voce por que eu ajo que voce e aninha nero a niga Te ano vamos sina na eropa na soveteria.... um bejo Lara.

(desenho de dois corações escritos "LOVE TE AMOR")

Fotografia 47 – Reescrita da carta produzida por Lara (12/12/18)



Fonte: Acervo da autora (2018).

(...), Dia: 12/12/2018

Oi Mc Mirela, faz tanto tempo que nós não nos vemos. Eu estou morando na Europa, to casada. Lembra da escola, da Renata e da (...)? Eu queria ver você, porque eu acho que você é a minha melhor amiga. Te amo! Vamos nos encontrar na Europa em uma soveteria.

Beijos, Lara

(desenho de dois corações escritos "LOVE TE AMOR")

Na produção da sua carta (Fotografias 46 e 47), Lara demonstra toda a dificuldade que ainda tem em relação ao uso da linguagem escrita, contudo seus enunciados são carregados de sentido e motivação para sua realização. Ela conseguiu utilizar sua "memória de futuro" e projetar as situações vistas no seu texto: "vais tamton tibo que sorrir não sive" (faz tanto tempo que nós não nos vemos), "Eu esto morando na Eropa to casado" (Eu estou morando na Europa, estou casada). Dadas as condições de produção, a falta de domínio da escrita não impossibilitou a realização do seu

projeto discursivo; pelo contrário, a produção proporcionou que ela buscasse todos os recursos linguísticos disponíveis para a sua concretização. Em sua pesquisa, Costa (2018, p. 46) constatou que “[...] as crianças, mesmo sem ter o domínio do código escrito, compreendem que a linguagem escrita está dirigida a alguém e esse elemento as motiva a buscar o domínio desse código”. Além disso, no momento da reescrita, a necessidade de tornar seu texto compreensível para a colega que iria recebê-lo se constituiu um momento em que ela pôde também refletir sobre a língua e ampliar a compreensão do seu funcionamento em uma situação real de uso.

Lara escreveu a primeira versão da carta no mesmo dia em que fez a reescrita, pois havia faltado no dia em que a produção da carta foi realizada pela turma. Para isso, a pesquisadora explicou como a proposta foi pensada pela professora e pela turma, dizendo que a colega havia feito uma carta linda para ela e agora seria a sua vez. Lara começou a produzir sua carta, solicitando ajuda quando teve alguma dúvida, relacionada a questões ortográficas, como podemos ver no trecho transcrito a seguir:

Lara: *como é que faz “RAN”*

Pesquisadora: *que palavra você quer escrever:*

Lara: *morando*

Pesquisadora: *RAN é o “R” “AN”...*

Lara: *AN?*

Pesquisadora: *isso... MORANDO*

Quando terminou, a pesquisadora solicitou que Lara fizesse a leitura, argumentando que seria necessário observar se não estaria faltando nada, para que a colega, que iria receber a carta, compreendesse tudo. Antes de fazer a leitura, Lara pediu para a pesquisadora ler seu texto, porém foi incentivada a fazê-la, pois se tratava do seu texto. Ao finalizar, a pesquisadora elogiou muito o texto de Lara, demonstrando muita alegria com o que havia produzido. Apontou que faltava se despedir e assinar a carta, questões que foram logo resolvidas pela criança. Em seguida, iniciou a proposta de reescrita da carta fazendo os ajustes necessários. Segue excerto da transcrição que mostra como se iniciou o trabalho de reescrita da carta:

Pesquisadora: *então... para a Mc Mirela entender tudo direitinho... precisamos fazer alguns ajustes... aqui ((apontando para a palavra escrita na carta)) quando ela for ler essa palavra ela vai ler “vais” em vez de “faz”... FAZ começa com qual letra?*

Lara: *ah:: “F”*

Pesquisadora: *e o “I” não aparece na escrita... é FAZ... o “Z” que faz esse som de “IS”*

Lara: *pronto tia... acabei*

Pesquisadora: não acabou ainda... vamos ver se não tem mais nada faltando... olha a palavrinha "TANTO"... não tem o "N" no final... e "TEMPO"... olha o som

Lara: é "O"

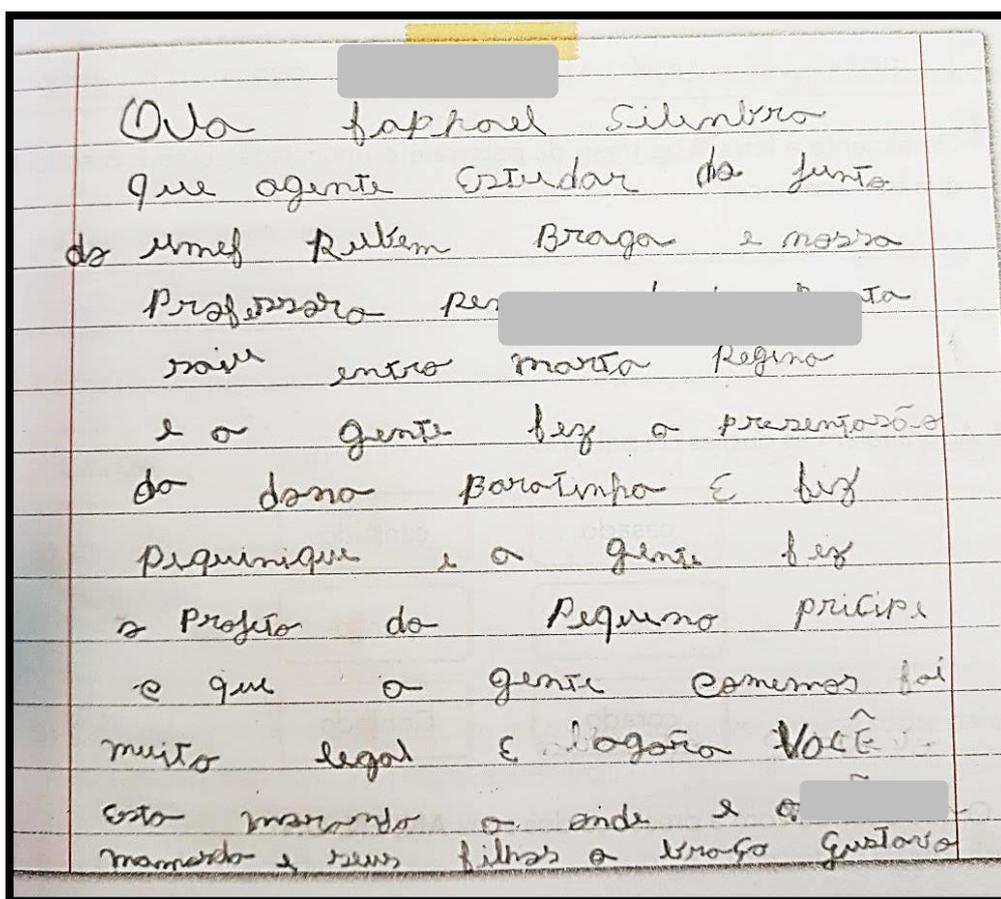
Pesquisadora: é "tempo"

Lara: "N"

Pesquisadora: "M"... "nos" é igual o "faz"... sem o "I"

Seguimos a reescrita mediando a produção da carta escrita por Lara que apresentava principalmente questões ortográficas e de pontuação, com as quais tinha ainda muita dificuldade. Passaremos à análise de outro momento de reescrita, agora com a carta produzida por Vinicius Jr. (Fotografias 48 e 49):

Fotografia 48 – Carta produzida no livro por Vinicius Jr. (02/10/18)

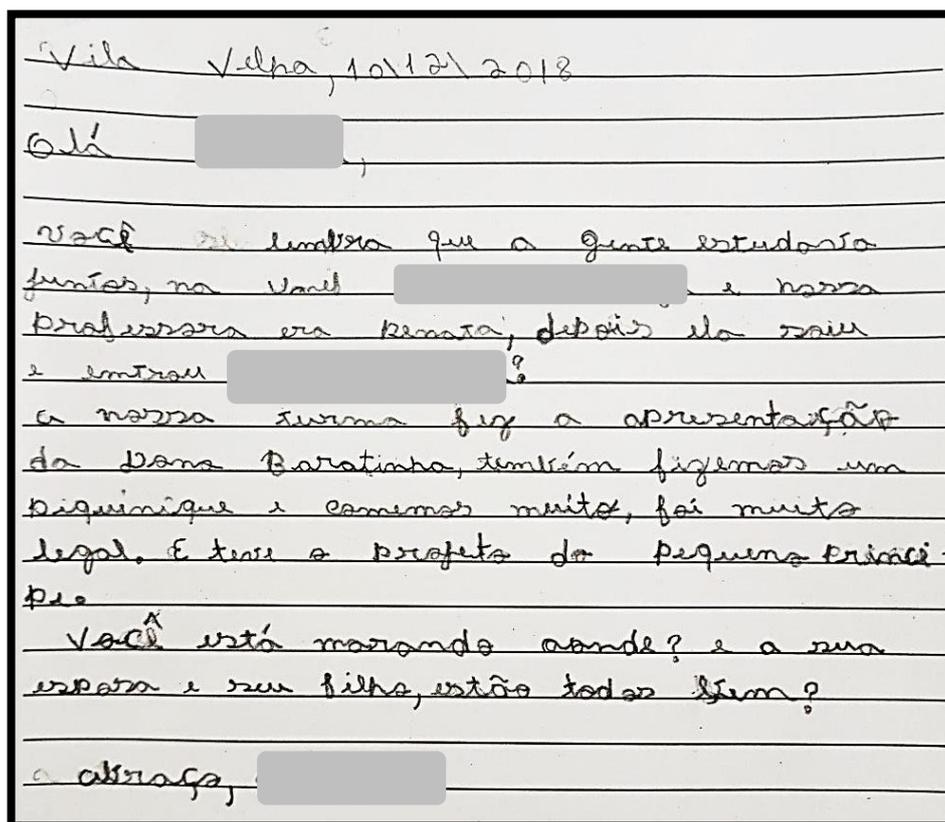


Fonte: Acervo da autora (2018).

Ola pedro enrique silenbra
que agente Estudar do junto
do umef (...) e nossa

professora Renata depois Renata
 saiu entro (...) e a gente fez a apresentação
 da dona Baratinha E fez
 piquenique e a gente fez
 o projeto do Pequeno príncipe
 o que a gente comemos foi
 muito legal E agora você
 Esta morando a onde e a sua
 mamorda e seus filhos a braço Vinicius Jr.

Fotografia 49 – Reescrita da carta produzida por Vinicius Jr. (10/12/18)



Fonte: Acervo da autora (2018).

Vila Velha, 10/12/2018
 Olá Pedro Enrique,
 você lembra que a gente estudava
 juntos, na Emef (...) e nossa

Professora era Renata, depois ela saiu e entrou (...)?

A nossa turma fez a apresentação da Dona Baratinha, também fizemos um piquenique e comemos muito, foi muito legal. E teve o Projeto do Pequeno Príncipe.

Você está morando aonde? E a sua esposa e seu filho, estão todos bem? abraço, Vinicius Jr.

Seguimos com a análise dos momentos que marcaram o diálogo que tivemos com Vinicius Jr. durante a reescrita da sua carta (Fotografias 48 e 49). Iniciamos a conversa com a criança questionando para quem havia produzido a carta. Temos assim o primeiro trecho analisado:

Pesquisadora: *para quem você fez a sua carta?*

Vinicius Jr.: *Pedro Enrique*

Pesquisadora: *vamos dar uma lida pra lembrar o que você fez... pra gente ver se precisa acrescentar ou modificar algo para que seu colega entenda a mensagem que você está mandando para ele*

Vinicius Jr.: *((fez a leitura da carta que produziu no livro com um pouco de vergonha))*

Pesquisadora: *que legal que ficou heim*

Vinicius Jr.: *é:::*

Inicialmente o diálogo é direcionado com o intuito de valorizar o caráter dialógico da produção da criança e fortalecer a necessidade de rever o texto para que sua provisoriade seja afirmada sempre, pois todo texto tem uma condição de inacabamento; também queríamos salientar para a criança a importância de tornar sua mensagem compreensível para seu interlocutor potencial. Por isso, nos propusemos a ser um interlocutor representante do leitor potencial para, principalmente no caso do escritor iniciante, ajudá-lo a desenvolver ações reflexivas sobre o texto produzido (GÓES, 2005).

Desse modo, reafirmamos a importância do interlocutor imediato para os escritores iniciantes, como mostra Góes (2005, p. 102, grifo da autora), aquele que, como “[...] um ‘representante do leitor’ [...] aponte para o sujeito as exigências de compreensão do leitor [...]”. Esse momento contribui com o percurso de crescimento da criança

“[...] tanto pela atividade do sujeito, fundada em estratégias e conhecimentos já construídos, quanto pela participação de *agentes mediadores*, em especial aqueles presentes no contexto escolar” (GÓES, 2005, p. 100, grifo nosso). Segue outro fragmento do diálogo:

Vinicius Jr.: *escrever Vila Velha? ((e começa a escrever))*

Pesquisadora: *é nome de lugar né Vinicius Jr.?*

Vinicius Jr.: *((dá um sorriso))*

Pesquisadora: *se é nome de lugar... já vamos lembrar que é com a letra maiúscula*

Vinicius Jr.: *maiúscula ((já fala junto))... nesse aqui também? ((se referindo ao segundo nome do lugar))*

Pesquisadora: *sim... Vila Velha tem dois nomes*

Nesse excerto, conforme transcrição, observa-se que os conteúdos transmitidos pela escola e incorporados pelas crianças acabam não sendo colocados em prática nas situações em que são necessários. Por exemplo, podemos notar, no caso do Vinicius Jr., em relação ao uso da letra maiúscula, que ele não consegue utilizá-la em todas as situações adequadamente, mas, quando lembrado pela pesquisadora, consegue identificar no mesmo momento a necessidade, fazendo a adequação. Em nossa opinião, talvez isso aconteça em consequência de uma prática de ensino desconectada do todo, isto é, de ensino fragmentado, fora da real situação de uso, não proporcionando que a criança crie um *link* entre o conhecimento “adquirido” na prática escolar e a necessidade de uso em situações de interação verbal concretizada pela produção de textos escritos, sendo que nelas acabam utilizando os conhecimentos dos quais se apropriaram em reais situações de interação social.

Nesse sentido, na sala de aula, os textos das crianças são uma grande oportunidade de estudo da linguagem escrita, especialmente quando tomamos a concepção dialógica de linguagem como embasamento da nossa prática pedagógica. Na concepção dialógica de linguagem,

[...] a circulação dos trabalhos produzidos por alunos é vista como a possibilidade de permitir a interlocução em sala de aula. Após a leitura de um texto de aluno, abre-se um espaço para os interlocutores (colegas e professores) manifestarem suas críticas, sugestões, apreciações, alternativas de mudanças, que serão retomadas pelo autor no ato da reescrita – resguardada sua liberdade de opção (AZEVEDO; TARDELLI, 1997, p. 44-45).

No caso da reescrita, a interlocução foi com a pesquisadora que atuou como coautora (mediadora) do novo texto⁴⁰ da criança em função das razões de ser desse texto, mas infelizmente “[...] as práticas escolares de intervenção sobre os textos de nossos alunos não têm ultrapassado o nível da higienização de seus textos, já que o princípio que orienta estas práticas é o da correção e não o da coautoria de textos [...]” (GERALDI, 2010a, p. 181-182), o que acaba engessando o dizer das crianças.

Em um terceiro fragmento (a seguir) Vinicius Jr. faz uma transcrição fonética quando escreve a expressão “silenbra”. Durante a conversa, a criança chega à escolha de uma outra expressão (“lembra daquele dia?”), que consegue ser ampliada no seu texto final (“Você lembra que a gente estudava juntos [...]”) após o processo de mediação. Acompanhemos:

Pesquisadora: o que você escreveu aqui? ((apontando para a escrita de “silenbra”))

Vinicius Jr.: se lembra

Pesquisadora: (...) “silenbra” fica um pouco estranho né? parece mais com um modo da gente falar... como a gente poderia escrever de outra maneira? ((Essa pergunta foi realizada para levar a criança desenvolver um texto mais elaborado. Dizemos isso porque sabemos que poderia ser “Se lembra”))

Vinicius Jr.: hummm... ((ficou pensando))

Pesquisadora: como poderia ser?

Vinicius Jr.: lembra daquele dia...

Pesquisadora: se você acha melhor... (...)

Neste momento, tivemos outra situação, retratada neste quarto trecho retirado do diálogo, que analisaremos em seguida:

Pesquisadora: isso... e agora... “você se lembra daquele dia”

Vinicius Jr.: daquele dia?

Pesquisadora: o que você colocou?

Vinicius Jr.: que a gente estudava... pode continuar?

Pesquisadora: pode... na mesma linha... “que a gente”... agora tem um segredinho... “agente” quando está agarradinho assim... é quando é agente de trânsito... agente policial... agora quando a gente fala das pessoas... é A GENTE... duas palavrinhas

Vinicius Jr.: hum...

Pesquisadora: “a gente estudar junto”?

Vinicius Jr.: estudava

Pesquisadora: estudava... isso...

Vinicius Jr.: é com letra maiúscula?

Pesquisadora: não:::.... você até colocou aqui ((apontando para o livro)) mas não é letra maiúscula não... não está no começo de frase... não é nome de pessoa... não é nome de lugar... é só uma palavra comum continuando sua mensagem...

Vinicius Jr.: é o “R” aqui? ((tinha escrito “estu” e queria saber a próxima letra))

Pesquisadora: não... “estudava”... DA... “juntos”...

⁴⁰ Na reescrita, o texto é modificado, de forma que o produto é um novo texto.

Observamos que a criança não mantém a frase “você se lembra daquele dia”, modificada pela pesquisadora, e retoma a frase da primeira versão da carta. A pesquisadora propõe: “você se lembra daquele dia” e a criança logo questiona: “daquele dia?”, dizendo claramente que não quis dizer isso e sim: “Você lembra que a gente estudava juntos [...]”. Isso nos mostrou como ela manteve o sentido pretendido e não deixou a compreensão da pesquisadora interferir na construção de seu enunciado. Ainda nesse fragmento, a pesquisadora levanta uma questão sobre a língua que foi recorrente entre as crianças, o uso da expressão “agente”, para dizer sobre um uso da expressão “a gente”.

Sobre essas situações que são recorrentes nos textos das crianças, como dito, Geraldi (2013, p. 165) ensina que

[...] centrar o ensino na *produção de textos* é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala, quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala (grifo do autor).

Portanto, a produção de textos é um momento rico para se trabalhar, com as crianças, a língua escrita de forma significativa, sendo indicador das suas reais necessidades, como mostrado no evento mencionado anteriormente. O atendimento dessas necessidades de aprendizagem mostradas no processo de produção de textos pode ser também realizado por meio de aula expositiva-dialogada que envolva todas as crianças. Além disso, levando em consideração as condições objetivas do trabalho educativo, no qual nem sempre é possível atender as crianças individualmente, a aula expositiva-dialogada é uma possibilidade de intervenção, permitindo sistematizar conhecimentos fundamentais no processo de apropriação da linguagem escrita.

Já neste quinto fragmento (segue transcrição) do diálogo, a criança teve em mente que o nome da escola é um nome só, que se escreve junto sem segmentação entre as duas palavras que o compõem, fato que consideramos um tanto estranho, porque essa criança estuda nessa escola há três anos, e, portanto, há três anos copia o nome da escola no cabeçalho, diariamente. Inferimos que isso ocorre porque ela faz a cópia do cabeçalho sem refletir sobre a escrita “correta” desse nome. Assim, nos parece que nem sempre uma prática de repetição diária resulta em memorização e

aprendizado. Em outras palavras, é sabido que existe uma perspectiva teórica, no campo da Psicologia, denominada associacionismo, que fundamenta os métodos tradicionais de alfabetização, que defende a repetição e a memorização como elementos que produzem aprendizagem. No entanto, o diálogo com a criança evidenciou que a cópia é, na maioria das vezes, uma atividade mecânica e repetitiva que geralmente não resulta reflexão pela criança. Segue o diálogo:

Pesquisadora: Umef (...)... é junto? ((estava escrevendo o nome da escola, que é composto por dois nomes, junto))

Vinicius Jr.: é

Pesquisadora: são dois nomes ((faço a pronúncia dos nomes))

Vinicius Jr.: eu acho que é junto

Pesquisadora: olha aqui nesse documento da escola

Vinicius Jr.: hum... ((só “acreditou” depois de ver os nomes por escrito))

Pesquisadora: e Umef também é com letra maiúscula... três anos que você estuda aqui e não aprendeu ainda o nome da escola? ((questionamos a criança com o objetivo de compreender esse fato))

Vinicius Jr.: eu sou burro mesmo

Pesquisadora: né nada... você é esperto... só precisa observar as coisas melhor... prestar atenção... letra maiúscula no nome da escola

Vinicius Jr.: tem que ser tudo com letra maiúscula?

Pesquisadora: claro... é o nome da escola... um nome importante...

Outra questão fundamental que pode ser notada nesse trecho também é a inculcação/culpabilização nas/das crianças (“eu sou burro mesmo”), tornando-as únicas responsáveis pela não aprendizagem.

Diante da reação dessa criança, conseguimos sentir como a forma de conduzir o processo *ensinoaprendizagem* pode causar sérios danos e afetar profundamente sua vida, tanto na escola como fora dela. Ainda conseguimos tornar esse processo extremamente cansativo, retratado, pela criança, quando diz: “tem que ser tudo com letra maiúscula?”, como se dissesse: “tudo tem que ter regras, não posso fazer nada do meu jeito”. Isso tem muito dos efeitos de um “ensino malfazejo” (GERALDI, 2013), que provoca enjoo pelos estudos logo no início do processo de escolarização. A “lentidão” e a “desatenção” apresentada durante a realização da reescrita da carta, mesmo não sendo uma atividade puramente escolarizada e tendo outros propósitos, mostra que essa criança já está passando por um tirocínio, por um ensino preparatório para a vida, que o desconsidera como um sujeito produtor de sentidos.

No sexto excerto da transcrição desse evento, vemos como a releitura ou volta ao texto é importante. Na primeira versão da carta feita no livro, Vinicius Jr. escreveu da seguinte forma:

“Ola pedro enrique silenbra
que agente Estudar do junto
do umef (...) e nossa
professora Renata depois Renata
saiu entro (...) e a gente fez a presentasão
da dona Baratinha E fez
piquenique e a gente fez
o projeto do Pequeno pricipre
o que a gente comemos foi
muito legal E agora você
Esta morando a onde e a sua
mamorda e seus filhos a braço Vinicius Jr.”

E depois da reescrita ficou assim:

“Vila Velha, 10/12/2018
Olá Pedro Enrique,
você lembra que a gente estudava
juntos, na Emef [nome da escola] e nossa
Professora era Renata, depois ela saiu
e entrou [nome da professora]?
A nossa turma fez a apresentação
da Dona Baratinha, também fizemos um
piquenique e comemos muito, foi muito
legal. E teve o Projeto do Pequeno Princi-
pe.
Você está morando aonde? E a sua
esposa e seu filho, estão todos bem?
abraço, Vinicius Jr.”

Segue o sexto fragmento da conversa em que analisamos os itens discutidos:

Pesquisadora: “Dona Baratinha”... e depois?... “e fez piquenique... e a gente fez”... e a gente fez de novo?... como podemos fazer sem repetir? vamos ver... pode ser... “também fizemos o piquenique”...

(...)

Pesquisadora: depois você colocou assim “a gente fez o projeto o Pequeno Príncipe e que a gente comemos foi muito legal”... nós comemos no projeto o Pequeno Príncipe ou no piquenique? E aí? Onde nós comemos?

Vinicius Jr.: ((ficou pensando e respondeu)) no piquenique

Pesquisadora: então tem que colocar que foi no piquenique... “também fizemos um piquenique... que comemos muito”... então coloca assim... ((ele foi escrevendo “e comemos muito”))... pode ser... “e comemos muito”... “foi muito legal”... você pode colocar essas partes aí...

Vinicius Jr.: muito... ((leu a última palavra escrita esperando que nós falássemos a sequência))

Pesquisadora: aí aqui você colocou... “foi muito legal”... você pode colocar assim...

Vinicius Jr.: “legal”

Pesquisadora: isso... agora coloca ponto aí...

Vinicius Jr.: ponto final?

Pesquisadora: sim... aí agora você falou do projeto o Pequeno Príncipe... vamos colocar... como podemos escrever sobre ele?

Vinicius Jr.: a gente fizemos projeto o Pequeno Príncipe

Pesquisadora: será que assim fica bom?... vamos reler o texto pra ver como fica melhor?

(...)

Pesquisadora: ((terminamos de ler o restante)) agora pode ser assim “e teve o projeto o Pequeno Príncipe”... coloca assim... “e”... o que você acha?

Vinicius Jr.: aqui ainda? ((perguntando se era para continuar na mesma linha))

Pesquisadora: isso... começa com a letrinha maiúscula depois do ponto... Vinicius Jr. a letrinha maiúscula é maior... quase no tamanho da linha... isso...

Durante a reescrita, procuramos levá-lo a observar como a organização da escrita é necessária para a compreensão dos fatos relatados. Em um trecho, chamamos a atenção para a repetição da expressão “a gente” e em outro procuramos orientá-lo para a ordenação das ideias no qual questionamos se havíamos comido no projeto O Pequeno Príncipe ou no piquenique. Sabíamos que esse momento de reescrita era parte de um processo e tínhamos a noção de que os textos produzidos, no final desse encaminhamento, não se tornariam textos automaticamente exemplares, porém conseguimos ampliá-los por meio da reflexão proporcionada no momento de mediação da reescrita.

Vinicius Jr. foi revendo sua escrita no decorrer do diálogo e foi refazendo seu texto, revelando que sua preocupação maior era com o que iria dizer para o colega por meio da carta e, em menor importância, estava o como, mesmo usando todos os recursos expressivos dos quais tinha à disposição, bem como ensinou Bakhtin (2011), que dizia que escolhemos as palavras para constituir nossos enunciados pelo tom emocional e não pela sua condição gramatical. Também sobre isso, Góes (2005, p. 101) mostrou em seus estudos que inicialmente

[...] a atenção da criança está centrada mais no objeto do dizer — naquilo sobre o que se diz — do que no próprio dizer — no que e no como se diz [e é] com a expansão da experiência comunicativa, e dependendo da qualidade das trocas sociais, vão surgindo, num longo processo, níveis crescentes de reflexividade (revelados, por exemplo, pela capacidade de julgar a adequação de enunciados ou pela autocorreção da linguagem).

Com isso, podemos inferir que o processo de reflexão sobre a língua por meio da reescrita permitiu que a criança realizasse seu projeto discursivo e também o tornasse mais compreensivo pelo seu interlocutor, seu colega a quem a carta estava destinada.

Enfim, poderíamos extrair tantos outros fragmentos do diálogo analisado e de outros eventos para enriquecer nossa análise, todavia todos nos levam a concluir que “[...] se quisermos traçar uma especificidade para o ensino da língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos” (GERALDI, 2013, p. 105). Como dito, é no texto que a língua se revela como forma e como discurso, não fazendo sentido trabalhá-la de forma isolada.

Para finalizar este tópico, reafirmamos que o estudo da língua só faz sentido para a criança se partir do seu próprio texto, auxiliando-o na reflexão e na escolha dos recursos expressivos e nas estratégias do dizer (escolher a melhor forma para dizer o que se quer dizer). Geraldi (1996, p. 136, grifo do autor) confirma isso dizendo que

[...] o que vale na reflexão sobre a língua é o processo de tomá-la como *objeto*. As tentativas, os acertos e os erros ensinam muito mais sobre a língua do que o estudo do produto de uma reflexão dita por outros, sem que se atine com as razões que levaram à reflexão que se estuda [...].

É nesse processo, em que o texto é explorado nas suas diferentes possibilidades (para refletir sobre a língua, para explorar as outras possibilidades do dizer, etc.), que se produzem conhecimentos mais amplos do que aqueles sinalizados pelo estudo gramatical feito por outros e distante das razões que o concretizaram. Isso ficou evidente nos momentos de reescrita, como nos momentos de produção, em que pudemos vivenciar como foi significativo para as crianças, pois contribuiu para a produção de sentidos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo toda a complexidade que envolve criar na escola espaços dialógicos para produção de sentidos, optamos por nos aventurar nessa empreitada porque temos a firme convicção de que nela é possível, respeitando o que somos — “[...] sujeitos sociais, ideológicos, históricos, em processo de constituição continua” (GERALDI, 2010a, p. 153) — contribuir para a constituição da subjetividade crítica, criativa e participativa, de modo que possamos compreender o mundo e nele agir.

Acreditamos nesse possível, porque sentimos na pele o quão forte são os efeitos do engessamento provocado por práticas pedagógicas que se mantêm presas aos velhos métodos, sobre nossa formação como sujeitos sociais, como também sobre a formação dos sujeitos sociais sob nossa responsabilidade. Como professor/a, esses efeitos se revelam na forma como ficamos presos aos condicionantes que mascaram os verdadeiros motivos para a manutenção de determinadas práticas, na forma como foi conduzido nosso processo formativo, entre outras.

Pensando nesses apontamentos e em tantas questões que ainda precisam avançar no tocante ao processo de alfabetização, propusemos esta pesquisa, motivada pelo incômodo de não acreditar que os velhos métodos, mesmo com novas roupagens, estejam conseguindo atingir o objetivo de possibilitar “[...] a inserção das pessoas no mundo da cultura escrita [para] o exercício da cidadania e o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo” (GÓES; PIFFER, 2019, p. 81). Os resultados desse tipo de ensino estão à mostra, os níveis de fracasso e baixo desempenho estão midiaticizados e, mais que isso, as pessoas têm colhido os frutos desse ensino malfazejo. Esse incômodo só tem nos fortalecido a buscar uma contrapalavra que possa nos levar a construir meios para atingir tal objetivo.

Levando em consideração a atual configuração da sociedade, na qual as crianças estão expostas às mais variadas formas de linguagem e lidam com elas com tanta facilidade, fortalecemos a ideia de que não é mais possível manter um modelo de ensino da leitura e da produção de textos descontextualizado, fragmentado, distante da vida. A escola precisa escutar essas crianças e trabalhar em coprotagonismo com elas, ou seja, precisa permitir que elas participem desse processo, senão

continuaremos insistindo no desenvolvimento de práticas educativas que provocam o silenciamento do dizer e

[...] não abrem espaço para sua efetiva participação [e assim tenham] a possibilidade de se constituir como atores, como sujeitos [que possam] realizar seus projetos discursivos por meio de uma nova e importante forma de linguagem que [estão] aprendendo: a linguagem escrita (COSTA, 2018, 143).

Nesse contexto, nossa defesa é que a pluralidade de vozes das crianças que emergem na sala de aula não seja apagada, em nome dos conteúdos preestabelecidos para o ensino, por atividades de escrita caracterizadas, na maioria das vezes, por episódios de reprodução, que respondem apenas ao cumprimento de uma tarefa escolar. Desse modo, entendemos que é necessário cunhar o processo pedagógico com atividades em que as crianças possam produzir textos para atender a uma necessidade real de comunicação, fundamentada em uma concepção discursiva de linguagem, norteadas pela interação e pela interlocução (GERALDI, 1997).

Diante disso, trouxemos, no interior deste trabalho, algumas reflexões e análises que se presentificaram no decorrer da pesquisa. São discussões e análises que se balizaram em uma das possíveis leituras que poderíamos fazer, considerando a complexidade e a provisoriedade dos enunciados aqui produzidos, em interlocução com as múltiplas vozes que foram permeando nossas experiências, direcionadas pela perspectiva bakhtiniana de linguagem. Por meio dessa multiplicidade de vozes, discursos e práticas, fomos nos constituindo e constituindo a compreensão de como as crianças respondem a diferentes situações de produção de textos em uma turma de 3º ano do ensino fundamental, de uma unidade de ensino do município de Vila Velha/ES. No período em que estivemos em campo, inserida no cotidiano das práticas escolares, interagindo com os sujeitos participantes da pesquisa, buscamos compreender e dialogar com os processos vividos e assim caminhar para a construção de enunciados que continuassem⁴¹ apontando para processos de *ensinoaprendizagem* da língua mais significativos.

⁴¹ Pois sabemos que muitos trabalhos já vêm reforçando essa perspectiva, como mostrado no decorrer da pesquisa.

As observações realizadas nos levaram à busca pela compreensão de como, de fato, podemos desenvolver uma prática educativa que possibilite às crianças a vivência de situações nas quais se sintam encorajadas a produzir textos escritos em uma perspectiva discursiva de linguagem. Estamos cientes do desafio no qual somos chamados/as a participar, conscientes das dificuldades que podemos enfrentar e acreditando sempre nas possibilidades, pois concordamos com Geraldi (2010a, p. 54), quando diz que o espaço de sala de aula é dominado pelo/a professor/a: “[...] fechada a porta, são o professor e os alunos que fazem a aula acontecer [...]” e em conjunto ampliam suas experiências. No entanto, vivenciamos e observamos a influência que os fatores externos do dia a dia da sala de aula têm e que redimensionam o trabalho desenvolvido. Quanto a isso, Geraldi (2010a, p. 55) pontua que os

[...] acontecimentos da sala de aula são extremamente atravessados pelo que lhe é exterior, pois as concepções educacionais, as propostas de ensino, em moda ou não, as políticas e os projetos de construção social que no interior da sala de aula se concretizam são definidos de seu exterior, no âmbito mais amplo da formação social.

No entanto, mesmo com esses atravessamentos, foi possível compreender os sentidos que os sujeitos elaboram durante o trabalho com a linguagem escrita, por meio da produção de textos, pois quando concebemos a sala de aula como lugar privilegiado para escuta de múltiplas vozes, como lugar de acontecimentos (GERALDI, 2010a), no qual diferentes experiências circundam, outras possibilidades de se enunciar acontecem. Houve também, e até em maior número, momentos contrários a esses, que evidenciaram o quão restrito ficaram as possibilidades de escrita, por exemplo, quando as propostas de escrita não tinham condições discursivas para a sua efetivação.

Conforme evidenciamos em nossas análises, as situações de produção de textos escritos não constituíam uma prática educativa que fazia parte da rotina da turma. Confirmamos, então, que a

[...] alfabetização tem sido na maioria das vezes compreendida, pela escola, somente como a apropriação do sistema de escrita alfabético-ortográfico que, muitas vezes, se dá por meio de práticas educativas mecanicistas ou de práticas estimuladoras da construção de hipóteses, pela criança [...] (COSTA; POTKUL, 2018, p. 235).

Com a nossa inserção em campo, para desenvolvimento do estudo de caso, e com a apresentação do nosso objetivo, situações de produção de textos escritos passaram, de certo modo, a fazer parte da prática pedagógica da turma, o que nos permitiu produzir os dados, constituídos por meio de diferentes instrumentos e técnicas de pesquisa, bem como empreender as análises realizadas.

Assim, as situações ocorridas provocaram reflexões que nos fizeram indicar alguns pontos-chave como desafios, quando tomamos a produção de textos escritos como ponto de partida e de chegada do processo *ensinoaprendizagem* da língua em uma perspectiva discursiva, quais sejam: as condições de produção e a análise linguística.

As condições de produção de textos, aquelas elencadas por Geraldi (2013), para o trabalho de produção na escola (e não para a escola), pelas quais os sujeitos tem o que dizer, para quem dizer, com uma razão efetiva para realizar seu projeto discursivo, escolhendo para isso, as melhores estratégias do dizer, possibilitam que a criança, no percurso produtivo, faça uso das suas experiências e vivências, isto é, exponha suas experiências discursivas e busque recursos da língua para concretizá-lo, ampliando também suas experiências linguísticas, formando um todo completo.

No entanto, quando a prática de escrita parte de situações artificializadas para produzir textos — o que Geraldi (2013) nem chamou de texto, mas de redação — apenas para responder ao que a escola trabalha, ou seja, aos aspectos linguísticos, o dizer das crianças sofre influência provocada pela fragilidade das propostas, isto é, a falta das condições discursivas de produção pode provocar: *dificuldade em se reconhecer como autoras*, na qual as crianças não se veem autoras de suas produções que não configuram uma real situação de comunicação discursiva; *engessamento das respostas*, condicionando as crianças a entrarem no “jogo da escola” que, segundo Cagliari (2000, p. 26) “[...] consiste em descobrir o que deve ser respondido [...]” para satisfazer o objetivo contraditório de mostrar o que sabe, e não para dizer algo que faça sentido (GERALDI, 2018a), quanto as que não conseguem, ficam fadadas ao fracasso; *silenciamento do dizer*, o que observamos estar acontecendo logo nos primeiros anos do processo de escolarização, como se “[...] escrever [fosse] coisa para gênios [...]” (GERALDI, 2010a, p. 146) e o que as crianças produzem (muitas vezes desconsideradas pelo tamanho dos seus textos)

nem é considerado pela escola, que exige, contrariamente ao que ensina, uma “superprodução de textos” da criança.

A não consideração das condições discursivas de produção reduziu, em grande parte das situações observadas, as possibilidades de constituição de sentidos e de interação com o outro por meio do texto escrito, como dito. Apesar de observarmos um aumento das situações de escrita (durante os 49 dias em que estivemos em campo, ocorreram 16 eventos), poucas foram as situações em que as crianças se sentiram efetivamente encorajadas a produzir textos escritos. Podemos mencionar, entre essas proposições, a produção da carta e a cápsula do tempo, uma vez que, nessas circunstâncias, as crianças tiveram o que dizer, razões para dizer e interlocutores para seus textos. Essas condições possibilitaram a escolha das estratégias do dizer, as quais abriram possibilidades de interação com a língua, além de permitir que elas se posicionassem e explicitassem suas ideias e opiniões.

Em nossas análises, buscamos evidenciar essas marcas discursivas deixadas pelas crianças nos textos produzidos, as quais mostram a singularidade e a influência do contexto social sobre o seu dizer. Para Bakhtin (2011, p. 402, grifo do autor) nos apropriamos das palavras alheia e

[...] depois essas ‘palavras alheias’ são reelaboradas dialogicamente em ‘minhas-alheias palavras’ com o auxílio de outras ‘palavras alheias’ (não ouvidas anteriormente) e em seguida (nas) minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora.

Além desses aspectos, os textos produzidos mostraram o modo como elas se apropriam da linguagem escrita, tornando-se “[...] objeto da ação do ensino da língua materna” (GERALDI, 2013, p. 135), pois possibilita ao professor direcionar o seu trabalho a partir dele, dando significado ao processo *ensinoaprendizagem* da língua.

Como parte fundamental desse processo, está a mediação pedagógica qualificada, como defendida por Geraldi (2010a), na qual o/a professor/a se faz coautor/a dos textos dos alunos; por Gontijo e Schwartz (2009, p. 12) quando dizem que “[...] somente por meio da [...] mediação [do/a professor/a], as crianças podem produzir e se apropriar dos conhecimentos criados ao longo da história humana”, e por Costa (2018), que defende a ideia do coprotagonismo das crianças, no qual, por meio do diálogo (com o/a professor/a e colegas), abre-se a possibilidade de escrever textos

para se comunicar com o outro. Essas defesas estão fundamentadas em Vigotski (2009, p. 329), quando em seus estudos afirmou que “[...] em colaboração a criança sempre pode fazer mais do que sozinha”.

A proposta de produção da carta apresentou aspectos interessantes para nosso estudo, a saber, a constituição da proposta ocorreu a partir da resignificação de uma atividade do livro didático, mostrando como é possível instaurar práticas de produção propícias para a produção de sentidos. Destacamos o momento de escuta, proporcionado pela interação verbal mediada pela leitura de um texto do livro, no qual, junto com a professora, as crianças puderam opinar e escolher uma forma de organizar o trabalho com a produção de textos. Em relação à reescrita da carta, podemos dizer que se constituiu em um momento muito significativo, no qual atuamos como mediador (interlocutor imediato), contribuindo para a compreensão da criança de que a escrita precisava se tornar inteligível/compreensível para que o outro pudesse compreendê-la (interlocutor destinatário), contribuindo também para ampliar o trabalho de reflexão com e sobre a língua. Todos esses momentos foram fundamentais para consolidar uma situação de produção de texto pautada na discursividade, pois permitiu a concretização dos projetos discursivos das crianças, ou seja, nessas situações, “[...] as crianças elaboram (e se posicionam), no texto escrito, as formas sociais de pensar, conhecer a realidade social que se manifesta por meio dos discursos e, dessa forma, aprendem a escrever usando o sistema de escrita [...]”, como expresso por Gontijo (2008, p. 53).

Na produção da Cápsula do Tempo, a proposta emergiu após diálogos que permearam as discussões e produções anteriores, motivando a realização dessa atividade discursiva. As crianças aceitaram o desafio de escrever para elas mesmas para uma possível interlocução posterior, considerando um futuro datado por elas, podendo expor seus sonhos e desejos ao apresentar suas “memórias de futuro”, já que, “[...] do ponto de vista bakhtiniano, no mundo da vida ‘calculamos’, a todo instante, com base na memória de futuro desejado, as possibilidades de ação no presente [...]” (GERALDI, 2010a, p. 158, grifo do autor), alargando assim os “horizontes de possibilidades” que as motivam a lutar pela realização dos seus sonhos e desejos.

Todas essas experiências, vividas em campo, nos aproximaram da perspectiva de se pensar o processo *ensinoaprendizagem* da língua como algo significativo para as crianças. Para isso, sabemos que é necessário construir, nas nossas salas de aula, espaços discursivos que resultem na produção de textos escritos como forma de enunciação, constituídos a partir das condições de produção, consideradas por Geraldi (2013) como condições essenciais para o trabalho de produção de textos, pois com elas, as crianças poderão deixar suas marcas discursivas e efetivar o trabalho com a linguagem. Como ainda nos diz Geraldi (2010a, p. 153), a virada do jogo se dará quando, em nossas práticas pedagógicas, houver o

[...] deslocamento da noção de representação para a noção de trabalho linguístico [exigindo] incorporar o processo de produção de discursos como essencial, de modo que não se trata mais de apreender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, em usando-a, apreendê-la.

Estes apontamentos carregam uma necessária mudança teórica e prática, que se funda na tomada de uma concepção de linguagem (dialógica) e de sujeito (ativo e responsivo) como norteadores do trabalho pedagógico. Sabemos que alfabetizar em uma perspectiva discursiva, que envolve o trabalho integrado com as dimensões discursiva e linguística, isto é, com as práticas de leitura, de produção de textos e de análise linguística, exige de nós (professores/as) uma atuação sempre atenta às interlocuções de sala de aula e aos indícios de compreensão das crianças, além de uma capacidade de análise intuitiva da linguagem (GERALDI, 2018b). Talvez tenhamos que aprimorar tais capacidades a partir de propostas de formação continuada, como as já vivenciadas no Pnaic (considerando o período em que foi ressignificado pelo Nepales/UFES) e outras que precisam acontecer para colaborar para esse processo.

Por outro lado, sabemos das dificuldades que enfrentamos (relacionadas às condições concretas do trabalho educativo) e que levam alguns/algumas professores/as à manutenção de práticas tradicionais, com as quais dizem se sentir mais seguros/as, encobrindo-as pelos novos rótulos postos pelos currículos oficiais. Quanto a isso, Geraldi (2011b, p. 29, grifo do autor) aponta que

[...] a permanência das cartilhas de alfabetização e de seus métodos mostra que a maioria das escolas tem preferido entrar pelo domínio do alfabeto para depois exercitar a capacidade de compreensão e interpretação. Mesmo porque alfabetizar com base no convívio com material escrito dá

muito mais trabalho ao professor e à escola, cujas condições, sabidamente, são precárias. [Sabemos ainda, que alfabetizar] com base nos sentidos adquire imediatamente cunho político, porque não discutimos grafemas, mas sentidos. Reduzir a alfabetização à 'aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve' é desvestir o processo de alfabetização de todo e qualquer cunho político. Com se a técnica fosse neutra e como se seu uso — os sentidos que faz circular — fosse independente de interesses sociais.

Propomos o trabalho com a produção de textos justamente porque, como prática sociocultural, a alfabetização deve contribuir para “[...] a formação de seres humanos críticos, capazes de se posicionar diante das palavras alheias, de dizer o que pensam e, dessa forma, contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária [...]” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2011, p. 47), como nos inspira Paulo Freire.

Que possamos desde o início do processo de alfabetização ver as crianças como sujeitos discursivos e assim possamos compreender o ensino da língua como “[...] lugar para o movimento, para a construção, para as utopias, para a interação verbal e para a constituição das subjetividades [...]” (COSTA, 2013, p. 94-95). Enfim, para “[...] construir a escola que queremos impõe-nos ações na escola que temos [...]” (GERALDI, 2010a, p. 43-44). Esperamos que nossos enunciados abram possibilidades para outros pensares, outros dizeres e outros fazeres...

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Janaína Silva Costa. **Um olhar sobre o Pró-letramento**. 2015. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- AZEVEDO, Claudinéia B.; TARDELLI, Marlene C. Escrevendo e falando na sala de aula. *In*: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (org.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. São Paulo: Cortez. 1997. p. 25 – 47.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Ápis: letramento e alfabetização**. 3º ano. 2. ed. São Paulo: Ática, 2014.
- BUSCARIOLO, Ana Flavia Valente Teixeira. **O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização de criança**. 2015. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2000.
- CAROSELLI, Bianca. **O trabalho com a linguagem escrita em uma turma de alfabetização**. 2006. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. *In*: PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 405-411.
- CÔCO, Dilza. **Práticas de leitura na alfabetização**. 2006. 362 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.
- COLELLO, Sílvia de Mattos Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- COSTA, Dania Monteiro Vieira. **A escrita para o outro no processo de alfabetização**. 2013. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

COSTA, Dania Monteiro Vieira. **Produção de textos na alfabetização**. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

COSTA, Dania Monteiro Vieira; POTKUL, Renata Strzepa. Produção de textos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Revista brasileira de alfabetização – ABALF**, Vitória, v.1, n. 7, p. 234-253, jan./jun. 2018.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v.13, n. 3, p. 1-20, out/dez, 2012.

COSTA, Kaira Walbiane Couto. **Práticas de alfabetização em duas escolas de ensino fundamental do município de Vitória**. 2010. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

COSTA, Kaira Walbiane Couto. **Cadernos de formação do Pnaic em língua portuguesa: concepções de alfabetização e de letramento**. 2017. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

COSTA, Mônica Cristina Medici. **Produção de textos em uma classe de crianças de cinco anos da educação infantil**. 2012. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da criança: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FONSECA, Gleice Lima da. **Produção textual: o que se ensina em turmas de 3º ano em escolas localizadas em territórios com alta vulnerabilidade?** 2016. 289 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

GERALDI, João Wanderley. Abordagem sociointeracionista no ensino, leitura e escrita. *In*: GERALDI, João Wanderley. **Passagens: o blog do Wanderley Geraldi**. 24 ago. 2018b. Disponível em: <http://blogdogeraldi.com.br/abordagem-sociointeracionista-no-ensino-leitura-e-escrita-1/>. Acesso em: 24 ago. 2018.

GERALDI, João Wanderley. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. *In*: ZACCUR, Edwiges (org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovellet, 2011b. p. 13-32.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens**: estudos bakhtiniano. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. *In*: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (org.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17 – 24.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado das Letras – ALB, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011a.

GERALDI, João Wanderley. O texto nos processos de aquisição da escrita. **Revista brasileira de alfabetização – ABALF**, Vitória, v. 1, n. 5, p. 152-162, jan./jun. 2017b.

GERALDI, João Wanderley. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? *In*: SILVA, Lilian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **O texto na sala de aula**: um clássico sobre ensino de língua portuguesa. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 207-222.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GERALDI, João Wanderley. Prefácio. *In*: GOULART, Cecilia Maria Aldigheri; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida (org.). **A alfabetização como processo discursivo**: 30 anos de “A criança na fase inicial da escrita”. São Paulo: Cortez, 2017a. p. 7-10.

GERALDI, João Wanderley. **Traças e danças**: linguagem, ciência, poder e ensino. São Carlos: Pedro & João, 2018a.

GERALDI, João Wanderley; BENITES, Maria; FICHTNER, Bernd. **Transgressões convergentes**: Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. *In*: SMOLKA, Ana Luiza B.; GÓES, Maria Cecília Rafael de (org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papyrus, 2005. p. 99-117.

GÓES, Margarete Sacht; PIFFER, Maristela Gatti. Experiências formativas sobre a produção de textos escritos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *In*: GÓES, Margarete Sacht; ANTUNES, Janaína Silva Costa; COSTA, Dania Monteiro Vieira (org.). **Experiências de formação de professores alfabetizadores**. 11. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 71 - 88.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização**: a criança e a linguagem escrita. Campinas: Autores Associados, 2003.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas: Autores Associados, 2014.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; CAMPOS, Dulcinéia. Elementos para pensar a pesquisa em educação. *In*: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **A responsividade bakhtiniana**: na educação, na estética e na política. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. Disponível em: <http://eebaeducacao.blogspot.com/2011/10/claudia-maria-mendes-gontijo-dulcinea.html>. Acesso em: 13 out. 2017.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; OLIVEIRA, Luciana Domingos de. Conceito de alfabetização e formação de docentes. *In*: GÓES, Margarete Sacht; ANTUNES, Janaína Silva Costa; COSTA, Dania Monteiro Vieira (org.). **Experiências formação de professores alfabetizadores**. São Carlos: Pedro e Joao Editores, 2019, p. 15 – 45.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização**: teoria e prática. Curitiba: Sol, 2009.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Alfabetização, letramento e a política de avaliação no Brasil. *In*: ZACCUR, Edwiges (org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 171 – 192.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015/IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro, 2015.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. *In*: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 7. ed. Campinas: Papirus, 2007. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=A8b5llrLn8C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 13 out. 2017.

LEAL, Telma Ferraz. Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Ano 03, Unidade 01. Brasília: 2012. p. 13-21.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. *In*: ROCHA, Gladys; VAL, Maria da Graça Costa. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/Fae/EFMG, 2005. p. 53 - 67.

LEONTIEV, Alexis. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 1988. p. 119-142.

LOOSE, Celina. **Apropriações de concepções de leitura do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)**. 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

MARTINS, Gilberto de. **Estudo de caso**: estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 jul. 2012. Seção 1, p. 22-13.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO (Brasil). **Classificação Brasileira das Ocupações**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/informacoesGerais.jsf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

PIFFER, Maristela Gatti. **O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil**. 2006. 375 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

SARAIVA, Mônica de Araújo. **Ações de mediação na apropriação da linguagem escrita**: análise da prática docente. 2014. 185 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. *In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (org.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos.** São Paulo: Cortez, 1997. p. 75-97. v.1.*

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. *In: BRAIT, Beth (org.). 5. ed. **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2017. p. 11-36.*

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Eliane Cristina Freitas de. **As práticas de alfabetização de duas turmas de primeiro ano de ensino fundamental.** 315 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo Vitória, 2010.

SOUZA, Solange Jobim e. Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea. *In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: dialogismo e construção de sentido.** 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 315 – 331.*

SOUZA, Solange Jobim e; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2012.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** 13. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 103-117.*

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO I

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresentamos aos **profissionais** (sujeitos da pesquisa) da, unidade da rede municipal de ensino de Vila Velha - ES, o projeto de pesquisa “PRODUÇÃO DE TEXTO NA ALFABETIZAÇÃO”, de autoria da mestrandia Renata Strzepa Potkul, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O objetivo da pesquisa é compreender as respostas dadas pelas crianças de uma turma do ciclo de alfabetização a situações de produções textuais, nas quais tenham interesse em estabelecer processos de interlocução por meio da linguagem escrita.

Como instrumentos de pesquisa, serão utilizados formulários para análise de documentos, para realização de entrevistas e observação participante em sala de aula, com gravações em vídeo e registros em diário de campo, bem como uma proposta de intervenção didática a ser vivenciada numa turma do ciclo de alfabetização dessa unidade de ensino fundamental. Solicitaremos às famílias consentimento para participação das crianças na pesquisa com esclarecimentos sobre o tratamento ético dos dados. O trabalho será realizado a partir de negociações com os sujeitos e os resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após o relatório final que será apresentado na dissertação com possibilidade de publicação.

Vila Velha, ____ de _____ de 2018.

Renata Strzepa Potkul

Nome do profissional	Função	Assinatura	Telefone
	Professora		
	Pedagoga		
	Diretor		

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO II

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresentamos aos **pais/responsáveis das crianças/sujeitos** da turma da o projeto de pesquisa “PRODUÇÃO DE TEXTO NA ALFABETIZAÇÃO”, de autoria da mestrandia Renata Strzepa Potkul, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O objetivo da pesquisa é compreender as respostas dadas pelas crianças de uma turma do ciclo de alfabetização a situações de produções textuais, nas quais tenham interesse em estabelecer processos de interlocução por meio da linguagem escrita.

Desse modo, a pesquisa será realizada na sala de aula por meio da observação participante com gravações em vídeo, em fotos, entrevistas, registros em diário de campo e uma proposta de intervenção didática a ser vivenciada pela turma do ciclo de alfabetização. Para garantir o tratamento ético dos dados, o nome da escola será mantido em sigilo, serão utilizados os nomes que as crianças escolherão e as filmagens serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa, preservando sobretudo a integridade do grupo. Os dados (filmagens, fotos e entrevistas) resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste consentimento.

Eu, _____, responsável pelo aluno (a) _____, do _____, autorizo sua participação no projeto de pesquisa “PRODUÇÃO DE TEXTO NA ALFABETIZAÇÃO”, de autoria da mestrandia Renata Strzepa Potkul (PPGMPE/UFES), concordando com os procedimentos acima apresentados.

Assinatura: _____ RG: _____
 Vila Velha, ____ de _____ de 2018.

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DA CRIANÇA PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

TERMO DE ASSENTIMENTO/CONSENTIMENTO DA CRIANÇA

Você está sendo convidada para participar da pesquisa “PRODUÇÃO DE TEXTO NA ALFABETIZAÇÃO”, de autoria da mestrandia Renata Strzepa Potkul, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Seus pais/responsáveis já foram comunicados e permitiram que você participasse.

Eu, _____, aceito participar da pesquisa acima citada. Entendi que posso dizer sim e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer não e desistir. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e tive consentimento dos meus responsáveis. Levando em consideração o sigilo em relação às informações dos participantes do estudo, gostaria que no relatório final da pesquisa meu nome fosse _____.

Diante do mencionado, declaro que recebi o termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Data: ____/____/____

Assinatura

Declaramos que obtivemos, de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido da criança para a participação nesta pesquisa. Comprometemo-nos a garantir o sigilo de sua identidade e da identidade da escola, e as informações coletadas serão publicadas no relatório final desta pesquisa.

Data: ____/____/____

Renata Strzepa Potkul (pesquisadora)

APÊNDICE D – ROTEIRO DO FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Instrumento de pesquisa a ser utilizado para coletar informações destinadas à escola-campo.

1. Nome da escola: _____

2. Fundação: _____

3. Endereço: _____

4. Dados da comunidade:

5. Bairros de origem da clientela: _____

6. Aspecto físico:

a) Número de salas de aula:

b) Condições das salas de aula:

c) Possui biblioteca? _____ Condições de

funcionamento: _____

d) Possui sala-ambiente? _____ Quais?

e) Possui sala de professores, sala de direção, coordenação pedagógica, secretaria?

f) Possui refeitório?

h) Possui área livre? Parquinho? Como são utilizados?

Organização das turmas:

- a) Média de alunos por turma: _____
- b) Número de alunos por turno: Matutino: _____ Vespertino: _____
- c) Número de turmas por turno: Matutino: _____ Vespertino: _____
- d) Organização das turmas: Matutino: _____ Vespertino: _____

8. Recursos humanos:

- a) Número de professores/as por turno: Matutino: _____ Vespertino: _____
- b) Composição do corpo técnico-administrativo:

c) Faxineiras e merendeiras:

d) Pessoal de apoio:

9. Recursos materiais:

a) Tipo de material pedagógico existente na escola:

b) Recursos audiovisuais:

10. Rotina escolar:

a) A chegada das crianças na escola:

b) O recreio:

c) O momento da saída:

d) Outras atividades:

e) Eventos:

11. Usos da escrita no ambiente escolar:

a) Espaços destinados à circulação de material escrito:

b) Por quem e para que são utilizados esses espaços:

c) São aproveitados como recurso pedagógico? Como?

12. Histórico da escola:

APÊNDICE E – ROTEIRO DE FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE AULA/TURMA

1. Aspecto físico:

a) Dimensão espacial: _____

b) Mobília: _____

c) Há ambientes específicos na sala de aula? Quais?

d) Materiais expostos: _____

2. A turma:

a) Número de alunos:

Meninas: _____ Meninos: _____

b) Forma de organização da turma:

c) Número de crianças ingressantes este ano: _____

3. Sobre a organização do trabalho coletivo:

a) Há regras para orientar o trabalho e a organização diária:

b) São explicitadas? Como?

c) São cobradas? Como?

4. A rotina diária:

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA AS FAMÍLIAS

Vila Velha, ____ de _____ de 2018.

Senhores pais ou responsáveis,

Para complementar dados da pesquisa sobre “PRODUÇÃO DE TEXTO NA ALFABETIZAÇÃO”, que estamos realizando na turma de seu/sua filho(a), solicitamos sua colaboração com o preenchimento deste questionário. Agradecemos seu apoio e colocamo-nos à disposição para quaisquer dúvidas.

Renata Strzepa Potkul

1. Aluno(a): _____ Nascimento: _____

2. Endereço completo: _____

3. Nome do pai: _____

Série ou grau que concluiu na escola: _____ Profissão: _____

4. Nome da mãe: _____

Série ou grau que concluiu na escola: _____ Profissão: _____

5. Outro responsável: _____

Série ou grau que concluiu na escola: _____ Profissão: _____

6. Renda mensal da família: _____

7. Tem irmãos: _____ Quantos? _____

8. Quais são as pessoas que moram com a criança?

9. Desde que idade a criança frequentou a educação infantil? _____

10. Já estudou em outra escola? Qual? _____

11. Atividades mais comuns que a criança realiza:

a) em casa: _____

b) fora do ambiente familiar: _____

12. Que tipos de materiais escritos são usados em casa:

() Jornais. Quais: _____

() Revistas. Quais: _____

() Livros. Quais: _____

() Correspondências pessoais. De que tipos: _____

Outros tipos: _____

13. Quando necessita usar a escrita nas tarefas de casa ou no dia a dia, a criança:

- geralmente escreve sozinha
- às vezes solicita ajuda de outra pessoa
- sempre solicita ajuda de outra pessoa
- não faz uso da escrita

14. Que tipo de material é utilizado pela criança (ou por outra pessoa que lê para ela) para leitura no ambiente familiar?

- Livros de literatura infantil.
- Gibis.
- Revistas.
- Jornais.
- Manuais de instrução.
- Nenhum material.
- Outros: _____

15. Para você, é importante que seu(sua) filho(a) aprenda a ler e escrever? Por quê?

16. Em sua opinião, qual a fase escolar mais propícia para o aprendizado da escrita? Por quê? _____

APÊNDICE G – ROTEIRO DA CONVERSA COM AS CRIANÇAS

Instrumento a ser utilizado para coletar informações para a caracterização das crianças.

1. Nome: _____
2. Pais: _____
3. Irmãos: _____
4. Pessoas que moram com a criança:

5. Programas favoritos:
Rádio: _____
TV: _____
Outro(s): _____
6. Diversão preferida da criança: _____
7. Ajuda em casa? Como? _____
8. Trabalha fora de casa? Onde? Quantas horas? É uma atividade remunerada?

9. Gosta de ler? _____ O quê? _____

10. Gosta de escrever? _____ Quando você escreve? _____

11. As pessoas da família fazem uso da leitura em casa? Que tipo de material?

12. Quem lê para a criança em casa? _____
O quê? _____
Quando? _____
13. Quem ajuda nas tarefas da escola? _____
14. Já estudou em outra escola? _____ Qual?

15. Gosta desta escola? _____ Por quê?

16. Qual atividade mais gosta de fazer na escola? _____

17. Qual não gosta? _____

Por quê? _____

18. Você acha importante aprender a ler e escrever? Por quê?

19. Outros dados suscitados durante a conversa:

APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Instrumento a ser utilizado para coletar informações para a caracterização das professoras das turmas envolvidas no estudo.

1. Sexo: masculino () feminino ()

2. Idade:

Abaixo de 25 anos ()

Entre 26 e 30 anos ()

Entre 31 e 35 anos ()

Entre 36 e 40 anos ()

Entre 40 e 50 anos ()

Mais de 50 anos ()

3. Você trabalha em:

um só escola ()

duas escolas ()

três escolas ou mais ()

Outra situação: _____

4. Nesta escola você é:

profissional efetivo ()

profissional contratado ()

profissional com designação temporária ()

outra situação funcional: _____

5. Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____

6. Além de trabalhar nesta escola você exerce outra atividade profissional? Qual?

7. Sua formação acadêmica está em nível:

() médio

() licenciatura curta

() licenciatura plena

pós-graduação/aperfeiçoamento (menos de 360 horas)

pós-graduação/especialização (360 horas ou mais)

mestrado

Outros: _____

8. Sua experiência como professor (a):

abaixo de 2 anos

entre 2 e 5 anos

entre 5 e 7 anos

entre 7 e 10 anos

entre 10 e 15 anos

acima de 15 anos

9. Sua experiência profissional foi adquirida:

na docência na educação infantil

na docência em nível fundamental (1ª a 4ª séries)

na docência em nível fundamental (5ª a 8ª séries)

na docência em nível médio

na docência em nível superior

em funções técnicas de ensino

10. Participa ou participou de cursos que tenham contribuído com sua formação?

Cite três cursos, por ordem de relevância, indicando a carga horária correspondente:

11. É vinculado(a) a sindicato? _____

Qual(is)? _____

12. Assina jornais, revistas ou periódicos? _____

Quais? _____

13. Participa de congressos, seminários ou encontros similares?

- Sempre.
- Às vezes.
- Nunca.

14. Suas atividades culturais mais frequentes: _____

15. Suas leituras mais comuns: _____

16. Como você concebe a produção de textos escritos na alfabetização?

17. Em qual referencial teórico você se apoia para efetivar o trabalho com a linguagem escrita na sala de aula? _____

18. Quais materiais teórico-práticos você consulta para orientar esse trabalho?

Livros. Quais? _____

Revistas. Quais? _____

Livros didáticos. Quais os preferidos? _____

Referencial Curricular Nacional.

Material do Profa.

Diretrizes Municipais.

Projeto da escola.

Cadernos de formação do Pnaic.

Outros: _____

APÊNDICE I – FOLHA DO DIÁRIO DE CAMPO

O diário de campo será utilizado para registro das observações realizadas em sala de aula.

Escola: _____

Data: _____

Período de observação (horário): _____

Observações:

APÊNDICE J – CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

Nas tabelas que se seguem, estão organizadas as informações coletadas por meio dos APÊNDICES G, H e I destinados à caracterização das crianças envolvidas no estudo. Essas tabelas apresentam a frequência (F) e o respectivo percentual (%).

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos (crianças) quanto ao sexo

Sexo	F	%
Feminino	9	45
Masculino	11	55
Total	20	100

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 2 – Idade dos sujeitos

Idade	F	%
Entre 8 e 9 anos	5	25
Entre 9 e 10 anos	13	65
Entre 10 e 11 anos	1	5
Acima de 11 anos	1	5
Total	20	100

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 3 – Local de moradia dos sujeitos

Endereço	F	%
Moram no bairro da escola	5	25
Moram em bairros próximos	15	75
Moram em outros municípios	00	0,0
Total	20	100

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 4 – Caracterização dos sujeitos (crianças) quanto à escolarização anterior

Estudou antes	F	%
Sim	20	100
Não	0	0,0
Total	20	100

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 5 – Caracterização dos sujeitos quanto à idade que começou a frequentar a escola

Idade inicial de frequência à escola	F	%
2 anos	4	23,53
3 anos	6	35,3
4 anos	6	35,3
5 anos	0	0,0
6 anos	1	5,88
Total	17	100

Obs.: O cálculo do percentual foi feito com base em dezessete sujeitos, porque três crianças não devolveram os questionários enviados para as suas casas.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 6 – Caracterização dos sujeitos quanto à reprovação

Reprovação	F	%
Já reprovou	2	10
Nunca reprovou	18	90
Total	20	100

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 7 – Caracterização do núcleo familiar das crianças

Núcleo familiar	F	%
Vive com os pais e irmãos	10	50
Vive apenas um dos pais e irmãos	8	40
Vive com parentes ou outras pessoas	2	10
Total	20	100

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 8 – Número de irmãos

Número de irmão	F	%
Não tem irmãos	0	0,0
Apenas um irmão	7	35
2 irmãos	9	45
3 irmãos	1	5
4 irmãos	2	10
5 ou mais irmão	1	5
Total	20	100

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 9 – Caracterização da profissão dos pais

Profissão dos pais	F	%
Autônomo	1	5,88
Artesão	1	5,88
Motorista	3	17,65
Auxiliar de motorista	1	5,88
Pizzaiolo	1	5,88
Agricultor	1	5,88
Corretor de imóveis	1	5,88
Sargento da marinha	1	5,88
Vendedor	2	11,76
Motoboy	1	5,88
Vidraceiro	1	5,88
Operador de ponte rolante	1	5,88
Não informou	2	11,76
Total	17	100

Obs.: O cálculo do percentual foi feito com base em 17 sujeitos, porque três crianças não devolveram os questionários enviados para as suas casas.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 10 – Caracterização da profissão das mães

Profissão das mães	F	%
Professora	1	5,88
Enfermeira	1	5,88
Do lar	4	23,53
Cuidadora de crianças	1	5,88
Cabelereira	1	5,88
Diarista	1	5,88
Ajudante de cozinha	3	17,65
Promotora de vendas	1	5,88
Auxiliar administrativo	2	11,76
Costureira	1	5,88
Operadora de produção	1	5,88
Não informou	0	0,0
Total	17	100

Obs.: O cálculo do percentual foi feito com base em 17 sujeitos, porque três crianças não devolveram os questionários enviados para as suas casas.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 11 – Caracterização das profissões dos responsáveis pelas crianças

Profissão de outros responsáveis pelas crianças	F	%
Pescadora	1	5,88
Do lar	2	11,76
Técnica de enfermagem	1	5,88
Estagiária de contabilidade	1	5,88
Secretária do lar	1	5,88
Autônoma	1	5,88
Não informou	10	58,82
Total	17	100

Obs.: O cálculo do percentual foi feito com base em 17 sujeitos, porque três crianças não devolveram os questionários enviados para as suas casas.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 12 – Grau de instrução dos pais

Grau de instrução	F	%
Ensino fundamental incompleto	3	17,65
Ensino fundamental completo	2	11,76
Ensino médio incompleto	2	11,76
Ensino médio completo	4	23,53
Ensino superior	0	0,0
Ensino superior incompleto	1	5,88
Não estudou	0	0,0
Não informou	3	17,65
Total	17	100

Obs.: O cálculo do percentual foi feito com base em 17 sujeitos, porque três crianças não devolveram os questionários enviados para as suas casas.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 13 – Grau de instrução das mães

Grau de instrução	F	%
Ensino fundamental incompleto	3	17,65
Ensino fundamental completo	1	5,88
Ensino médio incompleto	3	17,65
Ensino médio completo	7	41,18
Ensino superior incompleto	0	0,0
Ensino superior	2	11,76
Não estudou	0	0,0
Não informou	2	11,76
Total	17	100

Obs.: O cálculo do percentual foi feito com base em 17 sujeitos, porque três crianças não devolveram os questionários enviados para as suas casas.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 14 – Grau de instrução dos responsáveis

Grau de instrução	F	%
Ensino fundamental incompleto	0	0,0
Ensino fundamental completo	1	5,88
Ensino médio incompleto	0	0,0
Ensino médio completo	6	35,3
Ensino superior	0	0,0
Não informou	10	58,82
Total	17	100

Obs.: O cálculo do percentual foi feito com base em 17 sujeitos, porque três crianças não devolveram os questionários enviados para as suas casas.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 15 – Renda mensal da família

Renda mensal	F	%
Até 1 salário mínimo	4	23,53
De 1 a 2 salários	4	23,53
De 2 a 3 salários	5	29,41
De 3 a 4 salários	1	5,88
Acima de 4 salários	1	5,88
Não informou	2	11,76
Total	17	100

Obs.: O cálculo do percentual foi feito com base em 17 sujeitos, porque três crianças não devolveram os questionários enviados para as suas casas.

Fonte: Elaboração da autora.

Tabela 16 – Distribuição das crianças de acordo com o exercício de algum tipo de atividade remunerada

Atividade remunerada	F	%
Não exercem trabalho remunerado	18	90
Exercem trabalho remunerado	2	10
Total	20	100

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 17 – Distribuição das crianças quanto à realização de tarefas domésticas

Realização de tarefas domésticas	F	%
Disseram que sim	16	80
Disseram que não	0	0,0
Às vezes	4	20
Total	20	100

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 18 – Distribuição das crianças conforme atividades mais comuns que realizam em casa, segundo os pais

Atividades que realizam em casa	F	%
Brincar	7	41,18
Assistir televisão	5	29,41
Ler histórias infantis	3	17,65
Desenhar	2	11,76
Assistir filmes	1	5,88
Arruma o seu quarto	1	5,88
Correr	1	5,88
Jogar bola	1	5,88
Andar de patins	1	5,88
Jogar no celular	1	5,88
Não informou	1	5,88

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque os pais citaram diferentes atividades que as crianças realizam em casa. O percentual foi calculado tendo por base 17 sujeitos que entregaram o questionário.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 19 – Distribuição das crianças conforme atividades mais comuns que realizam fora do ambiente familiar, segundo os pais

Atividades fora do ambiente familiar	F	%
Ir ao shopping	1	5,88
Ir à pracinha	1	5,88
Ir à escola	1	5,88
Brincar	1	5,88
Jogar bola	4	23,53
Conversar com os amigos	1	5,88
Passear /viajar	3	17,65
Andar de bicicleta	3	17,65
Nadar	1	5,88
Ir ao cinema	1	5,88
Não informou	5	29,41

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque os pais citaram diferentes atividades que as crianças realizam fora do ambiente familiar. O percentual foi calculado tendo por base 17 sujeitos que entregaram o questionário.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 20 – Distribuição das crianças quanto à diversão preferida, segundo os pais

Diversões preferidas das crianças	F	%
Jogar bola	6	35,29
Assistir televisão	2	11,76
Brincar	1	5,88
Brincar de boneca	4	23,53
Brincar com os pais	1	5,88
Brincar de pique-pega	1	5,88
Brincar de pique-esconde	1	5,88
Brincar com o irmão	1	5,88
Brincar com animais	1	5,88
Ler	1	5,88
Ir à praia	2	11,76
Correr	1	5,88
Andar de patins	2	11,76
Andar de bicicleta	3	17,65
Jogar boliche	1	5,88
Jogar queimada	1	5,88
Ir à piscina	1	5,88
Ir ao cinema	1	5,88
Ir ao parque	1	5,88
Mexer no computador	1	5,88
Mexer no celular	1	5,88

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque os pais citaram mais de uma diversão preferida pela criança. O percentual foi calculado tendo por base 17 sujeitos que entregaram o questionário.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 21 – Distribuição das crianças quanto à diversão preferida, segundo as crianças

Diversões preferidas das crianças	F	%
Jogar futebol	3	15
Jogar bola	2	10
Estudar	1	5
Brincar	3	15
Brincar de pique-corrente	1	5
Brincar de alto	1	5
Brincar de pique-esconde	1	5
Brincar de pique-pega	2	10
Brincar de cobra-cega	1	5
Brincar com os amigos	2	10
Brincar com os irmãos	1	5
Brincar de queimada	3	15
Pular corda	1	5
Ir à praia	3	15
Ir ao parque aquático	1	5
Ir ao shopping	2	10
Esportes	1	5
Andar de skate	1	5
Andar de bicicleta	1	5
Ir à piscina	1	5

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque as crianças citaram mais de uma diversão preferida. O percentual foi calculado tendo por base os 20 sujeitos que participaram da entrevista.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 22 – Distribuição das crianças segundo os programas de televisão favoritos

Programas de televisão favoritos	F	%
Ratinho	1	5
Silvio Santos	3	15
Desenhos animados	7	35
Bom dia e companhia	1	5
Tom e Jerry	1	5
Chaves	3	15
Filmes	4	20
Série Sou Luna	2	10
Novela As aventuras de Poliana	6	30
Novela Carrossel	2	10
Novela Z4	3	15
Novela Chiquititas	3	15
Novela Espelho da Vida	1	5
Novela Carinha de Anjo	1	5
Novela Segundo Sol	1	5
Futebol	1	5

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque as crianças citaram mais de um programa de televisão favorito. O percentual foi calculado tendo por base os 20 sujeitos que participaram da entrevista.

Quanto ao programa de rádio não houve um específico, só relataram que gostam de ouvir música do estilo *funk* e sertanejo.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 23 – Distribuição das crianças conforme opinião sobre a escola

Opinião sobre a escola	F	%
Disseram que gostam dessa escola	17	85
Disseram que não gostam dessa escola	3	15
Total	20	100

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 24 – Distribuição das crianças de acordo com as razões para gostar dessa escola

Por que gostam dessa escola	F	%
Por causa da comida	1	5
Por causa das coisas que a professora ensina	2	10
Porque ninguém bate	1	5
Porque tenho amigos	4	20
Porque tenho amigos que me ajudam	1	5
Porque aprendi mais do que na outra escola	1	5
Porque gosta de copiar textos	1	5
É legal	6	30
Porque faço amigos diferentes a cada ano	1	5
Porque quando estamos com dificuldade os professores ajudam	1	5
Porque tem parquinho	1	5
Porque tem quadra	1	5

Continua

		Conclusão
Por que gostam dessa escola	F	%
Porque os professores são bons e ajudam os alunos a aprenderem	3	15
Porque tem Educação Física, Informática, Artes, Ensino Religioso e Biblioteca	1	5
Porque ensinam um monte de coisas legais	2	10
Porque eu aprendo mais	1	5
Porque aqui dá para brincar	1	5
Porque gosto da biblioteca e da Educação Física 1	1	5
Porque eu sou legal	1	5
Porque tem bola	1	5

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque as crianças citaram mais de uma razão para gostar dessa escola. O percentual foi calculado tendo por base os 20 sujeitos que participaram da entrevista e que disseram que gostam dessa escola.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 25 – Distribuição das crianças de acordo com as razões para não gostar dessa escola

Por que não gostam dessa escola	F	%
Porque os colegas implicam	2	66,67
Porque no recreio os outros empurram	1	33,33
Porque não gosto de estudar	1	33,33

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque as crianças citaram mais de uma razão para não gostar dessa escola. O percentual foi calculado tendo por base os 3 sujeitos que participaram da entrevista e que disseram que não gostam dessa escola.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 26 – Distribuição das crianças segundo atividades preferidas na escola

Atividades preferidas na escola	F	%
Matemática	5	25
Educação Física	5	25
Fazer dever	1	5
Estudar	1	5
Algoritmo da adição	5	25
Algoritmo da subtração	1	5
Algoritmo da multiplicação	1	5
Desenhar na aula de Artes	1	5
Português	5	25
Informática	3	15
História e Geografia	4	20
Escrever poemas	1	5
Números antecessor e sucessor	1	5
Ciências	2	10
Dever de casa	1	5
Jogar bola	1	5
Caça-palavras	1	5
Bater cartinha e jogar futebol	1	5

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque as crianças citaram mais de uma atividade preferida que gostam de fazer na escola. O percentual foi calculado tendo por base os 20 sujeitos que participaram da entrevista.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 27 – Distribuição das crianças seguindo atividades que não gostam de fazer na escola

Não gostam de fazer na escola	F	%
Levar suspensão	1	5
Odeio o diretor	1	5
Jogar queimada	1	5
Jogar bola na Educação Física	2	10
Matemática, porque tem conta	3	15
Aula de artes	1	5
História e Geografia	1	5
Ficar copiando perguntas, porque tem que responder coisa difícil	1	5
Gosto de tudo	4	20
Aula de Ensino Religioso	1	5
Dever de Ciências	1	5
Correr	1	5
Português	1	5
Quando alguém em chama a atenção e coloca a culpa em mim	1	5
Quando alguém me exclui	1	5
Ficar sem estudar	1	5
Do professor de Educação física	1	5

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque as crianças citaram mais de uma atividade que não gostam de fazer na escola. O percentual foi calculado tendo por base os 20 sujeitos que participaram da entrevista.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 28 – Distribuição das crianças quanto ao gosto pela leitura

Gostam de ler	F	%
Sim	16	80
Não	1	5
Mais ou menos	3	15
Total	20	100

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 29 – Distribuição das crianças de acordo com os materiais preferidos nas leituras

As crianças gostam de ler	F	%
O Pequeno Príncipe	1	5
João e Maria	1	5
Os três Porquinhos	1	5
História em Quadrinhos	3	15
História de terror	2	10
Livros de história	8	40
Todos os tipos	1	5
História de aventura	1	5
Jonas e a Baleia	1	5
Flech	1	5
Poema	1	5
Livros de animação	1	5
Livros de princesas	1	5
Cinderela	1	5
Textos	2	10
Assunto de países	1	5

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque algumas crianças citaram mais de um material utilizado para leitura. O percentual foi calculado tendo por base os 20 sujeitos que participaram da entrevista.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 30 – Distribuição das crianças de acordo com os materiais que os pais observam que as crianças utilizam para leitura no ambiente familiar

As crianças gostam de ler	F	%
Livros de literatura infantil	15	88,24
Gibis	7	41,18
Revistas	1	5,88
Jornais	3	17,65
Manuais de instrução	0	0,0
Nenhum material	0	0,0
Outros: sobre futebol	1	5,88
Outros: sem especificar	1	5,88

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque alguns pais citaram mais de um material utilizado para leitura. O percentual foi calculado tendo por base os 17 sujeitos que participaram do estudo.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 31 – Distribuição das crianças conforme os familiares que costumam ler para/com elas em casa, segundo as próprias crianças

Familiares que leem para/com a criança	F	%
Paí	4	20
Mãe	10	50
Avó	2	10
A própria criança lê para o irmão	2	10
Irmão	2	10
Tia	1	5
Tio	1	5
Não leem	3	15

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque algumas crianças citaram mais de uma pessoa da família que realiza leituras para ela. O percentual foi calculado tendo por base os 20 sujeitos que participaram da entrevista.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 32 – Distribuição das crianças de acordo com os materiais que os familiares usam quando fazem leitura para/com elas, segundo as próprias crianças

O que os familiares leem para as crianças	F	%
Histórias	3	15
Bíblia	3	15
Histórias antigas	1	5
Dever de casa	7	35
Livros que pega emprestado na biblioteca da escola	1	5
Histórias para dormir	1	5
Livros de aventura	1	5
Contos de fadas	1	5
Histórias de suspense	1	5
Livros de comédia	1	5
O livro do ABCD (livro que com uma história com cada letra)	1	5
História em Quadrinhos	1	5
Cartas que chegam do correio	1	5
Revistas velhas	1	5

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque algumas crianças citaram de mais de uma fonte de leitura. O percentual foi calculado com base nas 20 crianças que participaram da entrevista.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 33 – Distribuição das crianças de acordo com a periodicidade da leitura que os familiares fazem para/com ela, segundo as próprias crianças

Periodicidade da leitura para/com a criança em casa	F	%
Às vezes	2	10
Quando tem tarefa	2	10
Sempre	1	5
Nos finais de semana e quando não está trabalhando	1	5
À noite	1	5
Todos os dias	1	5
Na hora de dormir	2	10
Quando o familiar não tem nada para fazer	1	5
Quando chega carta	1	5
Quando a criança tem dúvida	3	15
Uma vez quando a criança levou o livro	1	5
Nos dias agendados no celular	1	5
Não informou	5	25

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque algumas crianças citaram de mais de uma resposta em relação a periodicidade da leitura. O percentual foi calculado com base nas 20 crianças que participaram da entrevista.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 34 – Distribuição das crianças quanto ao gosto pela escrita

Gostam de escrever	F	%
Sim	14	70
Não	2	10
Mais ou menos	4	20
Total	20	100

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 35 – Distribuição das crianças sobre quando faz uso da escrita

Quando escrevem	F	%
Para fazer textos	2	10
Para fazer dever da escola e de casa	16	80
Copia as letras dos livros de vez enquanto	1	5
Para escrever cartinhas	9	45
Para escrever músicas	1	5
Para escrever livros	2	10
Sobre o desenho que faz	1	5
Para fazer histórias	3	15
Para fazer contas	1	5
Para assinar algo	1	5
Para brincar com a irmã	1	5
Textos dos livros que a mãe compra	1	5
Ditado de frases que a mãe faz	1	5
Gosto de escrever o que eu sei sozinho	1	5
Quando tem que enviar mensagem de WhatsApp para alguém	1	5

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque algumas crianças disseram que escrevem em diferentes situações. O percentual foi calculado tendo por base os 20 sujeitos que participaram da entrevista.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 36 – Distribuição das crianças por tipo de materiais escritos que possuíam em casa, segundo os pais

Tipo de material escrito	F	%
Jornais	8	47,06
Revistas	1	5,88
Livros	12	70,59
Correspondências pessoais	3	17,65
Outros	0	0,0

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque os familiares informaram mais de um tipo de material escrito. O percentual foi calculado tendo por base os 17 sujeitos que participaram da entrevista.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 37 – Distribuição das crianças conforme os títulos de livros, revistas e jornais que circulam no ambiente familiar, citados pelos pais

Tipo de material escrito	F	%
Jornal A tribuna	5	29,41
Jornal A gazeta	2	11,76
Jornal Notícia Agora	1	5,88
Revistas em Quadrinhos	1	5,88
Revistas de cruzadinha	1	5,88
Livros escolares	3	17,65
Livros infantis	5	29,41
Livros de Contos de Fada	14	82,35
Bíblia	3	17,65
Correspondências pessoais - boletos	2	11,76
Não informaram o título	4	23,53

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque os familiares informaram diversos títulos. O percentual foi calculado tendo por base os 17 sujeitos que participaram do estudo.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 38 – Distribuição das crianças de acordo com os familiares que colaboram na realização das tarefas escolares, segundo as próprias crianças

Familiares que colaboram nas tarefas de casa	F	%
A mãe	13	65
O pai	8	40
A avó	6	30
O irmão / a irmã	5	25
O tio / a tia	3	15
A cuidadora	1	5
A madrasta	1	5
A diarista	1	5
Ninguém	1	5

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque algumas crianças informaram mais de um familiar. O percentual foi calculado tendo por base os 20 sujeitos que participaram da entrevista.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 39 – Distribuição das crianças de acordo com o grau de autonomia no uso da escrita em casa, conforme opinião dos pais

Quando necessita usar a escrita em casa, a criança:	F	%
Geralmente escreve sozinha	1	5,88
Às vezes solicita ajuda de outra pessoa	15	88,24
Sempre solicita ajuda de outra pessoa	1	5,88
Não faz uso da escrita	0	00
Não respondeu	0	00
Total	17	100

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 40 – Distribuição das crianças de acordo com a importância atribuída ao aprender a ler e a escrever

Aprender a ler e a escrever segundo as crianças	F	%
É importante	20	100
Não é importante	0	00
Total	20	100

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 41 – Distribuição das crianças de acordo com as razões explicitadas para justificar a importância de aprender a ler e escrever

Razões apresentadas pelas crianças	F	%
Referentes aos usos da linguagem escrita no contexto escolar com uma reocupação voltada para a realização de tarefas escolares	6	30
Referentes aos usos cotidianos da escrita, incluindo situações prazerosas de leitura	11	55
Referentes a uma preocupação com o futuro	13	65
Porque tem que aprender, porque as pessoas mandam	1	5

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque algumas crianças citaram mais de uma razão para justificar a importância de aprender a ler e escrever. O percentual foi calculado com base nas 20 crianças que participaram da entrevista.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 42 – Distribuição das crianças conforme respostas apresentadas pelos pais quanto à importância de aprender a ler e escrever

Aprender a ler e escrever para os pais	F	%
É importante	17	100
Não é importante	0	0,0
Não respondeu	0	0,0
Total	17	100

Obs.: O cálculo do percentual foi feito com base em 17 sujeitos, porque três crianças não devolveram os questionários enviados para as suas casas.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 43 – Distribuição das crianças conforme as razões atribuídas pelos pais para a importância do aprender a ler e escrever

Razões apresentadas pelos pais	F	%
Projeção para o futuro / crescimento profissional	7	41,18
Vida em sociedade / exercício da cidadania	8	47,06
Para o desenvolvimento da criança	3	17,65
Não respondeu	3	17,65

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque alguns pais explicitaram mais de uma razão para a importância de aprender a ler e escrever. O percentual foi calculado com base nos 17 sujeitos envolvidos no estudo.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Tabela 44 – Opinião dos pais sobre a fase mais propícia para o aprendizado da escrita

Melhor fase para a criança aprender a escrever	F	%
Fase da alfabetização	2	11,76
1º ano	2	11,76
3º ano	1	5,88
1º ao 6º ano	3	17,65
Entre 4 e 5 anos (na Educação Infantil)	3	17,65
Não informou	6	35,29
Total	17	100

Obs.: O cálculo do percentual foi feito com base em 17 sujeitos, porque três crianças não devolveram os questionários enviados para as suas casas.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

APÊNDICE K – TÉCNICAS DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE UTILIZADAS

Evento	Data	Forma de registro			
		Diário de campo	Fotos	Audiovisual	Áudio
01º	06/08/18	x			x
02º	08/08/18	x	x	x	
03º	13/08/18	x	x	x	
04º	14/08/18	x	x		x
05º	15/08/18	x	x	x	x
06º	22/08/18	x	x	x	
07º	23/08/18	x		x	
08º	27/08/18	x			
09º	29/08/18	x			
10º	30/08/18	x		x	
11º	31/08/18	x			
12º	06/09/18	x	x		
13º	17/09/18	x		x	
14º	19/09/18	x	x		
15º	21/09/18	x	x		
16º	25/09/18	x		x	
17º	26/09/18	x	x		
18º	27/09/18	x	x		
19º	04/10/18	x	x	x	
20º	05/10/18	x	x	x	
21º	08/10/18	x		x	
22º	09/10/18	x	x		
23º	11/10/18	x	x		
24º	16/10/18	x	x		
25º	17/10/18	x	x		
26º	24/10/18	x	x	x	
27º	25/10/18	x			
28º	26/10/18	x	x		
29º	31/10/18	x	x	x	x
30º	07/11/18	x	x	x	
31º	08/11/18	x	x	x	
32º	14/11/18	x	x	x	
33º	21/11/18	x		x	
34º	22/11/18	x	x		
35º	23/11/18	x	x	x	
36º	26/11/18	x	x	x	
37º	27/11/18	x	x		x
38º	28/11/18	x			
39º	29/11/18	x	x	x	

40°	30/11/18	x	x	x	
41°	03/12/18	x	x	x	x
42°	05/12/18	x	x	x	
43°	06/12/18	x	x	x	
44°	07/12/18	x	x	x	
45°	10/12/18	x	x	x	
46°	12/12/18	x	x	x	
47°	13/12/18	x	x		
48°	18/12/18	x			
49°	19/12/18	x			

APÊNDICE L – LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES DE TEXTOS REALIZADAS DURANTE A PESQUISA

Data	Proposta de produção	Contexto de produção
06/08/18	Registrar no caderno, informações sobre o livro escolhido na biblioteca, dentre elas: o autor, o título, e o que mais gostou.	Aula de leitura na biblioteca
08/08/18	A partir de um texto escolhido, escrever o que achou da leitura, se já havia acontecido algo parecido com o relatado no texto lido.	Atividade da aula de português
22/08/18	Criação de um personagem proposto no livro de português.	Atividade da aula de português
06/09/18	Escrever o que gosta de escrever ou sobre o que gosta de escrever.	Conversa sobre a importância de aprender a ler e escrever
17/09/18	Escrever como será a história do livro <i>O Pequeno Príncipe</i> e o que sabem sobre ela.	Projeto O Pequeno Príncipe
21/09/18	Produção de texto: “Se você fosse uma planta, que recado você daria para o homem?”	Dia da árvore
05/10/18	Produção de texto na qual as crianças registrariam quem elas já cativaram e quem elas precisariam cativar e como fariam para conseguir.	Projeto O Pequeno Príncipe
07/10/18	Produção da carta para o colega da sala.	Atividade da aula de português
08/10/18	Produzir um texto continuando os dizeres: “Hoje é segunda-feira, começamos nosso dia de aula na biblioteca...”	Atividade da aula de português
11/10/18	Escrever palavras em volta do desenho que respondesse a questão “o que cabe no meu mundo?”	Após leitura do livro <i>Generosidade</i>
16/10/18	Se você pudesse voar na cauda de um cometa, como o Pequeno Príncipe, para que lugar você gostaria de ir? Imagine, desenhe e escreva o que pensou. Estamos curiosos para saber!	Projeto O Pequeno Príncipe
17/10/18	O Pequeno Príncipe ama e cuida do seu planeta. Ele faz tudo sozinho, porque mora sozinho e seu planeta é muito pequeno. E você, o que faz para cuidar do seu planeta que é tão grande?	Projeto O Pequeno Príncipe
24/10/18	Você sabe o que é ser dedicado? É fazer as coisas com disciplina e carinho. O Pequeno Príncipe era muito dedicado, sabe por quê? Ele contou a Saint-Exupéry que tinha que cuidar todos os dias do seu planeta: “É uma questão de disciplina – me dizia mais tarde o Pequeno Príncipe. Depois de tomar banho de manhã, tenho que me dedicar a limpar cuidadosamente o	Projeto O Pequeno Príncipe

	<p>planeta. Tenho que me obrigar a arrancar regularmente os baobás (plantas daninhas) quando os descubro entre os roseirais, com os quais se confundem quando ainda são pequenos. É um trabalho muito chato, embora seja fácil”.</p> <p>Você é dedicado a seus estudos? Cuida bem de seus materiais? Escreva contando como você é na escola.</p>	
31/10/18	Escrever sobre o que é o <i>Halloween</i> .	Dia de Halloween
27/11/18	Produção de texto: “Imagine que seus amigos prepararam uma festa surpresa para você. Escreva contando como foi esse dia.”	Atividade da aula de português
03/12/18	Cápsula do tempo: O que eu quero? Daqui quanto tempo? O que preciso fazer para realizar?	A partir da conversa com as crianças sobre sonhos e desejos
TOTAL	16 eventos de produção de textos	

APÊNDICE M – ATIVIDADES REALIZADAS E EVENTOS OBSERVADOS

DATA	ATIVIDADES REALIZADAS E EVENTOS OBSERVADOS
26/07/18	Entrega do protocolo de pesquisa com o termo de consentimento livre e esclarecimento para o diretor, pedagoga e professora. Entrega do protocolo de pesquisa com o termo de consentimento livre e esclarecimento para os pais.
01/08/18	Recolhemos consentimentos assinados pelos pais.
04/08/18	Participamos da festa cultural.
06/08/18	Momento na biblioteca: cada criança escolheu um livro do qual deveria registrar, no caderno, informações sobre o livro escolhido, dentre elas: o autor, o título e o que mais gostou. Esse trabalho começou na escola e continuou em casa, para ser apresentado na próxima aula na biblioteca. Posteriormente na sala, cada criança contou porque fez a escolha do livro que estava levando para casa.
08/08/18	Aula no pátio por causa do barulho em sala provocado por uma reforma na sala ao lado. A professora trouxe uma caixa de textos (aparentemente textos recortados de livros didáticos e plastificados), distribuiu-os sobre uma mesa e pediu para as crianças escolherem um para, em duplas, realizarem a proposta. A proposta seria escrever o que achou da leitura, se já havia acontecido algo parecido com o relatado nos textos lidos.
13/08/18	Biblioteca: socialização do trabalho da semana passada. Atividade com o texto <i>A barata e o gato</i> .
14/08/18	Passamos o vídeo com a gravação da leitura que as crianças fizeram das suas produções do dia 08/08/18. A professora realizou a correção da atividade com a fábula <i>A barata e o gato</i> . Em conversa com a professora, algumas crianças relataram que já experimentaram algum tipo de bebida alcoólica (assunto tratado na fábula).
15/08/18	Sequência de atividades com o livro <i>O carteiro chegou</i> para trabalhar os sons da letra X.
22/08/18	Atividade no livro de português com criação de uma personagem.
23/08/18	Leitura da história <i>O fantasma do Convento</i> , de Rodrigo Campaneli.
27/08/18	Na biblioteca leitura, do livro <i>Pra vencer certas pessoas</i> , de Ruth Rocha. Prova de Português.
29/08/18	Prova de história e geografia. Leitura em voz alta para os colegas do diário com a proposta "O que eu fiz ontem".
30/08/18	Conversamos sobre as eleições. Leitura do livro <i>Se criança governasse o mundo</i> .
31/08/18	Aula matemática e ciências.
06/09/18	Fomos ao circo. Fizemos a leitura da história <i>O que levaria para uma ilha deserta</i> . Escreveram sobre o que gostam de escrever.
17/09/18	A biblioteca foi direcionada para escolha de um livro para desenvolver o projeto: <i>O Pequeno Príncipe</i> . Na sala escreveram como será a história do livro e o que sabem sobre ele.
19/09/18	Atividades com a biografia do autor e algumas curiosidades sobre o livro. Filme: <i>O Pequeno Príncipe e o Planeta Música</i> . Resultado da pesquisa com o desenho da jiboia que engoliu o elefante. Empréstimos de livros <i>O Pequeno Príncipe</i> .

21/09/18	Assistimos a outro filme do Pequeno Príncipe. A professora leu o livro <i>A árvore generosa</i> . Produção de texto: “Se você fosse uma planta, que recado você daria para o homem?”
25/09/18	Iniciamos a leitura do livro <i>O Pequeno Príncipe</i> . Cada criança falou a profissão que sonhava seguir quando se tornar adulto.
26/09/18	Continuamos a leitura de mais uma parte do livro <i>O Pequeno Príncipe</i> . Exploramos a dedicatória. Aula de ciências.
27/09/18	Continuamos a leitura de mais uma parte do livro <i>O Pequeno Príncipe</i> . Conversamos sobre a nossa semelhança com a Rosa para falar sobre relacionamento entre colegas. Depois do recreio estava planejado um piquenique.
04/10/18	Comemoração do dia das crianças com vários brinquedos e brincadeiras.
05/10/18	Continuamos a leitura de mais uma parte do livro <i>O Pequeno Príncipe</i> . Produção de texto, na qual as crianças registrariam quem elas já cativaram e quem elas precisariam cativar e como fariam para conseguir.
08/10/18	Nesse dia terminamos a leitura do livro <i>O Pequeno Príncipe</i> . Leitura das cartas produzidas pelas crianças no dia anterior na biblioteca. De volta à sala de aula, foi proposto que produzissem um texto continuando os dizeres: “Hoje é segunda-feira, começamos nosso dia de aula na biblioteca...”
09/10/18	Atividade com a biografia do autor e com os personagens da história do Pequeno Príncipe. Premiação do dever de casa.
11/10/18	Leitura do livro <i>O que cabe no meu mundo? – Generosidade</i> e dialogou com a turma sobre o tema. Produção de texto: escrever palavras em volta do desenho que respondesse a questão “o que cabe no meu mundo?” Colagem montando a cena da revoada de pássaros selvagens levando o Pequeno Príncipe, com escolha da frase mais marcante.
16/10/18	Organizamos alguns materiais que seriam usados na exposição da Mostra Cultural. Produção de texto: Se você pudesse voar na cauda de um cometa, como o Pequeno Príncipe, para que lugar você gostaria de ir? Imagine, desenhe e escreva o que pensou. Estamos curiosos para saber! Gincana dos professores.
17/10/18	Produção de texto: O Pequeno Príncipe ama e cuida do seu planeta. Ele faz tudo sozinho, porque mora sozinho e seu planeta é muito pequeno. E você, o que faz para cuidar do seu planeta que é tão grande? Assistimos aos vídeos <i>Planeta Azul</i> e <i>Homem</i> , que abordavam a destruição do Planeta Terra.
24/10/18	Produção de texto: Você sabe o que é ser dedicado? É fazer as coisas com disciplina e carinho. O Pequeno Príncipe era muito dedicado, sabe por quê? Ele contou a Saint-Exupéry que tinha que cuidar todos os dias do seu planeta: “É uma questão de disciplina – me dizia mais tarde o Pequeno Príncipe. Depois de tomar banho de manhã, tenho que me dedicar a limpar cuidadosamente o planeta. Tenho que me obrigar a arrancar regularmente os baobás (plantas daninhas) quando os descubro entre os roseirais, com os quais se confundem quando ainda são pequenos. É um trabalho muito chato, embora seja fácil”. Você é dedicado a seus estudos? Cuida bem de seus materiais? Escreva contando como você é na escola. Conclusão de produção que estavam inconclusas.
25/10/18	Preparação da mostra cultural. Atividade de matemática. Depois foram para o auditório assistir a filme, enquanto ficamos arrumando o material da exposição.
26/10/18	Dia da mostra cultura.

31/10/18	Proposta de produção de texto sobre o que era Halloween. Palestra da Cesan sobre água e esgoto. Quiz de perguntas sobre o livro <i>O Pequeno Príncipe</i> .
07/11/18	Correção da atividade avaliativa – quis. Atividade no livro didático de ciências.
08/11/18	Aula de matemática.
14/11/18	Prova de Português com o tema direcionado para o projeto.
21/11/18	Aplicação da prova de matemática com o tema direcionado para o projeto e depois fizeram uma atividade que trabalhava com as quatro operações cujos resultados estavam relacionados com o texto do Pequeno Príncipe. Planejamento coletivo dos/as professores/as para continuar a construção do PPP.
22/11/18	Aula de matemática. Conversa sobre o dia da consciência negra.
23/11/18	Nesse dia começamos a fazer a reescrita individual das cartas que cada criança fez para um colega.
26/11/18	Reescrita individual das cartas.
27/11/18	Ensaio da música <i>Valeu amigo</i> para a cantata de Natal. Preencheram os envelopes para envio da carta. Produção de texto: “Imagine que seus amigos prepararam uma festa surpresa para você. Escreva contando como foi esse dia.”
28/11/18	Ensaio para a cantata de Natal. Conclusão da prova de português. Preenchimento de alguns envelopes.
29/11/18	Reescrita individual das cartas. Preenchimento de alguns envelopes. Ensaio da cantata.
30/11/18	Reescrita individual das cartas. Apresentação das outras turmas do 3º ano sobre a primavera.
03/12/18	Conversa sobre o Universo e sobre a visita ao Planetário na UFES. Conversa sobre os sonhos e como seria possível torná-los realidade. Propomos a produção da Cápsula do tempo.
05/12/18	Reescrita individual das cartas. Preenchimento de alguns envelopes. Aula de português.
06/12/18	Reescrita individual das cartas. Preenchimento de alguns envelopes. Ensaio da cantata.
07/12/18	Confraternização de final de ano, com amigo X e lanche compartilhado. Apresentação da cantata de Natal.
10/12/18	Reescrita individual das cartas.
12/12/18	Reescrita individual das cartas. Filme sobre o Natal.
13/12/18	Visita ao Planetário na UFES e piquenique na Pedra da Cebola.
18/12/18	Conversamos com algumas crianças que ficaram para recuperação. Prova de recuperação final.
19/12/18	Conselho de classe final.