

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

LAINY MARTINELLI DOS SANTOS

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
DA LÍNGUA ESCRITA: PRÁTICAS DOCENTES EM UMA TURMA
DE ALFABETIZAÇÃO**

SÃO MATEUS

2020

LAINY MARTINELLI DOS SANTOS

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA
LÍNGUA ESCRITA: PRÁTICAS DOCENTES EM UMA TURMA DE
ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Ensino, Sociedade e Cultura - Ciências Humanas e Sociais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Zaira Bomfante dos Santos.

SÃO MATEUS

2020

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

S237p Santos, Lainy Martinelli dos, 1996-
A produção textual no processo de aprendizagem da língua escrita: : práticas docentes em uma turma de alfabetização / Lainy Martinelli dos Santos. - 2020.
138 f. : il.

Orientadora: Zaira Bomfante dos Santos.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Escritos de crianças. I. Santos, Zaira Bomfante dos. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37


LAINY MARTINELLI DOS SANTOS

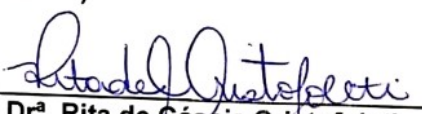
**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA
LÍNGUA ESCRITA: PRÁTICAS DOCENTES EM UMA TURMA DE
ALFABETIZAÇÃO**

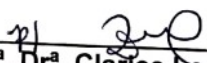
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 13 de março de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA


Prof.^a. Dr.^a. Zaira Bomfante dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo
(Orientadora)


Prof.^a. Dr.^a. Rita de Cássia Cristofolati
Universidade Federal do Espírito Santo


Prof.^a. Dr.^a. Clarice Lage Gualberto
Universidade Federal de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

*“Ó Deus de meus pais, eu te louvo e celebro porque me deste sabedoria e força [...]”
(Daniel, 2:23).*

A Deus, criador e mantenedor, que cuida de mim e não desampara. Mesmo não merecendo, me toma nos braços, me acolhe e capacita. Grata sou por tamanha benção!

Aos meus pais, meus avós e minha irmã, por me apoiarem. Frente às vitórias e derrotas estiveram comigo, me levantando quando necessitei. Amo vocês, e terão mais orgulho de mim a cada dia. Tudo por vocês.

À minha orientadora, por confiar no meu potencial, e me apresentar um mundo totalmente novo. Hoje saio do mestrado com novos horizontes, uma pessoa diferente da que entrou. Saio tendo a certeza de que posso voar alto, trilhar caminhos desconhecidos, alcançar muitas vitórias, mas sem perder a simplicidade e o jeito de ser. Obrigada Zaira, por me fazer enxergar a vida acadêmica como ela é, com suas belezas e frustrações.

Aos meus familiares e amigos, por me proporcionarem os momentos de descanso e distração durante esta jornada. Ao olhar para trás, tudo que passou, venho agradecer quem comigo estava. Agradecida por estarem ao meu lado sempre que precisei!

Aos meus amigos do mestrado, que tornaram esta jornada muito mais leve. Obrigada pelas risadas, ensinamentos, discussões, contraposições e lanches coletivos. Em especial à minha amiga Taisa, que sempre esteve ao meu lado nas quedas e vitórias, orou quando precisei, sorriu comigo, e se tornou uma irmã de vida. Tenho certeza que Deus coloca pessoas certas no nosso caminho. Você é uma delas. Obrigada!

A professora Dri e a escola “MC”, por abrirem as portas e me acolherem neste tempo. Por me ensinarem que a Educação a gente melhora a cada dia, de passo em passo.

A CAPES, pela bolsa concedida, oportunizando que esta pesquisa chegasse a sua conclusão.

... E hoje eu sei que não é o fim, é só o começo da jornada...

Nossos sonhos são povoados de **palavras**; os outros se definem por palavras; todas as nossas emoções e sentimentos se revestem de palavras. O mundo inteiro é um magnífico e gigantesco bate-papo, dos chefes de Estado negociando a paz e a guerra às primeiras sílabas de uma criança [...]. É pela linguagem, afinal, que somos indivíduos únicos: somos o que somos depois de um processo de conquista de *nossa* palavra, afirmada no meio de milhares de *outras* palavras e com elas compostas.

Faraco &Tezza (2002)

RESUMO

O presente trabalho objetivou compreender os modos com os quais as crianças, em processo de Alfabetização, são oportunizadas a produzirem textos, mesmo sem terem aprendido todo o código linguístico alfabético. Trata-se de um estudo que foi realizado em uma escola pública de Ensino Fundamental, no município de São Gabriel da Palha, tendo como metodologia a Pesquisa Participante Colaborativa. Os pressupostos da Perspectiva Histórico-Cultural nos ajudaram a compreender o desenvolvimento do aluno como sujeito social e cultural, analisando a forma como este se apropria dos conhecimentos historicamente produzidos. Nos apoiamos em Bakhtin (1981, 1997), Kress (1997, 2008, 2015, 2018) e Geraldi (2003) para discutir sobre o conceito de Linguagem dialógica e interacional, assim como a noção de texto, fruto da comunicação entre sujeitos em um dado contexto social, produzido por variados modos e recursos semióticos. A metodologia baseou-se em um paradigma qualitativo em que realizamos observação participante, contando com o auxílio de diário de campo, gravações em áudio, fotografia das produções dos alunos, assim como realização de entrevista com a professora regente. Compreendeu-se que os alunos, ao produzirem textos, utilizam diversos modos semióticos na tentativa de proferir seus discursos, expondo seus interesses e pontos de vista sobre determinados assuntos. Isto só foi possível, pois, por meio das práticas docentes, foram oportunizados a produzirem coletivamente, em duplas, individual, com letras, imagens, desenhos. Os resultados apontam uma grande preocupação, docente e dos materiais, para que os textos se aproximassem dos contextos reais de uso, utilizando demasiadamente o trabalho com os gêneros discursivos. Nossa intenção não foi formular caminhos a serem seguidos ou gerar críticas negativas ao trabalho docente, mas sim compreender as inquietações a respeito da produção textual na Alfabetização, motivando novas pesquisas e novos rumos.

Palavras-chave: Linguagem escrita. Semiótica Social. Alfabetização. Produção de texto. Multimodalidade.

ABSTRACT

The present work aimed to understand the ways in which children, in the process of Literacy, are given the opportunity to produce texts, even without having learned the entire alphabetic linguistic code. This is a study that was carried out in a public elementary school in the municipality of São Gabriel da Palha, using the Collaborative Participatory Research methodology. The assumptions of the Historical-Cultural Perspective helped us to understand the student's development as a social and cultural subject, analyzing the way in which she appropriates the knowledge historically produce. We rely on Bakhtin (1981, 1997), Kress (1997, 2008, 2015, 2018) and Geraldi (2003) to discuss the concept of dialogical and interactional language, as well as the notion of text, the result of communication between subjects in a given social context, produced by various semiotic modes and resources. The methodology was based on a qualitative paradigm in which we carry out participant observation, with the help of a field diary, audio recordings, photography of the students' productions, as well as an interview with the conducting teacher. It was understood that students, when producing texts, use various semiotic ways in an attempt to deliver their speeches, exposing their interests and points of view on certain subjects. This was only possible because, through teaching practices, they were given the opportunity to produce collectively, in pairs, individually, with letters, images, drawings. The results indicate a great concern, both teaching and material, so that the texts approach the real contexts of use, using the work with the discursive genres too much. Our intention was not to formulate paths to be followed or to generate negative criticisms of the teaching work, but rather understand the concerns about textual production in Literacy, motivating new research and new directions.

Keywords: Written language. Social Semiotic. Literacy. Text production. Multimodality.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EUA	Estados Unidos da América
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
NLG	New London Group
PAES	Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PET	Programa de Educação Tutorial
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema didático PAES.....	22
Figura 2: Atividades para reconhecimento do nível de escrita.....	24
Figura 3: Estruturação das etapas metodológicas.....	37
Figura 4: Dependências da escola.....	41
Figura 5: A escola “MC”	42
Figura 6: A sala de aula.....	43
Figura 7: Organograma das concepções teóricas.....	47
Figura 8: A representação da Mãe.....	63
Figura 9: O sentido proporcionado pela cor.....	74
Figura 10: A construção do texto através das letras.....	82
Figura 11: Páginas teóricas iniciais do material formador.....	86
Figura 12: Exemplo da rotina didática.....	87
Figura 13: Valorização dos desenhos infantis.....	89
Figura 14: Desenho livre.....	90
Figura 15: Vitória do Flamengo.....	91
Figura 16: Imagens representativas dos textos.....	92
Figura 17: Relação imagem e nomes.....	93
Figura 18: Delimitações de espaço.....	94
Figura 19: Atividades sobre a lenda da Iara.....	95
Figura 20: Autorretrato.....	96
Figura 21: Colagem do texto escrito pela professora.....	101
Figura 22: Produção de sentido pela imagem e a escrita.....	102
Figura 23: Produção sobre o abuso infantil.....	105
Figura 24: Texto produzido para a Mãe.....	107
Figura 25: Relações sociais evidenciadas nas produções.....	108
Figura 26: Repetição de letras conhecidas.....	110
Figura 27: Aspectos do gênero textual.....	111
Figura 28: O auxílio do corpo em contas matemáticas.....	113
Figura 29: A sobreposição do modo escrito ao imagético.....	115
Figura 30: A tentativa de escrita.....	116
Figura 31: Momentos e lugares preferidos na escola.....	117
Figura 32: A representação de família.....	119

Figura 33: A importância atribuída ao pai na família.....	120
Figura 34: A representação da mãe e seu papel social.....	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas com a temática “Produção Textual”	27
Quadro 2: Turmas da escola “MC”	39
Quadro 3: Quadro de funcionários.....	40

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 DELIMITANDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS	18
1.1 NAS PALAVRAS DO OUTRO.....	26
2 DO DESIGN DA PESQUISA: OS PERCURSOS METODOLÓGICOS	35
2.1 A ESCOLA “MC”.....	38
2.1.1 A sala de aula	42
2.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: A TURMA CORAÇÃO E A PROFESSORA <i>DRI</i>	43
3 REFLEXÃO TEÓRICA: RELAÇÕES DO SOCIAL COM O SUJEITO, A LINGUAGEM E O TEXTO	47
3.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO: IMPLICAÇÕES PARA A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM.....	48
3.2 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM ADOTADAS NESTE ESTUDO.....	54
3.2.1 Alfabetização e Letramento	64
3.2.2 O trabalho com o gênero textual na escola	68
3.2.3 Abordagem multimodal: Concepções de Texto e sua produção	70
4 A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ALFABETIZAÇÃO: AS PRODUÇÕES DE SENTIDO POR ALUNOS DO PRIMEIRO ANO	78
4.1 NOÇÕES PRÉVIAS SOBRE A LINGUAGEM E A PRODUÇÃO DE TEXTO: O QUE DIZEM NOSSOS SUJEITOS.....	78
4.1.1 PAES: reflexões sobre as atividades de produção de texto e seus desdobramentos sociais	85
4.2 AS PRODUÇÕES TEXTUAIS VISUALIZADAS EM SALA DE AULA.....	98
4.2.1 O trabalho Multimodal com a turma Coração	112
4.2.2 As representações sociais contidas nas produções de sentido	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE A	132
APÊNDICE B	133
APÊNDICE C	134
APÊNDICE D	136

INTRODUÇÃO

“Chega mais perto e contempla as palavras. Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível, que lhe deres: Trouxestes a chave?”

Carlos Drummond de Andrade

O trabalho *“A produção textual no processo de aquisição da língua escrita: práticas docentes em uma turma de Alfabetização”* nasce como fruto de uma trajetória histórica e social. Os discursos aqui tecidos foram motivados pelo meu desejo de compreender o desenvolvimento da linguagem escrita no contexto escolar.

Desde criança, permaneço imersa nesse mundo da Educação. Há uma extensa lista de educadores em minha família, inclusive minha mãe, alfabetizadora. Creio que meu¹ desejo/paixão pela pedagogia surgiu do meu contato com sua profissão. No ano de 2014 ingressei na graduação de Pedagogia, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Nesta instituição, pude tecer laços com ótimos professores, que me ajudaram a trilhar o caminho. Em 2015 ingressei como bolsista no Programa de Educação Tutorial (PET), que me possibilitou maior contato com as turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental. Neste programa, realizamos alguns projetos de extensão² que levavam a literatura capixaba até as escolas. Sempre tendo como público crianças que frequentavam o processo de alfabetização, buscávamos parcerias com as professoras desenvolvendo atividades de leitura e escrita através das literaturas infantis capixabas.

No ano de 2017, realizei, juntamente com a Prof^a Dania Monteiro Vieira Costa, meu Trabalho de Conclusão de Curso, uma pesquisa documental sobre a produção de texto na alfabetização. De acordo com as análises dos cadernos infantis, propus-me a observar o modo como a produção textual permeava o material, seu papel frente às demais categorias do ensino e como essa prática refletia no método de alfabetização utilizado pela professora.

¹ Nesta parte inicial do trabalho utiliza-se a 1ª pessoa do singular por se tratar de memórias pessoais da autora, sua individualidade. No decorrer do texto, será utilizada a 1ª pessoa do plural, pois compreendemos que a pesquisa é uma ação de “fazer junto”, um produto da coletividade onde este trabalho esteve presente.

² Projeto denominado “Contos que Encantam”.

Os aspectos metodológicos no trabalho de ensino e aprendizagem naquela turma de alfabetização tinham a produção textual como categoria menos utilizada em sala de aula. A metodologia desenvolvida pela professora no estudo priorizava o ensino e aprendizagem das partes mínimas da língua, com ênfase nos processos silábicos.

Por meio das análises dos cadernos, constatou-se que as produções textuais começaram efetivamente a aparecer, no último trimestre do ano de 2016 (ano em que os cadernos estavam em uso). Visualizei, portanto, certa descrença na possibilidade de escrita de textos pelas crianças, visto que ainda não dominavam a escrita alfabética. Em maior grau, os resultados obtidos no Trabalho de Conclusão de curso nos trouxeram a esta pesquisa de mestrado.

Foi a partir deste contexto que me propus a compreender os modos como ocorrem as práticas de produção de texto no processo de Alfabetização, em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Para tanto, alguns questionamentos me impulsionaram:

- *Como as crianças no processo inicial de Alfabetização, mesmo sem ter aprendido todo código alfabético, produzem textos?*
- *Quais são os tipos de textos produzidos por estas crianças?*
- *De que modo os textos produzidos pelos alunos podem os ajudar a comunicar no contexto social em que vivem?*

Buscamos desvelar estes questionamentos, pois acreditamos que a escrita é um processo de interlocução, onde se produz significações por meio de palavras e demais modos e recursos semióticos, dentro de um contexto sócio histórico. Portanto, a escola deve dar conta de possibilitar ao sujeito momentos de uso da linguagem que se assemelhem às práticas letradas do cotidiano em que este está inserido.

Sendo assim, nosso **Objetivo geral** é *buscar compreender os modos com os quais as crianças, em processo de Alfabetização, no primeiro ano do Ensino Fundamental, são oportunizadas a produzirem textos, mesmo sem terem adquirido todo o código linguístico alfabético.*

De **forma mais específica**, buscamos:

- *Compreender a maneira que, por meio das práticas docentes e dos materiais didáticos, as crianças são oportunizadas a produzirem textos;*
- *Observar os tipos de textos que circulam em sala de aula neste processo de Alfabetização;*
- *Analisar como a produção textual é trazida pelo material de formação continuada do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES);*
- *Refletir sobre o modo com que os textos produzidos pelos alunos podem os ajudar a comunicar no contexto social em que vivem.*

Portanto, procuramos estabelecer para o leitor, no primeiro capítulo, a contextualização do nosso problema de estudo, os caminhos que foram trilhados até a presente pesquisa. Como Bakhtin (1997) já nos dizia, não somos “os primeiros a ter violado o eterno silêncio do universo” (p.80), para tanto, ainda no primeiro capítulo, traremos os dizeres de outros autores que buscaram compreender sobre o processo de produção de texto, dizeres que dialogarão com os nossos em busca da compreensão deste momento da Educação Básica.

No segundo capítulo, apresentaremos ao leitor o *design* da pesquisa, assim como seus participantes. Aqui, discutiremos sobre a perspectiva metodológica elencada, as formas de produção dos dados, assim como os objetos analisados.

No terceiro capítulo, construiremos a base teórica que permeia esta pesquisa. De início, discutiremos sobre a formação do Sujeito, seu desenvolvimento e aprendizagem. Em seguida, traremos Bakhtin (1981, 1997), Kress (1997, 2015), Bezemer e Kress (2008), Gualberto e Kress (2018), Soares (1998, 2004), NLG (1996) e Street (2014) para discutir a noção de Linguagem em uma perspectiva interacional, analisando como ela é produzida e utilizada em decorrência do meio social. Discutiremos as noções de texto e como este é produzido por meio de uma abordagem Multimodal. Finalizaremos dialogando sobre o contexto em que se dará nossa pesquisa: a Alfabetização.

No quarto capítulo, é onde discutiremos, baseados nas vivências da pesquisa e nos teóricos elencados, os resultados produzidos em sala de aula. Ali, o leitor compreenderá como os participantes têm contato com a linguagem e o texto no

social; como estes produzem sentido; quais modos elencam para proferir seus discursos; quais materiais são disponibilizados; o que suas produções revelam por meio dos modos elencados, cores, saliência e demais recursos semióticos. O quarto capítulo virá para demonstrar as articulações realizadas pelos participantes para proferirem sentido, das mais variadas formas, e com variados modos.

Concluiremos refletindo sobre a permanência em *lócus*, o que ali foi vivido, as produções geradas e as análises tecidas. De maneira breve, retomamos nossas inquietações iniciais, refletindo sobre como as visualizamos no processo de Alfabetização. Adiantamos ao leitor que a reflexão sobre o assunto não se esgota com este estudo. Ao contrário, buscamos provocar mais reflexões a respeito da produção de texto pelos variados modos, assim como a conscientização sobre a importância de uma abordagem Multimodal para o ensino da língua.

1 DELIMITANDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS

*“Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem tal texto deve adequar-se”
Irandé Antunes (2003)*

Pensar a Alfabetização em um contexto histórico, cultural e político é um desafio crítico colocado a nós, educadores do século 21. O conceito de alfabetização tem mudado ao longo dos séculos. Para tanto, pensar a Alfabetização hoje é compreender a trajetória histórica que atravessamos, e, possivelmente, continuaremos a trilhar.

Mortatti (2006) traz algumas considerações interessantes sobre pesquisas que realiza acerca da história do ensino da língua no Brasil, em particular, a respeito da leitura e escrita na fase inicial da escolarização das crianças. Para a autora, a história da Alfabetização sempre esteve atrelada à história dos “métodos de ensino”, ou ao questionamento do melhor método a ser seguido para o sucesso deste processo. Em uma disputa³ do “tradicional e antigo”, contra o “novo e inovador”, os métodos de ensino foram se consolidando em determinados momentos na história, trazendo mudanças para o ensino da leitura e escrita.

A partir do início da década de 1980, com a publicação do livro “Psicogênese da língua escrita”, de Ferreiro e Teberosky (1984), começa-se um processo de desmetodização da Alfabetização (MORTATTI, 2006, p. 10). Com os estudos da psicogênese, entram em campo na educação os aspectos construtivistas, onde o foco se dá no processo de maturação dos alunos, com ênfase nos aspectos de construção cognitiva da escrita pela criança, “tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino” (MORTATTI, 2006, p. 11). Paralelamente, inicia-se, em processo mais longo de propagação, teorias interacionistas⁴ de educação. Segundo a autora (2006), após certa disputa entre os adeptos do construtivismo e adeptos do interacionismo, tem-se, dentro do processo de políticas voltadas à alfabetização, certa conciliação entre aspectos construtivistas e aspectos interacionistas.

³Métodos sintéticos e analíticos, mistos ou ecléticos.

⁴Mortatti (2006) define que as teorias interacionistas são aquelas que definem que o texto (discurso) é unidade de sentido da linguagem, e deve ser tomado como objeto no ensino da leitura e escrita, tendo o texto como processo de interação entre sujeitos.

Também na década de 1980, com o surgimento do termo “Letramento” no Brasil, iniciam-se algumas mudanças conceituais do processo. O termo, traduzido do inglês *literacy*, vinha para agregar valores a Alfabetização, porém, após tradução, houve certas contradições (MORTATTI, 2006).

Magda Soares se tornou no Brasil uma das maiores propulsoras do Letramento e afirma que este se refere aos usos das habilidades de leitura e escrita em contextos sociais. A autora (2004) defende que o Letramento deve ser indissociável da Alfabetização, mesmo sendo termos distintos. De forma resumida⁵, Soares (e os adeptos ao Letramento) afirmam que a Alfabetização é o que proporciona aos alunos a aquisição dos conjuntos de normas da língua. Já o Letramento é o que fará o aluno aplicar, com autonomia, esta linguagem em seu cotidiano (2004). Por essa razão, a defesa é que na escola deve-se alfabetizar letrando, ensinar as normas da linguagem, mas ir além, criando no aluno capacidades para o uso da língua nas práticas comunicativas.

Algumas correntes teóricas sobre a Alfabetização⁶ rejeitaram (e ainda o fazem) o uso do termo Letramento, pois afirmam ser redundante a utilização deste, levando em consideração que as especificidades do processo de Alfabetização devem dar conta de ensinar todas as dimensões da linguagem, dentro dos contextos reais de uso. Portanto, percebe-se certa dualidade quanto ao emprego do termo Letramento, assim como houve, e ainda há, dualidade na utilização das perspectivas construtivistas e interacionais da Alfabetização. Muitos documentos oficiais utilizam o termo Letramento, e propagam a ideia, como os PCNs; enquanto outras correntes teóricas (dentro de universidades e campos científicos) propagam estudos refutando seu uso.

É no sentido destas dualidades que Mortatti (2006) apresenta o momento histórico denominado “*Alfabetização: construtivismo e desmetodização*”. A partir deste momento (que se estende até os dias atuais), nota-se certa preocupação, por parte das autoridades educacionais e políticas, em propagar políticas públicas, formações

⁵ Ampliaremos o debate sobre a implementação do letramento em capítulos seguintes.

⁶ Como a corrente da Alfabetização Crítica. Gontijo (2005), por exemplo, diz que o conceito de Alfabetização é suficientemente amplo para dar conta destas particularidades do uso da língua nas diversas práticas comunicativas.

continuadas, livros, teses e artigos científicos que consolidem sua “posição partidária”⁷ referente à Alfabetização.

Portanto,

É preciso conhecer aquilo que constitui e já constituiu os modos de pensar, sentir, querer e agir de gerações de professores alfabetizadores (mas não apenas), especialmente para compreendermos o que desse passado insiste em permanecer. [...] E é também de seu conhecimento que se podem engendrar as reais possibilidades de encaminhamento das mudanças necessárias, em defesa do direito de nossas crianças ingressarem no mundo novo da cultura letrada, o qual, embora há mais de um século prometido, vem sendo veladamente proibido a muitas delas, que não conseguem aprender a ler e a escrever; em defesa, enfim, de seu direito de, por meio da conquista da leitura e escrita e sobretudo de seu sentido, não serem submetidas ao dever, apenas, de aprender a, quando muito, codificar e decodificar signos lingüísticos, na ilusão de um dia, quem sabe?, poderem finalmente ler e escrever [...] (MORTATTI, 2006, p. 15).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, já notamos um maior aprofundamento sobre as noções do Letramento e os contextos sociais. Sendo lançada no ano de 2017, a base busca articular as mudanças e peculiaridades que estamos vivendo nos dias atuais. De maneira geral, dois pontos sobressaem: as mudanças tecnológicas e midiáticas e o aumento das culturas dentro de uma mesma nação. Para dar conta destas novas demandas que perpassam a educação, a BNCC busca inserir noções e conceitos como o Multiletramento e a Multimodalidade⁸. Afinal,

As práticas de Linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir (BRASIL, 2017, p.66).

O Multiletramento é inserido na BNCC, buscando recobrir estes novos modos de se produzir significados na sociedade atual, mas também para desenvolver habilidades para que possam lidar com as diferenças culturais e linguísticas existentes. A base traz o relato que, dentro da própria língua portuguesa, existem cerca de 250 línguas utilizadas em nosso país (BRASIL, 2017, p.70):

[...] imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações,

⁷Adotamos a expressão “posição partidária”, buscando referir a posição que as autoridades educacionais (seja em nível nacional ou local) tomam referente às escolhas teóricas ao cunhar os materiais divulgados, as políticas públicas ou formações continuadas em determinado momento histórico.

⁸ Discutiremos a fundo os conceitos nos capítulos que se seguem.

apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (BRASIL, 2017, p.70).

É nítido que os posicionamentos teóricos são demarcados nestes documentos oficiais que guiam a educação brasileira. Araújo e Gualberto (2018) já demarcavam que a BNCC, apesar de ser documento necessário, deixou a desejar na sua formulação. Havia um discurso de construção coletiva, democrática com quem tivesse interesse em se manifestar. Porém, na construção, apresentaram contradições, o que distanciou o documento do dialogismo proposto. Entender estas questões se torna fundamental para compreender sobre os posicionamentos teóricos e políticos que Mortatti (2006) já avisava ocorrer na Alfabetização.

Outro exemplo sobre as dualidades teóricas que vivemos nos dias atuais, que representa este momento histórico conceituado por Mortatti, é a mudança do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES). Duas propostas de formação continuada para professores alfabetizadores, que contém posicionamentos teóricos distintos, materiais diferentes, guiando práticas docentes de maneira diferenciada, dentro de contextos sociais específicos, que refletem seus posicionamentos.

O PNAIC é uma proposta de formação continuada que tem como referência primordial os estudos interacionistas. Portanto, prevê o professor como mediador no processo de ensino, onde a linguagem é produzida e internalizada através das interações verbais. Tem como teórico propulsor Vygotsky e a teoria histórico-cultural. Ou seja,

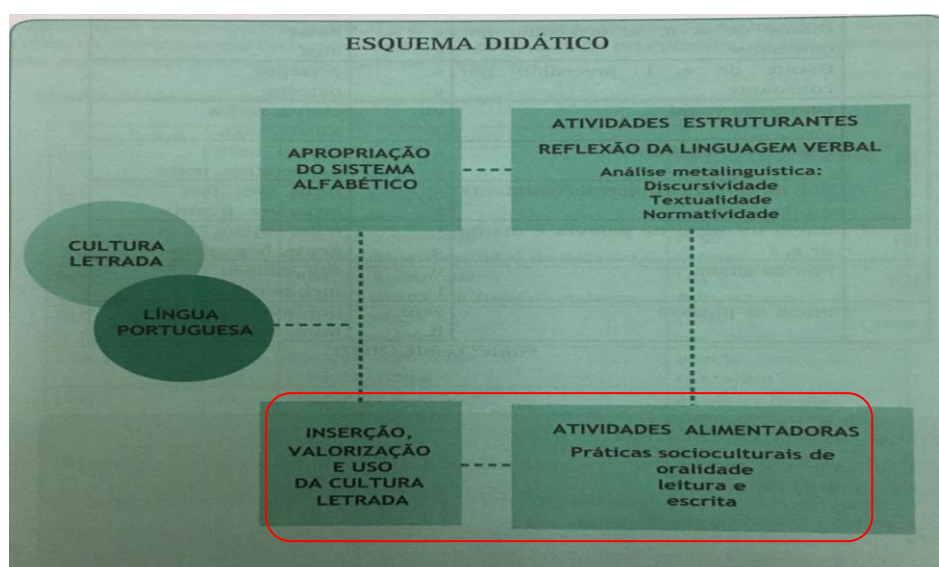
Segundo Vygotsky (1989, p. 101), a linguagem, por exemplo, se desenvolve em função da necessidade externa do indivíduo para se comunicar com seus interlocutores, isto é, o desenvolvimento cognitivo se realiza por demandas externas ao organismo [...]. Para o autor, o desenvolvimento psíquico acontece de fora para dentro, isto é, ele é disparado a partir das interações sociais que cada sujeito tem com os outros (BRASIL, 2012c, p. 13).

Os processos de ensino e aprendizagem, para o PNAIC, amparados na teoria histórico-cultural, estão baseados sempre no social. A construção dos conhecimentos se dá na relação do aluno com o meio e com o outro (por isto a importância do professor). Ou seja, “as nossas apropriações se dão em nível intersíquico antes de se tornarem intrapsíquicos” (BRASIL, 2012b, p. 10).

Por esta razão, o foco da formação no PNAIC sempre esteve no professor. A palavra-chave era a reflexividade. O professor tornava-se o eixo central, o protagonista da formação. Sua prática docente era seu objeto e seu lócus de estudo. Reuniões periódicas eram realizadas a fim de qualificar, prática e teoricamente, aqueles que estariam à frente do processo de Alfabetização. Todas as teorias e metodologias adotadas no PNAIC eram passadas para os professores Alfabetizadores por meio de tutores, previamente preparados/formados. Portanto, a “mudança” que o PNAIC visava ofertar na Alfabetização tinha como foco as práticas docentes.

No ano de 2018, porém, no estado do Espírito Santo, o PNAIC teve seu fim, entrando em cena o PAES. Sua posição teórica tem como pilares os estudos do *Letramento* e da *Psicogênese da Língua escrita*, fundada por Emília Ferreiro. No PNAIC já víamos grande influência dos estudos do Letramento, principalmente com Soares (2004). Porém, no PAES, o Letramento entra como foco total. O material, “para alfabetizar-letrando propõe situações didáticas (projetos didáticos e sequências didáticas), para que o aprendiz descubra e se aproprie, com compreensão, do sistema de escrita [...]” (SIMONETTI, 2015, p.10). No PAES, a questão do Letramento, para além da formação teórica, possibilita práticas e situações guiadas para o professor realizar em sala, as quais denominaram “atividades alimentadoras”, como aparece na imagem abaixo (figura 1):

Figura 1 – Esquema Didático PAES



Fonte: Caderno de apoio do PAES (SIMONETTI, 2015)

Outro pilar de foco do PAES está na apropriação do sistema alfabético, como também aparece na figura 1. Essa parte é guiada pelos estudos de Ferreiro e Teberosky (1984), com a Psicogênese da Língua Escrita. Com influência Piagetiana, as autoras colocam o aluno como sujeito ativo e principal no processo de apropriação da escrita. Segundo estes estudos, a apropriação da escrita se apoia nas hipóteses do aprendiz, segundo seus conhecimentos prévios, suas interações e usos sociais da escrita e leitura em seu cotidiano.

O material de formação do PAES elenca apoiado na concepção acima, um trabalho metalinguístico. Sugere, em diversos locais, um trabalho de reflexão metalinguística, como traz o excerto abaixo, do próprio material de apoio:

Entendemos, então, que para a apropriação e compreensão do sistema alfabético é crucial propor para os aprendizes atividades estruturantes que provoquem reflexão metalinguística, para que o aluno possa pensar e entender o que a escrita representa e como a escrita representa (SIMONETTI, 2015, p. 14).

Neste novo pacto, portanto, o foco recai sobre o aluno, não mais no professor. Todo material proveniente da formação continuada vem para ser aplicada com os alunos. O que percebemos, com as análises, é que a “mudança” visada se dá pelas práticas de aprendizagem. O próprio material traz que as situações didáticas ali contidas foram feitas “para que o aprendiz descubra e se aproprie, com compreensão, do sistema de escrita da língua portuguesa e da cultura [...]” (SIMONETTI, 2015, p. 10).

Muitas reflexões de Artur Moraes (2004) são trazidas no material para reforçar, teoricamente, a necessidade do professor de conduzir o aluno a descobrir os “segredos” do sistema alfabético, em reflexões metalinguísticas, descobrindo e dissecando os grafemas, fonemas, letras, sílabas... Ou seja, propostas voltadas diretamente para o aluno e suas ações, diferente do que era proposto na formação do PNAIC.

Outra diferença entre os pactos é a avaliação dos níveis de escrita. O PAES disponibiliza materiais onde os professores aplicam atividades e reconhecem em quais níveis as crianças se encontram: Pré-Silábico, Silábico, Silábico Alfabético, Alfabético⁹. A partir daí, o professor traça suas metas e caminhos a seguir. Na

⁹ **Pré-silábico**: a criança não associa a escrita com os sons da palavra e cria as hipóteses de quantidade mínima e de variedade (nesta fase são comuns desenhos e rabiscos para representar a palavra); **Silábico**: começa a associação de que a escrita tem relação com o som da fala, mas tende

imagem 2, abaixo, podemos observar uma das atividades propostas pelo PAES para reconhecimento dos níveis de escrita:

Figura 2 – Atividades para reconhecimento do nível de escrita

ACOMPANHAMENTO MENSAL DA APRENDIZAGEM
Leitura e escrita 3º mês 3º trimestre

Escola: _____
 Aluno(a): _____
 Mês: _____ Ano: _____ Turma: _____
 Professor(a): _____

Leitura do texto:
Um certo João

a) Ditado de nomes próprios do texto: Um certo João.

1. _____ 5. _____
 2. _____ 6. _____
 3. _____ 7. _____
 4. _____ 8. _____

b) Escolha uma pessoa do ditado e escreva uma frase com dicas de cuidados que devemos ter com bebês.

AVALIAÇÃO:

SISTEMA DE ESCRITA	PSICOGÊNESE DA ESCRITA
<input type="checkbox"/> Escreve o próprio nome.	<input type="checkbox"/> Escreve marcas gráficas fixas
<input type="checkbox"/> Domina a relação grafema fonema.	<input type="checkbox"/> Escreve marcas gráficas diferenciadas
<input type="checkbox"/> Compreende que as sílabas variam quanto às suas composições.	<input type="checkbox"/> Escreve os grafemas sem correspondência sonora
<input type="checkbox"/> Compreende o espaçamento entre palavras na segmentação escrita.	<input type="checkbox"/> Escreve correspondendo os grafemas aos fonemas
<input type="checkbox"/> Domina as relações sons e letras e letras e sons.	<input type="checkbox"/> Escreve ora silabicamente ora alfabeticamente grafemas e fonemas
	<input type="checkbox"/> Escreve confundindo letras de sons semelhantes ou acrescentando letras às sílabas
	<input type="checkbox"/> Escreve convencionalmente
	Pré-silábica
	Silábica
	Silábico-alfabética
	Alfabética
	Ortográfica

Fonte: Caderno de apoio do PAES (SIMONETTI, 2015)

O documento pondera que essas avaliações são importantes para acompanhar o processo de ensino do professor e, também para acompanhar a aprendizagem dos alunos, possibilitando avaliar as estratégias e rumos da “ensinagem” (SIMONETTI, 2015). Com base nesse trecho e nas demais análises tecidas, percebemos que o

a escrever uma letra acada sílaba que pronuncia; **Silábico-alfabético**: a criança entende que a escritanota os sons das palavras, mas substituiu ainda algumas letras por sílabas; **Alfabético** – a criança segue o princípio de que a escrita nota os sons e escreve colocando letra para cada som que aparece na sílaba (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984).

material traz uma diferenciação entre os processos de ensino e aprendizagem. Também notamos que, dentre os dois, o foco do PAES está exclusivamente na aprendizagem do aluno, levando o professor a despertar reflexões sobre o sistema de escrita com o aluno.

As mudanças teóricas do PNAIC e do PAES nos dão um parâmetro das posições partidárias assumidas pelos governos em suas propostas de formação continuada. Essas mudanças conceituais refletem no modo como o processo de ensino e aprendizagem irá perpassar a Alfabetização. Sem julgamento sobre o que é correto ou não, mais adequado ou não, reconhecer como esses posicionamentos nos afetam, é reconhecer como, teoricamente, seremos levados a conduzir nossa prática docente.

Nosso objeto de estudo nesta pesquisa não visa à análise da formação de professores, que entendemos ser categoria interdependente e primordial para sucesso da Alfabetização. Levando em consideração os recortes que uma pesquisa de mestrado demanda, nossas análises neste momento visam às práticas de ensino, primordialmente as produções textuais proporcionadas por meio das práticas docentes. No entanto, compreendemos que este recorte não anula o fato de que, em sala de aula, lidaremos com particularidades advindas das formações continuadas. Muitas produções analisadas tiveram como propulsor os cadernos do PAES. Muitas práticas docentes foram executadas tendo como embasamento as teorias adotadas pelo pacto.

Desse modo, além de reconhecer o lugar histórico e político que o pacto ocupa, precisamos compreender as concepções teóricas que guiarão os processos de produção de texto, que refletirão nos dados desta pesquisa. Ressaltamos ao leitor que as discussões que permeiam as produções ofertadas pelo pacto serão realizadas em capítulos seguintes.

Na tentativa de reconhecer o que já foi dito até o momento sobre o tema que nos propomos a pesquisar, no tópico que se segue, apresentaremos algumas pesquisas que demonstram as particularidades recorrentes nos trabalhos sobre Produção de Texto. Reconhecendo como andam os estudos desta temática, apresentaremos ao leitor a maneira pela qual nossa pesquisa se diferencia dentro deste *lócus* científico.

1.1 Nas palavras do Outro...

Bakhtin (1997) já nos dizia que não somos “os primeiros a ter violado o eterno silêncio do universo” (p.80), não somos os primeiros a discutir sobre a linguagem na Alfabetização, nem contanto seremos os últimos. Por esta razão, buscamos outros trabalhos dentro da mesma temática que, de certa forma, dialogam ou se diferenciam do nosso, procurando o lugar em que nossa pesquisa se articula neste disputado *lócus* de enunciação.

O primeiro passo a tomar foi a delimitação temporal. Elencamos pesquisas no espaço de nove anos, entre 2010 e 2019. Concentramos nossas buscas no banco de dados da Capes, Scielo e bancos de dados de Universidades. Utilizamos palavras-chave como: “produção textual na alfabetização”, “produção de texto na aquisição da língua escrita”, “linguagem e alfabetização”...

Obtivemos como resultado um número significativo de pesquisas com a temática da produção de texto (média de 600 trabalhos), porém, poucos destes trabalhos foram realizados na Alfabetização, e mesmo os que foram, eram realizados com o segundo ou terceiro ano do Ensino Fundamental. Portanto, vale ressaltar que nosso trabalho, analisando a produção textual no primeiro ano do Ensino Fundamental, momento da aprendizagem da escrita, se diferencia das produções que encontramos até agora, dificultando em certas partes o diálogo, mas possibilitando, futuramente, ajuda a outros pesquisadores e professores com as mesmas inquietações.

Traremos para diálogo, neste momento, um recorte das pesquisas encontradas que refletem os aspectos mais recorrentes em nossas buscas. Percebemos que muitos trabalhos que tiveram foco nas produções textuais não foram realizados no início do processo da Alfabetização. A maioria se deu no contexto do segundo ou terceiro ano do Ensino Fundamental¹⁰, ou no Ensino médio, e, até mesmo, na aprendizagem da escrita por Jovens, Adultos e Idosos (EJA). Outra boa parte dos estudos foca em

¹⁰ A Alfabetização no Brasil é compreendida como um ciclo, onde se englobam os anos iniciais do Ensino Fundamental: 1º e 2º ano. No entanto, o início do processo de aquisição do código escrito se dá no contexto do primeiro ano do Ensino Fundamental; no ano subsequente ocorre o processo de consolidação desta aprendizagem da língua. Por esta razão, os trabalhos encontrados sobre produção textual na Alfabetização se diferenciavam, pois, ocorriam no 2º ou 3º ano do Ensino Fundamental, onde teoricamente, os alunos já possuem domínio da língua escrita.

algum gênero textual específico, por exemplo, a produção de cartas por alunos do segundo ano, ou a escrita argumentativa por alunos do ensino médio. Outros trabalhos discutem sobre a Alfabetização e a escrita, porém não focam nas práticas de produção textual. E a maioria dos trabalhos, dentro de todas estas temáticas, trazia a visão do professor sobre o ensino da língua escrita. Raros trabalhos apareceram os alunos, seus posicionamentos e diálogos.

A seguir elencamos alguns dados sobre os trabalhos encontrados que, de maneira geral, traduzem as particularidades encontradas nas buscas.

Quadro 1- Pesquisas com a temática “produção textual”

TÍTULO	AUTOR	LOCAL	ANO	GÊNERO
As Práticas de Alfabetização de Duas Turmas de Primeiro Ano do Ensino Fundamental	Eliane Cristina Freitas de Souza	UFES	2010	Tese
Produção de texto na Alfabetização: análise de uma prática do primeiro ano do Ensino Fundamental	Flávia Aparecida Mendes da Cruz	UFSJ	2012	Dissertação
A escrita para o outro no processo de alfabetização	Dânia Monteiro Vieira Costa	UFES	2013	Tese
O processo de construção do sujeito como produtor de texto: o papel da mediação pedagógica	Adriano Caetano Rolindo	UNICAMP	2013	Dissertação
Alfabetização e produção de textos: movimentos e indícios de	Alda Lusa Andrade Gomes	Rev. Rep's	2016	Artigo

autoria				
Cenas de produção e avaliação de texto na alfabetização: um olhar sobre a prática pedagógica	Cláudio Rodrigues Martins	UFG	2018	Dissertação

Fonte: elaborada pela autora

Vale ressaltar que foi por meio da pesquisa bibliográfica que nosso tema foi seafunilando e consolidando. Ao entrar no mestrado, a intenção investigativa desta pesquisa era diferente. Pretendíamos adentrar as salas de aula da Alfabetização para analisar se *os alunos em processo de aquisição de escrita eram capazes de produzir textos, visto que nem todos tinham domínio do código linguístico*. Porém, através das nossas reflexões teóricas, e leituras das pesquisas anteriores (elencadas na tabela acima), percebemos que a resposta a nossa inquietação inicial já havia sido respondida. Os alunos são capazes de produzir textos no processo de aquisição da escrita, das mais variadas formas e nos diferentes meios de materialização. Eles se comunicam, dialogam, tem intenção discursiva. E, em meio a estas descobertas e respostas, novas inquietações surgem: *Como, neste momento da aquisição da língua escrita, esses alunos são possibilitados a produzirem textos? Que tipo de texto é esse que o aluno produz neste momento da Alfabetização? Este texto ajuda o aluno a se comunicar e dialogar para além dos muros da escola?*

É neste sentido, portanto, que trazemos as pesquisas para diálogo, na busca de compreender este momento da Educação básica. Inicialmente, trazemos a tese de Costa (2013), que foi primordial para a compreensão de que as crianças são capazes de escrever neste momento inicial da Alfabetização.

Em sua pesquisa, Costa (2013) objetivou descobrir se as crianças, no primeiro ano do Ensino Fundamental, conseguiam escrever para dialogar com o outro. Para isso, a autora criou momentos em que as crianças foram levadas a escreverem para um interlocutor, escolhido por elas.

Ao adentrar a sala de aula, a autora notou que a produção textual era quase inexistente. Por essa razão, a mesma começou a desenvolver, com a permissão da

professora, momentos de produção de texto com alguns alunos separadamente. Eles se retiravam da sala de aula, e lá eram incentivados a escreverem para alguém que gostariam. Todos os remetentes tinham contato diário com as crianças, sendo pai, avó, primos ou até mesmo personagens dos seus livros preferidos, como a Cinderela. Nos momentos de escrita para o outro, foi possível perceber que os discursos eram carregados de afetividade e sentimentos. Eles diziam algo ao seu interlocutor, e dos mesmos, esperavam resposta. Segundo Costa (2013), esse colorido expressivo nos discursos das crianças evidenciou a quantidade de possibilidades de aprendizagem que há por meio da produção de textos, expressando naquele plano concreto todas suas emoções, seus desejos, alegrias e tristezas.

Portanto, ao fim de sua pesquisa, a autora constata que as crianças podem escrever mesmo sem total domínio da escrita alfabético-ortográfica, pois é fazendo o uso da linguagem que elas concretizarão sua aprendizagem. Afinal,

[...] na produção de textos, as crianças mobilizam suas capacidades cognitivas, seus conhecimentos e suas possibilidades de dialogar com o outro, seu interlocutor imediato (a pesquisadora e os colegas) para escrever as palavras que compõem suas mensagens (COSTA, 2013, p. 197).

A dissertação de Souza (2010) dialoga com Costa (2013) quando percebe que a produção textual é um dos mecanismos de ensino menos utilizado na Alfabetização. Souza (2010), diferente de Costa (2013), não analisou as produções textuais em si, mas se propôs a analisar as práticas de Alfabetização de duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental em Aracruz/ES. Para isso, a autora realizou observações no cotidiano das salas de aula, observando o trabalho docente ali realizado.

A autora pode concluir, por meio das observações, que as práticas de alfabetização utilizadas visavam sempre ao ensino das unidades menores da língua. “Os eventos (observados pela autora) demonstram que as práticas de alfabetização [...] focaram muito o ensino da língua, com base na palavra e na ortografia” (SOUZA, 2010, p.190). Por fim, a autora pode concluir que as duas professoras utilizavam atividades de ensino que se aproximavam dos antigos métodos utilizados nas cartilhas de alfabetização. Em seu relato, Souza (2010) explicita que eram poucos os momentos de produção textual. Na maioria das vezes, as atividades se resumiam a formação de palavras ou frases:

[...] as palavras, as frases e textos produzidos pelas crianças na sala de aula da Escola A e da Escola B serviam de pretexto para trabalhar as unidades menores da língua e outros conhecimentos sobre o sistema de escrita. Sendo assim, essas unidades da língua não se constituíam em enunciados, como define Bakhtin, pois eram escritas para ninguém (SOUZA, 2010, p.232).

Portanto, a autora conclui que em nenhuma das escolas observadas a produção textual tinha relevância frente às demais práticas de Alfabetização. E que esta se restringia a acontecer após a aquisição de todo o código linguístico.

Já Cruz (2012) objetivou realizar observações, para compreender a maneira que as práticas de produção textual apareciam no processo de alfabetização. Neste caso, a pesquisa veio em contrapartida ao que foi relatado acima. A professora, sujeito desta pesquisa, realizava um trabalho sistemático e articulado, como explicita a autora, de leitura e escrita de textos. Segundo Cruz (2012),

Tanto no planejamento quanto na execução das produções de texto havia vários objetivos a serem alcançados, o que permite afirmar que a professora utiliza uma metodologia que não é rígida na prática de produção de texto, pautada no planejamento, execução, correção e avaliação das atividades de produção de texto e também do uso de várias estratégias para colocar em prática essa metodologia (CRUZ, 2012, p.145).

Nesse contexto, diz

Deparei-me com algo bastante diversificado, como, por exemplo, com a professora desenvolvendo um trabalho muito rico com a oralidade, com a contação de histórias, além de outros e, ao longo da permanência no campo, outros aspectos relevantes da sala de aula foram tornando-se visíveis; entre eles, a circulação de gêneros textuais na sala de aula e o trabalho sistemático desses gêneros juntamente com a produção de texto (CRUZ, 2012, p.148).

Estas práticas, desenvolvidas pela professora e observadas por Cruz (2012), permitem o aluno se tornar autor. Torna-o consciente de que ele pode se comunicar com o outro, de que esta é a função da linguagem, tornar os contextos sociais dialógicos, interativos. Foi exatamente esta temática que Rolindo (2013) buscou pesquisar em sua dissertação: o processo constituinte do aluno como autor de sua escrita.

Rolindo (2013) objetivou, em seu estudo, analisar como práticas pedagógicas afetivas influenciavam na formação do aluno produtor de texto, e como este se constituía autor. Para alcançar seus objetivos, o autor atuou em sala de aula, realizando observação das práticas pedagógicas e analisando a escrita infantil. Para a discussão dos resultados, dividiu em duas grandes categorias: os referentes à

prática docente, onde analisava como esta propiciava os momentos de produção textual, e os dados referentes à escrita infantil, identificando os traços de autoria, e como estes se mobilizavam para a produção de texto.

Portanto, o autor identificou que quando a prática pedagógica é bem planejada, afetiva e dialógica, fornece mais entusiasmo aos alunos para produzir textos. Toda a base do trabalho pedagógico era planejada previamente, proporcionando interação entre os alunos, e sempre levando um propósito final bem definido.

A mediação pedagógica oferecida pela professora é diversificada, tanto no que se refere aos gêneros propostos, como no suporte sugerido para a escrita, seja ele o caderno, livro ou folhas avulsas. A professora também se preocupa em deixar os alunos seguros para produzirem da forma que conseguem [...] (ROLINDO, 2013, p. 67).

Quanto à escrita infantil, o autor demonstra que os alunos são capazes de escrever, deixando marcas de autoria, como usos diferenciados de gêneros discursivos, usos de expressões típicas de suas leituras anteriores (era uma vez... certo dia...), emprego de verbos variados (primeira pessoa do singular, do plural...) e demonstrações de seus cotidianos nas intenções discursivas.

São sutis sinais que prevaleceram na escrita e na prática de produção de texto que demonstram as marcas de autoria deixadas pelos alunos em seus textos. Gomes (2016), em sua pesquisa, obteve dados semelhantes a Rolindo (2013), porém trilhou caminhos metodológicos diferentes.

Gomes (2016) buscou compreender os momentos em que o alfabetizando se coloca como autor de seus textos. Para isso, realizou um estudo de caso com duas alunas do primeiro ano do Ensino Fundamental. O foco deste trabalho foi, exclusivamente, nos aspectos da escrita das alunas, como elas demonstraram sua autoria. Diferente de Rolindo (2013), esta pesquisa não teve o professor e sua prática como objetos de estudo.

As alunas eram levadas a realizar uma reescrita de um conto infantil, lido previamente. Os aspectos recorrentes encontrados pela autora, em ambos os textos infantis, que demonstram sua autoria são as ênfases dadas às partes preferidas, omitindo informações, utilizando elementos do seu cotidiano. Criatividade apoiada no real era elemento recorrente nos textos produzidos, como por exemplo, a chapeuzinho vermelho usar um celular para ligar para a polícia.

Outro elemento que marca a autoria nas produções das alunas são os aspectos de afetividade. Os personagens escolhidos como destaque, as figuras parentescas retratadas nas narrativas, o envolvimento dos personagens, as falas descritas ou palavras utilizadas. Isso ocorre, pois “um texto é um lugar onde o sujeito também estabelece um vínculo de afeto com aquilo que produz” (GOMES, 2016, p. 667).

Gomes (2016) também busca evidenciar o modo como estes textos eram avaliados pela professora. Esta afirma que utiliza o texto como “indicador do quanto à criança conseguiu se apropriar do sistema ortográfico, entendendo os erros como etapa de apropriação” (GOMES, 2016, p. 659). A avaliação das produções textuais foi tema recorrente nos trabalhos encontrados em nossa pesquisa bibliográfica. Elas apareceram em estudos tanto com o Ensino Fundamental (séries iniciais e finais), como no Ensino Médio. O trabalho de Martins (2018) exemplifica esta temática.

Martins (2018), em sua pesquisa, buscou investigar as práticas de professores alfabetizadores, do terceiro ano do Ensino Fundamental, no que diz respeito ao ensino e avaliação da escrita. Para isto, buscou observar as práticas de produção textual propostas, o produto de escrita realizado pelos alunos, assim como entrevistas, buscando desvelar o que os professores, sujeitos da pesquisa, compreendiam por linguagem escrita, produção textual e avaliação da produção textual.

De maneira geral, as respostas obtidas por Martins se aproximavam. Alguns professores davam ênfase maior à importância da produção textual desde o início do primeiro ano, outros diziam que a produção deveria efetivamente acontecer após a aquisição completa dos códigos linguísticos. Todos os professores relatavam trabalhar com a produção textual em sala de aula, demonstrando domínio nos usos dos gêneros. Ainda em entrevista, os professores evidenciaram que faziam correções coletivas do texto, e, em raras situações, corrigiam de maneira individual. Quando questionados sobre “o que” corrigiam nos textos, esses responderam analisar as questões normativas da língua, aspectos gramaticais, coerência, coesão.

O autor analisou que as proposições de produção textual eram semelhantes: ocorriam a partir de ilustração; a partir de um texto lido ou contado; a partir de uma história continuada; ou a partir de um tema dado. De maneira geral, em todas as práticas de escrita, havia ausência de referência explícita ao interlocutor, de

estratégias comunicativas, não havia explicitação de gênero discursivo e ausência de valores comunicativos. Com isso, as produções textuais passavam a se tornar atividades mecânicas, realizadas somente para a escola, para avaliação de aspectos linguísticos.

Ao analisar as produções corrigidas e as práticas de avaliação, o autor afirma que há duas formas de correção presentes naquelas turmas: a correção indicativa e a correção resolutive. A correção indicativa é onde o professor demarca o erro do aluno, com círculos ou sublinhado, geralmente erros gramaticais. Este tipo de correção foi a mais recorrente nas produções. A correção resolutive é aquela em que o professor rasura a parte errada e reescreve sobre a palavra, frase ou texto. Ou seja, o erro do aluno é apontado e em seguida corrigido pelo próprio professor. Todas as correções, fossem do tipo indicativo ou resolutive, tiveram como viés os aspectos da “gramática normativa, como ortografia, uso de maiúsculas e pontuação” (MARTINS, 2018, p. 101).

Martins (2018) conclui dizendo saber que esta prática não é tarefa fácil visto as condições de trabalho e o número de alunos que cada professor possui. Mas cada passo, rumo a uma correção mais reflexiva, torna o ensino mais interativo, pautado em aspectos para além da gramática.

Após refletirmos sobre as pesquisas produzidas até o momento, com a temática da produção textual, analisando as convergências e divergências, compreendemos as lacunas que nossa pesquisa busca priorizar. Concluimos anteriormente que os estudos com a produção textual geralmente ocorrem nos anos finais da educação básica. Os que falam do processo de Alfabetização trazem como *locus* o segundo ou terceiro ano do Ensino Fundamental. Já teríamos como novo neste estudo, seu campo de pesquisa, compreender a produção de texto no primeiro ano do Ensino Fundamental, momento inicial da Alfabetização. Porém, também temos como importante, nosso objeto de estudo.

Não há como discordar, estamos constantemente interpretando significados nos mais diversos materiais a nossa volta. Ao sair de casa, interpretamos as placas de trânsito, ganhamos um panfleto de anúncio, percebemos as promoções no outdoor, lemos uma revista na sala de espera do dentista, assistimos a um filme, contamos uma história para o filho antes de dormir. Seja em qual for o material de

interpretação, os sentidos ali expostos são construídos dos mais variados modos: escrita, imagem, som, gestos, tabelas... O que esta percepção propicia de novo ao nosso trabalho?

Analisando as ações realizadas pelos sujeitos no dia-a-dia, aqui compreendemos que o texto, a produção de sentido, se dá por vias que vão para além da escrita. Acreditamos que a Alfabetização deve propiciar aos alunos capacidades de leitura e escrita que vão para além do código linguístico. Elencamos esta posição como a diferença encontrada entre as demais pesquisas, visto que todas buscam analisar o produto escrito, e pouco o processo de produção destes textos.

Analisaremos estas produções de sentido (*meaning making*) pelos diferentes modos, apoiados pela perspectiva da Multimodalidade, que nos proporciona um olhar diferente para a forma como o texto circula e é produzida pelos agentes nas relações sociais. Nosso objetivo, portanto, é analisar estes momentos de produção dos alunos que buscam estabelecer sentido (principalmente neste momento inicial de Alfabetização) através da escrita, desenhos e demais modos, e como as práticas pedagógicas favorecem estes momentos de produção.

Buscando estabelecer melhor compreensão para o leitor, na seção seguinte, traremos o *design* metodológico da nossa pesquisa, explicitando os caminhos que percorreremos na produção dos dados do estudo.

2 DO DESIGN DA PESQUISA: OS PERCURSOS METODOLÓGICOS

“Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico”

Bakhtin (1997)

De início, vale salientar que esta pesquisa foi submetida à avaliação na Plataforma Brasil e foi aprovada pelo Comitê de ética, pelo número CAAE 11975319.2.0000.5063. Termos e assentimentos utilizados para a inserção em *lócus* estão disponibilizados nos apêndices.

Definir uma abordagem metodológica que dê conta de nos levar à *compreensão do processo de produção de textos por crianças em processo de Alfabetização, no primeiro ano do Ensino Fundamental* não é tarefa simples. Ao analisarmos este momento da educação básica, nosso desejo é realmente pertencer ao local, compreender as ações realizadas em parceria com a professora e os alunos envolvidos no processo. Por esta razão, neste trabalho buscamos desenvolver uma Pesquisa Participativa Colaborativa.

Gil (2002) define Pesquisa Participante como aquela que “caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros da situação investigada” (p. 55). É uma metodologia onde o pesquisador mergulha no seu *lócus* de pesquisa, participando da realidade ali vivida como membro integrante. A adoção da Pesquisa Participante estabelece uma relação diferente entre pesquisador e sujeito pesquisado. Surge certa cumplicidade na tentativa de compreensão de uma dada realidade ou situação em que estão inseridos. Como diz Faermam (2014, p. 55),

[...] a população – que majoritariamente vem sendo excluída do processo de construção de conhecimento da realidade e de enfrentamento das dificuldades dela decorrentes – se vê fortalecida em suas necessidades, seu poder e em sua cultura. Portanto, a pesquisa participante diz respeito à outra concepção de pesquisa que, regulada por supostos epistemológicos críticos, contribui para conhecer e intervir na realidade social.

Portanto, a Pesquisa Participante requer a posição ativa dos sujeitos pesquisados na produção de sentido dentro do processo de investigação. Tem-se, então, a articulação de diferentes pontos de vista, vozes, onde todos se encarregam de

tarefas diferenciadas e assumem diferentes responsabilidades (SCHIMIDT, 2006). No entanto, essas diferenças assumem caráter horizontal, pois nesse processo trata-se

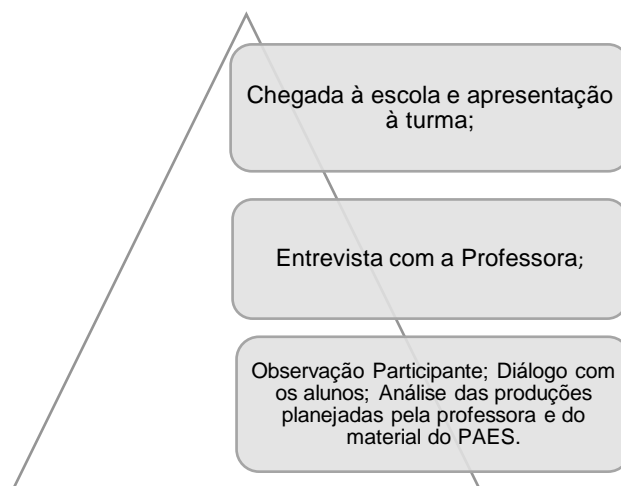
[...] do exercício de uma pesquisa e da interação dos diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída. Os conhecimentos científicos e populares articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador (BORGES; BRANDÃO, 2007, p. 54).

Adotamos a abordagem colaborativa neste trabalho exatamente por supor a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação, tendo estes como “co-construtores” do conhecimento que está sendo produzido (DESGAGNÉ, 2007). Deste modo, é buscar considerar o ponto de vista do professor sobre sua própria prática, interessar-se pelas reflexões que estes fazem de seu cotidiano de ação, analisar seus modos de enfrentamento das situações e lançar não um olhar “sobre” aquilo que os professores fazem, mas sim procurar “com” eles a compreensão do contexto em que desenvolve seu agir (DESGAGNÉ, 2007).

A consequência deste *fazer junto*, portanto, é que, na pesquisa colaborativa, desenvolvem-se duas perspectivas: a atividade de pesquisa, no sentido investigativo da prática, e atividade de formação, no sentido de uma produção de conhecimento mútuo entre pesquisador e sujeito pesquisado. Desgagné (2007) afirma que as duas perspectivas podem e devem ser conduzidas paralelamente, “o ponto de encontro dos dois [...] no projeto colaborativo consiste na confiança em que a produção de conhecimentos melhore a prática e esta, por sua vez, esclareça a produção de conhecimentos” (p. 15). Ou seja, a pesquisa participante de cunho colaborativo permite atividades de produção de conhecimento, assim como, o desenvolvimento profissional, neste caso, do fazer docente.

Neste sentido, nosso objetivo foi trabalhar de forma colaborativa com a professora em sala de aula, estudando e compreendendo o processo de produção de textos. Fizemos isto enquanto interagíamos com as crianças, brincando, lendo, escrevendo e encorajando-as a escrever das mais diversas formas, em contato com os mais diversos materiais. Como na pesquisa colaborativa se necessita de uma maior aproximação entre os participantes envolvidos, nossa imersão em campo foi desenvolvida em duas etapas, explicada no esquema abaixo.

Figura 3- Estruturação das etapas metodológicas



Fonte: Elaborada pela autora

No primeiro momento, focamos nossas compreensões no processo pedagógico. Buscamos estabelecer o primeiro contato com a Escola de Ensino Fundamental do município de São Gabriel da Palha, a escola “MC”¹¹. A escolha da instituição se deu após realizarmos um levantamento das escolas Públicas do município de São Gabriel da Palha. Neste levantamento, priorizamos escolas que tivessem em seu corpo docente professores efetivos, visando um contínuo andamento da pesquisa. Escolhida a instituição, a própria escola nos direcionou à referida professora do primeiro ano, um dos nossos participantes da pesquisa.

Ainda neste momento, explicitamos para a professora a trajetória da pesquisa, nossos anseios e objetivos. Após tecer esta explanação, acompanhamos alguns planejamentos de aula, no sentido de compreender as concepções teóricas e documentos que guiam esta professora em seu fazer docente. Nesse momento também realizamos entrevistas semiestruturadas¹² com a professora, para melhor compreender seu agir em sala de aula, na tentativa também de desvelar o que esta pensa sobre as práticas de produção de texto e qual a importância atribuída sobre esta. Realizamos entrevista, pois esta

Permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das

¹¹Nome fictício dado à escola, *locus* da pesquisa, para preservação de sua identidade. Vale ressaltar que a escolha do nome da escola foi apresentada à direção, sendo permitida pela mesma.

¹² Roteiro de entrevista contido no apêndice A.

mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

No segundo momento, entramos efetivamente no *lócus* de nossa pesquisa, uma sala de aula de primeiro ano do Ensino Fundamental. Ficamos cerca de 40 aulas com as observações em campo, em um período de quase 6 meses. Na intenção de compreender os processos de Produções de Texto na Alfabetização, definimos previamente como técnica de produção de dados a observação participante da prática da professora e os registros em diário de campo. Utilizamos também gravações em áudio, no sentido de complementar as anotações do diário de campo. As gravações foram transcritas e arquivadas, sendo utilizadas as mais relevantes para a pesquisa, aquelas que efetivamente foram ao encontro de nossos objetivos.

Segundo Desgagné (2007), o processo de inserção a campo despertará diferenças entre pontos de vista teórico e prático do pesquisador e do sujeito investigado. Ou seja, o quadro teórico do pesquisador deve sempre estar presente nos momentos de diferença, delimitando o lugar em que o pesquisador está. Vale ressaltar, que a intenção do confronto de teorias não surge para uma sobrepor à outra, e sim para que ocorra uma nova produção de conhecimento, em que ambos os sujeitos compreendam seus posicionamentos, e quiçá, mudem suas práticas.

Como ressalta Gil (2002), nosso desejo com a pesquisa participante não é gerar relatórios ou planos de ação que encerrem a temática, mas sim compreender nossas inquietações, gerando novas pesquisas, novos problemas que exigirão novas ações.

2.1 A ESCOLA “MC”

A instituição *lócus* de nossa pesquisa foi fundada no ano de 1970, e integra o Sistema Municipal de Ensino de São Gabriel da Palha, Espírito Santo. Na fundação, a escola foi chamada de “Grupo Escolar São Gabriel”. Foi somente no ano de 1978 que a escola mudou seu nome para o atual, a escola “MC”. Seu nome é uma clara homenagem a uma antiga professora do município, que lutou bravamente pela educação pública e de qualidade na cidade de São Gabriel da Palha. Vale ressaltar

que foi somente em 21 de julho de 2006, com uma parceria entre a secretaria estadual de educação e a secretaria municipal de São Gabriel, que a escola deixou de ser estadual e passou a ser uma EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental).

Situada em um bairro no centro da cidade, atende um quantitativo de 478 alunos em seus dois turnos, sendo 262 alunos no turno matutino e 216 alunos no vespertino. Seu público é proveniente de moradores do próprio bairro e de crianças advindas da zona rural, que chegam através do transporte escolar cedido pela prefeitura.

Em ambos os turnos, a escola atende turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo 9 turmas em cada período do dia, como demonstra o quadro a seguir.

Quadro 2- Turmas da escola "MC"

TURMAS	MATUTINO	VESPERTINO
1º ano	1	2
2º ano	2	2
3º ano	2	2
4º ano	2	2
5º ano	2	1

Fonte: elaborada pela autora

No total, a escola conta com um quadro de 40 funcionários em seus dois turnos. Na tabela abaixo, podemos encontrar cada função e seus respectivos quantitativos.

Quadro 3- Quadro de funcionários

FUNCIONÁRIOS	QUANTITATIVO
Professor (a)	23
Pedagogo (a)	2
Diretor (a)	1
Secretário (a)	2
Coordenador (a)	2
Monitor (a) de Pátio	1
Auxiliares de serviços gerais	6
Estagiário (a)	3

Fonte: elaborada pela autora

A instituição possui uma excelente estrutura física, reformada no ano de 2017, está totalmente adequada as necessidades físicas e educacionais de seu público. As salas de aula são grandes e arejadas, com mobiliário adequado ao tamanho dos alunos. Possui uma gama de equipamentos para alunos público-alvo da Educação Especial, como elevador, banheiros adequados, rampa, jogos adequados e sala de recursos multifuncionais. Em seus dois andares, possui um quantitativo de 9 salas de aula, 7 banheiros (4 para uso dos alunos, 2 para deficientes e 1 para funcionários), sala da direção, sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), sala de professores, cozinha, refeitório, almoxarifado, biblioteca, uma sala de informática, auditório e quadra poliesportiva.

Figura 4- Dependências da escola



Fonte: Arquivo da pesquisa

A escola também dispõe, ao fundo, uma área de hortaliças, onde as auxiliares de serviços gerais plantam e colhem temperos verdes utilizados na merenda escolar. Segundo relatos da direção, a produção da horta foi ideia dos alunos, e por eles reproduzida.

Em se tratando de estrutura física, a escola não deixa a desejar. É bem equipada, dispõe de uma boa gama de livros em sua biblioteca (embora não conte com bibliotecária), móveis novos, boa área para livre circulação das crianças e ambientes que favorecem um adequado local de ensino. Disponibiliza para uso dos alunos e equipe docente 27 computadores em funcionamento, distribuídos entre sala de informática, sala dos professores, biblioteca e secretaria.

Figura 5- A escola "MC"



Fonte: Arquivo da pesquisa

2.1.1 A sala de aula

A sala de aula da turma do Primeiro ano é grande e arejada, dispõe de cinco ventiladores e quatro grandes janelas voltadas para quadra poliesportiva, o que por vezes incomoda o andar das aulas, devido ao barulho.

A sala possui boas instalações e mobiliário, contando com 27 carteiras, 2 armários onde se guardam os livros, jogos e materiais pedagógicos, mesa da professora e uma mesa de apoio no fundo da sala, utilizada para trabalhos e materiais.

Figura 6- A sala de aula



Fonte: arquivo da pesquisa

Toda a sala é decorada com cartazes e atividades que remetem ao ensino empregado. Alfabetos, numerais, cores e formas geométricas são dispostos nas paredes. Segundo o relato da professora, os materiais dispostos na sala são de colaboração entre ela e a professora do turno vespertino, também do primeiro ano. As colagens são realizadas ou retiradas de acordo com as temáticas ensinadas em sala de aula. Somente o alfabeto, os numerais, a placa de bem-vindos, aniversários e calendário ficam fixos no decorrer do ano.

2.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: A TURMA CORAÇÃO E A PROFESSORA DRI

Como disseram certa vez as autoras Laplane e Smolka (1993), para termos o direito de falar da ação, da prática de um professor, sem caricaturá-lo ou rotulá-lo, precisamos de, no mínimo, termos acesso às suas concepções, o modo como pensa, planeja, como traça seus objetivos e intenções. Pois

O olhar do professor não é só dele, uma vez que é marcado pelo movimento das ideias, pelas questões e debates relevantes em um dado momento histórico. A partir destas contingências, o professor faz algumas opções e se relaciona, de uma maneira particular, com o conhecimento (LAPLANE; SMOLKA, 1993, p. 80).

Por esta razão, nosso primeiro passo, ao adentrarmos a escola, foi realizar uma entrevista com a professora *Dri*¹³, no intuito de estreitar laços, apresentar melhor nossa pesquisa, mas principalmente conhecer melhor sua prática, seus modos de pensar à docência.

A professora *Dri*, um dos nossos participantes de pesquisa, iniciou sua carreira docente ainda muito nova, aos 19 anos. Na época em questão, cursou o magistério e logo começou a ministrar aulas. Formou-se em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, assim que a legislação exigiu a licenciatura como complemento ao magistério.

Hoje, com vinte e quatro anos de carreira, *Dri* já foi professora de séries finais do Ensino Fundamental, Diretora e, na maior parte da docência, Alfabetizadora. Participou de formações continuadas e cursos sobre Alfabetização que hoje refletem em sua prática. É professora efetiva da Secretaria Municipal de São Gabriel da Palha há 24 anos. Ou seja, no momento em que se formou no magistério, elaprestou concurso ofertado pelo município e se efetivou.

Dri caracteriza sua prática como um misto de teorias, aproveitando na prática os benefícios de cada. Ela exemplifica:

DRI: Eu vou tentando trabalhar de diversas formas em sala de aula, ao mesmo tempo que estão trabalhando com o texto, com a leitura de um texto, a produção de texto que alguns já fazem, então eu tenho que pegar palavra e ir com o outro só com a palavra, com letra, com sílaba mesmo, com a junção né? Trabalhando a fonética, a escrita (24/04/2019)¹⁴.

A professora guia seu trabalho docente pelo Plano de Ensino que a Secretaria de educação propõe, mas que segundo a mesma “cada escola acaba colocando dentro dos seus próprios moldes” (*DRI*, 24/04/2019). Destaca a experiência, os anos de carreira, como um divisor de águas na hora de planejar seu trabalho. Conta com o auxílio da internet, onde retira algumas atividades que dialogam com o planejamento de suas aulas, assim como aproveita materiais enviados pelas formações continuadas, como o PNAIC e o PAES.

Planeja suas aulas de forma individual, tendo uma vez ao mês um planejamento coletivo. A mesma relata que busca estabelecer uma conexão com as professoras

¹³A fim de preservar a identidade do sujeito, usamos nome fictício para o mesmo.

¹⁴ Roteiro de entrevista contido no Apêndice A.

do primeiro ano do turno vespertino, trocando ideias e atividades. Vale ressaltar que a professora trabalha somente no período matutino, o que segundo ela ajuda a ter um planejamento mais efetivo:

DRI: [...] é uma sobrecarga muito grande e que demanda muito tempo, tanto pra planejar, quanto *pra* oferecer ali na sala de aula mesmo. Quando *cê tá* muito cansada não consegue dá uma devolutiva boa pra criança (24/04/2019).

Por fim, a docente relata que o planejamento dela não é engessado, serve como um guia sobre quais conteúdos e atividades poderão ser desenvolvidas no decorrer das aulas. Para exemplificar esta questão, a professora usou seu caderno de planejamento. A mesma diz:

DRI: Eu vou colocando os tópicos e aí na sala, às vezes, eu mudo aquilo que eu vou percebendo, o que vai acontecendo e minha aula flui (24/04/2019).

Isto ocorre, pois, segundo *Dri*, a rotina, embora planejada, é imprevisível. Por vezes, na explicação de um assunto, um questionamento surge e a aula toma outro rumo. A docente expõe isto como algo positivo, visto que o interesse dos alunos também é guia de suas práticas docentes.

Como professores, preparamos o texto, temos no nosso imaginário um auditório social, temos intenções que modelam nossas ações e discursos, mas eles efetivamente significam na interação com as palavras daqueles que nos ouvem (FONTANA, 2001, p. 35).

Ou seja, todo planejamento, em contato com a aula, é passivo de mudança. Estar preparada para esse novo caminho que poderá ser tomado é algo que *Dri* faz. Parafraseando Bakhtin (1981), a aula é uma arena de encontro e de luta. Constitui-se como um espaço complexo, contraditório, histórico e múltiplo. Devemos sempre estar preparados.

A Turma Coração era composta por 25 alunos, 14 meninas e 11 meninos. Após nossa inserção em sala de aula, entraram mais dois colegas vindos da zona rural, um menino e uma menina. É uma turma animada e inteligente. A maioria das crianças já chegou ao primeiro ano com um vasto conhecimento sobre o sistema linguístico. Algumas crianças já tinham domínio efetivo da leitura e escrita.

De início, vale ressaltar que o nome escolhido para a turma foi um consenso entre os próprios alunos. Elencamos algumas sugestões e realizamos uma votação,

fazendo cada vez mais com que eles se sentissem parte desta pesquisa. Outros adjetivos foram relatados na votação, como “inteligente”, “amorosa”, “amiga”. Acreditamos que as sugestões demonstram os sentimentos que ali perpassam: o companheirismo.

Todas as crianças presentes na sala de aula tiveram uma rica experiência com a Língua escrita e a leitura. Fosse na Escola ou em casa, constantemente as crianças tinham experiência com livros, jornais, tablets e celular¹⁵. Conhecer o cotidiano de nossos participantes também é parte essencial para compreender o trabalho que é realizado em sala de aula. A todo o momento havia relatos sobre como liam com seus pais, tentavam ler as instruções dos jogos, desenhar para seus avós e amigos.

No início, sentimos certa agitação da turma com nossa chegada. Era novidade para eles ter uma segunda “professora”¹⁶ em sala de aula. Mas logo se acostumaram e buscavam auxílio conosco. Muitos dados que serão apresentados nas discussões da pesquisa foram anotados em diário de campo, justamente nestes momentos de auxílio de atividades, onde os alunos se sentiam confortáveis para dizer sobre a linguagem, suas potencialidades e dificuldades.

Na próxima seção, depois de delimitados nossos percursos metodológicos, elencaremos as perspectivas teóricas que guiam nosso olhar ao adentrarmos em sala de aula. Iniciaremos discutindo sobre o sujeito, seu desenvolvimento e aprendizagem. Posteriormente elencaremos a forma como este sujeito, em relação ao social, produz a linguagem e a utiliza. Compreendendo estes conceitos, partiremos para a noção de texto que carregamos, e como este texto é (ou deveria ser) produzido por alunos em processo de Alfabetização.

¹⁵ Informações do diário de campo. Todos os dados produzidos através de conversas com os alunos e a professora (fora as gravações de áudio), foram devidamente anotados no diário de campo.

¹⁶ Maneira como a Professora regente nos apresentou. E, de fato, adentramos a sala de aula não como meros observadores, mas buscando a todo momento ajudar e adentrar o movimento de ensino e aprendizagem.

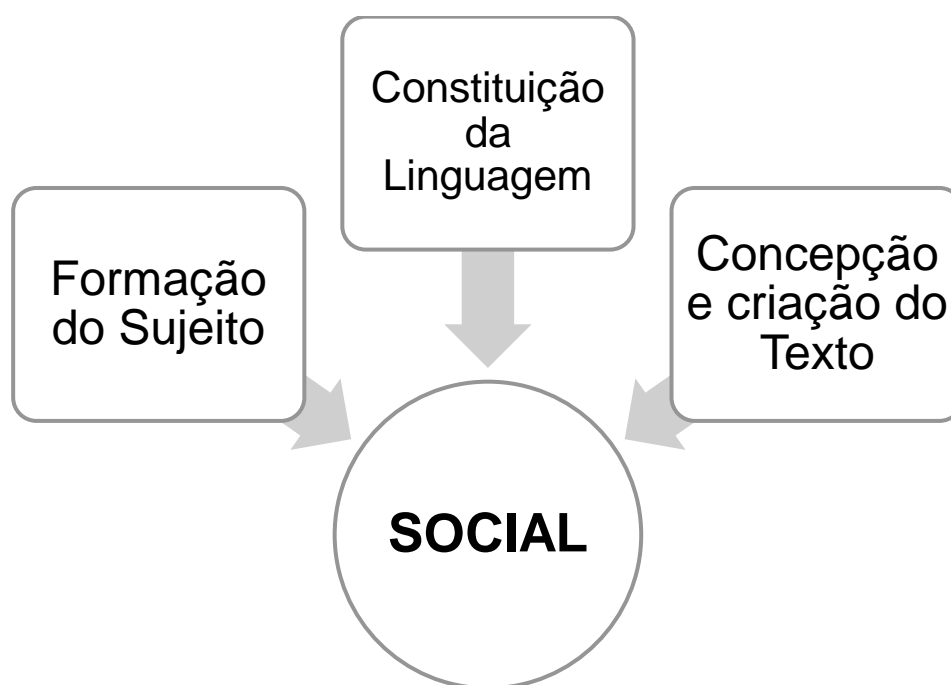
3 REFLEXÃO TEÓRICA: RELAÇÕES DO SOCIAL COM O SUJEITO, A LINGUAGEM E O TEXTO

“Entre coisa e Palavras – principalmente entre palavras – circulamos”.

Carlos Drummond de Andrade (1988)

Com o objetivo de estabelecer nossa base teórica, iniciaremos este capítulo explanando sobre o sujeito, seu desenvolvimento e aprendizagem. De início, afirmamos que toda nossa concepção teórica se baseia no social, e em como as relações de sujeito, linguagem e texto são construídas em consonância a esse contexto.

Figura 7- Organograma das concepções teóricas



Fonte: produzida pela autora

Compreenderemos que o aluno, participante desta pesquisa, vai se formando na relação com o meio em que vive, assim como vai internalizando os conhecimentos culturais de uma dada sociedade e se desenvolvendo. Ainda na relação com o social, explicitaremos a noção de Linguagem que perpassa este trabalho, a Linguagem interativa e dialógica. Aqui, afirmamos que esta é produzida na relação entre os sujeitos, estabelecendo o diálogo, saciando as necessidades

comunicativas. Por fim, evidenciaremos o conceito de texto, a construção multimodal dos sentidos e o emprego deste no processo de Alfabetização.

Vale ressaltar que todos os teóricos aqui trazidos, de alguma forma serão resgatados na análise dos dados, contribuindo para fortalecer e iluminar nossos olhares e discussões.

3.1 Desenvolvimento Humano: implicações para a relação ensino e aprendizagem

De início, salientamos que este estudo dialoga com os pressupostos da perspectiva Histórico-cultural por negar concepções que atribuem o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito a um processo maturacional do organismo, onde a criança, ao nascer, é dotada de um conjunto de aptidões, que no decorrer do tempo (mais ou menos à medida que cresce) desenvolve suas potencialidades.

Aqui, renegamos a ideia de que o sujeito para se tornar autor, escrever efetivamente, precisa conhecer todo o código linguístico, estar preparado em certo nível maturacional. Pelo contrário, partimos do pressuposto de que o sujeito aprende a linguagem escrita em contato com materiais reais onde a linguagem aparece, produzindo textos, lendo, imerso em práticas sociais de linguagem. Por essa razão, discordamos das teorias que dizem que a produção de texto deve ser momento posterior à aprendizagem de todo código linguístico. Acreditamos que é no contato com o texto que a criança se apropria da língua escrita, é na tentativa de escrever, com erros e acertos, que ela aprende e se desenvolve.

A perspectiva Histórico-cultural teve gênese no início do século XX, por volta de 1920. Vygotsky foi o propulsor, indignado com teorias que atrelavam o ser humano e seu desenvolvimento a dádivas divinas, ou a processos inatistas. Vygotsky inaugura estudos que passam a considerar o homem como um ser social, de natureza histórica e cultural. Dentro desse pressuposto o desenvolvimento humano tem base nas relações sociais, sendo um processo que vai além das partes biológicas que compõe o ser humano. É uma abordagem que integra o homem enquanto ser

biológico e social, enquanto membro da espécie humana e sujeito no processo histórico e cultural (OLIVEIRA, 2009).

Com cunho Marxista, Vygotsky busca compreender o desenvolvimento humano e suas particularidades dentro do contexto social em que este é inserido. Portanto, sua base teórica

[...] apontava que os homens não são dotados de muita ou pouca inteligência, solidários ou egoístas, plenos ou vazios de aptidão para poesia, para música, para ciência devido a uma vontade divina. Da mesma forma que os homens não são ricos ou pobres por decisão divina, mas devido ao lugar que ocupam nas relações sociais – que de passagem foram criadas pelo homem ao longo da história -, também não tem mais ou menos capacidades, mais ou menos habilidades, [...] por um dom divino, mas devido às suas condições materiais de vida e de educação, que são condicionadas pelo lugar que ocupam nas relações sociais (MELLO, 2004, p.136).

Partindo deste pressuposto, o homem só pode ser compreendido se analisado dentro de seu contexto social. Isto, pois sua subjetividade está atrelada as relações que este cunhou, os espaços por onde circulou, as experiências que lhe foram atribuídas. Para a teoria Histórico-cultural, o sujeito é formado de particularidades históricas que lhe atravessam, assim como, aspectos culturais que internalizou no decorrer de sua vida.

Vygotsky pode chegar as suas conclusões através de minuciosos estudos sobre o ser humano. Grande parte de sua vida foi baseada na compreensão do *desenvolvimento das funções psicológicas superiores*. O autor (1984) distingue as funções psicológicas superiores como aquelas que caracterizam o funcionamento do que é tipicamente humano: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato e comportamentos intencionais.

Ou seja, Vygotsky partiu em busca de compreender o homem para além de seus aspectos biológicos, na tentativa de compreender o que o distinguia dos aspectos elementares encontrados nos animais. Para isso estudou o humano em suas variadas gêneses. Portanto,

Sua abordagem genética¹⁷ desdobra-se nos níveis **filogenético** (desenvolvimento da espécie humana), **sociogenético** (história dos grupos sociais), **ontogenético** (desenvolvimento do indivíduo) e **microgenético** (desenvolvimento dos aspectos específicos do repertório psicológicos dos

¹⁷ Genética, neste caso, refere-se a gênese, ao início.

sujeitos), os quais interagem na construção dos processos psicológicos (OLIVEIRA, 2009, p. 55, grifo nosso).

O desenvolvimento, a aprendizagem, a história do sujeito, são fatos que não está restrito ao individual, mas sim a coletividade. O que eu sou como sujeito de uma sociedade, está atrelado ao local que nasci, a história de minha família, a cultura da sociedade que me insiro, as relações sociais que estabeleço... são particularidades que me compõe, mas que não foram formadas (somente) por meu aparato biológico, minha herança genética. Dessa maneira, o desenvolvimento humano é processo complexo, cheio de atravessamentos, saltos, particularidades. Tentar entendê-lo é tarefa árdua, mas necessária.

Desde que nasce, um bebê sofre constantes processos de desenvolvimento, e isso Vygotsky (1984) busca explicar relacionando as concepções de aprendizagem. Para o autor, na medida em que o sujeito aprende, se apropria dos conhecimentos, ele se desenvolve, intermitentemente. São ações distintas, mas que se relacionam no cotidiano do sujeito. Isto por que,

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1984, p.103).

A internalização dos conhecimentos culturalmente acumulados, seja na escola ou não, é o que vai tornando o sujeito ser social. As partes biológicas que o compõe, só podem ser desenvolvidas através dos aspectos culturais e sociais, visto que o desenvolvimento depende da aprendizagem. A criança aprende na relação com o outro, apropriando-se dos aspectos sociais que a rodeiam, dentro do grupo em que vive, e assim se desenvolve, constitui sua subjetividade. Bakhtin (1997) já dizia que não há atividade interior se não houver exterior. O centro formador está no exterior. Ou seja, assim como Vygotsky, Bakhtin acredita que é por meio do outro, em um dado contexto particular, que aprendemos e nos tornamos sujeitos sociais, comunicativos, sujeitos dialógicos.

A Linguagem é um bom exemplo para compreendermos este pensamento. Quando nascem, salva exceções, os bebês possuem todo o aparato biológico para se comunicar. Porém, isso não basta. Para aprender a se comunicar a criança se

apropriada de aspectos culturais anteriormente produzidos pelo homem, baseado no grupo social em que esta é inserida. Ou seja, para se comunicar, por meio da linguagem escrita, uma criança brasileira precisa conhecer a Língua portuguesa, se apropriando do código alfabético, onde conseguirá escrever. O biológico sempre existiu, desde o nascimento, porém, é ao se apropriar de formas culturais, sociais, que ela irá se desenvolver, constituindo sua subjetividade.

No entanto, o processo de desenvolvimento e aprendizagem não acontece de forma rápida e direta. Nesse sentido, Vygotsky traz à tona a relação da *mediação*. Ou seja, trabalha com a ideia de que as relações humanas passam por processo de intervenção de um elemento intermediário, é *mediada* através deste. Portanto, trabalha com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas sim mediada. Essa mediação acontece através de instrumentos e signos.

Os *instrumentos* são, fundamentalmente, elementos externos ao indivíduo, geralmente associados ao trabalho. Elementos imersos na relação homem - transformação da natureza, criando cultura e história humana. O segundo grupo de elementos são denominados *Signos*. Estes se encontram no campo psicológico do humano, são ferramentas auxiliares das atividades psicológicas (memória, relatos, comparações, escolhas...). São sistemas de representações da realidade, constituem uma espécie de “filtro” pelo qual os homens são capazes de ver o mundo e operar sobre ele (OLIVEIRA, 2009). Essas concepções de Vygotsky encontram um profícuo diálogo¹⁸ com as contribuições de Kress (1997, 2015) para se pensar a noção de signo, que produz sentidos, representando dentro de uma dada cultura, aspectos que entrelaçaremos posteriormente nesta pesquisa.

Portanto, a relação do sujeito com o mundo será sempre mediada. Ele constrói sua subjetividade em relação com o outro e o meio social em que vive, através das mediações produzidas. Assim, aprendizagem e desenvolvimento são processos que estarão relacionados ao **outro, ao social, ao cultural**. Na verdade, Vygotsky (1984) dizia desse processo dualista, do eu (interior), com o outro (exterior). Ou seja,

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre

¹⁸Ver diálogo na página 54.

peças (interpsicológicas), e, depois, no interior da criança (intrapicológica) (p. 64).

Oliveira (2009) também dizia:

É como se, ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo ‘tomasse posse’ das formas de comportamento num processo em que as atividades externas transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas (p. 40).

Ou seja, primeiro meu conhecimento esteve no outro, para depois se tornar meu. Uma relação que vem do social, e se torna individual. Em *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky (1989) busca justamente compreender, no desenvolvimento da linguagem e do pensamento, esse processo Interpsicológico e Intrapicológico. A ideia que o autor traz é que as funções psicológicas superiores, dentre elas a linguagem, se desenvolvem ao longo da vivência social do sujeito. É na sua relação com o meio físico, cultural e com o outro que o sujeito cria, significa, aprende, se desenvolve e transforma sua vivência no mundo. É por meio desta internalização do meio social e cultural que o sujeito se transforma de biológico para social:

A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana. Até agora conhece-se apenas um esboço desse processo (VYGOTSKY, 1984, p. 65).

Portanto, é por meio das relações interpessoais que o sujeito se apropria dos comportamentos sociais, transformando-os em individual, intrapessoal. É nessa equação que o autor traz a relação do *Pensamento e Linguagem*: “aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica ‘interiorizam-se’, tornando-se a base da fala interior” (VYGOTSKY, 1984, p. 65). Assim,

[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento **pela experiência sócio-cultural da criança**. Basicamente, o desenvolvimento da lógica na criança é uma função direta de sua *fala socializada*. O crescimento intelectual da criança depende de seu *domínio dos meios sociais* do pensamento, isto é, da linguagem (VYGOTSKY, 1989, p. 62, grifo nosso).

Nesta lógica, a escola possui fundamental importância para o desenvolvimento dos sujeitos. Isto por que na escola a mediação acontece a todo o momento, seja com o professor ou com o outro que tem mais conhecimento. É válido ressaltar que nesse pensamento a aprendizagem não acontece somente em sala de aula, pelo professor, mas também na relação entre os alunos, nas brincadeiras, discussões,

estudos e nas mais diversas relações. Através do contato com o outro e com o meio o processo de apropriação da cultura vai se estabelecendo.

Nesta relação de desenvolvimento e aprendizagem Vygotsky (1984) tece uma importante tese para se pensar na escola. Foi o que ele chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Essa concepção se traduz no percurso que um sujeito sabe fazer sozinho, ao que ele poderá fazer se tiver ajuda do outro. Ter compreendido o conceito de mediação é fundamental nesse processo. Isto, porque o sujeito só conseguirá fazer algo com autonomia, dentro da ZDP, se este for mediado por outro mais experiente.

Em outras palavras, a ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 1984). Todo sujeito possui um nível de desenvolvimento real, que são as funções mentais que já estão completadas, algo que o sujeito consegue fazer por si mesmo. O nível de desenvolvimento potencial é o que o sujeito pode alcançar com o auxílio do outro, as funções mentais que através da mediação do outro ele pode completar.

Pensar a relação da ZDP para o ensino nas escolas é importante para compreendermos que as crianças aprenderão a partir do auxílio do outro, seja ele professor ou seu próprio colega. Parece redundante dizer, mas a verdade é que o aluno aprende na relação, quando lhe for solicitado, necessitando sempre da mediação do professor. Por isso,

[...] onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém [...] (VYGOTSKY, 1989, p. 171).

No trecho acima, o autor tece conclusões que acreditamos servir para todo processo de ensino e aprendizagem. A escola como instituição maior do desenvolvimento cognitivo, deve mediar da melhor maneira possível às relações, possibilitando aos sujeitos pleno desenvolvimento.

Acreditamos, apoiados em Vygotsky, que na relação com o outro e com o meio social que a aprendizagem ocorre. Portanto, podemos afirmar que é pelo contato com a escrita, que efetivamente a criança aprenderá a escrever. Indo para além dos aspectos técnicos do “como escrever”, mas percebendo como essa linguagem

perpassa em sua vida, como através da linguagem comunico com o outro, como me torno autora do que digo. Até porque não nos comunicamos por meio das “normas pré-estabelecidas”, mas sim através de palavras que fazem sentido, que são carregadas de discurso, de posições, ainda que sejam pautadas nessas normas. Não deveria ser mais importante nas escolas mostrar aos alunos a linguagem da forma que ela perpassa o social, carregá-los de discursos, de valores e vivências, do que pautar o ensino na mecânica do dizer? Muito importante reconhecer os elementos composicionais de uma oração, porém mais importante, é ter vivências para dizer quando a formulo. Antunes (2003) já nos alerta:

Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer”. [...] se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras. Daí que nossa providência maior deve ser encher a cabeça de ideias, ampliar nosso repertório de informações e sensações, alargar nossos horizontes de percepção das coisas (p. 47, grifo do autor).

Não há texto sem discurso. Não há sentido sem ideias. São reflexões que nos provocam, inspiram, e nos faz repensar como a Linguagem tem sido empregada em sala de aula. Precisamos compreender que todo ensino deve estar pautado no social. Não existe sujeito fora de seu contexto. Assim como não há produção textual que não seja perpassada por dizeres vividos no social.

Continuaremos, no próximo tópico, a explanar sobre as contribuições do social, porém agora na Linguagem. De imediato vale ressaltar que acreditamos em uma concepção de linguagem que é interacionista, dialógica e discursiva. Uma língua que se movimenta por meio das relações sociais, na comunicação entre os sujeitos, produzida em decorrência de suas necessidades e do contexto onde estão inseridos.

3.2 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM ADOTADAS NESTE ESTUDO

É importante salientar neste momento as concepções que nos guiam ao falarmos sobre a Linguagem. Isto, pois, toda atividade de ensino (e neste caso, de pesquisa) tem, explícita ou não, uma determinada linha teórica como guia. Todas as ações são

equiparadas pelas concepções escolhidas: os processos de ensino, atividades escolhidas, relacionamento com o aluno, avaliações (ANTUNES, 2003).

Buscamos, neste trabalho, explanar sobre a dimensão interacional da Linguagem, suas relações com o meio sociocultural em que se insere, elencando os pensamentos de Bakhtin (1981, 1997), Kress (1997, 2015) e demais autores que debruçam sobre esta concepção.

Inicialmente, trazemos Bakhtin para diálogo, pois acreditamos, assim como o autor, que,

[...] a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, com os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com suas ações (BAKHTIN, 1981, p.112).

Ao formular teorias sobre a Linguagem, Bakhtin se contrapôs aos pensamentos linguísticos de sua época. Isto porque o mesmo afirmou que,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela comunicação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da enunciação ou das enunciações. (BAKHTIN, 1981, p.123, Grifo do autor).

Para compreender seu posicionamento, é preciso conhecer o momento em que Bakhtin vivia ao formular suas teorias. Duas correntes teóricas dominavam o cenário linguístico: O Subjetivismo idealista, que tinha Humboldt como propulsor, e o Objetivismo abstrato, que partia das ideias de Saussure. Ambas as correntes reduziam a linguagem a um código, um sistema linguístico, ou a uma produção individual, vinda da *psiquê* de cada sujeito. Vejamos como estas correntes eram descritas.

O Subjetivismo Idealista via a linguagem como um ato do interior para o exterior. O sujeito, sua psique, é fundante da linguagem. São os atos individuais de fala que materializam a linguagem. A língua passa então a ser um instrumento acabado, estável, pronto para ser utilizado. Já, no Objetivismo Abstrato, o centro da língua se encontra no sistema linguístico, os recursos gramaticais, lexicais, fonéticos. Para estes idealizadores, os atos de fala são individuais, porém todo ato de fala tem as mesmas identidades normativas, pois aqui o sistema linguístico é igual a todos, portanto teremos igualdade nos enunciados.

Para Bakhtin (1981), o maior problema de ambas correntes foi ter desvinculado a língua do seu lugar de produção, as relações sociais, focando ora no sujeito e sua psique, ora nas normativas da língua, no código. Ambas correntes eliminavam do estudo da língua sua origem, o lugar de sua produção. Não era relevante (para a linguística) saber de onde se dizia, quem eram os sujeitos comunicantes, para quem se remetia os atos de fala. Simplesmente importava as normas linguísticas que me faziam dizer ou a vontade discursiva do indivíduo falante. É sobre este equívoco das correntes que Bakhtin tece sua concepção de linguagem.

O autor afirma, portanto, que a base da linguagem, sua verdadeira substância, se encontra no fenômeno social da interação verbal, não no sistema linguístico, nem tampouco nos atos individuais de fala. Todo embasamento de Bakhtin, portanto, parte da interação social, verbal. Qualquer que seja o ato de fala, os diálogos travados, eles são formados pelas condições reais do sujeito, pela situação social imediata (onde estou, com quem eu falo, para que estou dizendo...).

O enunciado é, segundo Bakhtin, o produto desta interação verbal entre sujeitos, que se utilizam dos meios orais e escritos para comunicar. Ou seja,

[...] a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas. (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Portanto, o enunciado é a própria objetificação da língua, o que é dito (de forma oral ou escrita). É imprescindível compreender a noção de enunciado e como este é produzido para posteriormente tecer análises sobre os enunciados que as próprias crianças produzem em sala de aula. Continuemos então a explorar as particularidades do enunciado.

Primeiramente, o autor afirma que os enunciados nunca são abstratos. Eles sempre buscam um interlocutor. Não são meras produções individuais, pois são efetivados nas interações sociais. Portanto, os enunciados serão sempre direcionados a alguém. Ou seja,

[...] 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, se estiver ligada ao interlocutor 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 (BAKHTIN, 1981, p. 112).

Assim, podemos perceber que a importância do diálogo não reside somente no autor do enunciado. Isto, pois, a iniciativa de comunicação de um é regulada pelas condições sociais do outro, e as decisões tomadas devem levar em conta essas condições (ANTUNES, 2003).

O outro presente na comunicação é peça fundamental. Essa interação entre os sujeitos é que produz o caráter dialógico da Linguagem para Bakhtin, pois,

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 1997, p. 271).

Ou seja, todo ouvinte se torna falante em algum grau. Toda compreensão é prehe de resposta, e ela vai surgir, sendo imediata ou não. É o que Bakhtin defende: mesmo não sendo imediato, todo ouvinte é responsivo. Em algum momento o ouvinte se posicionará em relação ao enunciado, trazendo possíveis respostas. Contudo esse movimento não é unilateral. A responsividade não está somente no ouvinte, visto que o autor do enunciado não é “[...] o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo.” (BAKHTIN, 1997, p. 272). O enunciado será sempre uma resposta a enunciados anteriores, e gerará futuros.

Com esta compreensão do enunciado nosso olhar sobre os textos das crianças é redirecionado. Entendemos que toda escrita efetuada por ela é resultado dos enunciados que a perpassaram, diálogos que vivenciou, assim como todos os textos que serão produzidos por tal devem ter um direcionamento, um receptor responsivo.

Esta é a base do conceito de linguagem dialógica, compreender que todos os sujeitos da linguagem são respondentes, não passivos, com direito a réplica, e que toda linguagem é sempre fundada pensando no outro (e no meio) receptor. Por essa razão que Bakhtin (1997) diz que “um enunciado, absolutamente neutro é impossível” (p. 289), pois ele carrega o individualismo do seu autor, sua posição frente ao dito, as circunstâncias onde este fora produzido.

É por todos os motivos explanados acima que compreendemos que os textos das crianças são enunciados concretos e únicos, proferidos dentro de um contexto social bem definido, com alguma motivação prévia, resultado das enunciações vividas

anteriormente. Esta afirmativa, colocada em jogo nas salas de aula, nos faz desviar o olhar para as intenções discursivas dos alunos, os modos como se comunicam, como se utilizam das convenções que sabem e das que ainda não sabem, deixando de lado a “falta” do conhecimento, as correções puramente gramaticais. Pois,

[...] em cada enunciado – da réplica monovocal do cotidiano às grandes e complexas obras de ciência ou de literatura – abrangemos, interpretamos, sentimos a intenção discursiva de discurso ou a vontade discursiva do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras (BAKHTIN, 1997, p. 281).

Na citação acima, percebemos que Bakhtin elenca uma particularidade que é essencial na produção do enunciado, dos textos: a intenção discursiva. Segundo o autor, essa intenção determina os aspectos da produção do enunciado. Kress (1997), na mesma linha de raciocínio, elenca outro ponto chave da produção da Linguagem: a noção de interesse. A vontade discursiva do falante sempre partirá de um interesse do seu produtor. Toda produção de sentido (*meaning making*), sendo intencional ou não, parte de um interesse. O signo será produzido a partir do interesse do criador. Esta noção nos faz começar a olhar as produções infantis com horizontes mais alargados, compreendendo que seus discursos refletem suas intenções, guiados por seus interesses.

Na verdade, esse é um importante ponto de reflexão que Kress (1997) produz em seus estudos. As representações infantis, as formas de significado, por vezes são incompreendidas, mas sempre foram guiadas por algum interesse particular. Ele mesmo diz:

[...] vemos o mundo do nosso próprio lugar, e esse lugar difere do nosso vizinho. Uma das razões pelas quais crianças de três e quatro anos desenham figuras adultas com pernas enormemente longas, em cima de um corpo curto e uma cabeça grande não é apenas competência limitada, mas o fato de que, de sua altura, os adultos se parecem com isso (KRESS, 1997, p.86, tradução nossa¹⁹).

Ou seja, todas as produções de texto dos alunos, por mais incompreensíveis que sejam, trazem aspectos do interesse de tais, basta analisarmos. É nesta medida que precisamos compreender que o desenvolvimento da criança, sua relação com o mundo vai modificando sua forma de representar, criar signos. À medida que esta

¹⁹Tradução de “we see the world from our own place, and that place differs from that of our neighbour. One reason 3- and 4- year-olds draw adult figures with such enormously long legs topped by a short body and large head is not just limited competence, but the fact that from their height adults do look like that”.

vai internalizando os aspectos culturais de uma dada sociedade, sua gama de representação vai aumentando, conseqüentemente se comunicando melhor. O ensino da língua na escola tem importância fundamental dentro deste cenário. Sua apreensão fornece ao sujeito a capacidade de se conectar as pessoas, dialogando, representando, neste campo comunicativo.

Mas afinal, o que viria a ser signo, que tanto comentamos acima? Signos, para Vygotsky (1984), como dissemos no capítulo anterior, são os sistemas de representação da realidade, o “filtro” pelo qual os homens enxergam o mundo e operam nele. A noção para Kress (1997) segue o mesmo rumo: uma forma de representar, dar sentido a algo. “O signo é uma combinação de significado e forma” (KRESS, 1997, p.27, tradução nossa²⁰). Por exemplo, a placa de trânsito que sinaliza os estacionamentos. Sua forma é arredondada, vermelha, possui a letra ‘E’ e tem um traço ao meio. Significa que naquele local não pode estacionar. Ela transmite uma mensagem clara, um signo que utilizamos para comunicar.

Segundo Kress (1997), os signos serão sempre motivados, justamente por conta do interesse. Tecemos escolhas dentro de uma diversidade de modos ofertados, no intuito de atender as necessidades comunicativas.

Os signos, portanto, têm dupla motivação social: primeiro por causa de quem é o criador do signo e qual tem sido sua história; e depois porque o criador dos signos avalia o ambiente comunicacional em questão, e como, conseqüentemente, ela ou ele ajusta sua criação (KRESS, 1997, p. 89, tradução nossa²¹).

De acordo com o excerto acima, utilizo o signo, no processo comunicativo, levando em conta minhas particularidades, e as particularidades do meio em que estou me comunicando. O social se torna peça fundamental no processo de construção de sentido. Isto porque materializo um discurso, utilizando signos diferentes, dentro de um contexto social, que me demanda formas específicas de comunicação. Assim, de modo geral, que se dá o pensamento de Linguagem para Kress e demais autores advindos da Semiótica Social²²: um painel comunicativo, onde teço escolhas para

²⁰Tradução de: “*A sign is a combination of meaning and form*”.

²¹Tradução de “*Signs therefore have a double social motivation: once because of who the sign-maker is, and what her or his history has been; and another time because of what the sign-maker assesses the communicational environment to be, and how consequently, she or he adjusts their making of the sign*”.

²²A Semiótica representa os estudos do significado dos sistemas de signos. O termo Social, utilizado por Kress e Hodge, em 1988, no livro “*social semiotic*”, reforça a relação que o sistema de signos possui com a realidade social ao qual está inserido, sendo utilizado.

produzir sentido (*meaning making*) dentro de um determinado contexto social, motivado por interesses e necessidades discursivas.

Um exemplo disso ocorreu no dia quatro de julho, ao acompanharmos uma produção textual sobre o Gato:

(04/07/2019)

Pesq: porque você não escreve que o gato é fofinho? (a maioria dos alunos escreveu isso);

A: porque eu não gosto de gato, eu gosto é de cachorro.

A criança, por meio de suas palavras, demonstra seu interesse (ou o não interesse) sobre o tema abordado. Sua intenção discursiva ia contrária ao que lhe havia sido proposto. Devo falar do gato, mas na verdade gosto mesmo é de cachorro. “O interesse é um composto da minha experiência; mas também é um reflexo do meu lugar atual e uma avaliação do meu ambiente atual” (KRESS, 1997, p.86).

É neste contexto que a semiótica social entra: propondo que o Sujeito deve ser um agente neste processo de produção de sentido, tecendo as escolhas que constituirão seu dizer, produzindo um agenciamento nesta infinidade de representações semióticas. Por isso, Kress (2015) afirma que os signos não são arbitrários, mas sim produto de um agenciamento dos sujeitos, que são motivados. Os dizeres de Bakhtin (1997) dialogam neste ponto ao dizer que o enunciado nunca é abstrato, pois ele também está guiado por vontades do sujeito, e é pensado para alguém. Este outro, receptor do discurso, influencia na produção do enunciado.

Seguindo na explicação do uso dos signos, Kress (1997) chama de *modos* os meios com o quais construímos significados. Ou seja, os modos são os aparatos que melhor nos ajudam a comunicar e representar dentro do cenário linguístico. Ao escrever um texto, a criança pode escolher utilizar diferentes modos, como a escrita, a imagem, o gráfico. Pode ocorrer que

O que está ‘faltando’ neste modo aqui provavelmente estará disponível naquele modo. Dois ou três ou mais modos usados em conjunto podem juntos fornecer meios para expressar o que o criador da mensagem deseja (KRESS, 1997, p. 56, tradução nossa²³).

Uma crítica que tece o autor se dá no fato de que a escola, por vezes, reprime estes inúmeros modos, para enaltecer somente um: o sistema da língua escrita. Em seu

²³Tradução de “*that which is ‘missing’ in this mode here is likely to be available in that mode there. Two or three or even more modes used in conjunction can jointly provide means for expressing what the maker of the message wants to express*”.

cotidiano a criança permeia por diversos modos, produzindo e interpretando seus sentidos, e na Alfabetização são levadas a “abandoná-los” em prol da aprendizagem da escrita, suas normas e características.

Não é que a escola não deva focar na aprendizagem da língua escrita, mas esta também não deve menosprezar os demais modos, como o desenho infantil, carregado de significado, ou as imagens, que por vezes dizem mais que palavras. É como se tomássemos as significações infantis (desenhos, mímicas...) como brincadeira, e renegássemos como categoria de comunicação (KRESS, 1997).

O autor (1997) reforça que “os modos são produzidos ao longo do tempo por meio do trabalho semiótico para atender às necessidades sociais de uma comunidade” (p. 58, tradução nossa). Por exemplo, um jornal, ao produzir uma matéria, busca estabelecer modos que prendam a atenção do espectador: imagens, sons, gestos... ou seja, é criado para suprir necessidades comunicativas específicas. Ao apelar para o desespero causado pela guerra, um jornalista pode se utilizar de imagens fortes de morte, e uma música triste ao fundo. Sua necessidade de retratar algo ao outro, lhe demanda escolhas de modos específicos.

Dentro da noção de modos, existem os recursos semióticos. A escrita, por exemplo, possui diferentes recursos semióticos: tipos de fontes, tamanhos, pontuações. A imagem possui o enquadramento, as cores, tamanho, relação espacial. As escolhas dos modos e recursos diz relação ao interesse do agente, assim como as necessidades do público (BEZEMER; KRESS, 2008). O jornalista citado acima, além de escolher os modos, pode trabalhar por meio dos recursos semióticos, como centralizar a imagem, explorar os tons de uma música, a fim de alcançar seu objetivo.

É nesta perspectiva que o autor apresenta a noção de *affordance*²⁴. Este é o que remete as potencialidades e limites oferecidos pelos modos e recursos semióticos. As escolhas que serão tecidas pelo *Designer*²⁵ de um texto sempre são guiadas pelo

²⁴ O termo *affordance*, na língua portuguesa, é também conhecido como propiciamentos/propiciações.

²⁵ O *Design* de um texto é formado pelas escolhas que a pessoa faz dos modos e recursos disponíveis em um determinado momento de comunicação. Ou seja, o *Design* é a orquestração destes modos e recursos elencados para produção de significados. Por consequência, o *Designer* é a pessoa que produz este texto, que tece seu discurso orquestrando os variados recursos semióticos (KRESS, 1997).

affordance. Mesmo que haja os interesses pessoais, o agente avaliará quais modos ou recursos são melhores para a situação comunicativa. Ou seja, analisará os limites e potencialidades para enquadrar o que melhor lhe atenda.

Como exemplificado, o jornalista escolhe os modos em decorrência dos objetivos que deseja alcançar. Escolheu um modo em detrimento de outro, ou os recursos, justamente pelo seu *affordance*. Estas escolhas representacionais trazem consigo as particularidades de cada modo escolhido. Portanto, na frase “150 soldados são mortos em ataques na Coréia”²⁶, as particularidades da escrita limitam o criador a provocar a empatia que uma imagem provavelmente forneceria. Talvez, uma foto de um campo de guerra aproximaria mais o leitor ao sentimento que o jornalista deseja proporcionar.

Estas mesmas particularidades encontramos em Bakhtin (1997), ao dizer sobre os gêneros do discurso. O autor afirma que para nos comunicar “utilizamos sempre os gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma **forma padrão** e relativamente estável de **estruturação de um todo**” (p. 301, grifos do autor).

Os gêneros do discurso são, portanto, as formas, relativamente estáveis, que moldam a comunicação nos diferentes campos de atuação humana. Por essa razão, a forma que me expesso na igreja, é diferente da forma como eu me comunico em casa, ou em um bar, ou em um tribunal de justiça. E estas formas são “relativamente estáveis”, pois as convenções linguísticas de cada gênero são iguais na maioria dos casos. Por exemplo, o modo como eu me comunico em um tribunal pode ser diferente da forma que outra pessoa se comunica, mas os modos que formulam nosso dizer sempre seguirá um mesmo padrão (se referindo ao juiz como vossa excelência, vocabulário mais formal, sempre com respeito, dizendo na hora que lhe cabe, etc). O mesmo ocorre na utilização dos modos, elencados por Kress (1997). Duas crianças podem utilizar o mesmo modo na produção de sentido, o desenho. Porém as produções nunca serão as mesmas, pois os recursos utilizados por eles podem se diferenciar, os aspectos sociais elencados para a produção são individuais do criador.

²⁶ Notícia fictícia, só a cargo de exemplo.

Foi o que observamos no dia 9 de maio, em uma atividade de produção de sentido proposta pela professora da turma em que realizamos a pesquisa. O objetivo era produzir um desenho, representando a mãe de cada aluno. O modo elencado era o mesmo, assim como o gênero proposto: um desenho da mãe, em uma carta que posteriormente seria entregue a ela. No exemplo abaixo visualizamos a representação de uma aluna:

Figura 8- A representação de Mãe



Fonte: arquivo da pesquisa

O desenho representava o que havia sido proposto. Porém, as particularidades de cada produção iam se desvelando. A mãe da aluna, segundo a mesma relata, é costureira. Logo, entendemos a razão pela qual a aluna desenha um rolo de linha e uma agulha na mão de sua mãe. As referências do social é o que vai guiar esta aluna na produção de significado, por meio de um determinado modo semiótico e um gênero discursivo, no processo de Alfabetização.

Compreenderemos agora sobre este processo de Alfabetização, as teorias e posicionamentos deste momento da educação básica tão importante para o desenvolvimento da linguagem dos alunos.

3.2.1 Alfabetização e Letramento

Ao estabelecermos um olhar histórico sobre a Alfabetização compreendemos que este trajeto é permeado de mudanças conceituais e práticas. Mudanças estas que precisamos compreender para dizer da Alfabetização no contexto em que estamos inseridos. Soares (2004), em seus estudos, cunhou algumas trajetórias que permearam a Alfabetização. Até a década de 1980, como explicita a autora, o enfoque da Alfabetização era dado fundamentalmente na aprendizagem do sistema convencional da escrita. O ensino era focado, portanto, nas unidades composicionais da língua, enfatizando os usos das regras gramaticais e ortográficas para um “escrever correto”. Por conta deste objetivo, o ensino na Alfabetização era guiado por métodos. Ora métodos que priorizavam as unidades menores da língua, como letras, sílabas ou sons, ora o enfoque era dado às unidades maiores, como palavra, frases ou textos. Em ambas as opções, o resultado do ensino era o enfoque nas particularidades, levando a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico. Assim,

Pode-se dizer que até os anos 80 a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos e métodos analíticos, mas sempre com o mesmo pressuposto – o de que a criança, para aprender o sistema de escrita, dependeria de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos – e sempre com o mesmo objetivo – o domínio desse sistema, considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolvesse habilidades de uso da leitura e da escrita, [...] (SOARES, 2004, p. 98).

Ainda trilhando as mudanças na Alfabetização, Soares (1998) afirma:

[...] à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem a competência para usar a leitura e escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita (p. 45).

Ou seja, começa-se a trilhar um momento na Alfabetização que já não basta mais aprender a ler e escrever puramente. A realidade social exige do sujeito mais do que saber escrever dentro das normas, ou ler textos puramente escritos por palavras. Essas necessidades surgem no Brasil, assim como em demais áreas do mundo. Na década de 1980 o termo *literacy* foi traduzido para nossa língua, como *Letramento*. Este termo resulta desta preocupação de levar o ensino da língua para além dos aspectos técnicos, considerando todo contexto social de uso e produção.

Para Rojo, o termo Letramento

Busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados socialmente, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), em grupos sociais e comunidades diversificadas culturalmente (ROJO, 2010, p. 26).

No Brasil, então, o termo Letramento entra para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinha modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém (KLEIMAN, 2005). Soares (2004) afirma então que é imperativo distinguir Alfabetização de Letramento. Para a autora,

[...] alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita- distingue-se do letramento– entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos (SOARES, 2004, p. 97).

Portanto, sendo Letramento e Alfabetização ações indissociáveis, a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico, em situações de letramento, ou seja, no contexto social, na interação com materiais escritos reais, e não artificialmente construídos. E por outro lado, a possibilidade de participação nos contextos reais comunicativos só será possível por meio, e em dependência, do processo de aprendizagem dos códigos linguísticos (SOARES, 2004).

No decorrer do tempo, o termo Letramento ganhou diversos adjetivos, possivelmente numa tentativa de especificar as instâncias e práticas que constituem esse processo (ARAÚJO; GUALBERTO, 2018). Fala-se hoje sobre LetramentoS: letramento musical, letramento tecnológico, letramento digital etc. Neste trabalho,

buscamos ampliar nosso campo de visão trazendo a perspectiva dos Multiletramentos, autores que nos ajudarão a pensar dentro das Multiplicidades.

No ano de 1994, um grupo de estudiosos na área do ensino da língua, se reuniu na cidade de Nova Londres (EUA) para discutir a respeito das mudanças que ocorrem na sociedade e as consequências dessas mudanças dentro do contexto educacional. A questão chave para eles era que a sociedade, seja no âmbito individual, do trabalho, lazer, tecnológico, está em processo de mudança. Com a globalização, dentro de um mesmo cenário linguístico e cultural, desabrocham uma infinidade de discursos diferentes, modos de significação, assim como surgem diferentes canais comunicativos e midiáticos, que trazem mudança para as formas de se produzir linguagem. Esse grupo, denominado *The New London Group (NLG)*, reuniu todas suas discussões em um único termo – Multiletramento²⁷.

O prefixo *multi*, portanto, visa dar conta da multiplicidade de linguagens e modos de se fazer significado na sociedade atual, assim como explicita a crescente diversidade cultural e linguística presente no contexto de uma língua nacional. O resultado destas discussões foi à liberação de um manifesto, publicado em 1996, pelo *The New London Group*, intitulado “*Uma pedagogia dos Multiletramentos: projetando futuros sociais*”²⁸. Para o NLG,

Se for possível definir de maneira geral a missão da educação, podemos dizer que seu propósito fundamental é assegurar que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de maneiras que lhes permitam participar de modo pleno na vida pública, comunitária e econômica. A pedagogia do letramento, especificamente, desempenha um papel particularmente importante nessa missão (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 60, tradução nossa²⁹).

Neste novo ambiente da Alfabetização necessita-se analisar “o que” os estudantes precisam aprender, e “como” será o modo mais adequado para realizar essas aprendizagens (NLG, 1996). Os multiletramentos exigem dos educadores uma nova relação com o ensino, onde a linguagem não é mais vista como estática e pronta para uso, mas como modos de significar, que vão tomando forma de acordo com as situações de uso, os contextos e interlocutores para os quais serão destinados.

²⁷ *Multiliteracies* em inglês.

²⁸ Tradução nossa de “*A pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures*”.

²⁹ Tradução de: “*if it were possible to define generally the mission of education, one could say that its fundamental purpose is to ensure that all students benefit from learning in ways that allow them to participate fully in public, community and economic life. Literacy pedagogy is expected to play a particularly important role in fulfilling this mission*”.

Soares (2004) afirma que

Esse alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização (SOARES, 2004, p. 100).

A esperança que a citação acima nos proporciona é, sem dúvida, desejo de todo educador. Porém, há uma consideração a ser feita quando pensamos que o Letramento pode guiar uma “superação, sucesso em algo”. Street (2014) é quem tece esse pensamento. Segundo o autor, a noção de Letramento é plural, seu caráter é múltiplo, assim como as práticas letradas que o demandam. Para Street, o Letramento é ideológico, e precisamos compreender isto. Assim como Bakhtin (1981) diz que a palavra é ideológica, carrega poder de quem a domina, Street diz que os Letramentos também são. Mesmo reconhecendo que na sociedade existem múltiplos letramentos, particularidades de práticas letradas, existe uma concepção “autônoma”, como chama o autor, do letramento considerado válido, importante. É contra isto que Street se engaja a opor. Ele exemplifica dizendo que muitas sociedades creditam ao Letramento uma possibilidade de mudança, de progresso social. Uma pessoa que tem sucesso na vida é uma pessoa que possui alto nível de Letramento. Qual Letramento é exposto nestas sentenças? Como esse Letramento garante o sucesso de algo ou alguém?

Trazer esta concepção para o âmbito escolar o torna ainda mais prejudicial. Se existem uma multiplicidade de Letramentos, como foi que na escola elegeu-se uma variedade particular como único letramento? E mais importante, como o tipo escolar de letramento passou a ser considerado padrão para legitimar, excluir ou descartar as outras variedades? (STREET, 2014).

O autor começa então a evidenciar que Letramento (palavra e conceito) ficou associado às práticas educacionais escolares, e isso nos remete a pensar em um Letramento autônomo, único. Esse seria o Letramento que é válido, que traz elevação social.

Se pensarmos que somente o Letramento escolar é válido, estaríamos afirmando que as crianças que chegam à escola ainda não são letradas, assim como os indígenas também não o são. Esta foi à luta de Street (2014), desmistificar esse

pensamento. Eis a importância, portanto, de trazer seus pensamentos, no momento em que dizemos da Alfabetização. Não é querer tirar a importância institucional da escola, até porque ali se encontram as raízes históricas e culturais de uma sociedade, dos processos de ensino. Mas é refletir como, e por qual razão, dentro da escola, tornamos uma particularidade de conhecimentos e formas comunicativas como válida, de importância. Tentar compreender (e desmitificar) porque tornamos padrão a produção de sentido pelos alunos através da escrita, e renegamos os demais modos e recursos. É como relata o autor:

O Letramento, portanto, não precisa ser associado com escolarização ou com pedagogia [...]. A pesquisa precisa, ao contrário, começar de uma concepção mais comparativa, mais etnograficamente fundamentada de letramento como as práticas sociais de leitura e escrita e evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos (STREET, 2014, p.127).

Ampliar nossa noção de letramento, para além das práticas escolares, nos faz compreender que o aluno, ao chegar ao processo de Alfabetização, já produz significados das mais variadas formas, interpretam sentidos, realizam leituras. Quando não centramos o Letramento na cultura escolar, proporcionamos aos alunos uma aprendizagem que carrega sua identidade, valorizando os contextos e peculiaridades dos sujeitos, conseqüentemente os proporcionando outras maneiras de produção de texto, que vão para além da escrita, incorporando a Linguagem multifacetada e guiada pelos gêneros, como aparece em seu social.

3.2.2 O trabalho com o gênero textual na escola

Bakhtin (1981) já dizia que

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala (p. 283).

Usamos os gêneros sem ao menos notarmos. Isto se dá pelo fato de que este conceito é construto social, utilizado para a comunicação. Desde que nascemos estamos imersos nessa teia de significações, e aprendemos a utilizá-las

cotidianamente. Trabalhar com os gêneros, portanto, é ter a oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos e autênticos usos sociais.

Val (2007) explica que “cada espécie de texto circula em um determinado portador ou suporte, tem seu formato próprio, usa um estilo de linguagem específico e ‘funciona’ em um dado contexto” (p. 13). Estas espécies de texto são os Gêneros textuais. Eles são responsáveis, de certa forma, por organizar nossa vida social. Criam certos modelos e padrões respeitados culturalmente no processo de comunicação.

A questão dos gêneros não se trata apenas de usos linguísticos, mas de uma adequação social lógica. Por exemplo, sabe-se que não é adequado socialmente fazer piadas em funerais; ou usar gírias na redação de um documento importante. Este respeito às normas e modelos dos gêneros foi (e são) sendo construídos pelos usuários da língua no decorrer da história humana. A utilização coletiva da língua é quem vai demarcando as constituições do gênero, os espaços de uso, características a serem respeitadas, colocações mais adequadas e etc. Em prol disto, sabe-se que os gêneros não são imutáveis ou inalteráveis, mas sim culturalmente adequados às condições comunicativas (VAL, 2007).

Bakhtin, em *estética da criação verbal* (1997), revela três componentes característicos na construção de gêneros textuais: a *temática*, a *construção composicional* e o *estilo*. Compreendê-los auxilia o trabalho com os textos em sala de aula, seja qual for o nível de ensino.

A *temática* é que organiza o projeto do dizer, estabelece seu sentido. A temática delimitará o assunto tratado e como este possivelmente se desenvolverá. Por exemplo, o tema “guerra” será tratado de uma maneira no gênero jornalístico, de outra forma em filmes, e de maneira diferente em uma entrevista. Ou seja, a delimitação temática deve ser evidente nas produções dos alunos, os guiando em qualquer que seja o gênero. O professor propor o reconhecimento da temática dentro de um gênero, como o conto ou uma notícia, por exemplo, também auxilia que posteriormente sejam realizadas leituras e produções mais autônomas.

A *construção composicional* diz respeito a orquestração, disposição e acabamento dos enunciados. É o que caracteriza, de maneira geral, a composição do gênero. Ao

trabalhar uma carta, por exemplo, o professor terá de evidenciar sua construção composicional, as partes que lhe são características, seu início, meio e fim. Posteriormente, os alunos serão capazes de identificar semelhanças e diferenças entre a composição dos gêneros.

O *estilo* reflete os recursos linguísticos usuais dos textos em determinado gênero. Portanto, os recursos linguísticos elencados para a produção de uma carta, serão diferentes das escolhas realizadas para produção de um noticiário. O estilo se dará de forma diferente. Um bilhete, por exemplo, poderá ser escrito de maneira mais coloquial, se utilizando de recursos linguísticos menos formais. O mesmo não ocorrerá na produção de uma poesia ou um conto, pois estes necessitam de recursos linguísticos diferentes.

O estudo do gênero na escola, portanto, não deve ser reduzido à análise de suas normas, mas também devem ser exploradas suas funções, os suportes onde se encontram, sua circulação social, os contextos em que é empregado, os receptores deste. Afinal, os alunos

[...] precisam saber em que situação uma bula lhes será útil, como encontrar nela as informações que precisam. Precisam saber ler criticamente notícias, editoriais e propagandas. Precisam é saber como redigir um convite, [...] (VAL, 2007, p.22).

Espera-se, portanto, que os alunos saibam mais do que as características peculiares e relativamente estáveis de cada gênero. Espera-se que possam, autonomamente, utilizá-los em sua vida cotidiana. Essa é a tarefa da escola. Afinal, “escrever na escola deve ser visto como um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social” (MARCUSCHI, 2010, p.78).

No próximo tópico aprofundaremos nossa discussão sobre a noção de texto que trazemos neste estudo, e como este é produzido no âmbito escolar por meio da abordagem Multimodal.

3.2.3 Abordagem multimodal: Concepções de Texto e sua produção

Nesta seção buscaremos expor nossa visão sobre o conceito de texto, e como este é produzido no contexto da sala de aula. Considerando a amplitude do tema,

traremos para dialogar conosco, alguns autores que contribuíram para esta temática no decorrer dos anos, e que demonstram a perspectiva teórica que nos apoia. Traremos para debate as concepções de Kress (1995, 1997, 2015), Gualberto e Kress (2019), Geraldi (2003; 2006), e demais autores que dialogam com os princípios teóricos propostos.

Até o momento discutimos nosso aporte teórico sobre linguagem, suas particularidades, o modo como a apreendemos. Aqui, focaremos nossa atenção no que vem a ser texto e como este é (ou deveria ser) produzido na Alfabetização. É importante ressaltar estas concepções teóricas, pois elas guiarão nosso olhar e nosso discurso ao analisar os dados produzidos pela pesquisa em sala de aula. Portanto, compreender esta questão é de suma importância para a pesquisadora, mas também para o leitor, que compreenderá nosso posicionamento nos capítulos que se seguem.

Ao se questionar o que é texto encontramos diferentes concepções, que analisam diferentes nuances. Adiantamos que nesta pesquisa, apoiados na perspectiva teórica elencada, as noções de texto nos remetem a uma unidade da comunicação, de produção de sentido, que veicula um discurso, e é fruto da interação humana e dos contextos socioculturais de sua produção.

Concordamos com Geraldi (2003) que é

[...] no texto que a língua 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, 2003, p.135).

Ou seja, é no texto que a Linguagem encontra sua materialização, sua propagação social. Textos que remetem uma realidade, uma necessidade, um anseio, uma vontade. Textos que proporcionam a comunicação, o diálogo. É esse texto que percorre o cotidiano das crianças, e que deve percorrer os âmbitos escolares. Porém, Geraldi (2006) diz que, por vezes, “a produção de texto na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua [...]” (2006, p.65). O aluno produz o que o professor solicita, apenas para ser avaliado.

[...] salmodiar, na escola, enunciados que não percebe, repetir passivamente juízos alheios, a apreciar, numa linguagem que não entende, assuntos estranhos a sua observação pessoal, educado, em suma, na prática incessante de copiar, conservar e combinar palavras, [...]. Ao deixar

a escola, descarta-se quase sempre, e para sempre, “dessa bagagem” (GERALDI, 2003, p. 120).

Geraldi foi um autor que teceu importantes contribuições sobre a forma com que o texto deveria ser empregado nas relações de ensino. Para o autor (2003),

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 pelos quais se fala (p.165).

A defesa que o autor faz é que o texto deve ser ponto de partida e de chegada de todas as práticas de ensino na escola. Este texto, que demonstra a realidade da linguagem, os meios onde ela circula, os materiais reais de uso na sociedade. Assim, diz que o texto é “uma sequência **verbal escrita coerente** formando um todo **acabado, definitivo e publicado** [...]” (GERALDI, 2003, p. 101, grifo nosso). Ou seja, para o autor, o texto deve ser coerente, em relação às normas utilizadas e o meio em que percorrerá; deve ser acabado e definitivo, visto que ele demanda leitura e compreensão do outro, e para isso precisa ser finalizado; assim como deve ser publicado, não no sentido de “lançado a uma editora”, mas dado ao público, ao leitor (GERALDI, 2003).

As contribuições de Geraldi são essenciais para a compreensão do texto, porém, em seu contexto teórico, abordou a noção de texto levando em consideração prioritariamente o modo escrito da linguagem. Fez isto de maneira excepcional, e trouxe grandes contribuições para o campo docente. Nesta pesquisa, pretendemos ampliar esta concepção de texto, trazendo para discussão a noção da produção de sentido por meio de variados modos.

Gualberto e Santos (2019) trazem uma metáfora, para compreenssãodos limites da Linguagem, que resume nosso posicionamento. Precisamos olhar para ela através de uma visão satélite. Projetando-nos para o exterior do planeta, visualizando todo o sistema solar, percebemos os limites da Terra. Nosso planeta é uma pequena parte dentro da infinidade de um sistema solar muito maior (GUALBERTO; SANTOS, 2019). Assim devemos fazer com a Linguagem: perceber seus limites, que esta é somente mais um modo de produzir sentido dentro de uma infinidade de modos semióticos.

Kress (1995) já nos dizia que o texto é:

Um ‘tecer junto’, um objeto fabricado que é formado por fios tecidos juntos – fios constituídos de modos semióticos. Esses modos podem ser entendidos como formas sistemáticas e convencionais de comunicação. Um texto pode ser formado por um ou vários modos semióticos (palavras e imagens, por exemplo) [...] (p.11, tradução nossa).

Portanto, nesta noção de texto, “a escrita figura, cada vez mais, como parte apenas do conteúdo de uma mensagem” (DESCARDECI, 2002, p. 26). Produzimos sentidos através dos mais variados modos: textos produzidos por escrita, por fala, por imagens, por expressões, por músicas etc. Na verdade, esta noção de texto é um reflexo da multiplicidade de signos que encontramos hoje em nossa sociedade.

A construção do texto também leva em conta o meio social em que está sendo produzido. Isto, pois, “o texto (como complexo de signos) é produzido para ser coeso e coerente internamente e para ser coerente com seu ambiente. Ele ganha sua completude a partir das ocasiões de uso e fabricações sociais” (GUALBERTO; KRESS, 2018, p. 3). O meio (*medium*) é uma noção trazida pelo autor. Este se refere ao lugar de materialização dos signos: cadernos, livros, sites, corpo físico (BEZEMER; KRESS, 2008). E estes meios se encontram cada vez mais diversos, como uma parede de metro para o grafiteiro; ou uma caixa de chat, para um usuário de fórum online. Cada meio requer especificidades de modos e recursos, e precisamos saber tecer escolhas acertadas para produzir significado na sociedade.

Todas estas mudanças e especificidades sociais refletem no que pensamos para a Alfabetização. Se os documentos oficiais³⁰ dizem que os alunos devem sair da escola dominando o uso de diferentes linguagens, sendo autônomo nas práticas de comunicação, como alcançaremos este feito centrando o ensino escolar na linguagem escrita?

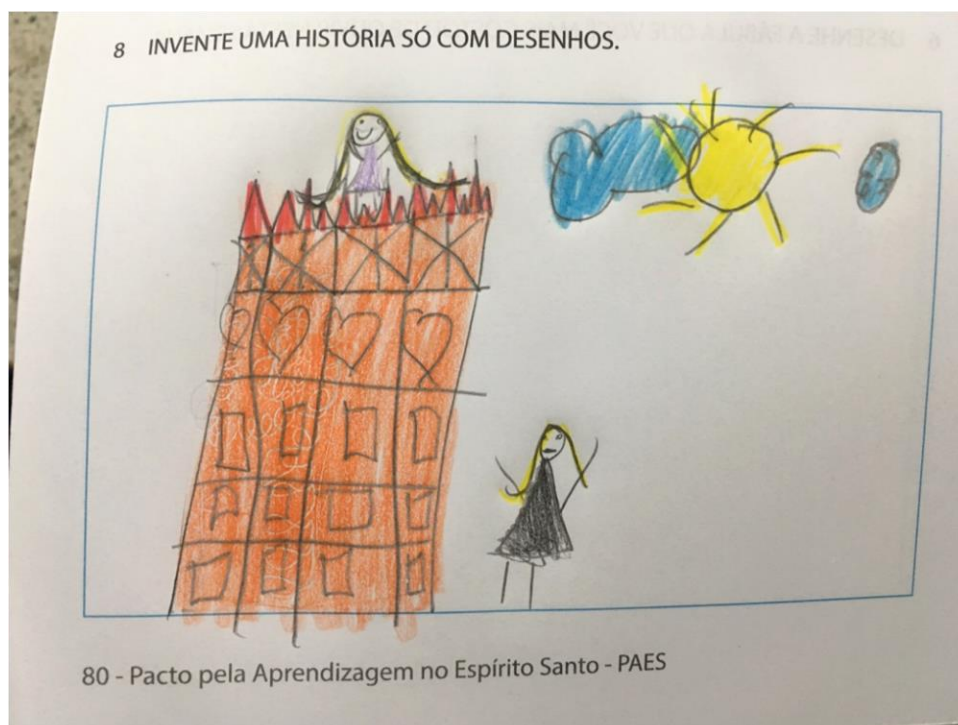
Descardecí (2002) diz que quando nos deparamos com a palavra *Leitura*, a relacionamos primeiramente a decodificação do código alfabético. O mesmo acontece quando nos deparamos com a palavra *texto*, o associamos à escrita e renegamos (mesmo que indiretamente) todas as potencialidades dos demais modos. Compreender a produção de texto para além da escrita é de fundamental importância para essa etapa da educação básica. As crianças que chegam ao primeiro ano do Ensino Fundamental produzem sentido por meio de outros modos semióticos, já que muitos ainda não conseguem escrever para se comunicar.

³⁰ PCNs

O desenho, a imagem, é o exemplo mais recorrente para se pensar a produção de sentido no início da Alfabetização. Porém, outros modos e recursos são empregados pelos alunos, pelo professor e até mesmo nos Livros didáticos e de Literatura: como *Cores e Tipografia*.

Pensando além das produções infantis, na escola nos utilizamos das cores e tipografias das mais variadas formas: em cestos de lixo recicláveis, diferenciação nos mapas, ênfase em alguma frase ou palavra, no uniforme escolar etc. Esperamos que os sentidos ali expostos sejam interpretados, mas por vezes renegamos os sentidos que estes modos refletem nas produções infantis. A imagem abaixo demonstra as escolhas que o aluno realizou, dando ênfase às cores para a produção de sentido.

Figura 9- O sentido proporcionado pela cor



Fonte: arquivo da pesquisa

Na história desta aluna, uma princesa havia conquistado o castelo, e a outra não, por isso sentia inveja. Não podemos afirmar com certeza o porquê da utilização de

certa cor para produção de significado. Afinal, é o agente que tece as escolhas de produção. Porém, algumas pistas são deixadas para que as possamos interpretar.

Ao se tratar dos valores das cores, Kress e Van Leeuwen (2002) dizem que geralmente as associamos a algo simbólico ou emotivo. Por exemplo, associa-se a cor verde às folhas, o amarelo ao sol, o vermelho à paixão, etc. Porém, “o sentido que a cor traz depende muito dos diferentes períodos e culturas, e mudam também no mesmo tempo e lugar” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002, tradução nossa).

A cor preta representada no vestido da menina, associada à expressão de um rosto sério, nos remetem a sentimentos ruins, obscuridade. O preto, neste caso, tende a remeter a personagem como vilã. As delimitações da história (castelos, princesas...) nos fazem perceber que suas inspirações, provavelmente, vêm de leituras anteriores. Ao analisarmos o plano concreto da imagem, percebemos que a princesa boa (representada com variadas cores, cabelos compridos, feições de alegria) se encontra em um patamar muito mais elevado que a princesa má (representada de preto, feição triste/raivosa). Percebemos também que o castelo está à altura do sol, inatingível. Certamente as delimitações de espaço tendem a influenciar nas produções infantis. Porém, refletindo sobre todas as pistas que o processo de produção fornece, estes detalhes se revelam. O castelo poderia ser menor, deixando o plano superior para o céu, com o sol e as nuvens. Mas o ponto chave da história desta criança era demonstrar a posição que uma princesa tinha alcançado, e a outra não. As saliências e os valores dados a cada figurasão feitas de maneira intencional. Ou seja, toda análise de produção de sentido precisa ser interpretada dentro do seu contexto, levando em consideração seu produtor, e como o mundo se revela a ele.

No dia nove de maio de 2019, por exemplo, um diálogo com a aluna *Ki*, demonstra como a cor representa algo concreto para eles:

(09 de maio)

Ki: Tia, olha meu desenho!

Pesq: Que lindo...

Ki: Desenhei ela (a mãe) com a blusa azul, igual ela vai trabalhar.

Pesqu: Ah, ela usa uniforme né?

Ki: Uhum!

A cor azul, neste contexto, para essa criança, representa as vestimentas da mãe, como esta trabalha. O que poderia parecer uma escolha aleatória é motivada,

guiada pelo interesse de representar a mãe como esta realmente se veste em seu cotidiano.

O mesmo ocorre quando tratamos da tipografia. Dentro de um texto nos utilizamos de diversos recursos tipográficos para produzir sentido: usamos o negrito para ênfases, inclinação, curvaturas, regularidades, alinhamento, orientação etc. Mas o que precisamos realmente compreender é que as escolhas tipográficas vão para além da estética, e se baseiam nos valores e potenciais de significado que oferecem (MACHIN,2007).

Sendo assim, compreendemos que sempre produzimos sentido através de uma multiplicidade de modos. Esta pluralidade nos oferece diferentes possibilidades e potencialidades para significar. É a *Multimodalidade* que trata destas diversas formas de se produzir significados na vida. O ponto central desta abordagem é explorar os diferentes potenciais de expressões, posicionamentos, discursos. Produzir, das mais variadas formas, significados adequados para a necessidade comunicativa.

Precisamos, portanto, despertar em nossos alunos capacidades multimodais de leitura e escrita. Ao se deparar com anúncios, propagandas, jogos, redes sociais, a criança precisa interpretar o conjunto de modos que ali aparece (escrita, imagem, gráficos, formas...), para então conseguir produzir o sentido.

Para o autor,

Os efeitos da multimodalidade são de grande alcance e afetam profundamente os caminhos para a Alfabetização das crianças que estão crescendo neste - para mim, novo- cenário comunicacional (KRESS, 1997, p. 94, tradução nossa³¹).

A multimodalidade surge como abordagem que nos faz pensar neste ensino que vai para além da escrita, formando leitores completos de mundo. Principalmente neste período da Educação Básica, carregar a Multimodalidade como guia, é ter um novo olhar para as produções infantis, carregadas de modos, sentidos.

Nos capítulos e tópicos que seguem, apresentaremos estas produções multisemióticas dos alunos, proporcionadas no contexto da Alfabetização, pelas

³¹Tradução de “*The effects of multimodality are far-reaching, and deeply affect the paths into literacy of the children who are growing up in this— for me, new—communicational landscape*”.

práticas docentes. Relembrando que nesta pesquisa adotamos uma noção de texto que incorpora, mas vai além da linguagem escrita, sendo o mesmo uma unidade de produção de sentido, pelos mais diversos modos. Nessa perspectiva, os dados trazidos abaixo dialogam com nossas concepções teóricas, e nos fazem compreender como a produção de texto tem sido empregada neste momento da educação básica.

Não é nossa intuição generalizar os resultados obtidos através desta pesquisa. Porém, de certa forma, apresentaremos práticas que são comuns a muitos docentes, assim como propostas de produção textual que partem de um material proporcionado por uma Formação Continuada, o PAES, que circula em diversas escolas, nos possibilitando uma reflexão de maior alcance.

4 A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ALFABETIZAÇÃO: AS PRODUÇÕES DE SENTIDO POR ALUNOS DO PRIMEIRO ANO

“A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor”.

Bakhtin (1981)

Tendo como ponto de partida os objetivos traçados previamente, neste capítulo explicitaremos e discutiremos sobre as investigações feitas no interior de uma sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental. As análises do cotidiano, a entrevista realizada, as falas proferidas pelos alunos, as anotações do diário de campo, assim como as produções infantis nos dão indícios da prática pedagógica ali realizada, e como esta propicia aos alunos práticas de escrita, produção de sentido, das mais variadas formas.

Vale ressaltar que tudo aqui discutido toma como embasamento os dizeres teóricos explicitados até o momento.

4.1 NOÇÕES PRÉVIAS SOBRE A LINGUAGEM E A PRODUÇÃO DE TEXTO: O QUE DIZEM NOSSOS SUJEITOS

O primeiro tópico deste capítulo foi idealizado nos momentos de diálogo entre pesquisadora e os participantes. Ao adentrarmos a sala de aula, percebemos suas noções sobre a Linguagem escrita e a produção de texto. São estas noções que apoiarão os processos de ensino e aprendizagem da língua, dando suporte para analisarmos as situações, produções, e locais de onde falam.

Cumpramos salientar que nosso olhar, dentro das práticas de produção, não vai ao encontro somente do produto final. O processo de construção das produções textuais explicita conceitos, tentativas e frustrações, que muito nos dizem sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita. O produto final da produção de texto explicita discursos proferidos por um sujeito, sendo de suma importância para nossa pesquisa. Porém, nos interessa saber mais: como esses discursos foram formulados? Quais estratégias e modos o aluno utilizou na hora da escrita? Ele tinha pleno conhecimento dos códigos linguísticos ali representados ou necessitava de

auxílio? Estes são alguns dentre tantos questionamentos que buscamos observar nas práticas de escrita dos alunos, que estarão relatados no texto que se segue.

Neste tópico, buscamos apresentar uma de nossas inquietações ao adentrar a sala de aula: a relação das crianças com a Linguagem. Entre bate papos paralelos, a conversas nos momentos de produção de texto, fomos desvelando alguns aspectos que nos ajudaram a compreender as questões propostas.

De início, buscamos estabelecer um vínculo de parceria com os alunos, de modo que respondessem aos nossos questionamentos por meio de bate papos, diálogos tecidos dentro ou fora de sala de aula. Sentávamos para ajudá-los nas tarefas, realizávamos leituras e contação de história nos momentos oportunos, circulávamos no recreio com os mesmos, participávamos das aulas que não eram de regência da professora *Dri* (como Artes, Educação Física...). Não demorou mais que uma semana para esta relação ter sido estabelecida. Os diálogos começaram a ficar mais fluidos e mais enriquecidos, pois os alunos começaram a dialogar como em uma conversa paralela, e não um questionamento imposto.

Assim, fomos descobrindo que a maioria dos nossos sujeitos tinha relação forte com livros e revistas infantis. A maioria das crianças possuía em casa, e tinha a prática de ler juntamente com seus responsáveis, fosse pai, mãe ou avós. O capital cultural das crianças aparentava ser bem elevado, desde leituras clássicas, até as revistas em quadrinhos. A maioria absoluta das crianças também tinha contato com a Linguagem através dos aparelhos eletrônicos, fossem eles computadores, tablets ou celulares. Realizavam buscas de vídeos na internet, interpretavam comandos de jogos, proferiam sentido aos mais diversos sinais.

Pelos diálogos, também foi possível notar que a prática da escrita era consolidada por alguns alunos, fosse na Pré-escola ou em casa, como o relato da aluna *Am*³². *Am*, em um diálogo sobre onde as crianças produziam textos no cotidiano delas, relatou que sempre teve prática de escrever cartas para pessoas que amava. Aprofundamos o diálogo, pois sabíamos que *Am* era uma aluna que ainda não possuía domínio completo do código escrito. Em diálogo:

³² Para manter o sigilo, optamos por utilizar as iniciais dos nomes dos alunos.

(25/04/2019)

Pesq³³: ah! Que legal *Am!* E como é que a gente pode mandar uma carta se não sabe escrever direitinho ainda?

Am: você pode desenhar.

Pesq: e vocês acham que desenho é um tipo de texto?

Alunos: não... sim... ((respostas juntas)).

Pesq: Porque você acha que sim *Ma?*

Ma: porque ele pode mandar uma mensagem.

Ao adotar a perspectiva da Multimodalidade nesta pesquisa, concordamos com as falas transcritas acima. O texto vai muito além da língua escrita, principalmente nos dias atuais. Estamos constantemente interpretando textos repletos de imagens, gestos, som, tipografia, cores, anúncios que só farão sentido se o leitor levar em consideração o desenho que ali está exposto. As crianças compreendem este sentido que é atribuído ao texto no cotidiano, e principalmente neste período da educação básica, onde ainda não possuem o domínio completo da escrita, utilizam demasiadamente dos desenhos para produzirem sentido. Kress, no ano de 1997, já afirmava isto:

As crianças vivem nesse mundo comunicativo multifacetado a partir do momento em que nascem; e parecem ser capazes de entender isso. Elas não parecem nem impressionadas com a multiplicidade das mais diversas mensagens que lhe chegam [...] (p. 24, tradução nossa³⁴).

Continuamos o diálogo buscando investigar a importância que as crianças atribuíam à aprendizagem da língua escrita, e recebemos a seguinte resposta:

(25/04/2019)

Pesq: *Ma*, porque você acha importante aprender a escrever?

Ma: porque quando a gente crescer, a gente tem que ter um futuro melhor.

Pesq: porque você acha importante *Sa?*

Sa: porque se não a gente fica burro.

Ar: é... porque não aprende.

É interessante notar a atribuição dada pelas crianças à aprendizagem da língua escrita. Muito provavelmente esta é uma representação que elas têm da escola como geral: você precisa aprender, para ter sucesso no mundo lá fora. Pode até ser que este enunciado tenha sido proferido por outro sujeito, em algum momento, e as crianças se apossaram. Não é raro ouvir estes tipos de comentário na sociedade em que vivemos. Street (2014) explicita bem esta dualidade, vista por uma parcela da

³³ “Pesq” para quando evidenciarmos falas da pesquisadora e “prof” para quando for à fala da professora.

³⁴ Tradução de: “*In other words, children live in this multifaceted communicational world from the moment they are born; and they do seem to be able to make sense of it. They seem neither overwhelmed by the multitude of the most diverse messages coming to them [...]*”.

sociedade, das pessoas que são ou não analfabetas. O mesmo relata que esta dualidade é constantemente utilizada pelas mídias, nas propagandas de governo, para atribuir o sucesso de uma sociedade ao nível de Alfabetização e Letramento que esta possui. Ou seja, quanto mais escolarizado eu sou, mais sucesso posso ter na vida. É justamente esta visão que as crianças apresentam.

Na fala de *Ma*, fica explícito que a mesma faz uma relação da aprendizagem da língua escrita para além da escola. “Quando a gente crescer...” faz alusão à quando esta não estará mais na escola. Ou seja, ela compreende que a linguagem que está aprendendo na escola, faz diferença para sua vida em sociedade. Pode ser que ela não formule, neste grau abstrato, sua resposta, mas consegue claramente estabelecer uma relação entre a aprendizagem da escola para a vida. Outras respostas já nos mostram o contrário.

Ao serem indagados sobre os usos da escrita no cotidiano, a maioria das crianças teve dificuldade em fazer a interlocução desta para além do ambiente escolar.

(25/04/2019)

Pesq: pra quê vocês acham que a gente usa a escrita?

Em: Pra aprender a ler.

Fe: Pra fazer tarefa.

Foi somente depois de deixarmos explícito que perguntávamos sobre o uso da escrita fora da escola que as respostas começaram a surgir: “nos livros, nas placas, nas revistas...”. Mas a visão da maioria das crianças, naquele momento, é que a escrita faz parte do processo escolar, e muitas vezes fica restrito a ele somente. Ainda assim, sendo a escrita para usos escolares ou no cotidiano, todas as crianças compreendem a importância da linguagem. Abaixo, em um relato do diário de campo, conseguimos visualizar a importância dada pelas crianças.

(08/05/2019)

Era hora da aula de Matemática. A atividade pedia que a criança realizasse uma conta de somar, e escrevesse o resultado no local indicado.

Pesq: Nossa, você até escreveu o nome dos números. Parabéns!

Am: Tia, eu até consigo ler frases já!!! ((Fala acelerada, expressão de entusiasmo))

Pesq: Muito bem *Am*. Você é muito esperta.

Am: Do livro do ciências até tia. As frases são muito difíceis.

Em conversa com a professora, posteriormente, a mesma relatou que a aluna havia chegado, no início do ano, sem conhecer as letras, e que a mesma era muito insegura com relação à aprendizagem. Ao se dar conta de que agora era capaz de

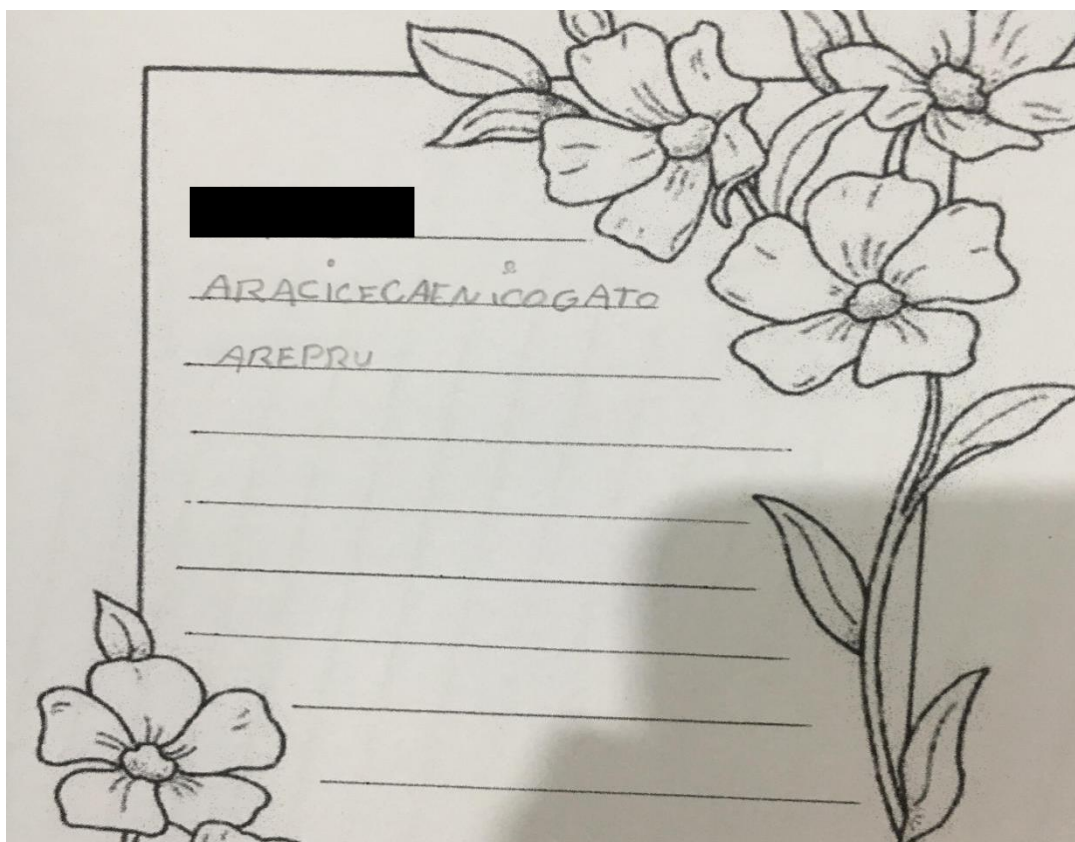
realizar os comandos proferidos pela professora, a aluna ficou entusiasmada, mostrando a importância que aquilo havia para ela.

Am é uma aluna que está com a aquisição do código alfabético quase completo. Porém, dentro da mesma turma, os níveis de aprendizado são diversos, fazendo com que o trabalho da professora também seja diversificado. É o que a mesma relata:

DRI: [...] então eu vou tentando trabalhar de diversas formas em sala de aula. Ao mesmo tempo em que *tão* trabalhando com texto, com a leitura de um texto, a produção de texto, que alguns já fazem... então eu tenho que pegar uma palavra, e ir com outro só com a palavra, com letra, com sílaba mesmo, com a junção [...] (24/04/2019).

Abaixo podemos notar esta diferença.

Figura 10- A construção do texto através das letras



Fonte: arquivo da pesquisa

Na produção trazida acima (figura 10), a intenção era que as crianças produzissem uma carta para o dia das mães, escrevendo sobre o que elas gostariam de dizer

para suas mães. A aluna *Er* realizou a seguinte produção (Figura 10), e a trouxe até nós. Ao pedirmos a leitura, a mesma a realizou da seguinte forma: “Mamãe eu gosto muito de você. Beijos. Te amo”. Sabemos que convencionalmente a escrita da criança não reproduz este significado. Mas a critério de análise, podemos afirmar que esta criança compreende o signo utilizado na escrita. É como relata a professora em entrevista:

DRI: Ontem eu falei assim: agora a gente vai escrever uma frase *pra* cada uma dessas palavras. Aí uma menina veio pra mim com um montão de letras... letra... e foi colocando letra. Então ela entendeu que as letras formam palavras, e que essas palavras vão formando textos, enfim... mas ela ainda não entende como que se junta essas letras *pra* chegar as palavras. Mas ela *tá* entendendo que ela *tá* produzindo (24/04/2019).

Ou seja, percebemos pela fala da professora que ela reconhece os diferentes graus de aprendizagem de cada aluno, e os valoriza. Trabalha a particularidade de cada um, tentando levá-los a uma completa aquisição da língua escrita. É o que Smolka (1988) diz, a criança

[...] pode escrever, tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre um interlocutor (SMOLKA, 1998, p.69).

Mesmo não sabendo escrever como convencionalmente a escrita se dá, a aluna *Er* tinha o desejo de demonstrar seu sentimento a sua mãe. A partir do momento em que estabeleceu seu discurso, o efetuou da maneira que pensava ser a correta. E nesse ritmo as crianças vão contando com a ajuda do outro e aprendendo.

Todos os dias, em diversas atividades, outras crianças também vinham a nós solicitando ajuda na escrita. E logo percebemos que esta prática era comum na turma, a professora sempre deu liberdade para que as crianças fossem a sua mesa tirar dúvidas. Como representávamos uma “segunda professora”³⁵ ali, constantemente recebíamos pedido de ajuda nas produções.

Grande parte dos alunos tinha o conhecimento das letras e da maioria das sílabas. Logo, todas realizavam tentativas de escrita sem nenhuma ajuda. Porém, ao se depararem com palavras que não conseguiam escrever, vinham até nós. Tanto a professora, como nós posteriormente, buscávamos responder as dúvidas com novos questionamentos, afim de que o aluno refletisse sobre o movimento da escrita.

³⁵ Modo como a professora *Dri* nos apresentou a turma.

(25/05/2019)

En: Tia, como escreve festa?

Prof: Festa? Como escreve FE?

En: F e E. FE.

Prof: E qual letrinha faz o som de \ s \?

En: é o S.

Prof: isso, FES. E o TA? Como que faz o TA?

En: TA

Prof: TA, viu como você sabe?

Em raras exceções, precisávamos soletrar as palavras. Na maioria dos casos, refletindo sobre as sílabas as crianças conseguiam produzir. Esta prática de reflexão sobre a escrita permeava diversas áreas da prática docente da professora *Dri*. Quando a indagamos sobre a correção das produções de texto, a mesma afirmava que as correções eram mais para avaliar o andamento da aprendizagem da escrita, e posteriormente, em um momento oportuno, corrigia juntamente com o aluno, refletindo sobre seu erro.

A professora relata que sempre dá visto nas atividades, para que o aluno tenha um retorno, mas a priori não corrige nada. Então,

(24/04/2019)

Prof: [...] quando a criança já consegue perceber onde ela erra, eu já aponto isso pra ela, e já faço ela tentar...

Pesq: a reflexão..

Prof: é...

Ou seja, a professora busca estabelecer no processo de ensino o que Geraldini (2001) chama de *trabalho com a Linguagem*³⁶. Neste momento, não importa para a professora os erros que as crianças cometem. Importa que elas escrevam, pratique o ato da escrita, a junção das letras, o proferimento do discurso, a coerência. Posteriori as demais regras e normas serão trabalhadas.

Outro relato que evidencia o posicionamento da professora, quanto à correção dos textos, é trazido abaixo.

DRI: Uma mãe falou que o menino escreveu uma cartinha *pra* mim, no meu aniversário, e a mãe falou assim: "eu falei com ele que *tava* errado, mas ele falou assim: - a tia disse que é *pra* gente escrever do jeito que a gente sabe". Aí ontem quando ele veio com uma produção pra mim falei: "Be, vamos ver aqui? Acho que você esqueceu uma letra"... e aí ele percebeu. E aí ele colocou [...] (24/04/2019).

³⁶ O autor estabelece uma distinção entre *trabalho com a linguagem* e *trabalho sobre a linguagem*. Neste último o objetivo é estabelecer os aspectos formais da língua, suas normas. Já o trabalho com a linguagem, a dimensão discursiva é colocada como central, ou seja, o trabalho com a linguagem se torna mais amplo, abrangendo também o trabalho sobre a linguagem.

Portanto, compreendemos que as noções teóricas de texto, produção, avaliação e demais temas, é o que guia as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula. O trabalho ali desenvolvido fala sobre o lugar docente que a professora ocupa, seus anseios e sua formação. Esta era a importância de evidenciá-los.

No próximo tópico, assim como evidenciamos estas concepções discentes e docentes, traremos para análise o material do PAES, e como este traz a linguagem e seu ensino. Fazemos isto na tentativa de desvelar o material que mais circulou em nosso *lócus*, responsável pela maioria das indicações a produção textual.

4.1.1 PAES: reflexões sobre as atividades de produção de texto e seus desdobramentos sociais

Neste tópico, visamos abordar as produções de texto contidas nos materiais do PAES. O foco nestas atividades se deu devido à maioria das produções serem retiradas dali. Assim, compreender como este documento traz os textos, nos possibilita a compreensão dos tipos de texto que circulam na sala de aula, e a reflexão sobre os modos com que estes podem ajudar os alunos na tarefa de comunicar no social.

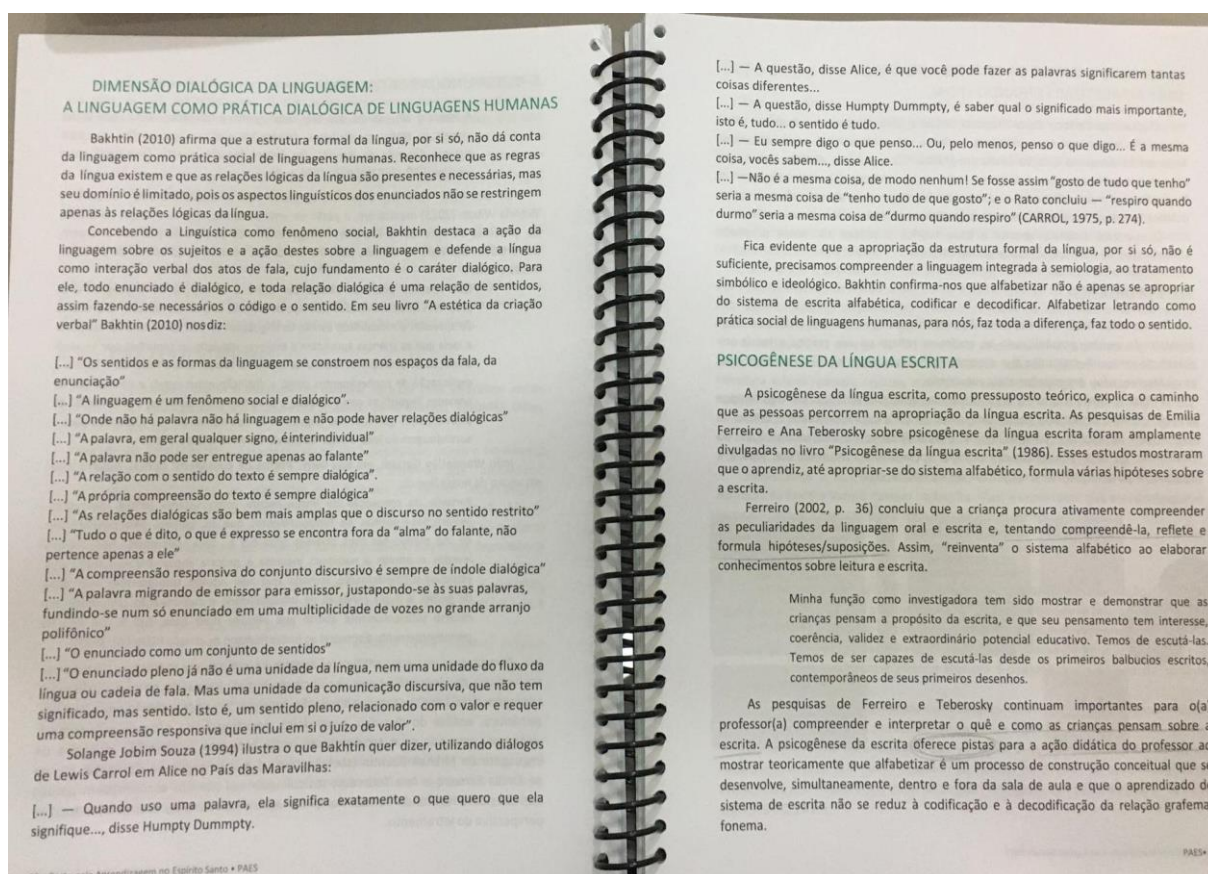
O Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES) é uma proposta de formação continuada para professores alfabetizadores que foi implantada no estado no ano de 2018. Esta proposta, como diz o material, tem como intencionalidade educativa a formação de cidadãos capixabas participativos, responsáveis, críticos e criativos. Para isto, afirma que os professores precisam se apoiar dos recursos necessários para que, com coragem e garra, possam alcançar a vitória de alfabetizar nossas crianças com qualidade e na idade certa (SIMONETTI, 2015).

No site oficial³⁷, os resultados das avaliações em larga escala também aparecem como justificativa do programa. Reforçar a aprendizagem neste momento inicial da educação básica favorecerá uma educação de qualidade e um avanço nas médias do IDEB, por exemplo. O PAES, como ação colaborativa entre municípios e estado, fornece então materiais que auxiliam os professores na prática docente, entre eles:

³⁷ <https://sedu.es.gov.br/paes>

cadernos de formação, livros de literatura infanto-juvenil e jogos educativos, todos voltados para alfabetização. Vale ressaltar que todos os materiais trazem atividades e ações a serem realizadas com os alunos. As raras orientações trazidas aos professores encontram-se resumidamente nas páginas iniciais do caderno de formação ou nas sugestões didáticas anteriores às atividades, como no exemplo abaixo (figura 11):

Figura 11- Páginas teóricas iniciais do material formador



Fonte: Caderno de apoio do PAES (SIMONETTI, 2015)

Como já ressaltamos, o PAES adota posturas teóricas diferentes do PNAIC, formação continuada anterior. Reconhecemos este fato por meio das análises tecidas nos materiais de formação que chegaram para a escola, e estavam em uso. Encontramos certas dificuldades em encontrar as propostas teóricas elencadas pelo PAES. Isto ocorreu pelo fato de que estas informações não estavam em nenhum site oficial, ou alguma página onde os professores pudessem fazer *downloads* dos materiais que precisassem. As concepções teóricas que o PAES adota estão dispostas, de maneira resumida, nas primeiras páginas do livro de apoio do

professor, como mostrado na figura 11. Outra questão relatada pela professora, é que não houve preparação docente para aplicação deste material nas salas de aula. Como eles já estavam acostumados a terem reuniões de estudo na formação do PNAIC, sentiram falta deste diálogo e estudo destas novas concepções.

Porém, mesmo sem aprofundamento teórico, os materiais eram utilizados em sala, cabendo ao professor realizar as leituras prévias referentes às concepções trazidas no material de apoio. E, portanto, sendo estes materiais os responsáveis por grande parte das produções de texto na turma coração, analisaremos como estas atividades se encaminhavam.

De início, vale demonstrar como o livro de atividade era organizado. Nomeado “rotina didática”, o PAES estabelecia três tempos básicos para a organização do trabalho: tempo de ler para gostar de ler, tempo de leitura e oralidade e tempo de apropriação da escrita.

Figura 12- Exemplo da rotina didática

O exemplo da rotina didática do PAES é organizado em seções distintas:

- 1º TRIMESTRE • 1ª SEMANA**: Cabeçalho indicando o período.
- Dia 4.05.**: Data da atividade.
- Palavra-base: Nome próprio dos alunos** e **Material: Fichas dos nomes dos alunos, cartaz 1 e Caderno de Atividades e letras móveis.**: Informações sobre o material a ser utilizado.
- ESCREVENDO DO SEU JEITO**: Título de uma seção com um ícone de uma mão escrevendo.
- 4 ESCREVA SEU NOME SEM OLHAR A FICHA.**: Instrução principal para a atividade de escrita.
- Professor(a):**: Espaço para o professor registrar o que vai utilizar com os alunos.
- Objetivo didático: escrita espontânea.** e **Orientação didática: deixe o aluno escrever espontaneamente.**: Detalhes da atividade.
- Anotações**: Espaço reservado para o professor fazer anotações.
- TEMPO PARA GOSTAR DE LER**: Título de uma seção com um ícone de um livro.
- Professor(a):**: Espaço para o professor registrar o que vai utilizar com os alunos.
- RODA DE LEITURA E ORALIDADE**: Título de uma seção com um ícone de uma roda com pessoas.
- LEITURA DAS FICHAS DOS NOMES DOS ALUNOS**: Título da atividade.
- Professor(a):**: Espaço para o professor registrar o que vai utilizar com os alunos.
- Objetivo didático: leitura dos nomes próprios dos alunos, associando a primeira letra ao nome.** e **Orientação didática:**
 - Apresente o cartaz 1 — alfabeto em letra de forma maiúscula.
 - Leia o alfabeto e fixe-o na parede.
 - Peça aos alunos que descubram a primeira letra de seu nome no cartaz.
- OBS.: A sala deve mostrar um ambiente alfabetizador, ou seja, as paredes da sala vistas como um conteúdo alfabetizador.**: Observação sobre o ambiente de sala de aula.

Fonte: Caderno de apoio do PAES (SIMONETTI, 2015)

Esta rotina visa integrar a alfabetização na indissociabilidade do letramento, ou seja, alfabetizar nas práticas socioculturais de oralidade, leitura e escrita (SIMONETTI, 2015). A integração do ensino da língua com o ambiente sociocultural fica retratada quando o PAES traz em seu acervo textos sobre o folclore, lendas antigas, histórias em quadrinhos, contos. Isso demonstra, inclusive, a preocupação de sempre se trabalhar os textos dentro de um gênero específico.

O que se sente falta, em relação ao gênero, é o momento de sua explanação. O material apresenta a fábula, por exemplo, pede para que o professor leia juntamente com os alunos, traz atividades sobre, mas não se tem uma indicação do conceito da fábula, quais os aspectos do gênero. Vale ressaltar que o material não deve fornecer todo o caminho que o professor deve trilhar. Este também deve ser autônomo para acrescentar conteúdo a suas aulas. Afinal, o próprio material já resalta que “a organização da rotina não é para condicionar os professores e/ou desprezitar sua autonomia” (SIMONETTI, 2015, p.20).

Uma preocupação visualizada no livro dos professores é que o trabalho docente tenha material diversificado. Sugere-se livros variados, cartazes, CD, DVD, jornais para trazer ludicamente o conteúdo ali explanado. Apesar de se ter essa diversidade de meios, não há no material algo que potencialize um trabalho multimodal mais amplo. O material, de forma limitada, explora tipografia, layouts, cores e imagens.

O que se visualiza, em uma relação Multimodal, é a valorização dos desenhos infantis.

Figura 13- Valorização dos desenhos infantis

CADERNO DE ATIVIDADES, PÁGINAS
47 A 49

LENDO E COMPREENDENDO

1 DESENHE A PARTE DO CONTO QUE VOCÊ MAIS GOSTOU.

Professor(a):

- Objetivo didático: compreensão textual.
- Orientação didática: incentive os alunos a refletirem sobre o que essa história faz lembrar, sentir, pensar, ler, escrever, brincar e criar.

APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

2 ESCOLHA NO RETÂNGULO A PALAVRA QUE MELHOR COMBINA COM A FRASE E ESCREVA-A NO ESPAÇO EM BRANCO.

A OVELHINHA VERMELHA ESTÁ LEVANDO UMA CESTA DE FRUTAS PARA SUA AVÓ.

ALCATEIA — VERMELHAS — LOBO — FAZENDA

MINHA AVÓ MORA NA _____, NUM CURRALZINHO.

PADARIA — IGREJA — FAZENDA — HOTEL

O LOBO MAU DEU UM _____ E COMEU A OVELHINHA VERMELHA.

LATIDO — PULO — GARGALHADA

Professor(a):

- Objetivo didático: compreensão de frases e cópias de palavras.
- Orientação didática:
 - a) Informe aos alunos que só uma das palavras do retângulo poderá ser usada na frase.
 - b) Peça aos alunos que tentem ler ou descobrir o que diz a frase, bem como que palavra falta para completar o sentido.
 - c) Para os alunos que estão nos níveis pré-silábico e silábico, leia a frase (incompleta) e peça que tentem descobrir que palavra falta.
 - d) Quando eles falarem a palavra, peça que a localizem no retângulo, pintem e depois escrevam no respectivo espaço.

ESCREVENDO DO SEU JEITO

3 ESCREVA SOBRE O CONTO QUE MAIS GOSTOU.

AGORA, ILUSTRE.

Professor(a):

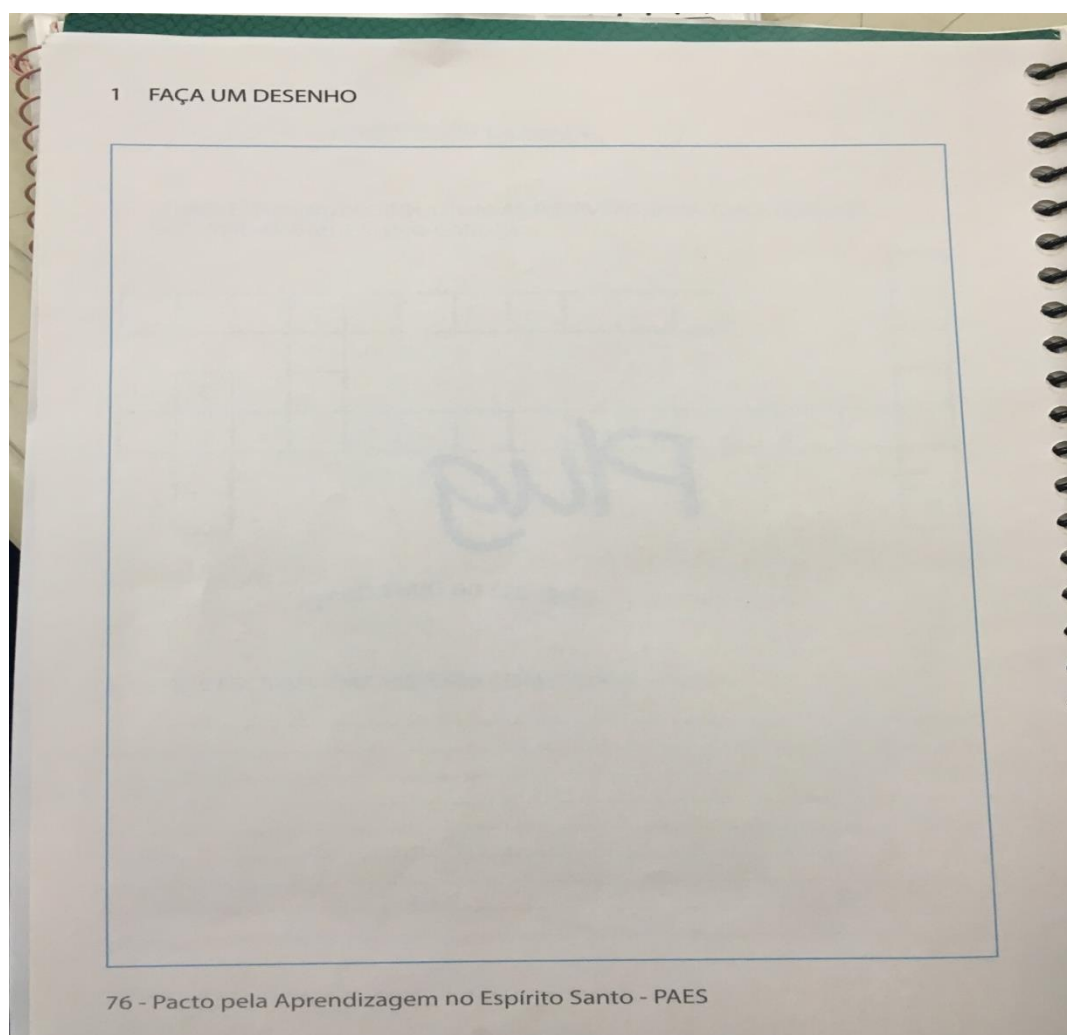
- Objetivo didático: escrita espontânea de letra da canção.

196 - Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo - PAES

Fonte: Caderno de apoio do PAES (SIMONETTI, 2015)

O desenho aparece nos cadernos do PAES com bastante intensidade, principalmente no primeiro semestre. Segundo o material, os alunos deveriam compreender o desenho como forma de representação e compreensão de um texto (SIMONETTI, 2015). Por vezes, esta ação podia até parecer desconexa, sem sentido, como diz a professora *Dri*. A afirmação foi suscitada a partir da atividade abaixo.

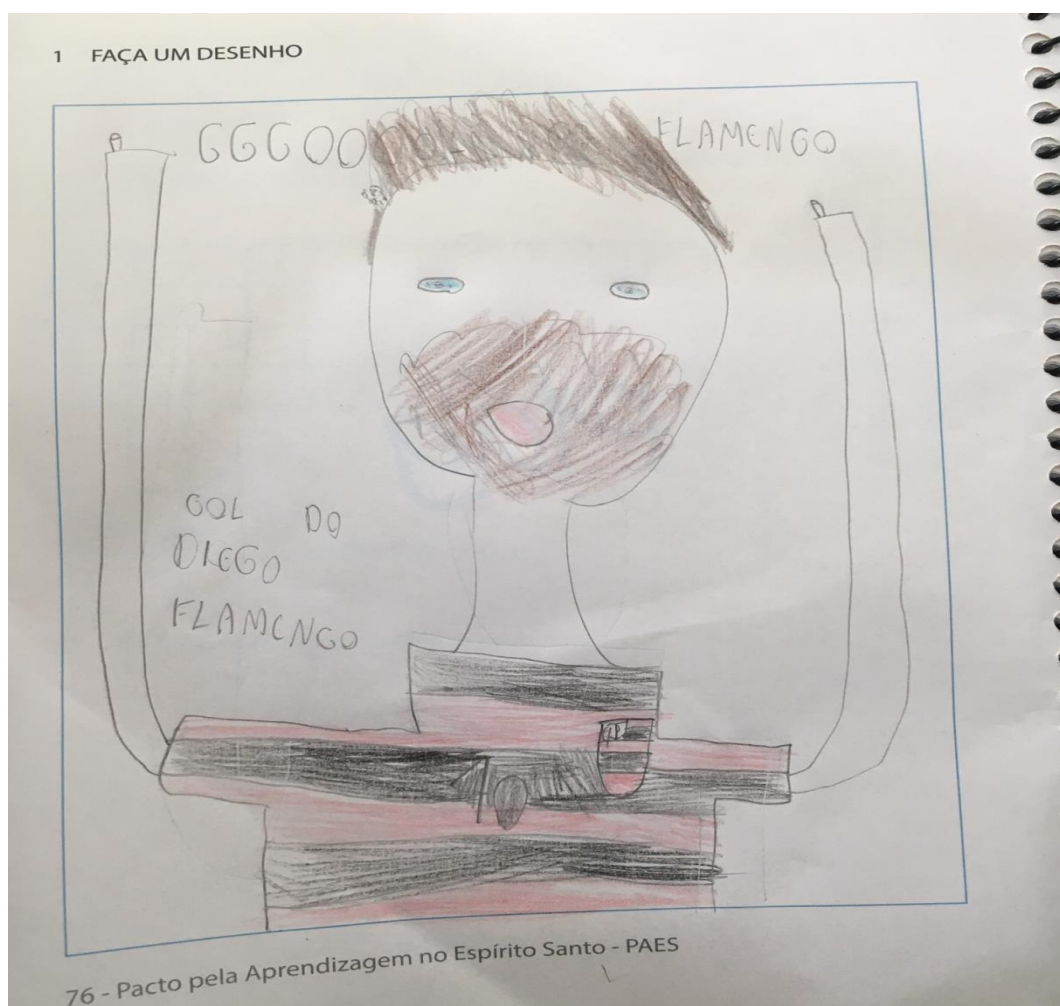
Figura 14- Desenho livre



Fonte: caderno de atividades do aluno (SIMONETTI, 2015a)

Neste *Box*, os alunos poderiam desenhar sobre o que quisessem, sem tema, sem gênero, sem delimitações. Apesar de aparentemente a atividade estar descontextualizada, percebemos que as crianças sempre produzem sentidos variados, veiculando ideias e discursos, como na seguinte produção.

Figura 15- Vitória do Flamengo



Fonte: arquivo da pesquisa

En chegou à sala de aula, no dia dois de agosto, e entusiasmado disse “Tia, nosso mengão ganhou, você viu?!³⁸”. A figura 15 representa o autor do gol, que deu a vitória ao seu time de futebol. Não teve um direcionamento, mas *En* reproduziu ali o que perpassava em seu cotidiano, refletiu seus interesses.

Podemos observar a relevância que o aluno atribui à figura de Diego, jogador do Flamengo que realizou o gol. Ao representar a vitória de seu time, o aluno decidiu dar protagonismo a pessoa, que seguindo sua linha de raciocínio, foi a mais importante, o jogador que goleou. A figura do jogador ocupa todo o espaço do desenho, trazendo as cores do time e dando ênfase a posição dos braços, em sentido de comemoração. Imagem e escrita nesta produção se entrelaçam, criando o sentido

³⁸ Retirado do diário de campo.

proposto pelo aluno, retratando seu interesse de representar uma vitória ocorrida em seu cotidiano.

No entanto, apesar de reiterarmos que o material pede a valorização do desenho infantil, o mesmo não explora as potencialidades da imagem para produção de sentido. As imagens permeadas nos livros, por exemplo, em sua maioria eram figurações da história. Como no exemplo abaixo (Figura 16), onde a imagem ilustra algum acontecimento da história, ou algum personagem específico.

Figura 16- Imagens representativas dos textos

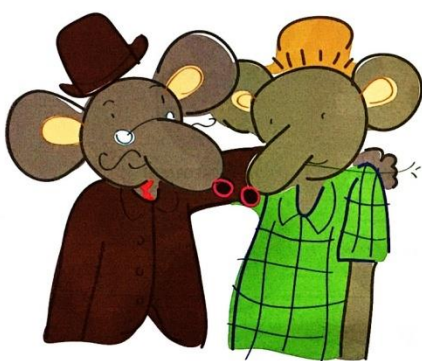
Dia _____

Texto-base: O Rato da Cidade e o Rato do Campo
Material: Caderno de Atividades

LENDO E COMPREENDENDO

1 LEIA O TRECHO ABAIXO.





– NÃO POSSO ENTENDER, PRIMO, COMO VOCÊ CONSEGUE VIVER COM ESSES POBRES ALIMENTOS. NATURALMENTE, AQUI NO CAMPO, É DIFÍCIL OBTER COISA MELHOR... VENHA COMIGO E EU LHE MOSTRAREI COMO SE VIVE NA CIDADE. DEPOIS DE PASSAR LÁ UMA SEMANA, VOCÊ FICARÁ ADMIRADO DE TER SUPORTADO A VIDA NO CAMPO.



68 - Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo - PAES

APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

2 ESCOLHA AS LETRAS E FORME O NOME DE CADA GRAVURA.

	HFBELEXIJRÂBO
	HQBELUXIJRPBO
	HFPELEXIJRÂBO
	TFPALESIJRIBO

ESCREVENDO DO SEU JEITO

3 COMPLETE O QUADRO COM OS NOMES DE:

DOIS ANIMAIS QUE VIVEM NA CIDADE	DOIS ANIMAIS QUE VIVEM NO CAMPO

4 ESCOLHA UM DOS NOMES E ESCREVA UMA FRASE.

PAES - 69

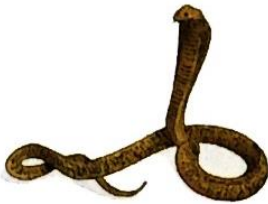
Fonte: caderno de atividades do aluno (SIMONETTI, 2015a)


Outro uso recorrente da imagem era em atividades para completar lacunas, ou escrever o nome de determinado objeto. Como no exemplo a seguir:


Figura 17- Relação imagem e nomes

ESCREVENDO DO SEU JEITO

3 ESCREVA O NOME DESTES ANIMAIS.







Fonte: caderno de atividades do aluno (SIMONETTI, 2015a)

Portanto, percebemos que o uso da imagem pouco se caracteriza como uma potencialidade para produção de sentido. Ela é usada mais como um recurso visual, no sentido de proporcionar um embelezamento ao texto, trazendo cor e animação para o *layout* da página e explorando o potencial de escrita dos alunos ao relacionar objeto e nome.

Em relação ao *layout* dos livros do PAES, percebemos que sua formulação leva em conta aspectos bem convencionais e diretivos de leitura e escrita. Todas as

atividades e textos são organizados de maneira linear, de cima para baixo, esquerda para direita. Também percebemos que o material exerce controle sobre as produções dos alunos. A maioria das atividades fornece exatamente o local onde as produções se darão: seja em linhas, para a escrita, ou em quadros, para os desenhos, como percebemos na figura 18, abaixo.

Figura 18- Delimitações de espaço

The image shows two pages from a student activity book, separated by a spiral binding. The left page is titled 'LENDO E COMPREENDENDO' and contains a reading comprehension activity. The right page is titled 'APROPRIAÇÃO DA ESCRITA' and contains a writing activity.

Left Page (Page 76):

Dia _____

Texto base: Nomes das crianças da turma do PAEC
Material: Fichas dos nomes dos alunos e Caderno de Atividades

LENDO E COMPREENDENDO

1 ESCREVA O NOME DOS PERSONAGENS ABAIXO, OBSERVANDO QUANTAS VEZES VOCÊ ABRE A BOCA PARA FALAR CADA NOME.

PINTE A PRIMEIRA LETRA DE CADA NOME. DEPOIS, DESENHE ESSA TURMA.

76 - Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo - PAES

Right Page (Page 77):

APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

2 COMPLETE O QUADRO COM OS NOMES QUE O(A) PROFESSOR(A) VAI DITAR.

NOME	QUANTAS LETRAS AO TODO?	QUAIS LETRAS ESTÃO REPETIDAS?	QUAIS LETRAS NÃO ESTÃO REPETIDAS?	QUANTAS VEZES VOCÊ ABRE A BOCA PARA FALAR O NOME?

ESCREVENDO DO SEU JEITO

3 PRODUZA, COLETIVAMENTE, UMA HISTÓRIA SOBRE A TURMA DO PAES.

4 COPIE O TEXTO E ILUSTRE.

PAES - 77

Fonte: caderno de atividades do aluno (SIMONETTI, 2015a)

Neste sentido, o material estabelece e deixa clara sua intenção com as atividades, e estabelece prontamente como o aluno deve produzir ou ler. Salientamos que, nos contextos sociais em que os alunos circulam, as formas de escrita e leitura acontecem de variadas maneiras. Principalmente, com o despertar das tecnologias midiáticas, as noções de linearidade, esquerda para direita e demais concepções vão perdendo espaço para textos fluidos, irregulares, que produzem sentido para além das palavras ali postas (como uso de *hiperlinks*, por exemplo). A escola, nos dias atuais, deve preparar seu alunado para estas novas realidades de leitura e escrita, desde a tenra idade, como é o caso dos participantes desta pesquisa.

Como Geraldi (2003) afirma, o texto deve ser ponto de partida e chegada de todo ensino. Trabalhar estes conhecimentos em cima de um texto é recurso importante para o docente. No entanto, o texto servir unicamente para isso não valoriza seu uso social. A língua, desde cedo, precisa ser ensinada em seu contexto de uso. Os textos, empregados aos alunos, precisam demonstrar seu sentido social, possibilitar seu emprego comunicativo. Não se era criado subsídios para que os alunos percebessem como o texto, em certo gênero, se encontrava na realidade.

Outro aspecto que renega estes usos sociais do texto para o ensino é a falta de interlocução. Tanto nas atividades propostas pelo Paes, quanto nas trazidas pela professora, raras faziam interlocuções. Não ter interlocução faz o sentido da linguagem se perder. No dia-a-dia ninguém escreve sem ter uma intenção ou um interlocutor. Desse modo, a linguagem ensinada na escola deve cumprir este mesmo papel social. Demonstrar aos alunos onde e porque se usam os textos, reconhecendo que não é necessário somente ter *o que* escrever, mas também *para quem* escrever (GERALDI, 2003).

Uma reflexão multimodal que analisamos nas indicações docentes, apesar de não ser feita diretamente pelo PAES, é em relação à leitura. Em nenhum material, fica claro que a intenção do programa é buscar estabelecer leituras multimodais, mas sim propiciar momentos de leitura para as crianças mesmo que estas ainda não compreendam o código escrito. A interpretação de sentido, na leitura dos livros enviados pelo programa, deve “proporcionar a interação constante e significativa dos alunos com os diferentes suportes e gêneros textuais nas práticas de leitura” (SIMONETTI, 2015).

Proporcionar estes momentos de leitura mesmo que as crianças não dominem a decodificação da língua é essencial. Afinal, ao abrir um livro a imaginação da criança entra em total funcionamento, na tentativa de compreender através das letras e imagens, as variadas histórias ali contidas. “[...] É importante considerar que, mesmo sem dominar a decifração de palavras, ou seja, do código escrito, eles [os alunos] já conhecem muitos caminhos de leitura” (LIMA *et al*, 2019, p.5). Como sabiamente postulou Freire, a leitura de mundo sempre precede a da palavra, e esta reflexão nos proporciona uma nova visão sobre as relações escola e sociedade.

Freire (1989), de maneira poética e metafórica, nos faz entender que sua experiência com a leitura foi se constituindo muito antes de sua entrada na escola. Os primeiros “textos”, “palavras” e “letras” foram lidos por ele no contexto de sua casa, nas relações que este estabelecia com a natureza, com seus pais e irmãos, na realidade concreta em que vivera. Suas tentativas de perceber o mundo, se relacionar com este, era um preparativo para as atividades posteriores.

Suas experiências educativas iniciais se deram na tentativa de compreensão do canto do sabiá, do bem-te-vi; na dança das árvores que anunciavam as tempestades e trovões; nas suas criações geográficas de ilhas, rios e lagos; nas diferentes tonalidades de verde percebidas entre folhas; nas suas relações comunicativas com os mais velhos, mesmo ainda não lendo “palavras” (FREIRE, 1989). Realidade e linguagem se prendem mutuamente, e o que isso implica para pensarmos a linguagem na Alfabetização?

Ora, ao que nos parece, as atividades de produção textual que perpassam a Alfabetização devem trazer para a sala de aula estas práticas comunicativas sociais. Trazer para jogo estas outras vivências produzidas pelos alunos em suas casas, quintais, igrejas, na rua e demais espaços de relações. Compreendendo a integração da realidade e escola, o ensino, além de dar voz ao aluno, se tornará mais significativo, potencializado e duradouro.

Ao trazer os gêneros textuais, por exemplo, esta aproximação do cotidiano fica mais explícita, e o trabalho com o texto mais significativo. Toda tentativa de se ter um ensino da língua mais contextual e interativo já possibilita ao aluno uma aprendizagem mais significativa. O que se necessita avaliar, tanto nas práticas docentes quanto nos materiais que circulam as salas de aula, são os objetivos do ensino da língua.

Encerramos este tópico com uma provocação: o que vale mais na escola, ensinar aos alunos cada unidade composicional da língua, seu uso correto e normas, ou possibilitar que este domine seu uso, de maneira autônoma, onde quer que ele venha produzir sentido?

Sendo assim, no próximo tópico apresentaremos alguns textos e características de produções visualizadas em sala de aula.

4.2 AS PRODUÇÕES TEXTUAIS VISUALIZADAS EM SALA DE AULA

No primeiro momento desta pesquisa, nosso objetivo era conhecer melhor a prática da professora e suas teorias, para adentrarmos a sala de aula conhecendo seu caminho docente. Nesta ocasião, perguntamos sobre a prática de produção de texto, e como este se dava na sala de aula. A professora, em resposta, disse:

DRI: Então, eu sempre dou um tema, um gênero, e aí a gente propõe e faz isso daí... já cheguei a mandar *pra casa*, *pra* produzir junto com a família. [...] vieram textos lindos, que eu falei assim: "gente, eu tinha que copiar esses textos e montar um livrinho da sala" (24/04/2019).

Portanto, em sua prática, a professora procura estabelecer momentos de escrita previamente planejados, dando um tema, uma forma de escrita e ainda, quando possível, estabelecendo uma interlocução, neste caso, a família.

Também procura estabelecer uma interdisciplinaridade quando se trata da leitura e escrita. A professora reconhece que precisa trabalhar todas as disciplinas com os alunos, porém, sempre procura um modo de trazer a produção de texto para todos os âmbitos.

DRI: Embora a gente tenha que dar todas as disciplinas- de português, de matemática, geografia, história e ciências-, a gente foca mais na linguagem mesmo, escrita, leitura e escrita, alfabetização matemática. As demais a gente vai complementando, né? E vai também tentando inserir dentro desse processo. Então quando a gente vai trabalhar... tipo agora, eu *to* com alimentação, aí a gente busca trazer *pra* dentro da língua portuguesa, *pra* aproveitar e trabalhar com a leitura, uma produção, enfim... (24/04/2019).

A professora busca criar vínculos entre os temas, e não os dividir em áreas, segmentando o ensino de cada. Foi o que presenciamos no dia *29 de abril*, em um trabalho de matemática, sobre os números ordinais. A professora distribuiu a atividade impressa para cada aluno, e contou com o auxílio de um cartaz para a explicação do que seriam os números ordinais. Neste mesmo momento, buscou trabalhar com os alunos o reconhecimento das diferentes grafias das letras. Trouxe, dentro de uma atividade de matemática, a reflexão sobre a diferença entre a letra cursiva e de forma, presentes na atividade e no cartaz. Ou seja, há consonância entre o discurso proferido em entrevista e o trabalho realizado em sala de aula.

Continuando sobre a entrevista, observamos que as práticas de produção de texto realmente circulam em toda prática docente, como a mesma explicitou. Ao

adentrarmos na escola, a professora logo nos levou a conhecer seu trabalho com a produção de texto. A primeira coisa que mostrou foram os cadernos dos alunos, que ficavam guardados no armário da sala: os cadernos de produção de texto. Além das produções corriqueiras realizadas nas demais matérias, a professora explicitou que fazia questão de separar um dia da semana para produzirem neste caderno.

O caderno de Produção de texto foi requisitado na lista de compras de materiais, cedida pela escola. Desde o início do ano este caderno foi utilizado pela professora. As produções ali realizadas tinham como foco os gêneros textuais, como a mesma explicita. É o momento, em que mais profundamente, ela explica, exemplifica e os ajuda a compreender as formas textuais encontradas na sociedade.

Ao analisar as produções ali contidas, percebemos uma evolução textual, no sentido de um trabalho com gêneros mais “simples e corriqueiros”, para produções mais “complexas e menos usuais”. Logo no início do ano, a professora busca trabalhar com as crianças produções de sentido através da imagem. No primeiro momento trabalhou o gênero autorretrato, e os alunos que quisessem/conseguissem, poderiam também utilizar a escrita. Nesta atividade, a maioria absoluta das produções tinha somente a imagem como auxílio de produção de sentidos. Abaixo um exemplo do autorretrato:

Figura 20- Autorretrato



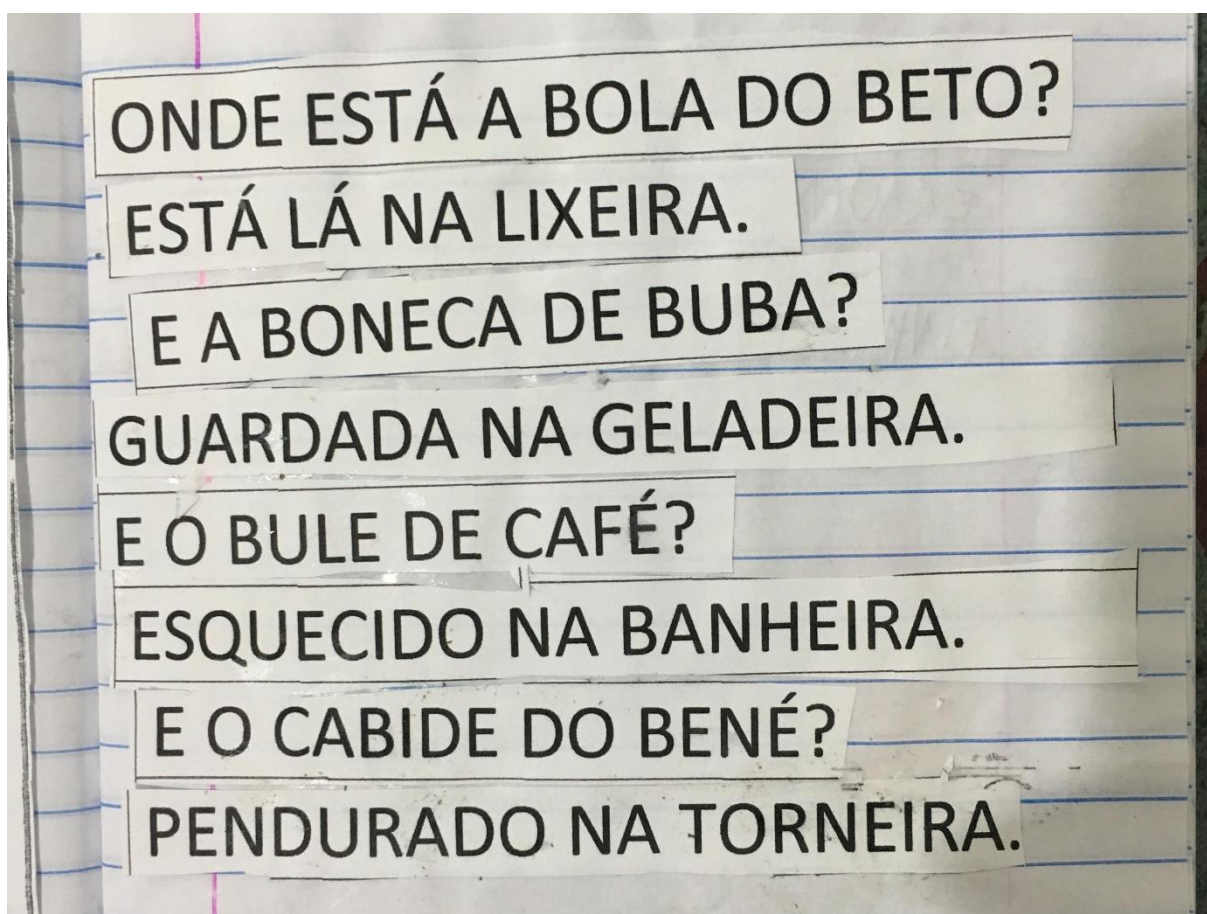
Fonte: arquivo da pesquisa

O desenho que o aluno *Be* realizou demonstra o gênero proposto pela professora. Porém para, além disto, demonstra a imagem que ele tem de si. *Be* é um aluno advindo do campo e, ao representar seu retrato, buscou elementos presentes em seu cotidiano, como boi, cavalo e um trator. Como Kress (1997) dizia toda produção é carregada de sentido, desde o mais simples desenho. A produção de *Be* demonstra isto. O aluno teceu escolhas e mobilizou modos e recursos para criar sentido (*meaning making*), representar o que ele reconhecia ser. Através de seu interesse discursivo, conduziu a seleção dos critérios para representar o que foi representado (KRESS, 2003). *Be* se colocou no centro da imagem, elencando cores que o destacassem; também se coloca no mesmo plano que os demais objetos, como o trator e o boi, por exemplo, mesmo que na realidade seja menor, trazendo

importância para si; traz realidade ao desenho, ao escolher as cores da grama, do sol e das nuvens; assim como escolhe se representar em meio à natureza (não há figura de casas, ou nenhum tipo de construção, por exemplo), local que provavelmente é o preferido do aluno. Desta maneira, elencando o que representar, o aluno cumpre a tarefa proposta, e evidencia seu pertencimento no mundo, suas afinidades e interesses.

Logo após, encontramos uma produção coletiva, onde houve a leitura de um poema sobre a letra B, retirado da internet pela professora, realizou-se a escrita no quadro tendo a professora como escriba, e posteriormente, passada para o caderno em forma de colagem.

Figura 21- Colagem do texto escrito pela professora

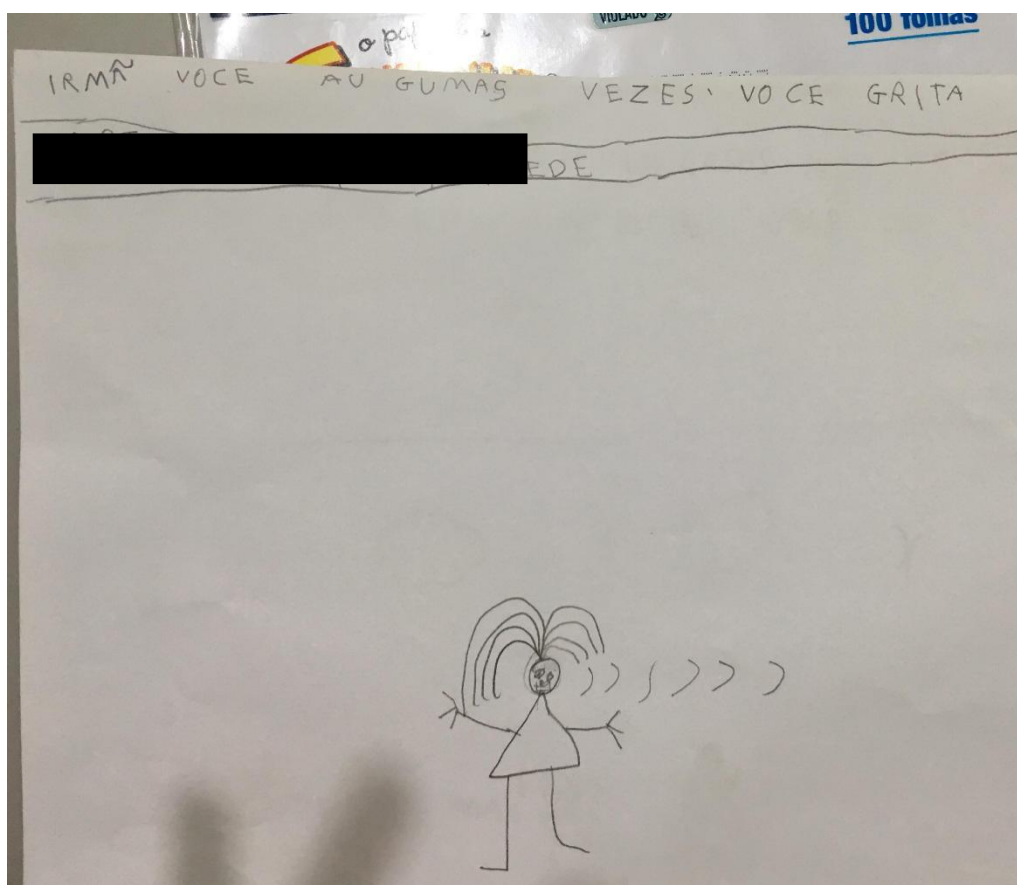


Fonte: arquivos da pesquisa

As seguintes produções começam a utilizar a escrita efetivamente realizadas pelas crianças. Textos que, segundo a professora, começaram a ajudá-la a perceber como

estava a escrita de cada aluno, quais caminhos ela precisaria trilhar no ensino. A produção que traremos abaixo exemplifica. O gênero estabelecido foi o bilhete. A produção partiu de uma palestra que anteriormente os alunos haviam participado, sobre o abuso infantil. O aluno *Ar* teve como interlocutora sua irmã, e demonstrou domínio na utilização do gênero. Isto, pois, além da explicação da professora, bilhete é um gênero que facilmente se encontra no cotidiano das crianças. Como elas mesmas relatam, escrevem bilhete para os pais, para avisar algo a professora, para parabenizar alguém. Bilhete é um gênero demasiadamente simples, que contém uma mensagem breve e objetiva. Portanto, para este momento inicial de produção, se fez propício.

Figura 22- Produção de sentido pela imagem e escrita



Fonte: arquivo da pesquisa³⁹

Nesta prática de escrita, a professora sugeriu que os alunos escrevessem bilhetes para uma pessoa que sentisse desejo, contando como havia sido a palestra

³⁹ Transcrição da imagem: "irmã voceaugumas vezes voce grita".

presenciada. O interessante a se considerar nesta produção é que o aluno consegue ir além do pedido efetuado pela professora. Cria um discurso onde explicita algo que o incomodava.

Em conversa com o aluno, este relatou que a irmã sempre gritava com o mesmo, e que isto era abuso. O aluno caracterizou esta ação como abuso, pois o palestrante, ao demonstrar o que seria abuso infantil, disse que esta prática vai além do sexual, pode ser verbal também. Se alguém te agride, te humilha através das palavras, isto pode ser considerado abuso. Esta razão, segundo *Ar*, foi o que levou a produzir o referido texto para à irmã. Ele se utiliza do modo escrito e imagético para proferir o discurso. Ao evidenciar, por meio de palavras, que a irmã grita, também o faz pelo desenho. Representa sua irmã em um momento de fala, onde evidencia a potência do grito por meio do desenho de ondas sonoras. Ainda a coloca no centro da página, em evidência, com os cabelos “em pé”. Todo esforço na tentativa de potencializar seu discurso, evidenciar o sentido incorporado na palestra, e o transformar em produção textual para o outro. Mais uma vez visualizamos nas produções de texto, aspectos multimodais que, mesmo sem instruções da professora, foram elencados.

A relação afetiva que encontramos na produção acima, relação com o cotidiano do aluno, sempre foi valorizada nas produções textuais que presenciamos. A professora buscava constantemente tecer um elo entre os textos com a realidade. No dia 08 de maio, em uma produção de reescrita de história, a professora sugeriu que os alunos produzissem a partir do livro “a festa no sítio do seu Lobato”, como demonstra o trecho abaixo do diário de campo.

(08/05/2019)

Após realizar novamente a leitura do livro “o sítio do seu Lobato”, a professora solicitou que os alunos abrissem seus cadernos de produção de texto. Em seguida disse que os mesmos iriam recontar a história que tínhamos acabado de ouvir. Começou então a explicar sobre como realizariam esta tarefa. Explicitou que não precisava ser exatamente igual a história, que poderiam usar a criatividade, mantendo o tema “a festa no sítio”.

Um aluno chega até ela e afirma:

May: Oh tia, eu não sei o que mais vou escrever não.

Prof: Como não sabe? É só lembrar da história.

May: Mas eu não lembro mais.

Prof: Não tem problema. Você já foi em uma festa? Descreve aqui ((no texto)) as coisas que tinham nessa festa que você foi... as comidas, se foi animado, o que você fez.

Dessa forma, trazendo elementos do cotidiano, a professora confirma que a criatividade das crianças fica mais aguçada, o repertório aumenta, e a produção faz mais sentido. De fato, acreditamos que esta é a real intenção do ensino da escrita. Proporcionar momentos que os alunos possam escrever trazendo seu cotidiano, percebendo como esta escrita está associada ao mundo em que vive.

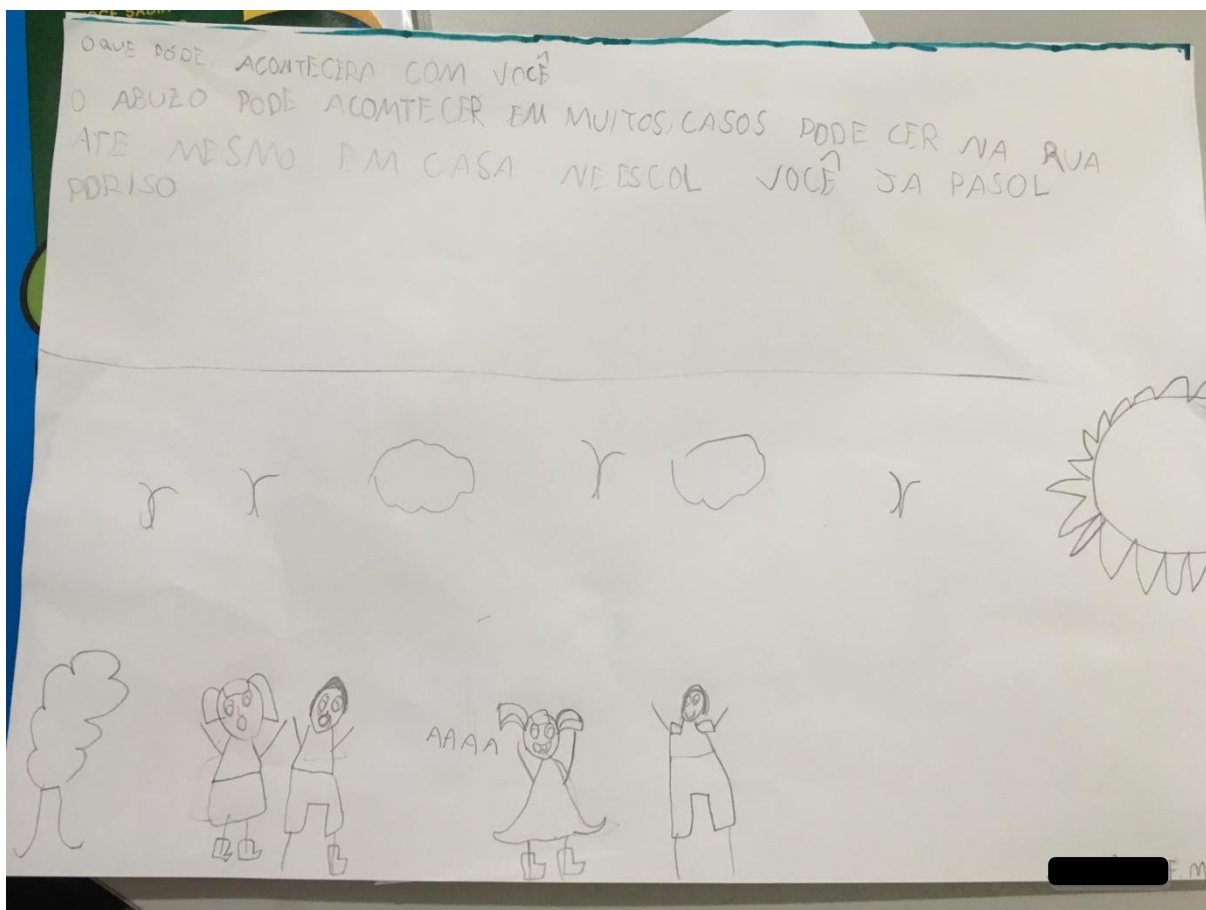
Essa aproximação do trabalho escolar com a linguagem depende fundamentalmente de se trabalhar com os gêneros textuais. É, sobretudo através de gêneros que nos comunicamos, expressamos nossos desejos, interagimos com o outro. Reconhecê-los, trabalhar com eles, dá sentido à linguagem, esta, que percorre nosso cotidiano, que gera comunicação, entendimento, produz significado.

Toda concretização de discurso passa pelos gêneros. “Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2002, p. 21). Em razão disto, é essencial pensar nos gêneros textuais para o processo de ensino e aprendizagem. Todo texto que circula na sala de aula teve um gênero em sua criação. Todo texto que a criança vê nas ruas tem um gênero. E toda produção de texto que o professor propõe ao aluno necessita de um gênero explícito. É o que traremos nas discussões a seguir, a apresentação destes diferentes gêneros nas propostas de produção.

Desde que adentramos a turma do primeiro ano da escola “MC”, presenciamos variadas proposições de produções textuais que tinham como gênero, a carta. Uma delas ocorreu no dia *25 de abril*. Inicialmente, a proposição foi efetuada no gênero bilhete, como foi realizado por alguns colegas. Porém, não conseguindo estabelecer uma diferença entre os gêneros, alguns alunos pediram a professora para escreverem cartas. Aproveitando a situação, a professora identificou algumas particularidades dos gêneros, e permitiu que escolhessem.

Muitas crianças iniciaram a produção da carta com desenhos, e posteriormente pediram ajuda para realizar a escrita. Como foi o caso de *Ma*. A aluna realizou quase toda escrita sozinha, buscando auxílio apenas em algumas sílabas. O resultado de sua produção, para uma colega de outra classe, foi o seguinte:

Figura 23- Produção sobre o abuso infantil



Fonte: arquivo da pesquisa⁴⁰

A aluna busca estabelecer seu diálogo com a colega, mostrando a mesma, as informações que ela obteve em palestra sobre o abuso infantil. Além da escrita, a aluna buscou produzir sentido através do desenho. Ao analisar as expressões faciais produzidas por *Ma*, conseguimos identificar o que esta quis retratar. O texto escrito relata que o abuso pode ocorrer em qualquer lugar, vindo de qualquer pessoa. A aluna complementa seu dizer com o modo imagético, elencando figuras femininas e masculinas tanto realizando abuso, quanto sendo vítima. As feições de susto, espanto, complementam o texto, demonstrando as reações negativas e de surpresa das vítimas. Apesar de a aluna ter separado os espaços para produção escrita e imagética, percebemos que a intenção do desenho é explorar e

⁴⁰ Transcrição da imagem: “o que pode acontecer com você. O abuso pode acontecer em muitos casos pode cer na rua ate mesmo em casa ne escol você japasolporiso”

potencializar o que foi apreendido. Textos escritos e desenhados se complementam, na tentativa de proferir um discurso para outrem.

Outro ponto interessante de análise, é que *Ma* trouxe para o gênero Carta, algo que não é comum. A aluna estabeleceu, no início da carta, um título para o texto: “o que pode acontecer com você”. Usualmente, neste gênero, o texto inicia com o nome da pessoa, por exemplo, “cara Juliana”, “querida Maria”.

Vale ressaltar que Bakhtin (1997) já dizia que os gêneros textuais são “relativamente estáveis”, isto, pois eles não são engessados. Criamos novas formas de uso a partir de nosso cotidiano. Os gêneros são frutos de produções culturais, de determinadas épocas sociais. Muitos gêneros, principalmente nesta era tecnológica e midiática, vão sendo reformulados, e readaptados para novos suportes comunicativos. Hoje em dia é raro encontrar alguma pessoa que envie cartas para anunciar algo. Este gênero foi sendo reformulado para outros suportes comunicativos, como o e-mail, SMS ou *WhatsApp*.

Portanto, compreendemos que o título, na produção de *Ma*, não configura um erro de gênero textual. O adequado a se fazer, é apresentar as crianças os elementos que compõe certo gênero, e identificar suas possíveis reelaborações. Marcuschi (2002) já dizia que “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (p. 29).

Outra peculiaridade encontrada neste mesmo momento de produção foi relatada no diário de campo:

(25/05/2019)

Muitos alunos vêm até a mesa da professora pedindo uma segunda folha para a produção. Após ver que o pedido estava ficando recorrente, a professora pergunta a *En* o motivo da segunda folha.

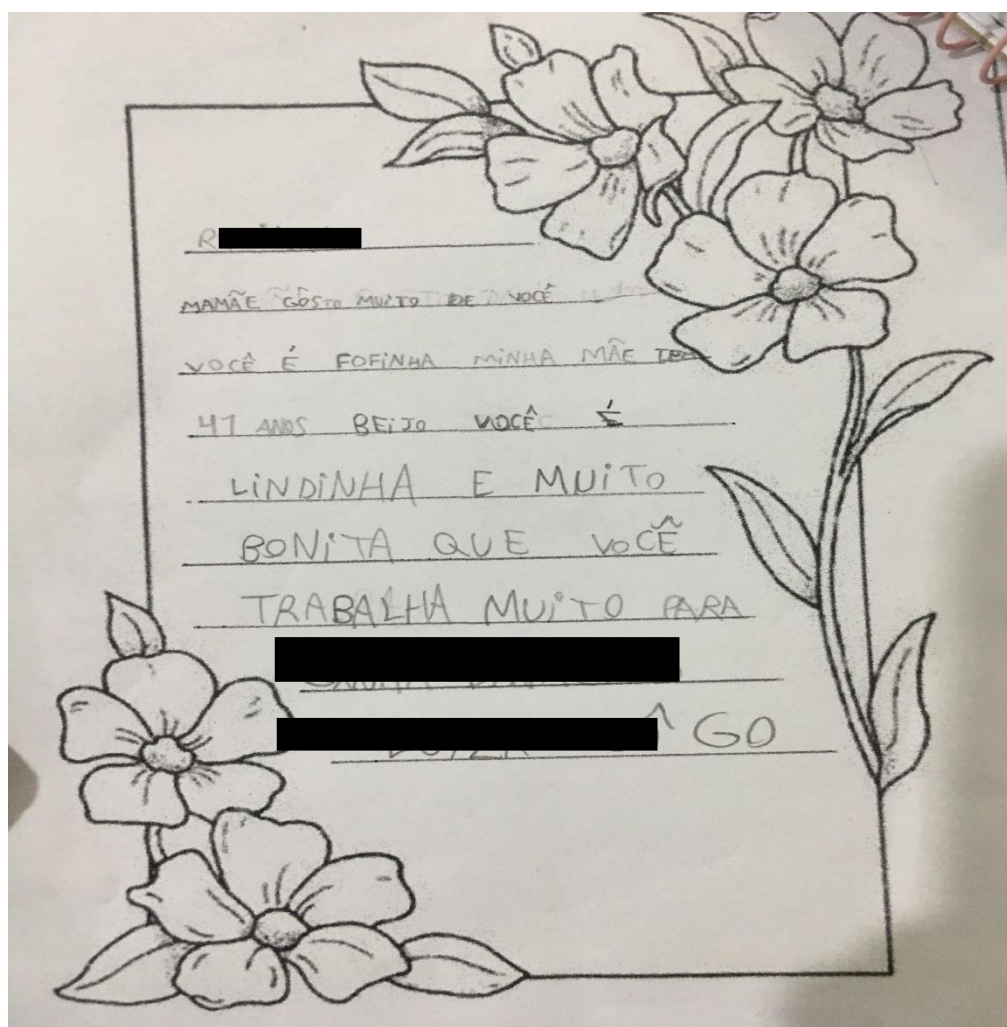
En: É porque a gente quer fazer o envelope da carta tia, pra levar pra casa.

Cabe destacar que, no momento da explicação do gênero, não foi explicitado que envelope podia ser uma das peculiaridades da carta. O contato que os mesmos tiveram previamente com o gênero os possibilitou tecer conceitos acerca da carta. Não precisou que a professora explicasse que para enviar uma carta, se necessita de um envelope, as crianças já trouxeram esse conhecimento de seu cotidiano. É como ressalta Geraldi (2003):

Todo menino que vem sentar-se nos bancos de uma escola traz consigo, sem consciência de tal, o conhecimento prático dos princípios da linguagem, o uso dos gêneros, das conjugações, e, sem sentir, distingue as várias espécies de palavras. É a gramática natural, o sistema de regras que formam a estrutura da língua, e que os falantes interiorizam ouvindo e falando (GERALDI, 2003, p. 119).

Outra produção no mesmo gênero foi realizada no dia *09 de maio*, e teve como objetivo a escrita de uma carta para as mães, em comemoração ao dia das mães. A maioria absoluta das cartas trouxe exatamente o que havia sido proposto pela professora: que as crianças dissessem as suas mães o que sentiam por elas e as qualidades que possuíam. Como no exemplo a seguir:

Figura 24- Texto produzido para a Mãe

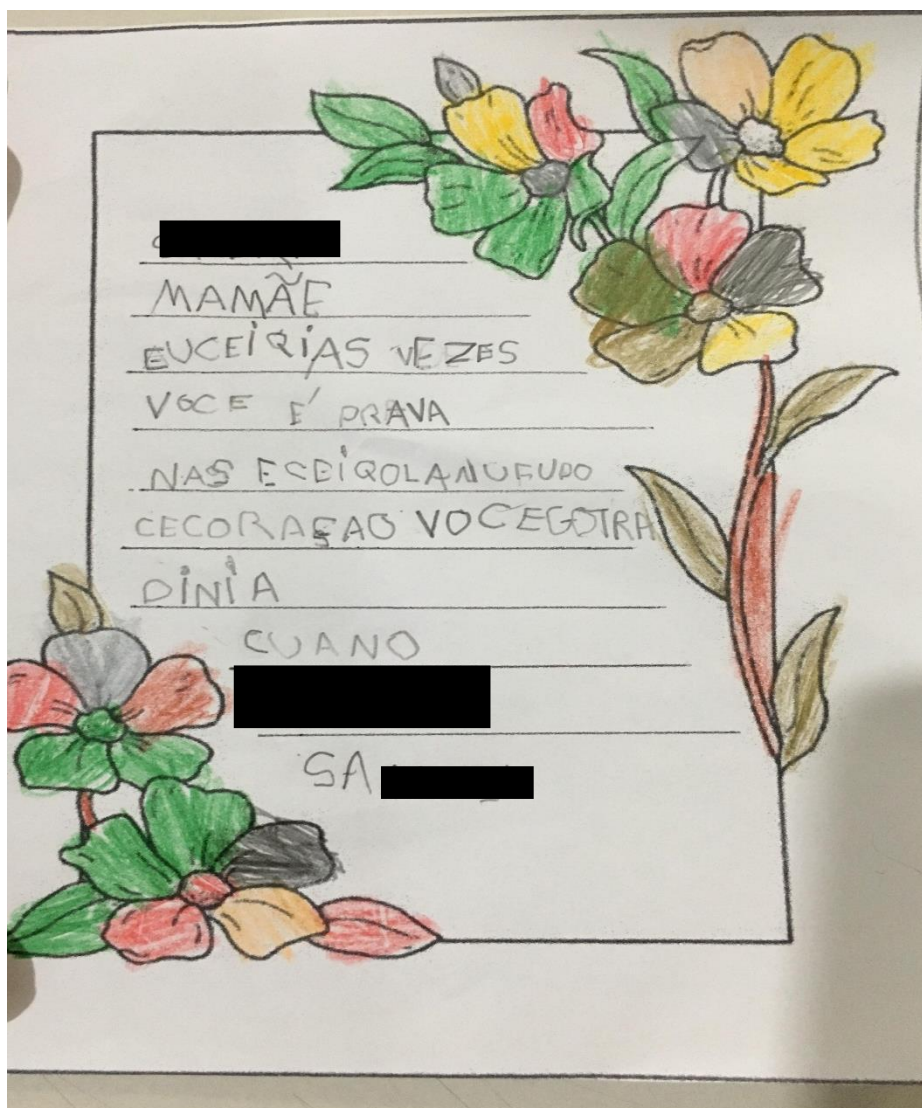


Fonte: arquivo da pesquisa⁴¹

⁴¹ Transcrição da imagem: “mamãe gosto muito de você. Você é fofinha minha mãe tem 41 anos beijo você é lindinha e muito bonita que você trabalha muito para”.

Porém uma produção nos chamou atenção, a de Sa, e destacamos a mesma para análise. Sa é um aluno bem adiantado em relação à aprendizagem da língua escrita, porém é demasiadamente inseguro. A todo o momento busca ajuda para escrever e busca a confirmação se está correto. É um aluno dedicado, e que produz excelentes textos. Abaixo está a produção de Sa.

Figura 25- Relações sociais evidenciadas na produção



Fonte: arquivo da pesquisa⁴²

Ao conversar com a professora sobre o conteúdo da produção, esta nos contou que Sa tem uma relação de receio com sua mãe, ao se tratar dos estudos. A mãe cobra

⁴² Transcrição da imagem: “mamãe euceiquias vezes voce é brava nas eceiqolanueudocecoraçavocegotradiniacuano”.

que a criança tenha sucesso em suas atividades, o ajuda, constantemente está na escola, cobra tarefa de casa e exerce seu papel em ajudar o filho no andamento escolar. Porém, isto gera certo receio em Sa sobre o erro. A professora *Dri* nos relatou que todas as vezes que tenta corrigir um erro juntamente com o aluno, este começa a chorar. Acreditamos, pesquisadora e professora, que o texto do aluno possui este viés discursivo por conta também desta relação.

Quando buscamos mais afundo compreender a escrita dos alunos, percebemos que eles têm muito a dizer. Seus projetos discursivos são riquíssimos, e muitas vezes ignorados em detrimento de regras e normas ortográficas. Geraldi (2003) dialoga sobre este processo de produção, e traz alguns pontos essenciais a serem analisados. Na produção de Sa isto fica claro a nós.

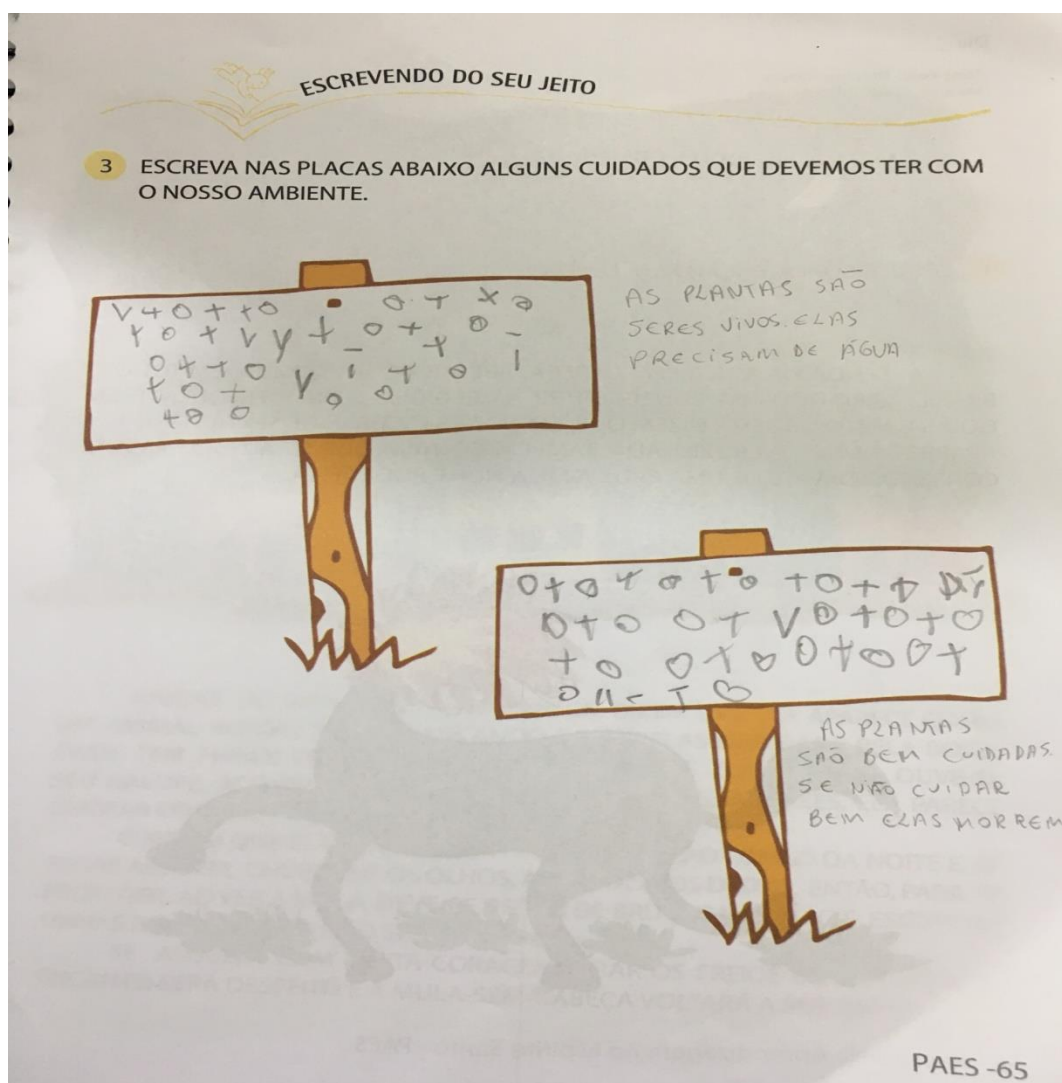
O aluno **tem o que dizer**: ele busca mostrar a mãe que entende que ela o ama, apesar de que isso não fique explícito algumas vezes; Ele tem uma **razão para dizer** isto: primeiro, pois precisa escrever algo em comemoração ao dia das mães, segundo, pois quer mostrar a ela seu amor; Ele tem para **quem dizer**: neste caso, a interlocução é feita com a Mãe; Ele se **constituiu como autor** de sua escrita: Além de assinar sua carta, realiza a escrita de forma pessoal, demonstrando algo que o mesmo sentia; E, por fim, escolheu **estratégias para dizer**: estabeleceu seu discurso de forma amorosa, representando seus sentimentos, e elencando modos para o dizer.

Ou seja, o texto produzido pelo aluno é dialógico, tem um destinatário, vai possibilitar uma comunicação. Este texto é fruto de um gênero, que circula na sociedade. Acreditamos que este deve ser o intuito da prática de produção de texto na escola: não somente o estabelecimento das regras e normas com a qual escrevemos, mas além, ensinar aos alunos a produzirem discursos que façam sentido dentro de uma sociedade, que circulem no cotidiano, os possibilitando a participar integralmente das práticas discursivas da sociedade.

Realizar tal ação não é tarefa fácil, e exige planejamento. A maioria das produções de sentido oportunizadas pela professora era retirada da internet, ou do livro do PAES. Segundo a mesma, as produções sempre vinham acompanhadas de algum conteúdo específico que estavam estudando. Portanto, buscava retirar destes meios às produções que levaria para a sala. *Dri* relata que procurava sempre intercalar os

momentos de produção de texto: coletivos, individuais, no caderno, no livro, em cartazes... O interessante desta prática da professora era que a mesma privilegiava as tentativas de escrita, mesmo quando a criança não conseguia articular as letras, como no caso abaixo. Esta prática demonstra que ela reconhece que a formulação textual acontece primeiro de maneira oral, e age como escriba do aluno, oportunizando que este tenha seu discurso proferido, e registrado.

Figura 26- Repetição de letras conhecidas



Fonte: arquivo da pesquisa⁴³

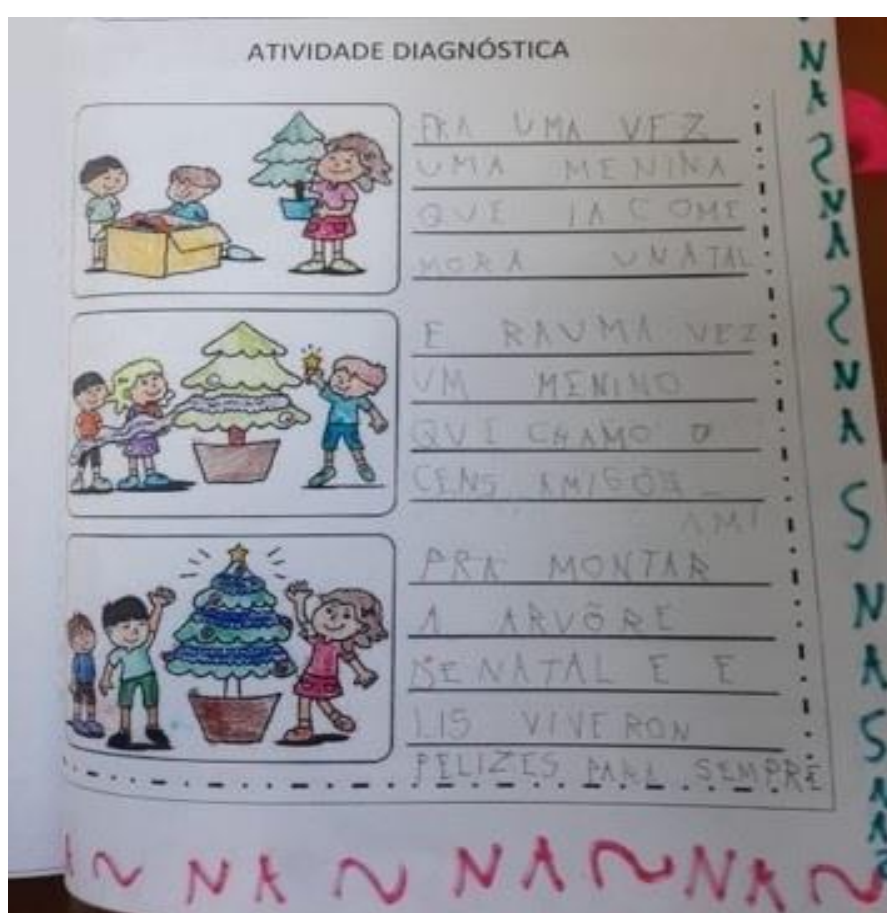
Apesar de termos o outro como escriba, os textos realizados acima demonstram que o aluno conhece o assunto, sabe o que precisa ser feito, reconhece como se profere

⁴³ Transcrição da imagem: (parte escrita pela professora, escriba das ideias da aluna) "As plantas são seres vivos. Elas precisam de água. As plantas são bem cuidadas. Se não cuidar bem elas morrem".

o discurso. Ter o outro como escriba não diminui a produção do aluno, mas o ajuda a reconhecer que pode formular textos, e que com ajuda, poderá escrevê-lo sozinho posteriormente.

A realidade é que quando possibilitamos que os alunos produzam textos, nos surpreendemos com as características que os mesmos reconhecem dos gêneros, que possivelmente aprenderam em suas relações com pais, avós, amigos... A figura abaixo demonstra um texto produzido pelo aluno, que ao descrever as imagens busca criar um enredo sobre o natal. O interessante a se analisar é que o aluno faz questão de acrescentar frases que demarquem que seu texto é um conto, com “Era uma vez” e “felizes para sempre”.

Figura 27- Aspectos do gênero textual



Fonte: arquivo da pesquisa⁴⁴

⁴⁴ Transcrição da imagem: “era uma vez uma menina que ia comemora unatal. E rauma vez um menino que chamo o cens amigos pra montar a arvore de natal e elisviveron felizes para sempre”.

Como dizia Descardec (2002), o aluno traz para o ambiente escolar o conhecimento de um mundo que ele aprendeu a ler e escrever, a representar, ainda sem conhecer o código escrito. Esse conhecimento é perfeitamente válido para suas interações, não deve ser substituído simplesmente pelo modo que o professor deseja, modos que muitas vezes são desvalorizados pela escola. A escrita resulta uma parte fundamental da comunicação, é dever da escola fazer com que seus alunos escrevam bem, para alargar seus campos de comunicação. Porém, isso não exclui o fato de que nos comunicamos para além da escrita. Parece-nos que,

No espaço escolar, o objetivo maior do aluno, ao produzir um texto, parece ser o de agradar o professor [...]. o autor-sujeito, nesse contexto, desaparece, emergindo o aluno, que está preocupado apenas em cumprir com eficiência uma tarefa escolar, em que um padrão previamente determinado torna-se a referência inquestionável (CAVALCANTE; MARCUSCHI, 2007, p.134).

É o que acontece no dia vinte e cinco de abril, onde uma aluna chega até nós e mostra um texto escrito no caderno, sobre o céu e a natureza.

(25/04/2019)

Pesq: Mas o que você quis dizer com isso aqui?

Y: Não sei não tia! Só coloquei as letras aí.

Tanto no relato acima extraído do diário de bordo, como na figura 26, se as alunas tivessem sido oportunizadas a produzirem o texto em outro modo semiótico, talvez a atividade tivesse feito mais sentido para ambas. O trabalho com a Multimodalidade possibilita que compreendamos que mais importante do que saber escrever bem, é saber produzir sentido para se comunicar. Sentido este que não foi encontrado em nenhum dos dois exemplos citados acima. Algum deles foi pelo fato do aluno não saber? Não. O discurso não foi proferido por falta de oportunidade, de se permitir criar através de variados modos.

Buscando alargar essa visão sobre o texto e sua produção, no próximo tópico demonstraremos, portanto, o trabalho visualizado na turma que refletia esta multiplicidade de semioses, as diversas maneiras de se fazer sentido.

4.2.1 O trabalho Multimodal com a Turma Coração

O próprio Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa (1997) nos demonstra que a escola é responsável por fornecer aos alunos vivências com as

mais variadas Linguagens, interpretando a multiplicidade de modos que aparecem no social. Um dos objetivos primordiais do PCN é justamente “[...] utilizar as diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, [...] atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (BRASIL, 1998, p. 7).

É verdade que desde cedo somos levados a aprender usando todo nosso corpo.

Figura 28- O auxílio do corpo em contas matemáticas



Fonte: arquivo da pesquisa

Nossa existência é multimodal. Pensamos em palavras, imagens, com músicas. Usamos o corpo, gestos, para nos expressar, sentir, comunicar. Como então estas diferentes semioses invadem o processo educativo, e de que maneira os sujeitos agem em prol disto?

Adiantamos que, mesmo diante de tais constatações, os aspectos multimodais perpassam a sala de aula de maneira bem simplista, superficial. Visualizamos que o

trabalho com os demais modos semióticos, para além da escrita, era realizado, porém entremeado a outras unidades da língua, passada de maneira rápida e sem muito aprofundamento. Como no exemplo abaixo retirado do diário de bordo:

(29/04/2019)

A professora explica a atividade que será entregue, sobre a letra “P”. Nesta atividade a ilustração era uma placa de trânsito.

Prof: A placa, mesmo que não tem nada escrito, diz algo pra gente, não é? O que esta diz?

Alunos: “Que não é para parar ali” / “Que ali para o ônibus”.

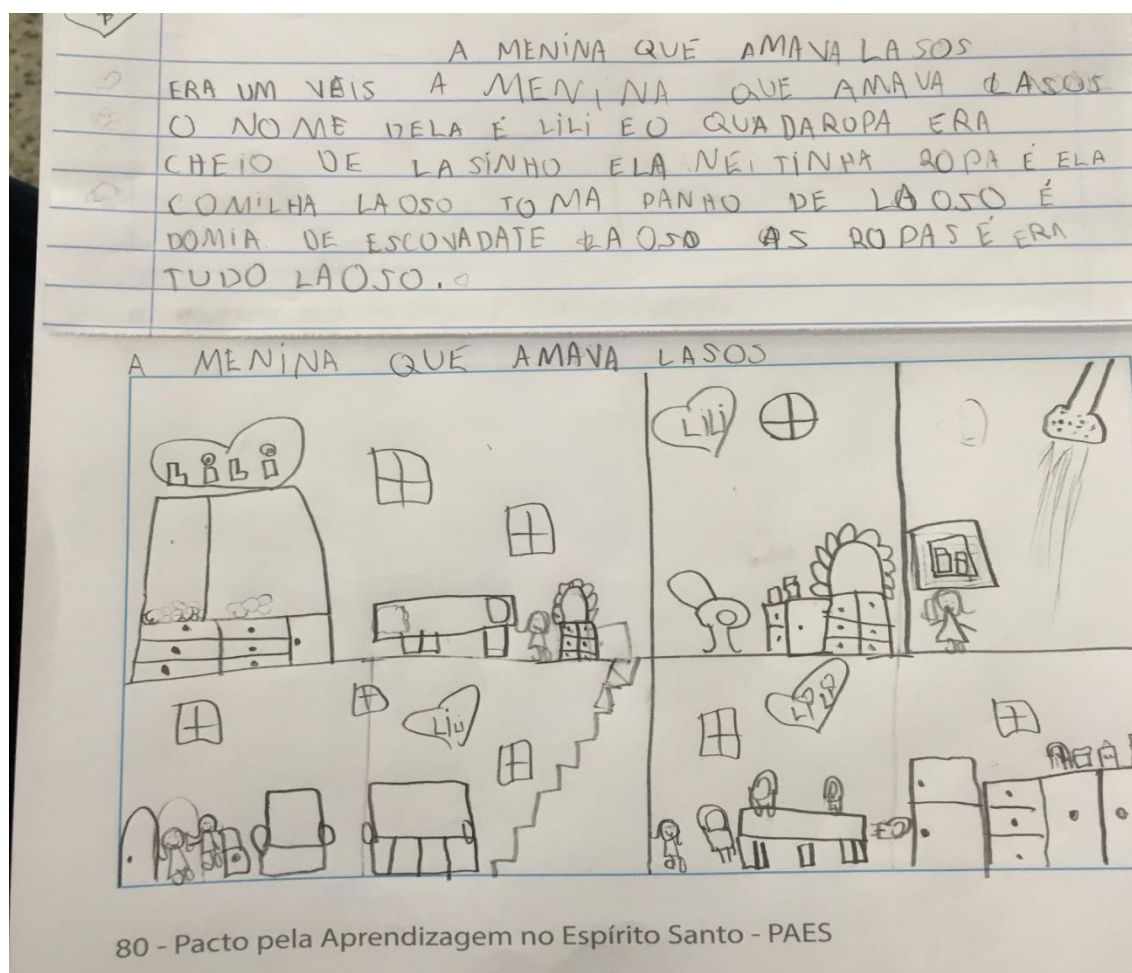
Prof: Muito bem. Agora o que é que vamos fazer nesta folha? Estão vendo os espaços em branco? Vocês irão completar as palavras com as sílabas “PA, PE, PI, PO e PU”...

A música é outro exemplo de como estes diferentes modos perpassavam a sala de aula. Esta não era utilizada com todo o seu potencial educativo, mas como demarcação de rotina ou controle de corpos. Ao perceber que, no meio de alguma atividade, os alunos se agitavam e estavam fora do lugar, à professora começava a cantar a música “por dentro, fora, alto, embaixo sempre estou feliz”. Através do som e dos gestos, as crianças remetiam sua atenção à professora e sabiam que é hora de voltarem a seus lugares. Ou ao cantar a música “Era uma vez” as crianças voltavam do recreio a seus assentos, pois estava no momento da contação de história.

Que fique clara, nossa intenção com essa constatação não é dizer que há algo errado no fato de utilizar a música na rotina diária. Pelo contrário, a rotina faz parte integral das práticas escolares. O que analisamos aqui é o fato de que a música, como um modo semiótico, não é utilizada em sua potencialidade. Não se utilizam os recursos como tons, expressões, compassos para o processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto, a música produz unicamente o sentido esperado pela professora, que os alunos se acalmem, sentem, prestem atenção na próxima etapa da rotina. A música é modo presente no cotidiano dos alunos. A música comunica, ensina, traz cultura, demarca lugares. O que refletimos aqui é que toda essa potencialidade, que poderia estar em sala de aula, não acontece.

Ao proferir e afirmar este discurso nos embasamos também no fato de que, mesmo que os aspectos multimodais estejam presentes no cotidiano da Alfabetização, ele não é valorizado e dado como importante. Dentre todas as produções de texto que visualizamos, as que só continham o modo imagético sempre eram tidas como “insuficiente”. O exemplo abaixo demonstra nossa afirmação:

Figura 29- A sobreposição do modo escrito ao imagético



Fonte: arquivo da pesquisa⁴⁵

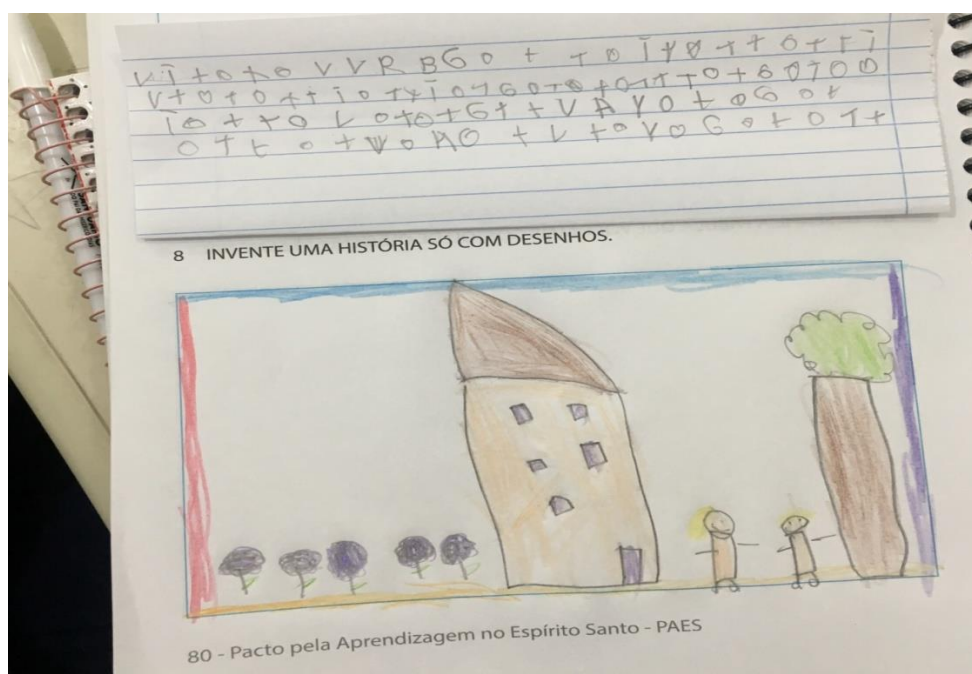
A atividade de produção, retirada do caderno do PAES, tinha como enunciado “invente uma história só com desenhos”. Porém, na tentativa de potencializar ou valorizar o modo escrito, a professora forneceu pequenos pedaços de folha em branco para que os alunos pudessem transcrever suas histórias também para o modo escrito, e colar sobre o desenho em seguida. Percebemos, então, que *Ali* busca fazer conexão entre sua produção escrita e sua produção imagética. O texto escrito traz uma das paixões desta aluna, adereços de cabelo, o qual ela sempre usava na escola. Analisando o contexto, a personagem da história, portanto, é a própria autora. O interesse de produção veio de sua própria vivência. Porém, no

⁴⁵ Transcrição da imagem: “A menina que amava lasos. Era uma veis a menina que amava lasos. O nome dela é Lili e o quadaropa era cheio de lasinho ela nei tinha ropa e ela comilhalaoso toma banho de laoso é domia de escovadate laoso as ropas é era tudo laoso. A menina que amava lasos”.

modo imagético, a aluna realiza representações de uma casa e seus cômodos de modo realista, e não surreal como o texto escrito sugere (onde tudo era de laço: sua comida, o guarda roupa, seu banho...). “A percepção da criança é configurada pelos significados culturalmente produzidos e seu desenho é indicativo disso” (FERREIRA, 1998, p. 35). Ou seja, o desenho dos cômodos da casa não foi subsidiado pelo seu texto escrito, mas sim pelas suas percepções do real, de seu contexto.

Prosseguindo, visualizamos que a valorização da escrita sobressai os outros modos de tal forma que, mesmo os alunos que não tinham domínio do modo escrito, eram solicitados a escrever, pois o desenho precisava *ser compreendido*⁴⁶. A figura 30 reflete a produção de uma aluna que ainda não conseguia reproduzir seu discurso pelo modo escrito.

Figura 30- A tentativa de escrita



Fonte: arquivo da pesquisa

Neste caso, o modo escrito não produz sentido algum para o autor do discurso e nem para o leitor do texto. A aluna tem consciência de que a escrita necessita de letras, portanto repete por diversas vezes as letras de seu nome, as quais ela conhece. No entanto, ao tentar reproduzir seu dizer, por exemplo, a escrita não lhe servirá de recurso mnemônico, pois ele não faz sentido para tal. Ela interpretará seu texto fazendo a leitura do modo imagético, ao qual tinha domínio para reproduzir sua

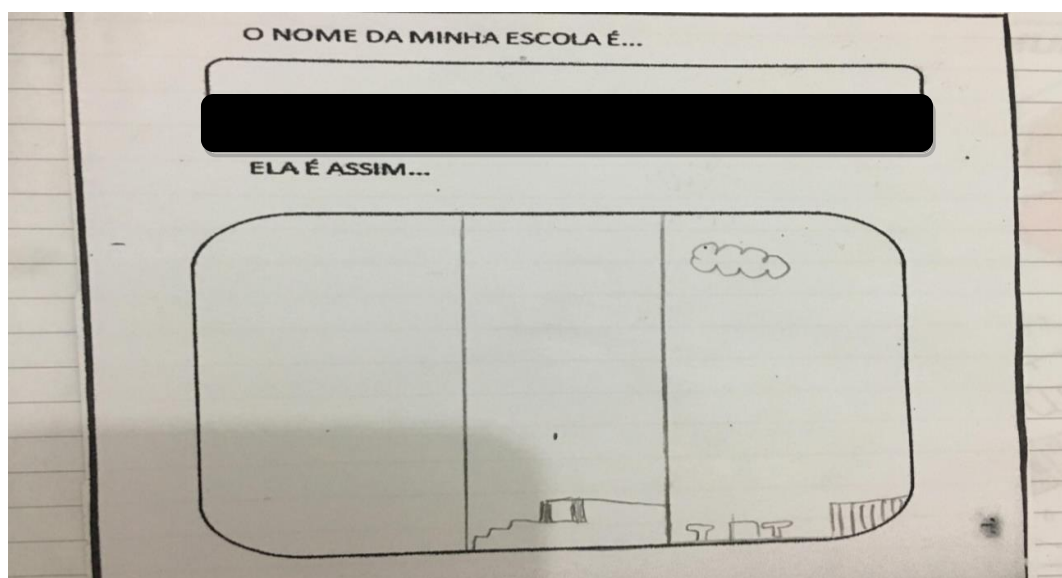
⁴⁶ Frase retirada do diário de campo.

intenção comunicativa. Kress (1997) já exemplificava que as crianças vão se adequando aos contextos comunicativos (e ao outro receptor) na medida em que crescem e vão culturalmente internalizando os modos semióticos. Porém, isso não quer dizer que os discursos das crianças devem ser desvalorizados por conta do modo empregado, ou sobreposto por outros modos. Nós, como adultos, que necessitamos interpretar os sentidos proferidos por tais, naquele contexto comunicativo.

Este ponto foi duramente levantado por Kress (1997) no livro *Before Writing*. O autor diz que, na verdade, nós como adultos, temos o costume de achar que as crianças não são ainda usuários competentes do sistema de comunicação e representação, e com isso, tendemos a diminuir suas ações. Mas o que realmente acontece é que elas buscam produzir significado mesmo na ausência do refinamento, da competência prática e bastante “natural” do adulto. Elas demonstram interesse, são motivadas. Pode ser que não compreendamos, afinal não imaginamos nem ser real o interesse de uma criança de dois anos que faz birra para escolher o sapato que quer usar, ou a cor da blusa que vai vestir (p.85).

Esta questão do interesse, levantada aqui por Kress (1997), foi ponto presente nas produções dos alunos, e algumas nos chamaram a atenção, como na atividade abaixo.

Figura 31- Momentos e lugares preferidos na escola



Fonte: arquivo da pesquisa

Esta atividade, produzida pela professora, faz parte de uma sequência didática proposta as turmas de primeiro ano (matutino e vespertino) sobre o ambiente escolar, a instituição em que estudam. Nesta atividade, (figura 31) a professora sugere que se desenhe ou escreva sobre o que a escola representava para elas, ou o que gostavam mais de fazer na escola. Mesmo tendo certa noção do que a professora esperava com esta atividade, a produção desta criança foi fortemente guiada por seu interesse. Os desenhos representam os dois momentos e os dois lugares que a criança mais gosta no ambiente escolar. O primeiro (parte central do desenho), é a escada, que dá acesso à saída dos alunos. O segundo (lado direito do desenho), representa a área externa da escola, o pátio, onde eles brincam no horário do recreio.

Fica claro o que motiva o aluno a proferir este discurso. Kress já afirmava que, “mesmo em condições de forte restrição social, as pessoas podem agir e agem por seu interesse, do mesmo modo, o que parece meramente individual é socialmente limitado” (1997, p.86). Mesmo quando as produções de sentido eram 100% encaminhadas e limitadas, percebemos o interesse dos alunos motivando suas produções.

E como já explanamos nos capítulos anteriores, essa motivação e o interesse têm a ver com os contextos sociais em que os alunos vivem, as interações que realizam. A representação social contida nos textos infantis foi o aspecto que mais nos chamou a atenção. No tópico abaixo demonstraremos como o contexto social demarca e é refletido nas produções infantis.

4.2.2 As representações sociais contidas nas produções de sentido

Partindo da premissa de que os signos, discursos proferidos, não são arbitrários, neste tópico trouxemos produções que refletem como o contexto social está presente nos discursos infantis, e como a escola deve valorizar esta ligação do ensino com os contextos e as relações sociais.

De início, vale considerar que Descardec (2002) já nos dizia que a Semiótica social considera a língua como parte de um contexto sociocultural, no qual a cultura é compreendida como produto de um processo de construção social. Portanto, o social permeia todos os modos semióticos, comunicativos, desde sua criação até sua interpretação. Esta afirmação nos faz ter um olhar diferenciado para a compreensão dos modos de representação, pois, ainda que se trate de um mesmo período temporal, estas representações mudam de acordo com os contextos socioculturais.

Por exemplo, a representação de uma vaca feita por crianças na escola terá peso muito diferente se compararmos o Brasil e a Índia. Em um lugar a representação social da vaca pode denotar santidade, espiritualidade; enquanto para outros a representação da vaca pode ser um simples animal, um alimento. Porém, não precisamos ir tão longe para compreender que o social altera as representações.

Na escola em que realizamos a pesquisa, comemora-se a semana da família, onde os alunos fazem apresentações, cartas, homenagens e enfeitam toda a escola para receber seus familiares. Uma das ações realizadas por todas as turmas é a confecção de cartazes com os desenhos de suas famílias. A representação de família abaixo, de uma aluna da turma coração, traz elementos de seu contexto, que para muitas famílias brasileiras pode se diferenciar.

Figura 32- A representação de família



Fonte: arquivo da pesquisa

Na representação desta criança, o celular faz parte de sua família. As irmãs, segundo ela, não vivem sem o celular, e que a mesma ainda não ganhou o seu, pois é muito nova, mas assim que crescer, vai ser como as irmãs. Um objeto, tão comum na família de *Am*, tornou-se elemento representativo de quem eles são e como vivem. Por essa razão, fez questão de evidenciar, tanto em desenho, como escrevendo, a posse do celular na mão das irmãs. A mesma transmite realidade ao seu desenho elencando as cores (azul do céu, amarelo do sol, verde da grama do parque); quando se desenha em proporções menores, como é a caçula da família; traz atividades que são rotineiras, como ir ao parque brincar, tomar sorvete e, no caso das irmãs, ficar ao celular. Seu contexto motivou sua imagem de família, assim como a guiará quando for escrever sobre eles. Não importa o modo semiótico, o contexto sempre será base para produção.

As representações imagéticas vão muito além e nos fornecem pistas sobre nossos alunos e suas realidades. No desenho a seguir (figura 33), *Pe* ao representar sua família, nos deixa nítida a importância atribuída ao pai. O enquadramento no papel, a localização ao seu lado, o tamanho em relação aos demais objetos nos dão indícios de seu interesse. Motivação esta que foi confirmada ao indagarmos, refletida na frase “*meu pai é meu herói*”⁴⁷.

Figura 33- A importância atribuída ao pai na família



Fonte: arquivo da pesquisa

⁴⁷ Retirado do diário de campo.

Ou seja, mesmo tendo que representar sua família, *Pe* dá um jeitinho de priorizar aquilo que seu discurso quer expor, seu amor e admiração pelo papel do pai na família. Analisando as saliências, as posições dos personagens no papel, confirmamos esta relevância dada ao pai. Enquanto a mãe foi posicionada ao fundo do desenho, em escala menor aos demais elementos, o pai está em destaque, ao lado do filho. Este destaque não veio de uma ação aleatória, foi intencional. Isto acontece, pois, “as crianças criam signos e os lêem por interesse, produzem significado sobre o que desejam transmitir, baseados numa relação motivada [...]” (KRESS, 1997 p. 69).

Através da compreensão do contexto social da criança e os indícios deixados em sua representação, alcançamos tais interpretações. Estes reconhecimentos são de extrema importância para o processo educativo, pois o torna humano, cidadão, deixa de ser um processo mecânico, centrado somente no conteúdo a ser passado.

Quando nos deparamos com a Multimodalidade passamos a enxergar o desenho, por exemplo, para além da estética de um texto. O mesmo ocorre quando analisamos as cores, letras, *layout*, posições no papel e demais recursos que as crianças utilizam para produzir sentido. Tudo é válido, tudo tem importância, tudo é representativo. As opções e escolhas tomadas pelos *designers* refletem o social, quem ele é no mundo. Por esta razão, a questão do interesse é sempre complexa, pois ela tem origem fisiológica, psicológica, emocional, cultural e social (KRESS, 1997).

Na imagem abaixo (figura 34), a aluna *Tha* desenha no cartão de dia das mães. O encaminhamento era que o desenho representasse as mães, o que elas gostavam de fazer, suas qualidades.

Figura 34- A representação da mãe e seu papel social



Fonte: arquivo da pesquisa

A representação contida nesta imagem demonstra como *Tha*, neste momento, enxerga sua mãe, e seu papel social. Além de desenhá-la ao seu lado, rodeada de corações que demonstram seu amor e carinho, a imagem ainda contém um fogão e uma panela de pressão. A discussão poderia ser muito maior se fossemos analisar a concepção que esta criança possui de mãe. Porém, nossa intenção aqui é demonstrar como o cotidiano social interfere nas representações e no dizer das crianças. A mãe, dona de casa e que passa o dia cuidando das filhas, foi representada com o que *Tha* mais a vê fazendo: cozinhando. Poderiam ter infinitos modos de representar a mãe, mas esta aluna busca elementos de seu cotidiano

para representar. Ela age de tal forma, pois, “[...] todos os signos mostram racionalidade, lógica, desejo e afeto humano” (KRESS, 1997, p. 18).

Não é abstrato. Por menor que seja a criança, por diferentes modos que ela eleja, sua intenção comunicativa é demonstrada; sua visão social aparece; o que lhe motiva fica nítido. Buscar estabelecer estas relações para o ensino é admitir importância para os dizeres e contextos de nosso alunado.

O trabalho com a Multimodalidade pode, de imediato, enriquecer nosso olhar sobre as produções infantis, nos mover a atribuir importância às representações e suas vontades discursivas. E pode também, em longo prazo, contribuir para o preparo, com autonomia, de nossos alunos para as novas configurações comunicativas, midiáticas e sociais, assim como desenvolver uma consciência mais crítica nos docentes sobre o poder dos diversos modos semióticos para o ensino. Sendo assim, fica clara a nossa posição de que na Alfabetização se tenha um olhar mais alargado sobre o texto e sua produção, sobre o ensino da língua portuguesa, sobre as leituras e modos de se fazer sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“[...] e mais Palavras e mais Vírgulas
Só para descobrir que há certas coisas
no mundo que beiram o Infinito
e nunca terminam com um ponto”
RupiKaur (2017)*

Com o objetivo de *compreender os modos com os quais as crianças, em processo de Alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental, são oportunizadas a produzirem textos, ainda que não tenham aprendido todo o código linguístico alfabético*, esta pesquisa foi realizada no município de São Gabriel da Palha, no ano de 2019, subsidiada pelos conceitos da perspectiva histórico-cultural, da Linguagem enunciativa dialógica, e guiada pelos parâmetros multimodais de texto.

Imergimos no cotidiano da turma coração, para compreender que as crianças produzem textos das mais variadas formas possíveis, com diferentes modos, utilizando diferentes recursos e materiais. Constatamos que esta afirmação não deveria ser surpresa para nós ou ao leitor. Afinal, os textos encontrados no nosso social refletem essa diversidade semiótica, não seria diferente no ambiente escolar.

Com os preceitos dos Multiletramentos, percebemos que valorizar os diferentes modos semióticos, as diferenças linguísticas e culturais trazem ao ensino uma rica oportunidade de trabalho. Aproximar estes conhecimentos sociais historicamente acumulados ao viver do nosso sujeito, oportuniza que ele garanta sentido ao que está internalizando. Os multiletramentos nos provocam a refletir sobre nossas práticas de ensino, buscando sempre trilhar caminhos mais conexos com os contextos vividos.

A propósito, foi com a teoria histórico-cultural que compreendemos que o social deve basear todo o processo de ensino e aprendizagem, afinal o aluno se constitui por meio dele, se desenvolve através das relações estabelecidas ali, com o meio e com o outro. De igual modo, compreendemos com Bakhtin e a Linguagem enunciativa dialógica, que todo enunciado é formulado por meio e em decorrência destes construtos sociais. Nos comunicamos dentro de um contexto específico, com certas “normas” específicas, levando sempre em conta nosso outro receptor. A linguagem é construída e interpretada tendo como apoio o social.

Em uma perspectiva colaborativa de trabalho, íamos analisando juntamente com a professora *Dri*, os textos que eram produzidos pelas crianças. Ao adentrarmos a sala de aula, a professora sempre buscava nos mostrar as tentativas de escrita dos alunos. Com o andar da pesquisa, após conversas sobre nossos teóricos e concepções, o significado de texto foi mudando também para a docente. Buscávamos analisar e interpretar juntas os possíveis significados dos desenhos, das cores usadas, das frases eleitas e etc. Um trabalho que finalizou em uma parceria docente e também em aprendizado teórico para ambos os lados.

Visualizamos em *lócus*, que as possibilidades de produção textual frequentemente eram produzidas pela docente. Fossem planejados ou espontâneos, os momentos de produção textual era realidade nesta turma de Alfabetização. Mesmo que muitos alunos não possuíssem o domínio da escrita alfabética, eram provocados a escrever: sozinhos, coletivamente, em dupla, tendo a professora como escriba. De forma interdisciplinar, os textos produzidos refletiam as vivências dos alunos, seus conhecimentos sobre a natureza, sobre o outro, suas memórias e histórias lidas outrora. Há de se dizer que as interlocuções ficaram a desejar. Embora fossem proporcionados os atos de escritura, as destinações faltaram. Em grande parte dos casos, as produções eram lidas e comentadas pela professora, sendo que outra parte ficava nos cadernos sem exposição ao outro.

Vale ressaltar que, no tempo em que permanecemos com a turma coração, vários tipos de texto percorreram o processo de ensino e aprendizagem. Modos e gêneros textuais variados foram explorados ali. Presenciamos produções por meio de desenhos e escrita (no caderno, expostos em cartazes pela sala e escola, enviados aos pais); com gestos (em interpretações de músicas e dança); com diversos gêneros (carta, bilhete, conto, fábula, receita, piada, narrativa); e, textos vindos de diferentes suportes (livros infantis, retirados da internet, de materiais antigos da professora, dos livros do PAES, da biblioteca da escola).

O trabalho realizado com a diversidade textual potencializa o ensino e promove vivências com a diversidade linguística. Essa diversidade reflete a maneira como os textos circulam no mundo a fora e possibilita aos alunos reflexão sobre seus usos.

Objetivamos refletir sobre o estudo e circulação destes textos no processo de Alfabetização e como eles poderiam ajudar os alunos a comunicarem socialmente. A

principal característica trabalhada com os alunos, nas produções textuais, que refletem estes usos sociais, é a utilização dos gêneros. Refletir sobre as características e produção dos gêneros aproximam os alunos do modo como comunicamos socialmente. Compreender como utilizamos a linguagem, dentro dos gêneros, possibilita que posteriormente os alunos consigam se comunicar onde quer que estejam.

Da mesma forma, ao adotar posturas multimodais em relação à concepção de texto, preparará os alunos para este novo painel comunicativo que vem se instaurando na sociedade. Reforçamos como feito anteriormente, que o ensino nesta turma de Alfabetização esteve sempre pautado no modo escrito, abrindo, de vez enquanto, margem ao imagético, por meio dos desenhos infantis. Trabalhar a linguagem multimodalmente hoje significa refletir com os alunos como a comunicação passa por mudanças; como hoje produzimos sentido por diversas maneiras; como textos podem ser produzidos sem qualquer letra; e como, neste novo cenário comunicativo, eles necessitam compreender todos os modos coletivamente para interpretar e produzir sentido. Os alunos nascem neste mundo multimodal. Trazer esta abordagem para o ensino é somente mais uma forma da aproximação com a realidade.

Nossa intenção com o estudo não foi finalizar caminhos, ou ditar práticas a ser seguidas. Cumprimos nosso objetivo ao evidenciar que sim, os alunos produzem textos mesmo sem ter domínio do código alfabético, e fazem isso de mais variadas formas. Ressaltamos que não era dada a devida importância às produções que não se utilizamos o modo escrito. Essa afirmação é dada levando em conta uma realidade particular. No entanto, acreditamos que, em muitos locais, a centralidade do ensino está na escrita e renega a potência educativa dos demais modos semióticos.

É certo que alcançamos algumas respostas sobre a produção textual, mas muitos outros questionamentos e caminhos precisam ser trilhados. Nossa esperança é que, a partir destes postulados, novas pesquisas aconteçam, buscando desvelar e refletir sobre a importância de uma abordagem multimodal de texto para a Alfabetização e as implicações deste novo cenário comunicativo para o processo educativo.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. D. **Poesia e Prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, S. C. L. G; GUALBERTO, C. Leitura na Base Nacional Comum Curricular: qual é a base? Discussões sobre alfabetização, texto e multimodalidade. In: **Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. Ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BEZEMER, J; KRESS, G. Writing in Multimodal texts: a social semiotic account of designs for learning. **SAGE**, v. 25, n. 2, p. 166-195, 2008.
- BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v.6, p. 51-62, jan.-dez. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < <https://goo.gl/jHF9Qc>>. Acesso em 10 de dezembro de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação do Professor Alfabetizador: caderno de apresentação**. Brasília: DF, 2012.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série**, Brasília, Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. 1997.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01, Unidade 05. **Os diferentes textos em salas de alfabetização**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03: Unidade 01. **Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c.
- CAVALCANTE, M. C. B.; MARCUSCHI, B. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: MARCUSCHI, L. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: autêntica, p. 113-145, 2007.

COSTA, D. M. V. **A escrita para o outro no processo de alfabetização**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2013.

COSTA VAL, M. G. **O que é produção de texto na escola?** *Presença Pedagógica*, n. 20, v. 4, p. 83-87, 1998.

CRUZ, F. A. M. O. **Produção de texto na Alfabetização**: análise de uma prática do primeiro ano do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São João del-Rei. 2012.

DESCARDECI, M. A. A. S. **Ler o mundo: um olhar através da Semiótica Social**. ETD – Educação Temática Digital. Campinas, v. 3, n. 2, p. 19-26, jun. 2002.

FAERMAM, L. A. A pesquisa participante: suas contribuições no âmbito das ciências sociais. **Revista ciências humanas**, UNITAU, v. 7, n.1, 2014.

FARACO, C. A; TEZZA, C. **Prática de texto para estudantes universitários**. 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes médicas, 1984.

FERREIRA, S. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FONTANA, R. A. C. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. In: **Ações educativas em sexualidade**. *Presença Pedagógica*, ed. Dimensão, Belo Horizonte, v.7, n. 39, p. 31-39. 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GERALDI, J. W. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, Maria Helena (Org). **Questões de Linguagem**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIL. A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, A. L. A. Alfabetização e produção de textos: movimentos e indícios de autoria. **Rep's**, v.7, n. 2, ed. 19. 2016.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização e a questão do letramento**. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE/UFES*, v. 1, p. 42-72, 2005.

GUALBERTO, C; KRESS, G. **Social Semiotics**. Chapter in *the International Encyclopedia of Media Literacy*, edited by Renee Hobbs and Paul Mihailidis, NY:

Wiley-Blackwell, 2019. Disponível em:
 <https://www.researchgate.net/publication/325764226_Social_Semiotics> Acesso
 em: 22 de abril de 2019.

GUALBERTO, C; SANTOS, Z. B. **Multimodalidade no contexto brasileiro**: um estado de arte. Delta: São Paulo, v.35, n.2, 2019.

KAUR, R. **O que o sol faz com as flores**. São Paulo: Planeta, 2017.

KLEIMAN, A. B (org). **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel: IEL-UNICAMP, 2005.

KRESS. G. **Before Writing**: Rethinking the paths to literacy. London: Routledge. 1997.

_____. **Multimodality**: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. USA and Canada: Routledge, 2010.

KRESS, G; LEEUWEN, T. V. **Colour as a semiotic mode**: notes for a grammar of colour. Visual Communication: v.1 (3), p. 343-368, 2002.

_____. **Reading images**: the Grammar of Visual Design. London: New York: Routledge, 2006.

KRESS, G. et al. (m.s.) **Discourse Semiotics**, 1995.

_____. Semiotic work Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. **AILA Review**, 28, p. 49–71. doi 10.1075/aila.28.03kre, ISSN 1461–0213 / e-issn 1570–5595, John Benjamins Publishing Company. 2015.

LAPLANE, A. F.; SMOLKA, A. L. B. **O trabalho em sala de aula**: teorias para quê?. Cadernos Ese, Rio de Janeiro, v.1, n.1, 1993.

LEAL. L. F. V. 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 G. C (Org). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito autor. Belo Horizonte: Autêntica, p. 52-83. 2005.

LIMA, J. C. P. et al. Multimodalidade textual **como prática docente na Educação Infantil**. Espacios, v. 40, n. 26, p. 14-29. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHIN, D. **Introduction to multimodal analysis**. London: Bloomsbury, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionízio, A. P et al. **Gêneros Textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36. 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: ROJO, R. H. R.; RANGEL, E. O. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MARTINS, C. R. **Cenas de produção e avaliação de texto na alfabetização: um olhar sobre a prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. 2018.

MELLO, S. A escola de Vygotsky. In: Kester Carrara (org). **Introdução a psicologia da Educação: seis abordagens**. 1 ed. São Paulo: AVERCAMP, v. único, 2004.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. In: Seminário “alfabetização e letramento em debate”. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf> Acesso em: 29 de junho de 2018.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2009.

ROJO, R. H. R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?. In: **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

ROLINDO, A. C. **O processo de construção do sujeito como produtor de texto: o papel da mediação pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. 2013.

SCHIMIDT, M. L. S. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia, USP**, v. 17, n. 2, p. 11-41, 2006.

SILVA, C. S. R. O processo de alfabetização no contexto de ensino fundamental de nove anos. In: ROJO, R. H. R.; RANGEL, E. O. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 1988.

SIMONETTI, A (org). **Proposta didática para alfabetizar letrando: caderno do professor: 1º a 4º etapa/ Fortaleza: SEDUC, 2015.**

SIMONETTI, A (org). **Vamos passear na escrita: caderno de atividades do aluno: 1º a 4º etapa/ ilustrações de Daniel Dias. Fortaleza: SEDUC, 2015a.**

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio, Artmed Editora, p. 96-100. 2004.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: Ceale/Autêntica, 1998.

SOUZA, E. C. F. de. **As Práticas de Alfabetização de Duas Turmas de Primeiro Ano do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of Multiliteracies**: Designing social futures. Harvard Education Review, Spring, 66, 1, 1996.

VAL, M. G. C. **Produção escrita**: trabalhando com gêneros textuais. Belo Horizonte: Ceale/UFMG, 2007.

VAL, M. G. C.; VIEIRA, M. L. **Produção de textos escritos**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, UFMG. 2005

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Pesquisa: A PRODUÇÃO TEXTUAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA: PRÁTICAS DOCENTES EM UMA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO

Universidade Federal do Espírito Santo – CEUNES

1º parte: Formação acadêmica e carga horária

Instituição formadora

Tempo de serviço

Concurso público

Formação continuada

Carga horária

2º parte: Práticas docentes

Caracterização de sua prática

Trabalho com a produção de texto

Importância da linguagem escrita

Práticas de avaliação da escrita

3º parte: materiais e documentos

Materiais utilizados na Alfabetização

Documentos que norteiam a prática pedagógica

Utilização de livro didático

Planejamento das ações pedagógicas

APÊNDICE B- AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, _____ diretora da “EMEF. _____”, venho por meio desta informar que autorizo a pesquisadora Lainy Martinelli dos Santos, aluna do Mestrado em Ensino na Educação Básica, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo – CEUNES, a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada **“A produção textual no processo de aprendizagem da língua escrita: práticas docentes em uma turma de Alfabetização”**, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Záira Bomfante dos Santos.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12, de Pesquisas envolvendo Seres Humanos. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como participante da presente pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem-estar dos sujeitos recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de ajuda na segurança e bem-estar.

Diretora da “EMEF. _____”

APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES

O Senhor (a) _____ está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “**A produção textual no processo de aprendizagem da língua escrita: práticas docentes em uma turma de Alfabetização**”, sob a responsabilidade de Lainy Martinelli dos Santos, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

Objetivos da Pesquisa:

Compreender como que no processo de Alfabetização, por meio das práticas pedagógicas, os sujeitos são possibilitados a produzir textos, dialogando com o outro, mesmo que ainda não possuem aquisição completa dos códigos linguísticos.

Procedimentos para obtenção dos dados:

Nesta pesquisa ocorrerá a observação participante de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, onde serão acompanhadas as práticas docentes ali realizadas, assim como as produções dos alunos. Portanto, teremos dados provenientes do professor e dos alunos. Realizaremos entrevistas com a professora a fim de compreendermos de onde parte sua prática docente, suas escolhas e atos em sala de aula. Acompanharemos o dia-a-dia da aprendizagem dos alunos, auxiliando nas atividades, tecendo conversas sobre os conteúdos linguísticos ali expostos, a fim de compreendermos esse processo de aquisição da Linguagem. Conseqüentemente, haverá momentos em que necessitaremos do auxílio midiático, seja ele por meio de gravações ou fotografias. Todas as mídias coletadas serão devidamente transcritas, arquivadas e datadas. Faremos uso também do diário de campo, onde registraremos as práticas docentes, produções e diálogos tecidos no dia-a-dia da pesquisa. Todos os dados serão analisados a luz da base teórica tecida na pesquisa.

Riscos e Desconfortos:

Em toda pesquisa há a possibilidade de ocorrer riscos dos mais variados tipos. Nesta pesquisa, realizaremos observação participante em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Portanto, em algum momento podem ocorrer constrangimentos, divergências de opiniões, mudança da dinâmica educativa, entre outras possibilidades. Em casos de riscos ou desconforto dos participantes da pesquisa, imediata assistência será prestada por parte do pesquisador. Qualquer situação que for precisa, decorrida direta ou indiretamente por conta da pesquisa, será imediatamente assistida. Também será garantida a indenização diante de eventuais danos, através da cobertura material para reparação ao dano causado.

Benefícios:

Os benefícios da pesquisa, neste caso, são inúmeros. Por se tratar de uma metodologia participativa, ambos profissionais terão uma formação continuada. Pesquisador aprenderá com a docente, suas escolhas e práticas, assim como a docente terá acesso aos trabalhos e pesquisas que guiam este estudo. Ambas, em acordo mútuo, exercerão práticas docentes aprimorando e refletindo sobre a mesma. Por fim, toda escola se beneficia, pois terá uma contribuição nas práticas docentes ofertadas, assim como profissionais que refletem sobre sua prática, modificando-a se necessário.

Garantia do Sigilo e Privacidade:

É importante ressaltar que os dados dos sujeitos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios. Os dados da pesquisa serão analisados à luz da contribuição da perspectiva Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotsky e da perspectiva de Linguagem Bakhtiniana, sendo armazenados num prazo de 05 anos. Os resultados da pesquisa serão utilizados nas reflexões acerca do processo de Alfabetização, aquisição da Linguagem escrita, práticas docentes no processo de ensino e aprendizagem. As reflexões tecidas servirão de base para futuras reflexões a respeito do processo de Alfabetização, assim como auxiliará outros docentes em suas respectivas práticas.

Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:

O (A) Sr. (A) não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr (a) não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Consentimento Livre e Esclarecido.

Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito a participação e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas.

São Gabriel da Palha, ___ de _____ de 2019.

ASSINATURA DO PROFESSOR (A)

APÊNDICE D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

O (a) menor _____
pelo (a) qual o (a) senhor (a) é responsável está sendo convidado(a) participar da pesquisa intitulada “**A produção textual no processo de aprendizagem da língua escrita: práticas docentes em uma turma de Alfabetização**”, sob a responsabilidade de Lainy Martinelli dos Santos, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

Objetivos da Pesquisa:

Compreender como no processo de Alfabetização, por meio das práticas pedagógicas, os sujeitos são possibilitados a produzir textos, dialogando com o outro, mesmo que ainda não possuem aquisição completa dos códigos linguísticos.

Procedimentos para obtenção dos dados:

Nesta pesquisa ocorrerá a observação participante de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, onde serão acompanhadas as práticas docentes ali realizadas, assim como as produções dos alunos. Portanto, teremos dados provenientes do professor e dos alunos. Realizaremos entrevistas com a professora a fim de compreendermos de onde parte sua prática docente, suas escolhas e atos em sala de aula. Acompanharemos o dia-a-dia da aprendizagem dos alunos, auxiliando nas atividades, tecendo conversas sobre os conteúdos linguísticos ali expostos, a fim de compreendermos esse processo de aquisição da Linguagem. Conseqüentemente, haverá momentos em que necessitaremos do auxílio midiático, seja ele por meio de gravações ou fotografias. Todas as mídias coletadas serão devidamente transcritas, arquivadas e datadas. Faremos uso também do diário de campo, onde registraremos as práticas docentes, produções e diálogos tecidos no dia-a-dia da pesquisa. Todos os dados serão analisados a luz da base teórica tecida na pesquisa.

Riscos e Desconfortos:

Em toda pesquisa há a possibilidade de ocorrer riscos dos mais variados tipos. Nesta pesquisa, realizaremos observação participante em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Portanto, em algum momento podem ocorrer constrangimentos, divergências de opiniões, mudança da dinâmica educativa, entre outras possibilidades. Em casos de riscos ou desconforto dos participantes da pesquisa, imediata assistência será prestada por parte do pesquisador. Qualquer situação que for precisa, decorrida direta ou indiretamente por conta da pesquisa, será imediatamente assistida. Também será garantida a indenização diante de eventuais danos, através da cobertura material para reparação ao dano causado. Vale ressaltar que o participante tem opção de desistência da pesquisa a qualquer momento se assim o quiser.

Garantia do Sigilo e Privacidade:

É importante ressaltar que os dados dos sujeitos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios. Nenhuma informação pessoal será divulgada afim do respeito com a privacidade dos sujeitos. Os dados da pesquisa serão analisados à luz da contribuição da perspectiva Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotsky e da perspectiva de Linguagem Bakhtiniana, sendo armazenados num prazo de 05 anos. Os resultados da pesquisa serão utilizados nas reflexões acerca do processo de Alfabetização, aquisição da Linguagem escrita, práticas docentes no processo de ensino e aprendizagem. As reflexões tecidas servirão de base para futuras reflexões a respeito do processo de Alfabetização, assim como auxiliará outros docentes em suas respectivas práticas.

Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:

O (A) Sr. (A) não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr (a) não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito a participação do (a) menor pelo (a) qual sou responsável e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas.

São Gabriel da Palha, ___ de _____ de 2019.

ASSINATURA DO PAI/OU MÃE/OU RESPONSÁVEL LEGAL