

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

**MÔNICA CRISTINA MEDICI DA COSTA**

**PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NUMA CLASSE DE  
CRIANÇAS DE CINCO ANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

VITÓRIA  
2012

**MÔNICA CRISTINA MEDICI DA COSTA**

**PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NUMA CLASSE DE  
CRIANÇAS DE CINCO ANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Maria Mendes Gontijo

VITÓRIA  
2012



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

**MÔNICA CRISTINA MEDICI DA COSTA**

**“PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO NUMA TURMA  
DE CINCO ANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL”**

Dissertação apresentada ao  
Curso de Mestrado em  
Educação da Universidade  
Federal do Espírito Santo  
como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Mestre  
em Educação.

Aprovada em 20 de setembro de 2012.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo  
Universidade Federal do Espírito Santo

\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira  
Universidade Federal do Espírito Santo

\_\_\_\_\_  
Professor Doutor Rogério Drago  
Universidade Federal do Espírito Santo

\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Jacqueline de Fátima Santos Morais  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Costa, Mônica Cristina Medici da, 1965-

C837p Práticas de produção de texto numa turma de cinco anos da  
educação infantil / Mônica Cristina Medici da Costa. – 2012.

169 f. : il.

Orientador: Cláudia Maria Mendes Gontijo.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Alfabetização. 2. Comunicação escrita. 3. Gêneros  
literários. 4. Educação de crianças. I. Gontijo, Cláudia Maria  
Mendes. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de  
Educação. III. Título.

CDU: 37

---

Ao meu esposo, Francisco, cúmplice amoroso deste projeto, por sempre demonstrar, em gestos e palavras, o seu amor por mim, acreditando no meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus filhos, Natália, Nádia e Vitor, por me fazerem buscar o que de melhor há em mim e me oferecerem o que ninguém mais poderia me proporcionar.

Aos meus pais, Itamar e Odete, pelo exemplo de vida e amor, bases da minha educação.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que tem constantemente derramado com muita abundância além de tudo que tenho pensado ou pedido.

A minha orientadora, professora Cláudia Maria Mendes Gontijo, por me ajudar a alcançar um sonho; pela maneira humana, simples e calorosa com que me recebeu, fazendo-me sentir parte do grupo; pelos bons encontros que me fortaleciam; por falar, ouvir e me compreender. A você minha admiração.

Ao professor Rogério Drago por sua competente e alegre presença na banca de defesa, por executar em suas aulas seu exercício predileto: o sorriso, dando, dessa forma, espaço à espontaneidade e ao inusitado, tornando nossos encontros mais agradáveis. Conhecer você foi um presente que recebi durante o mestrado.

À professora Ivone Martins de Oliveira e à professora Cecília Maria Aldigueri Goulart por suas honrosas presenças na banca de defesa e pelas importantes contribuições que foram referência na construção deste trabalho.

À amiga Dânia Monteiro Costa. Como dialogamos em nossas idas e vindas de Vila Velha à Ufes! Momentos preciosos. Com você aprendi muito. A você meu carinho e amizade.

A Cynthia e Janaina por se tornarem minhas amigas, multiplicando minha alegria com suas presenças.

Aos demais amigos e amigas do grupo de pesquisa, Vanildo, Luiz, Dilza, Dulce, Cleidiluce, Fabrícia, Ednalva, Shênia, Margarete e Ana Paula, pelas diferenças, habilidades, experiências e limitações que trouxeram

variedade, valor, essência e caráter ao grupo, mas todos especiais em sua maneira única de ser.

Aos profissionais da Unidade Municipal de Educação Infantil por possibilitar minha inserção em seu campo de trabalho para a realização desta pesquisa.

À professora que me acolheu em sua sala e que tornou o tempo das crianças na escola significativo.

Às crianças e às suas famílias por possibilitarem que o meu sonho adquirisse forma.

Aos meus irmãos, em especial, às minhas irmãs, Mara, Mariza, Mércia e Márcia. Os encontros com vocês nos permitem entrelaçar um tecido familiar lindo e singular, criando escrituras e construindo memórias que unem e aquecem nossos corações.

À amiga Daizy Acosta de Oliveira, por me ensinar a amar o campo da alfabetização, estimulando os riscos, minimizando o medo e definindo o êxito das crianças como crescimento pessoal e profissional. Obrigada pelos momentos significativos que passamos juntas. Apesar da distância, sentimos você sempre perto.

A palavra mágica

Certa palavra dorme na sombra  
de um livro raro.  
Como desencantá-la?  
É a senha da vida  
a senha do mundo.  
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira  
no mundo todo.  
Se tarda o encontro, se não a encontro,  
não desanimo,  
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura  
ficará sendo  
minha palavra

(Carlos Drummond de Andrade)



## RESUMO

Este trabalho integra estudos desenvolvidos no campo da linguagem, numa abordagem histórica, cultural e social, pela linha de pesquisa Educação e Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Trata de um estudo de caso que tem por objetivo a investigação e a problematização das práticas desenvolvidas nos eventos mediados pela linguagem escrita, numa turma de crianças cinco anos de idade de uma Unidade de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Vila Velha/ES. Considera que a apropriação da linguagem escrita é uma forma de experiência histórica e cultural que se inicia desde os primeiros anos de vida da criança e se potencializa nas experiências sociais que são mediadas pela palavra e pelo outro. Discute as relações de ensino observadas na sala de aula durante as produções dos textos, enfatizando as condições de produção, os processos ocorridos durante as produções e os textos que resultaram desse processo. A partir dos dados coletados por meio da observação participante em sala de aula, entrevistas com os sujeitos, gravações em audiovisual e fotografias, seleciona, para análise, as produções que, especificamente, estavam dirigidas para um destinatário. Para análise dos eventos, parte da perspectiva bakhtiniana de linguagem, buscando dialogar com a realidade observada a partir de seis situações: a produção de listas de palavras, reportagem, convite, cartão, carta e recado. Considera que as análises efetuadas contribuem no sentido de perceber as implicações do conceito de gênero textual para o processo de alfabetização, e que a escrita tem que ser incorporada como uma necessidade da criança de escrever, devendo a escola criar situações para que isso ocorra.

Palavras-chave: Educação infantil. Alfabetização. Linguagem escrita. Gêneros textuais.

## **ABSTRAT**

This work includes researches in the field of language in a historical, cultural and social conditions through the research line "Education and Languages", of Graduate Program in Education of the Federal University of Espirito Santo. This is a case study that aims to research and practice in the questioning of events mediated by the written language in a class of children five years old of a Town Unit of School Education System for Children in Vila Velha/ ES. Considers that the appropriation of the written language is a cultural and historical form of experience that starts from the earliest years of childhood and enhances the social experiences that are mediated by the other and by the word. Discusses observed ways of teaching in the classroom during the text production, emphasizing the production conditions, the processes that occur during productions and texts that emerged from that process. From the collected data through participant observation in the classroom, interviews with the subjects, photographs and audiovisual recordings, we selected for analyzing the productions that specifically were addressed to a recipient. For analysis of events, part of the Bakhtinian perspective of language, we seek dialogue with the observed reality from six situations: the production of word lists, entry, invitation, card, letter and message. Considers that the analyzes performed in order to help realize the implications of the concept of textual genre to the literacy process, and that writing has to be incorporated as a child's need and the school must create situations for this to occur.

**Keywords:** Early childhood education. Letracy. Written language. Speech genres.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 NOS FIOS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA TECEMOS NOSSO PROBLEMA DE ESTUDO .....</b>	<b>17</b>
<b>3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....</b>	<b>28</b>
3.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E NOÇÃO DE ENUNCIADO.....	28
3.1.1 Aspectos metodológicos .....	32
3.1.2 Processo de inserção no campo .....	34
3.1.3 A instituição de educação infantil .....	38
3.1.4 A sala de aula .....	42
3.1.5 As crianças sujeitos da pesquisa .....	48
3.1.6 A professora da classe.....	53
<b>4 O TRABALHO COM A PRODUÇÃO DE TEXTOS .....</b>	<b>57</b>
4.1 Escrevendo para o outro .....	62
4.2 Reportagem .....	63
4.3 Agradecimento .....	78
4.4 Lista de palavras .....	90
4.5 Recados .....	100
4.6 Carta .....	108
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>117</b>
<b>6 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>125</b>

APÊNDICE A _ Carta enviada a unidade de ensino.....	126
APÊNDICE B – Consentimento livre esclarecimento I .....	127
APÊNDICE C _ Consentimento livre esclarecimento II .....	128
APÊNDICE D _ Formulário para caracterização da escola .....	129
APÊNDICE E _ Roteiro para entrevista com professores .....	131
APÊNDICE F _ Roteiro para entrevista com os alunos .....	135
APÊNDICE G _ Questionário para as famílias .....	137
APÊNDICE H _ Caracterização das crianças .....	139
APÊNDICE I _ Levantamento dos dias em campo .....	155
APÊNDICE J _ Técnicas de observação participante .....	156
APÊNDICE K _ Fotos que compõem o <i>corpus</i> da pesquisa .....	158
APÊNDICE L _ Eventos observados em sala .....	160

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Vila Velha/ES, com o objetivo de analisar o trabalho de produção de textos realizado pelas crianças e pela professora em uma classe de crianças de cinco anos, especificamente quando a produção estava dirigida para um destinatário. Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, adotei<sup>1</sup> o estudo de caso como metodologia, tendo a observação participante, entrevista, o diário de campo, as filmagens e as fotografias como instrumentos de coleta de dados, que foram utilizados no processo de análise dessa pesquisa.

A alfabetização tem assumido um destaque especial em diferentes campos de pesquisas por se tratar de um dos condicionantes socioculturais que atuam decididamente na relação indivíduo-sociedade. Desse modo, a alfabetização é considerada, neste estudo, como uma “[...] prática social e cultural em que se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras” (GONTIJO, 2008, p. 198). Como dito, enfatizei o trabalho de produção de textos como uma das dimensões da alfabetização e, também, considerei o fato de a professora responsável pela condução do trabalho educativo esforçar-se por inserir as crianças no mundo da linguagem escrita, propiciando situações em que elas eram incentivadas a escrever para os outros (destinatários reais escolhidos pela professora).

Para contextualizar esta pesquisa, considero importante explicitar o meu percurso, pois não nascemos professores, nem nos fizemos educadores de

---

<sup>1</sup> O uso da primeira pessoa justifica-se nesta introdução por estar relatando fatos da experiência pessoal da pesquisadora.

repente. Ser educador foi se configurando em momentos diferentes de minha vida, construídos a partir de variados discursos que se interpenetraram, funcionando como instâncias formadoras.

Minha história de educadora começou quando eu era ainda menina, quando minha mãe, insistentemente, dizia que eu e minhas quatro irmãs deveríamos ser professoras. Para ela, tal profissão traduzia-se no alargamento do papel de mãe e mulher que sonhava para nós, possibilitando-nos exercer as duas funções, profissional e doméstica. A força daquelas palavras, juntando-se a tantas outras que recebi, foi a alavanca inicial que instaurou em mim a certeza de que seria professora.

Tal certeza começou a concretizar-se aos 11 anos, quando, como voluntária, dava aulas de reforço aos filhos dos vizinhos mais novos do que eu. Nessas intervenções, as atividades de alfabetização surgiram como um mistério a ser desvendado, desafio que chamou a atenção, levando-me, anos mais tarde, já casada e graduada em Pedagogia, a escolher ser alfabetizadora. Nesse contexto, conheci diversas metodologias de trabalho, o que me trazia a angústia da escolha, afinal, qual era a metodologia correta a ser seguida? Na busca pela resposta, li diferentes teóricos e fiz diversos cursos na área. Numa dessas buscas, a fala de uma ministrante me chamou a atenção por apontar uma prática voltada para o cotidiano como espaço de experiências, construção de histórias e transformação dos indivíduos.

A partir dessa identificação, houve também uma aproximação e um convite para que eu fizesse parte de um grupo de professoras que trabalhavam em diferentes escolas e se encontravam semanalmente para estudar questões voltadas à alfabetização. Quando cheguei no grupo, Vigotski era o teórico que estava sendo lido e discutido, mas agora de maneira diferente da graduação, quando não houve um aprofundamento consistente das ideias desse estudioso. Tais estudos, então, possibilitaram-me uma visão da criança como sujeito sócio-histórico e produtora de seu próprio conhecimento.

A partir de então, direcionei o meu fazer metodológico nesse sentido. Nesse contexto, os materiais que recebia para serem usados nas turmas de educação infantil não atendiam mais às minhas expectativas e, assim, optei por desenvolver sequências didáticas em que as crianças deveriam escrever sem saber ainda escrever e ler sem ainda saber ler. As críticas surgiram, especialmente de alguns pais que se sentiam inseguros diante das exigências colocadas para os filhos de ler e escrever. Mesmo demonstrando estar certa diante da proposta, no fundo me sentia ainda insegura. Afinal, é escrevendo que as crianças vão poder escrever? É lendo que elas vão ler? As atividades elaboradas estão no nível de exigência correto? Será que não estava “inventando moda”?

Foi em busca dessas respostas que surgiu meu interesse em analisar um trabalho desenvolvido em uma classe de educação infantil mediado por uma professora que acreditava, tanto quanto eu, na proposta de que a criança pode escrever ainda sem estar “preparada” para tal atividade e que, na execução desse desafio, ela pode ser alfabetizada e, ainda no contexto dessas produções concretas, estando num outro lugar, analisar e problematizar as práticas, tendo, desse modo, a possibilidade de contribuir para as reflexões sobre o ensino da linguagem escrita na educação infantil, considerando a atividade de linguagem constitutiva da própria linguagem e das crianças.

Este estudo busca, então, mostrar e problematizar as práticas de trabalho com textos na educação infantil em uma classe de crianças com cinco anos de idade. Espero que ele contribua, por um lado, para que possamos aprimorar o nosso trabalho e, por outro, para que possamos avaliar a importância de levar em conta a dimensão discursiva da linguagem no processo de ensino da leitura e da escrita, como atividade intersubjetiva.

Organizei o trabalho em cinco capítulos. Após apresentar o problema de pesquisa e os objetivos que orientaram meu olhar investigativo em campo, situei as produções acadêmicas que se detiveram a analisar a produção de textos em

instituições de educação infantil, explicitando os pressupostos teóricos e metodológicos que subsidiaram esses trabalhos.

No terceiro capítulo, destaco os pressupostos teóricos que fundamentaram o estudo. Nesse contexto, trago as contribuições de Bakhtin que foram fundamentais para delimitar o meu problema de estudo e fundamentar as análises. Ainda neste capítulo, explico as contribuições decorrentes da abordagem metodológica centrada no estudo de caso, apresentando como ocorreu o processo de inserção em campo e de coleta e produção dos dados, bem como a caracterização da instituição escolar, da sala e dos sujeitos que participaram do estudo.

Logo após, no quarto capítulo, apresento as situações de trabalho de produção de textos realizados pelas crianças, analisando as condições em que eles foram elaborados, o processo de produção e as respostas das crianças às propostas da professora. Após um levantamento dos eventos, situei as propostas de produção que foram dirigidas a um destinatário, quais sejam: reportagem, agradecimento, lista de palavras, recados e carta.

No quinto capítulo, apresento as considerações finais, pois é necessário que haja uma reflexão dos nossos fazeres pedagógicos em torno das práticas de produção de textos, no sentido de pensar que as crianças devem experimentar na escola o que experimentam na vida, ou seja, articular coerentemente as práticas sociais de linguagem com as atividades de aprendizagem da língua escrita nas instituições educativas escolares.



## **2 NOS FIOS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA, TECEMOS NOSSO PROBLEMA DE ESTUDO**

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, 2004, p. 112).

Neste capítulo, propomo-nos dialogar com pesquisas que se detiveram a analisar a produção de textos em instituições de educação infantil. Dessa forma, buscaremos interagir com o já produzido em diferentes momentos, a fim de construir o nosso problema de estudo. Desse modo, analisaremos os trabalhos de Piffer (2006), Luize (2007), Barros (2008) e Leão (2008). Como dito, a escolha desses trabalhos se explica, porque todos focaram as práticas com a linguagem escrita na educação infantil a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas.

Luize (2007), em sua pesquisa, teve como objetivo colaborar com a prática docente a partir da investigação das reflexões e ações de crianças, entre quatro e seis anos, em frente à produção textual, analisando as informações e conhecimentos de natureza conceitual ou procedimental, intercambiados entre elas que subsidiaram as decisões que tomavam na composição dos seus textos. Segundo a autora, a relevância de sua investigação pode ser justificada pela distância existente entre o modo como ensinam às crianças e o modo como elas aprendem.

A análise dos dados coletados buscou mapear as tendências mais típicas dos processos cognitivos, procurando apreender as singularidades e as diversidades presentes nesse processo, que, para a autora, devem ser consideradas como pilares do ensino da escrita. Durante a observação em salas de aula, a autora colocou algumas questões que nortearam as análises e que se instauram como eixos importantes para o planejamento da intervenção pedagógica, quais sejam:

- a) O que pensam as crianças quando precisam escrever e se comunicar por meio

de diferentes textos? b) Como solucionam problemas que a escrita lhes traz sem que dominem as convenções? c) Que tipo de intercâmbio podem estabelecer quando dividem tarefas com outro aprendiz? d) Como lidam com a escrita concretizada com uso de recursos diferentes: com o lápis, o papel e o computador?

Para fundamentar teoricamente a sua pesquisa, Luize (2007) toma como referência a concepção construtivista, dando um lugar significativo a Emilia Ferreiro dentre os teóricos e investigadores utilizados. Seguindo os postulados de Vigotski, atribui importância à interação social entre as crianças como fator relevante para as conquistas em seus processos de aprendizagem nas quais os indivíduos são vistos como interlocutores na construção da língua e do próprio sujeito. Utilizando-se do referencial bakhtiniano de linguagem, a autora dá importância aos processos de interlocução na aprendizagem da escrita.

Em suas considerações iniciais, indica três conceitos que considera importantes, quais sejam: escrita, interação e cultura letrada. Apresenta ainda o percurso histórico brasileiro referente à alfabetização e aos métodos de ensino da leitura e da escrita, situando a concepção construtivista nesse percurso.

O estudo de caso é o tipo de metodologia de pesquisa utilizado para o desenvolvimento do trabalho. Destaca a relevância de dois conceitos utilizados por Jean Piaget para apropriação do objeto de conhecimento: erro e conflito cognitivo. A autora acredita que as crianças devem ter oportunidades de “[...] cometer erros, explicitá-los, refletir sobre eles, checá-los com as idéias dos colegas e com as convenções científicas, históricas e sociais” (LUIZE, 2007, p. 60), delineando, assim, um caminho para o acerto, inclusive da escrita. Dessa forma, a criança é levada a rever e modificar suas ideias iniciais avançando a partir de uma nova conceitualização.

Nessa perspectiva, a coleta de dados se deu em situações concretas da escrita de quatro textos propostos para quatro duplas de crianças de quatro a seis anos: produção de uma parlenda conhecida de memória no papel; produção de uma parlenda conhecida de memória, no computador; produção de uma lista de bagagem para viagem, no papel; e produção de uma lista de viagem, no

computador. A observação da pesquisadora tinha o objetivo de perceber as tendências mais recorrentes durante o processo como: o tipo de interferência que uma criança fez na tarefa do outro; as discussões ocorridas entre eles sobre a grafia das palavras, entre outros aspectos.

Concluindo o trabalho, Luize (2007) coloca algumas questões relativas à construção das práticas alfabetizadoras e aponta sua pesquisa como um exemplo didático a ser seguido devido à variedade e qualidade das explicitações nela presentes. As propostas por ela sugeridas são: princípio metodológico da escrita pautado na diversidade, ou seja, criação de conjuntos e princípios diferenciados para as ações didáticas; professores interventores que tenham suas atividades previamente planejadas e redimensionadas constantemente; alteração nas circunstâncias de produção com variados objetos sob os quais os textos se realizam; diversidade de agrupamento de alunos para oferecer diferentes desafios; incentivo ao aluno para desempenhar diferentes papéis diante do texto, como ditando, grafando, digitando, lendo etc.; importância de escutar a criança favorecendo o aprendizado a partir do que dizem, pensam e das hipóteses que elaboram.

Diante disso, aponta a necessidade de elaborar práticas que estejam coerentes com os princípios citados, respeitando tendências individuais e coletivas, além de construir novas práticas de formação inicial e continuada do professor pautadas nos princípios construtivistas. Para isso, propõe que o ponto de vista construtivista não se limite a uma única teoria do conhecimento, ou à simples transposição da teoria genética de Piaget para as práticas pedagógicas. Ele deve ser um referencial completado por diferentes ciências, pois permite integrar várias posições.

Nessa direção, cita os postulados de Piaget que, em seus estudos, concentrou-se no desenvolvimento individual dos sujeitos a partir das análises das gêneses do conhecimento, dando importância à atividade mental do indivíduo em seu processo de construção do conhecimento. No estudo de Luize (2007), podemos perceber um grande envolvimento com esse princípio teórico no decorrer da pesquisa. Desse modo, não podemos entender a menção do referencial teórico

elaborado por Vigotski, se considerarmos que os estudos desses autores estão ancorados em matrizes teórico-filosóficas radicalmente diferentes. Piaget privilegia a maturação biológica e afirma que o desenvolvimento segue uma sequência fixa e universal de estágios. Por outro lado, Vigotski enfatiza a importância de aspectos socioculturais sobre os processos de desenvolvimento.

Dessa forma, a partir do contexto dessas exposições, é importante acentuar que buscaremos nos distanciar desse tipo de pesquisa que visa quase unicamente a construir modelos de desenvolvimento infantil fundamentados em outros modelos já dados e, a partir deles, construir indicações para as práticas educativas na educação infantil.

Assim como o estudo da autora, nosso foco é a produção de textos, porém buscamos analisar como esse trabalho se desenvolve em uma classe de educação mediada pela professora. Pensamos que, com esse tipo de abordagem, é possível problematizar as práticas e, desse modo, contribuir para as reflexões sobre o ensino da linguagem escrita na educação infantil.

Analisamos, ainda, o trabalho de Barros (2008). Ele se diferencia do primeiro, porque seu foco não está apenas nos aspectos conceituais e procedimentais envolvidos na produção da escrita. Nesse sentido, a autora destaca, no início de seu trabalho, a preocupação atual dos pesquisadores em estudar o letramento, não apenas como um sistema de representação, mas como capacitação do usuário da língua para se engajar nas inúmeras práticas sociais que exigem o uso da linguagem escrita. Entretanto, de acordo com ela, esses estudos se voltam, prioritariamente, para o público jovem e adulto, por isso mostra ser relevante sua pesquisa, já que o seu foco se diferencia das demais pesquisas: investigar o letramento, que ela define como desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita na educação infantil.

Assim, estabelece, como objetivo, investigar o letramento, baseando-se no conhecimento das crianças sobre textos e o papel da educação infantil na construção desses conhecimentos. Justificou a escolha do texto como unidade de investigação pelo fato de consistir na unidade mínima de sentido linguístico, e por ser uma unidade privilegiada pelo conceito de letramento. Além disso, o trabalho

com o texto possibilita dar um enfoque psicológico à pesquisa no sentido de averiguar o desenvolvimento das habilidades cognitivas durante a compreensão e produção do “discurso letrado”. Para definir o conceito de letramento que orientará sua pesquisa, toma os estudos de Kleiman (1995), Tfouni (2000) e Soares (2001) como fundamento.

Segundo a autora, Soares (2001) replica o conceito de letramento ao de alfabetização. Para ela, alfabetização refere-se às práticas escolares que possibilitam a aprendizagem do código escrito, já o letramento vai além das práticas escolares, é um processo desenvolvido em diversas instituições sociais. Por sua vez, a estudiosa Tfouni (2000) postula que a diferença entre esses dois termos estaria no fato de que a alfabetização acontece no plano individual e o letramento está relacionado com aspectos sócio-históricos da escrita e, por isso, é um processo constante e dinâmico.

Dessa forma, diante da frequente polarização dos termos nos meios acadêmicos, a autora busca, em sua pesquisa, responder à seguinte questão: a partir da inter-relação entre os dois conceitos, em que medida a alfabetização contribui para o letramento? No intuito de responder a essa questão, insere em sua pesquisa os modelos de letramento abordados por Kleiman: o autônomo e o ideológico, e concorda com o modelo ideológico por enfatizar as práticas de letramento engajadas à cultura e às estruturas de poder da sociedade. Dessa forma, direciona o seu trabalho defendendo o letramento marcado pelo modelo ideológico numa perspectiva socioconstrutivista.

Utilizando-se da metodologia qualitativa de natureza exploratória, realizou sua pesquisa com 96 crianças de baixa renda do 2º ano (1ª série) de escolas públicas na cidade de Recife, com idade de sete a oito anos. As crianças observadas foram divididas em quatro grupos:

grupo 1: 24 crianças que frequentaram três anos de educação infantil;

grupo 2: 24 crianças que frequentaram dois anos de educação infantil;

grupo 3: 24 crianças que frequentaram um ano de educação infantil;

grupo 4: 24 crianças que nunca frequentaram a educação infantil e ingressaram pela primeira vez no ensino formal.

A divisão dos grupos teve o objetivo de fazer uma análise comparativa dos dados. Para a coleta dos dados, foram abordados os seguintes aspectos: a) o conhecimento sobre suportes de texto; b) o conhecimento sobre gêneros textuais; c) as relações estabelecidas entre gênero textual e seus portadores.

Os dados coletados foram analisados e organizados em dois níveis hierárquicos: a tarefa mais fácil e a mais difícil para cada grupo. Nessa direção, conclui que o aspecto 3 se configurou como o mais difícil, o aspecto 1 como o mais fácil, e o aspecto 2 pareceu ter uma dificuldade intermediária. Tais dados demonstraram que as crianças têm maior domínio quando a tarefa se refere a identificar portadores de texto do que quando elas são levadas a reconhecer gêneros textuais e, também, quando dominam menos ainda a relação existente entre gêneros textuais e portadores de texto.

Após a análise comparativa, Barros (2008) verificou que houve diferenças significativas entre os grupos em todas as tarefas. Os grupos 3 e 4, com menos tempo de educação infantil, deram respostas mais elaboradas em comparação com o grupo 1 e o 2, em que as crianças possuem mais tempo de experiência escolar. Assim, conclui a sua pesquisa afirmando que o tempo da criança na educação infantil não é o fator determinante para obter avanços.

Ainda relata que os dados coletados sugerem que o percurso do desenvolvimento se inicia no conhecimento sobre portadores de textos, passando, posteriormente, pelo conhecimento sobre gêneros textuais e culmina no conhecimento sobre a relação entre ambos. Dessa forma, afirma que a escola, como agenciadora do letramento, deve explorar mais o seu potencial, no sentido de promover a apropriação de gêneros textuais pelas crianças, sobretudo no que se refere às relações entre gêneros textuais e seus diferentes portadores, defendendo, assim, a ideia de alfabetizar letrando.

Dentre os resultados da pesquisa, o que mais nos chama a atenção é o fato de as crianças, nas classes pesquisadas, não apresentarem diferenças marcantes sobre os aspectos investigados. Isso indicaria que a educação infantil, pelo menos na instituição investigada pela pesquisadora, não estaria contribuindo para a inserção das crianças no mundo da cultura escrita? No caso estudado, podemos dizer que o trabalho educativo na educação infantil não estaria atuando nessa direção. Tendo em vista esse resultado, podemos perguntar, então: como se desenvolve o trabalho em classes de educação infantil com ênfase no ensino aprendizagem dos gêneros discursivos? Pensamos que, pela via da produção de textos, o nosso trabalho, focalizado em uma classe específica de crianças de cinco anos, ajudará a refletir sobre isso.

Outros aspectos poderiam ser discutidos em relação aos resultados da pesquisa que não consideraram fatores extraescolares como intervenientes nesse processo, denominado de letramento. Além disso, a perspectiva de considerar quase uma progressão genética para o desenvolvimento dos aspectos analisados nos parece extremamente complicada, principalmente, por conta dos diferentes fatores que interferem no desenvolvimento.

Com a finalidade de compreender o desenvolvimento da escrita, Leão (2008), por sua vez, em sua pesquisa, tem como objetivo refletir acerca do caminho percorrido pela criança, desde as primeiras produções gráficas feitas em sala, até o texto escrito, bem como o posicionamento teórico dos professores em frente a essa produção. O trabalho fundamentou-se na perspectiva interacionista sobre aquisição da linguagem. Para isso, buscou explicitar uma diferença radical entre o referencial interacionista por ela adotado e o referencial de Emilia Ferreiro, que estava muito presente nas avaliações das atividades escritas das crianças participantes de sua pesquisa.

Em sua crítica, argumenta que, enquanto a perspectiva interacionista, defendida por ela na pesquisa, trata de uma articulação linguístico-discursiva e constitui o sujeito “que supostamente sabe”, o referencial de Emilia Ferreiro propõe uma teoria que trata o desenvolvimento como um processo de construções sucessivas, desconsiderando, dessa forma, os efeitos de produção de significados

constituídos pela linguagem sobre as produções orais e escritas das crianças. Nesse sentido, o trabalho se diferencia, particularmente, do primeiro, por tomar um referencial teórico distinto para analisar as produções escritas infantis.

A autora inicia o trabalho apresentando o cenário da alfabetização no contexto atual, buscando compreender qual concepção de alfabetização norteia as práticas dos professores alfabetizadores, bem como os autores que subsidiam as práticas desses professores. Nesse contexto, ela afirma que a aquisição da língua escrita, antes da década de 80, era compreendida apenas como domínio de um código cujo funcionamento se explicava pela associação de fonemas na formação de sílabas, palavras e frases; pelo domínio da grafia das letras com o amadurecimento da coordenação motora, associando-as aos seus respectivos sons; e pela capacidade de atenção e memorização para ser considerada alfabetizada.

Nesse percurso, acrescenta ainda que, depois das pesquisas de Ferreiro, Teberosk e seus colaboradores, aconteceram algumas modificações na concepção de escrita que passou a ser entendida como processo de representação da linguagem e como objeto sociocultural de conhecimento, dando enfoque agora ao *como se aprende*, e não mais ao *como se ensina*, privilegiando, assim, a relação da criança com a escrita. Passa-se, então, a considerar que ela precisa pensar, criar hipóteses sobre a escrita para se alfabetizar.

Leão (2008) articula suas discussões com a concepção teórica da linguística e da psicanálise, considerando-as como importantes contribuições no processo de alfabetização, mais especificamente, os estudos de Jacques Lacan, autor que analisa as posições subjetivas que implicam a representação do sujeito na língua, considerando as marcas do discurso do outro.

Dessa forma, a autora dá importância às posições subjetivas no decorrer do processo de alfabetização, que implica a representação do outro, da língua e da fala do sujeito na língua, buscando entender as transformações ocorridas nas falas da criança. Assim, o outro seria constituído como uma superposição de discursos, de acordo com o seu grupo, sua instituição, sua ideologia e a estrutura da linguagem.



A partir dos trabalhos produzidos na turma de alfabetização com crianças entre quatro e cinco anos, a autora traz algumas reflexões sobre o caminho percorrido por elas em seus primeiros escritos, articulando-os com os pressupostos teóricos propostos por sua pesquisa. Os registros foram coletados no ano de 2007 em diferentes salas de alfabetização.

A autora conclui que o processo metafórico e metonímico, ou seja, substituição e combinação dos elementos da língua, permitiu um caminho diferente nos estudos de aquisição da linguagem, possibilitando ver a criança emergir a partir de uma língua presentificada pelo outro, não a considerando como construção da criança, mas como resultado da interação da criança com o outro.

Acreditamos, então, que a perspectiva estruturalista e a psicanalítica, segundo os estudos de Jacques Lacan, são concepções de linguagem que orientaram as análises do seu trabalho, entendendo que a constituição do sujeito se dá a partir dos significantes envolvidos na linguagem, isto é, o sujeito é resultante de uma relação simbólica constituída no contato com o outro. Com relação a essa escolha, podemos apenas perguntar: essa não seria uma forma mecânica de compreensão do processo de aquisição da linguagem, como processamento ascendente? Assim, com relação à concepção de linguagem adotada por Leão (2008), podemos dizer que o nosso estudo pretendeu se afastar dessa visão por considerar a atividade de linguagem constitutiva da própria linguagem e das crianças.

No trabalho de Piffer (2006), no entanto, encontramos um referencial teórico e metodológico que mais se aproxima dos utilizados em nossa pesquisa. Em sua pesquisa, a autora investigou os processos de construção de sentidos que se entrecruzam durante as práticas com a linguagem escrita realizadas em sala de aula com crianças entre seis e sete anos. Durante sua investigação, buscou compreender as concepções de linguagem, infância e de educação que orientam as práticas educativas, as condições de produção de textos e, portanto, a forma como são produzidas.

Para efetivar seus estudos, a autora aproximou-se do cotidiano escolar e das práticas desenvolvidas na sala de aula, num Centro de Educação Infantil do

Sistema Municipal de Ensino de Vitória/ES, partindo de uma abordagem qualitativa sócio-histórica, adotando a modalidade de estudo de caso do tipo etnográfico. Nesse contexto, abordou situações de trabalho com a linguagem escrita e as produções de textos e, a partir do levantamento desses eventos, identificou as propostas de produção mais recorrentes, definindo-as como principais categorias de análise, quais sejam: o trabalho com história em quadrinho e com texto de opinião.

Desse modo, Piffer (2006) tece considerações acerca dos processos de constituição de sentidos e de sujeitos que se entrecruzaram na sala de aula pesquisada no decorrer dessas produções. Adota a perspectiva bakhtiniana de linguagem para orientar as análises, considerando a língua em seu contexto real de produção, ou seja, nas palavras que emergem dos enunciados produzidos nos diferentes contextos linguísticos. Ainda de acordo com a perspectiva bakhtiniana, a autora relaciona o signo com a consciência humana e seu caráter ideológico que reflete e materializa o mundo exterior, portanto não desconsidera a existência de um *terreno interindividual*, não podendo, então, estar distante das interações dialógicas.

A partir de suas observações, Piffer (2006) concluiu que o dizer das crianças foi influenciado e atravessado por significações de caráter ideológico, reduzindo, dessa maneira, as possibilidades de constituição de sentidos e de interação com o outro. Outro problema encontrado pela autora diz respeito ao trabalho com produção de texto que, segundo ela, não contribuiu para a constituição das crianças como sujeitos do discurso, pois emergiu na sala de aula de maneira aleatória.

Assim, sugere que o trabalho educativo seja pensado de forma intencional e que seja realizado a partir da mediação qualificada do outro mais experiente, na tentativa de possibilitar condições de escrita de textos nas quais as crianças “[...] tenham o que dizer, tenham motivações para dizer, tenham destinatários para os seus textos e que ainda possam escolher as estratégias do dizer deixando suas marcas, seus valores, opiniões, saberes, idéias, suas histórias de vida” (PIFFER, 2006, p. 319). Ainda sugere propostas de formação que “[...] considerem o

diálogo, a história do sujeito e seus sistemas de significações como princípios essenciais na produção de saberes e fazeres docentes” (PIFFER, 2006, p. 322).

O trabalho de Piffer (2006) é uma importante contribuição para o desenvolvimento do nosso estudo e dele se aproxima em relação aos objetivos e à fundamentação teórica, pois ambas as pesquisas postulam uma concepção de linguagem como constituidora da consciência humana, acreditando que é na relação com o outro que a criança vai se apropriar das significações socialmente construídas.

Tendo em vista as importantes contribuições da pesquisa de Piffer (2006) para problematizar o trabalho de produção de textos nas instituições educativas infantis (nem todas explicitadas nesta pequena síntese), buscamos construir o nosso problema de estudo pensando como acontece o trabalho com crianças de cinco anos numa classe de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha, quando as crianças produzem textos para um destinatário definido pela professora que conduz o trabalho educativo. Assim, de forma mais objetiva, podemos dizer que este estudo, diferentemente daqueles que foram apresentados, buscou analisar o trabalho de produção de textos realizado pela professora e por crianças de cinco anos de uma classe de educação infantil, quando este esteve dirigido para destinatários/interlocutores definidos pela professora. Desse modo, nossas análises foram conduzidas considerando as seguintes questões: quais são as condições de produção de textos? Como as crianças escreviam? Quais as respostas das crianças às propostas da professora?

Acreditamos que os resultados que serão apresentados nos ajudarão a problematizar as práticas de trabalho com a linguagem escrita, refletindo sobre os avanços e, também, sobre a necessidade de repensar a prática envolvendo os gêneros textuais/discursivos nas instituições educativas infantis. No próximo capítulo, no entanto, antes de nossas análises, apresentaremos os pressupostos teóricos e metodológicos que orientaram este estudo.

### 3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Pretendemos, neste capítulo, explicitar a concepção de linguagem, a noção de enunciado e de gêneros discursivos que orientam este trabalho. Nesse sentido, é importante antecipar que partimos da concepção de linguagem bakhtiniana, que, por sua vez, sustenta a noção de enunciado de que partilhamos. Essa noção é essencial para pensarmos a produção de textos ou de gêneros discursivos como uma atividade dirigida para as outras pessoas. Além da base teórica que sustenta nosso estudo, na segunda parte deste capítulo, abordaremos a metodologia de pesquisa que subsidiou o trabalho.

#### 3.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E NOÇÃO DE ENUNCIADO

A concepção de linguagem em Bakhtin distancia-se das correntes existentes em sua época. Enquanto para o objetivismo abstrato, a língua é um sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais, para o subjetivismo idealista, a língua é a expressão do mundo interior. De acordo com Bakhtin (2004, p. 124), a língua se constitui na interação verbal, no seu uso em situação concreta, isto é, “[...] na comunicação verbal concreta [...]”.

Nessa direção, Bakhtin se contrapõe ao subjetivismo idealista, uma vez que a palavra é orientada externamente para o grupo social em que o indivíduo se insere e também se contrapõe ao objetivismo abstrato, por pensar a língua como um conjunto de normas que está pronto para ser usado pelos falantes. Para ele, a utilização da língua se efetua em forma de enunciado, ou seja, o enunciado é a real unidade da comunicação discursiva, porque “[...] falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas” (BAKHTIN, 2010, p. 283).

Bakhtin (2004, p. 123) focaliza a interação verbal estabelecida entre os interlocutores como fator determinante para a constituição dos enunciados. Desse modo, segundo o autor,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Tal perspectiva nos remete à ideia do uso da língua na situação concreta de interlocução, como constituição de sentidos que se dá entre os sujeitos falantes nas interações lingüísticas efetivas. Segundo esse autor, é difícil definir a natureza geral do enunciado, entretanto ele chama a atenção para quatro características: a alternância dos interlocutores, a conclusibilidade, a relação do enunciado com o falante e o seu endereçamento.

Nessa compreensão, a enunciação não começa no interior do pensamento e nem é tarefa apenas do emissor; ela se extrai do fluxo de palavras em que os interlocutores se encontram mergulhados. Primeiro, é enunciação dos outros para, depois, se tornar nossa enunciação. Para Bakhtin (2010),<sup>2</sup> toda enunciação é inerentemente dialógica, uma vez que é resposta explícita ou implícita a enunciados anteriores e faz parte de um processo de comunicação ininterrupto, isto é, que também tem continuidade no futuro.

Para ele, o enunciado é um elo de uma cadeia muito complexa de outros enunciados de uma dada esfera de comunicação social, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia. Nesse processo, Bakhtin (2010, p. 271) chama a atenção para a alternância dos sujeitos falantes. Para ele,

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) 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.

---

<sup>2</sup> O texto original data de 1929

Dessa forma, na enunciação, os sujeitos se posicionam em relação ao tema do enunciado. A alternância movimenta-se em busca de uma resposta e posicionamentos concretos diante da realidade humana.

A característica de alternância dos sujeitos leva a pensar em outra característica do enunciado, que é a conclusibilidade ou o seu acabamento, que se refere ao que o sujeito elaborou a partir do diálogo com o outro. Assim, é o outro que constitui o nosso enunciado, sem, no entanto, se fechar a um modelo único e definitivo. A essa característica Bakhtin (2010) ainda atribui três fatores: a exauribilidade do objeto e do sentido, o projeto do discurso ou vontade do discurso falante e as formas típicas composicionais de gênero e de acabamento.

A exauribilidade do objeto e do sentido diz respeito ao esgotamento do tema do enunciado que, por sua vez, será delimitado pelo objeto ao qual o autor se refere. Tal esgotamento irá variar de acordo com o campo do enunciado, ocorrendo mais facilmente em alguns e apresentando-se impossível em outros.

Ainda nessa discussão, Bakhtin (2010) refere-se à vontade discursiva do enunciador. Para ele, em todo enunciado existe uma significação intencional, o querer dizer do falante, que é norteado por seus critérios éticos, cognitivos, políticos, religiosos ou, em outros, determinando o todo do enunciado. Por conseguinte, são as concepções que o locutor tem a respeito do destinatário que definirão o estilo do discurso determinando a escolha do gênero mais adequado à situação comunicativa. Assim, “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2010, p. 262). Para falar, o sujeito sempre faz opção por um determinado gênero. Essa opção é definida em função da comunicação verbal que se pretende estabelecer, levando-se sempre em consideração o intuito discursivo e a constituição dos parceiros.

Nessa perspectiva, o enunciado está estritamente relacionado com o próprio falante, autor do enunciado, como também com os participantes do diálogo e com as palavras e contextos linguísticos que o integram. Dentro de tal concepção, considera-se a ancoragem social do discurso, o caráter ideológico e vivencial da

língua, pois, “[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2004, p. 95), que projetará as condições específicas da esfera dos sujeitos interlocutores, ou seja, a história, a cultura e a sociedade onde estão inseridos.

A partir dessa visão, Bakhtin considera essencial o direcionamento do enunciado, pois, na perspectiva desse autor, ele não se constrói por si só, mas pressupõe sempre um outro sujeito numa situação concreta de produção que ocorre no interior das relações sociais, de modo que o sentido do enunciado será determinado pelo contexto sócioideológico. Dessa forma,

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2010, p. 297).

Nessa ordem de ideias, ele refere-se ao dialogismo como responsável pela natureza interdiscursiva da língua, uma vez que diz respeito aos diálogos presentes nos diferentes discursos que configuram uma sociedade, bem como os discursos que existem historicamente entre eu e o outro. Assim, é nas relações dialógicas que nos apropriamos do discurso alheio e construímos conhecimento. Dessa forma, a presença de diferentes vozes é a questão constitutiva não só da língua, mas também do sujeito. O sujeito não é um “eu para si”, mas um “eu para o outro” que vai se constituindo a partir da presença de diferentes vozes presentes no ato enunciativo. Nessa direção,

[...] os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar [...] os sujeitos não ‘adquirem’ sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 2004, p. 108).

O conhecimento, portanto, se efetiva e se amplia numa interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros a partir das relações sociais

mediadas pela linguagem. Em contato com o outro, o sujeito entra no universo ideológico dos signos e suas significações, de modo que “[...] a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) que somente se constitui no processo de interação social” (BAKHTIN, 2004, p. 34). Dentro dessa visão, o diálogo é a condição primeira para que se constitua o sujeito, levando em conta a relação entre as línguas e os sujeitos presentes nas relações dialógicas.

Como formulado no final do capítulo anterior, em nosso estudo, buscamos analisar o trabalho de produção de textos realizado pela professora e pelas crianças, quando a primeira definia um endereçamento ou interlocutor para os textos a serem escritos pelas segundas. Nesse sentido, esse aspecto no enunciado se tornou essencial na conformação do nosso problema de estudo.

### **3.1.1 Aspectos metodológicos**

As reflexões realizadas no decorrer deste trabalho buscam um olhar diferenciado sobre a apropriação da língua escrita nos primeiros anos de inserção da criança em instituições educativas infantis. Dessa forma, propõe-se refletir e problematizar a produção escrita feita em uma classe de crianças de cinco anos, na educação infantil, quando escrevem para o outro – interlocutor definido pela professora. Para tanto, é necessária uma abordagem metodológica adequada à perspectiva teórica adotada neste estudo.

Como apontado no tópico anterior, Bakhtin (2010), em sua discussão no campo da filosofia da linguagem, defendeu uma abordagem dialógica, na qual a língua deve ser analisada em sua natureza viva, num processo de articulação constante entre o contexto e o meio social organizado. Sob essa perspectiva, o mundo da produção e das trocas simbólicas que compõem os signos é ambíguo e mutável. Assim, a atividade humana só pode ser compreendida no interior das relações dialógicas. Por isso mesmo, optamos por desenvolver o nosso trabalho no interior de uma instituição educativa infantil, na perspectiva de buscar compreender as



relações que se instauram nesse espaço no momento em que as crianças escrevem.

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

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

Com o estudo de caso, foi possível lançar mão de técnicas de coleta e produção de dados, como a observação participante e a entrevista. Dessa forma, utilizamos os referidos instrumentos metodológicos para a realização desta pesquisa. A observação, segundo Ludke e André (1986, p. 26),

[...] permite um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens [...]. Também permite que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às próprias ações.

Assim, interagindo com as crianças e com a professora de forma colaborativa no decorrer das atividades diárias, evidenciamos a maneira como a produção de textos se constitui na práxis social, ou seja, nas relações estabelecidas com os colegas e com a professora. Isso significa nos colocar em sintonia diante dos discursos das crianças e da professora, “revozeando” seus enunciados, privilegiando a interação e o aspecto sociocomunicativo que implica considerar o interlocutor, o contexto de produção, bem como a apreensão crítica da realidade.

Nessa direção, apoiada em Bakhtin (2010), consideramos que a ação do pensamento concretizado pela linguagem traz em si a alteridade, ou seja, a presença de várias vozes que constituem a arquitetura linguística. Segundo ele, as palavras e os pensamentos se instauram e se entrelaçam num processo responsivo e ecoam de diferentes maneiras e ao mesmo tempo.

Outro instrumento de coleta e produção de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada. De acordo com Moreira e Caleffe (2006, p. 169), esse instrumento “[...] parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista [...] mas o entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que quiserem”. Assim, por meio da utilização dessa técnica, propiciamos situações para que os sujeitos pudessem expressar seus pontos de vista, suas explicações, suas interpretações. Dessa maneira, realizamos entrevistas com a diretora, com a professora, com os familiares e com as crianças envolvidas no estudo, com o objetivo de caracterizar a escola e os sujeitos, além de buscar conhecer os usos da linguagem escrita no contexto escolar.

### **3.1.2 Processo de inserção em campo**

Nossa inserção em campo aconteceu no início do mês abril e finalizou em 13 de dezembro de 2011. Para isso, inicialmente, fizemos contato com uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) de Vila Velha que tinha turma de cinco anos. Apresentamos a pesquisa, discorrendo sobre seus objetivos, desenvolvimento e os Protocolos de Pesquisa (APÊNDICES A e B) que foram encaminhados aos responsáveis pela instituição escolar, diretor e pedagogo, bem como à professora que participou do estudo.

Após a aceitação da escola, enviamos a autorização para serem assinadas (APÊNDICE C) pelos pais e/ou responsáveis pelas crianças que participaram da pesquisa. Na autorização, explicitamos o uso de recursos audiovisuais, como filmadora e máquina fotográfica, além da realização das entrevistas que faríamos

com as crianças. Nessa oportunidade, enviamos um questionário para ser respondido por eles (APÊNDICE H) com questões relacionadas com as crianças.

A caracterização do espaço físico e pedagógico da escola foi realizada por meio de preenchimento de um formulário (APÊNDICE D). Também entrevistamos alguns profissionais da escola e ainda fizemos análise de documentos da instituição, como Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP), projetos administrativos e pedagógicos.

O estudo foi realizado durante o ano letivo de 2011. Foram 72 dias em campo. As observações eram feitas duas a três vezes por semana, de acordo com a organização das atividades letivas, resultando em um total médio de 200 horas de observação participante.

A escolha da instituição infantil-campo se fundamentou nos seguintes aspectos: a) uma instituição pública de educação, tendo em vista o nosso compromisso com esse tipo de instituição; b) a classe regida por uma professora que desenvolvesse trabalhos de produção de textos com as crianças. Nesse contexto, recorremos ao Setor de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do município de Vila Velha e apresentamos nossa pesquisa, com o objetivo de buscar informações sobre a realidade das UMEIs. A partir daí, contamos com os diretores das escolas pré-selecionadas, para a indicação de uma professora de uma turma de cinco anos que apresentasse ações voltadas para o trabalho com a linguagem escrita no contexto das práticas escolares e que concordasse com a nossa presença em sala de aula para a realização da pesquisa. Das quatro escolas pré-selecionadas, a escolha pela escola onde iniciamos no primeiro momento da nossa pesquisa justificou-se pelo preenchimento dos critérios delineados acima.

Após termos enviado à Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha um ofício informando da nossa inserção na escola para a realização da pesquisa na unidade de educação infantil, fizemos as primeiras aproximações com a escola, oficializando a nossa entrada por meio do protocolo de pesquisa que inclui os documentos dos APÊNDICES A e B. Além disso, informamos os objetivos da pesquisa, o tipo de metodologia que seria utilizada, os procedimentos de coleta e produção de dados e a importância da pesquisa.

No entanto, nessa primeira UMEI, permanecemos apenas por dois meses. O fato que nos levou a mudar de instituição tem relação com a saída da pedagoga que se aposentou nesse período. Para ocupar o lugar da pedagoga, a diretora nomeou a professora da sala onde a pesquisa estava sendo realizada. Diante disso, fomos conversar com a diretora sobre o desenvolvimento de nossa pesquisa que, com a mudança, seria prejudicada. Ela então nos informou que a decisão tomada seria temporária, somente enquanto a Secretaria de Educação não enviasse outra professora para assumir a turma. Dessa forma, achamos por bem aguardar nesse campo de pesquisa a chegada da nova professora. Enquanto isso não acontecia, as crianças ficaram aos cuidados das auxiliares da UMEI, que recebiam da pedagoga, antiga professora, as atividades diárias que seriam desenvolvidas. Em decorrência disso, quando estávamos nesse campo de pesquisa, assumíamos o trabalho como regente, com o objetivo de colaborar com o processo de desenvolvimento dos alunos, bem como diminuir os prejuízos causados pela situação.

Com o passar do tempo, percebemos que a decisão estava se caracterizando como definitiva e, temendo que refletisse negativamente em nossa pesquisa, iniciamos nossa inserção em outra instituição. A UMEI para a qual migramos fazia parte das escolas que inicialmente selecionamos para pesquisar, pois atendia aos critérios estabelecidos já descritos.

Após a decisão, entramos em contato com a professora que concordou com a realização da pesquisa em sua classe. Depois de seu consentimento, fomos conversar com a diretora, que prontamente nos recebeu. Nessa ocasião, realizamos o procedimento inicial, informando os objetivos da pesquisa, o tipo de metodologia que seria utilizada, os procedimentos de coleta e produção de dados e a importância da pesquisa. Paralelamente a esse movimento, enviamos à Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha um ofício informando a mudança de instituição para a realização da pesquisa. Após essa aproximação, oficializamos nossa inserção nesse campo por meio do protocolo de pesquisa dos APÊNDICES A e B.

Assim, mais uma vez, fomos para o campo de pesquisa consciente da complexidade do cotidiano escolar e da responsabilidade que tínhamos em

capturar o dinamismo das situações no contexto pesquisado, que, segundo Ludke e André (1986), é *inacessível ao observador externo*. Inserida na nova realidade, reconhecíamos a recorrência do desafio de nos engajar num novo espaço de pesquisa, na expectativa de compreender a palavra alheia a partir das relações dialógicas, pressupondo sempre a presença do outro e que:

[...] o ser da expressão é bilateral: só se realiza na interação de duas consciências (a do eu e a do outro); a penetração mútua com manutenção da distância; é o campo de encontro de duas consciências, a zona do contato interior entre elas (BAKHTIN, 2010, p. 396).

Já em sala de aula, fomos apresentada às crianças e explicamos o motivo de estarmos ali. A partir de então, buscamos nos familiarizar com os acontecimentos, tornando-nos, dessa forma, um elemento participante do grupo, considerando não somente os aspectos gerais dos sujeitos, mas também nos remetendo aos aspectos particulares de cada um.

A partir de então, iniciamos a observação participante, buscando apreender os detalhes dos eventos testemunhados e vivenciados, compreendendo que “[...] é de todo diferente o acontecimento que tem um observador, por mais distante, oculto e passivo que seja” (BAKHTIN, 2010, p. 371). Nesse processo, fizemos as anotações em diário de campo a fim de melhor captar como o trabalho de produção de textos se efetivava nesse espaço. Essas anotações foram organizadas cotidianamente em arquivo do *Microsoft Word*, onde foram descritos 55 eventos.

Utilizamos, para registro do trabalho na classe de cinco anos, recursos audiovisuais, fotografias e filmagens, cujo uso foi autorizado pelos responsáveis. Desse modo, registramos as situações de produção de escrita que foram vivenciadas pelas crianças e mediadas pela professora. Conforme os APÊNDICES I e J, dos 55 eventos observados, 46 possuem registros fotográficos, com 42 registros correspondentes aos textos produzidos pelas crianças em sala de aula.

O início das gravações em audiovisual ocorreu a partir do evento número seis, quando já tínhamos a maior parte das autorizações assinadas pelos responsáveis. Inicialmente, as crianças mostraram-se curiosas diante do

equipamento de filmagem, querendo se reconhecer no vídeo e compreender o seu uso pela pesquisadora. Em nenhum momento, percebemos inibição das crianças com o equipamento em campo. Conforme o APÊNDICE I, foram gravados 22 eventos em audiovisual.

A coleta de dados, realizada a partir dos documentos e materiais pedagógicos, também foi utilizada por se “[...] constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja por aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE ANDRÉ; 1986, p. 38). Buscando uma maior aproximação com o contexto geral da escola, analisamos o Projeto Político-Pedagógico, o plano de ação da escola para aquele ano.

Todos esses elementos facilitaram a análise das práticas de produção de textos na instituição pesquisada, com o objetivo de buscar, como nos orienta Bakhtin (2010), o processo de compreensão da palavra do outro, não na tentativa de traduzir essa palavra, mas procurando, a partir dessa compreensão, produzir mudanças nas nossas palavras e nas palavras alheias com base nas relações dialógicas estabelecidas e nos enunciados produzidos.

### **3.1.3 A Instituição de educação infantil**

Para caracterização do campo de pesquisa, faremos uma breve constituição do histórico da instituição, a partir dos registros existentes sobre a unidade escolar, de conversas com alguns profissionais da instituição e da comunidade. Além disso, faremos uma descrição do espaço físico, localização, rotina escolar, organização administrativa e pedagógica e do trabalho com a linguagem escrita no contexto escolar.

A Unidade Municipal de Educação Infantil, *locus* de nossa pesquisa, é mantida pela Prefeitura Municipal de Vila Velha, e o órgão que a fiscaliza é a Secretaria Municipal de Educação. A instituição funciona junto a um conjunto de outros serviços públicos, como atendimento à terceira idade, atendimento à saúde e serviço direcionado à proteção ambiental.

Em princípio, a instituição educativa atendia crianças de um a três anos de idade em período integral, preferencialmente, as crianças “carentes” dos filhos dos funcionários do Centro de Recuperação Física do Espírito Santo (Crefes) e das mães que trabalhavam nos domicílios do bairro. Naquela época, o atendimento prestado era desenvolvido pelos idosos que frequentavam o Centro de Convivência. O Estado, por meio da Secretaria do Bem-Estar Social, coordenava todo o processo de administração da creche, que veio a ser um modelo de atendimento às crianças “carentes” no Estado.

Esses estabelecimentos, bem como a UMEI, estão situados no bairro Praia da Costa, um dos mais nobres do município de Vila Velha. Praia da Costa é um bairro predominantemente residencial e possui uma das praias mais famosas de Vila Velha que é muito frequentada por ser uma das preferidas pelos moradores e turistas, ficando apenas a 3 km do centro da cidade.

Sua orla é totalmente urbanizada com um belo calçadão e ciclovia. Possui excelente rede hoteleira que recebe os turistas durante todo o ano. Além de prédios com bela arquitetura, encontramos refinados restaurantes com pratos típicos e culinária estrangeira, bem como quiosques à beira-mar. É nesse bairro que acontecem os principais eventos da região de Vila Velha, como apresentação de bandas e *shows*. À noite, o amplo calçadão, todo iluminado, torna-se uma boa opção para o lazer. Durante o verão, o movimento cresce ainda mais, enchendo a orla dia e noite. Conta ainda com várias linhas de transportes que levam moradores de diversos bairros e de municípios limítrofes à cidade.

Além disso, a UMEI fica num lugar privilegiado desse bairro, entre dois pontos turísticos importantes do nosso Estado, o Morro do Moreno, que é uma área de preservação ambiental também destinada à prática de esportes, como o parapente, e o Farol de Santa Luzia. Nas proximidades, estão, também, a residência oficial do governador e a Praia do Ribeiro que valorizam ainda mais o espaço.

A comunidade onde a escola está inserida ainda conta, na área de educação, com a Escola Estadual de Educação Oral e Auditiva Professora Alécia Ferreira Couto e outras particulares, mas é a única escola do município existente no

bairro. Na época da realização da pesquisa, a UMEI atendia aproximadamente a 170 crianças distribuídas em turma na faixa etária de dois anos, duas de três anos, três de quatro anos e duas de cinco anos, em período integral, tendo uma média de 20 a 23 alunos por turma. A escola recebe alunos de vários bairros. Alguns moram em bairros periféricos do município de Vila Velha cujas mães trabalham como domésticas ou diaristas nas proximidades da escola, e outros são moradores do próprio bairro e, aparentemente, possuem condição financeira confortável.

A infraestrutura da escola é composta por oito salas de aula, uma sala de vídeo, dois banheiros para os alunos, uma sala destinada ao funcionamento da secretaria e direção, uma sala do pedagogo, um estacionamento com seis vagas cedido pelo Crefes, uma área de serviço, um banheiro de professores, a copa e o refeitório. Na entrada do prédio escolar, fica a área de lazer composta por uma parte de areia e outra com calçamento, dois parquinhos e dois balanços (Foto 1 e 2).

Foto 1 \_ Parquinhos da UMEI

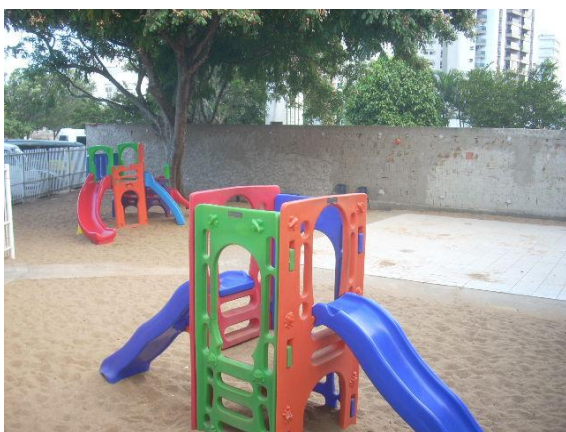


Foto 2 \_ Entrada da UMEI



O quadro de funcionários, considerando os dois turnos, era composto por quatorze professoras regentes de sala de aula, duas professoras de Educação Especial, uma profissional de apoio, treze auxiliares de UMEI, duas pedagogas, uma no turno matutino e uma no turno vespertino, duas auxiliares de secretaria, uma diretora, três merendeiras e duas auxiliares de serviços gerais. O recurso audiovisual era composto por um computador que atendia o serviço da secretaria,



um aparelho de som, uma TV e um DVD. Quanto aos recursos materiais, a escola dispunha de uma pequena quantidade de jogos, livros de literatura, fantoches, livros didáticos e CD- ROMs.

A rotina escolar ocorria de forma organizada, visando ao uso do espaço disponível na escola e ao bem-estar das crianças. No turno em que a pesquisa foi realizada, a rotina escolar se iniciava após o descanso do almoço, às 13h, na roda de conversa, e se estendia até às 15h, quando os alunos iam para o parquinho. A recreação no parquinho ocorria em momentos diferentes para cada faixa etária, bem como as refeições, buscando a organização e qualidade no atendimento das crianças. Após a recreação, era a hora do banho e, logo após, as crianças iam para o refeitório fazer a última refeição que era composta por um lanche à base de frutas, mingau, biscoitos e sucos. Às 16h30min encerravam-se as atividades e dava-se início à saída das crianças.

Para a organização dos trabalhos, foram estabelecidas, ao longo do ano, reuniões de planejamento e encontros de formação com as pedagogas e professoras que aconteciam na última quarta-feira do mês, quando os alunos eram dispensados da aula. As Reuniões de Pais ocorriam semestralmente, quando o pai era atendido individualmente pela professora e tomava conhecimento do desenvolvimento escolar do aluno. Além disso, foram promovidos pela escola durante o ano diversos eventos culturais envolvendo toda a comunidade escolar, com exposição dos trabalhos realizados pelos alunos.

### **3.1.4 A sala de aula**

A classe envolvida na pesquisa era composta por 15 crianças do Infantil V (nomenclatura destinada às turmas compostas por crianças aos cinco anos de idade) estudando em período integral, no entanto a pesquisa foi realizada no turno vespertino. O espaço onde eram desenvolvidas as atividades com as crianças localizava-se na entrada da escola, tinha, em média, 18m<sup>2</sup> e fazia parte da casa onde funcionava o Centro de Convivência, que, como já mencionado, era dividida com o Centro de Vivência da melhor Idade. Apesar de ter passado por uma pequena reforma que modificou o piso e o revestimento das paredes,

mantinha ainda a estrutura e características da época de sua construção, conforme apresentamos na Foto 3.

Foto 3 \_ Fachada da escola



Na sala, havia três janelas de madeira gradeadas, duas ficavam de frente para o parquinho e uma de frente para o corredor de entrada da escola, e duas portas de madeira, uma ligava a sala de aula ao corredor interno e outra ao corredor externo, no entanto essa porta nunca era usada. A sala possuía três mesas com seis cadeiras cada uma, uma mesa e uma cadeira para a professora, quadro-negro, dois armários de aço para material pedagógico, um para a professora do turno matutino e o para a professora do turno vespertino, um espelho, ganchos para pendurar as mochilas, uma estante pequena onde ficavam as revistas e livros para recorte, e um tapete emborrachado para as crianças se sentarem no momento da roda de conversa.

Num canto da sala, havia duas caixas (Foto 4), uma de brinquedo e outra onde as crianças colocavam os calçados quando iam para o parquinho.

Foto 4 \_ Sala de aula



O pequeno espaço existente na sala não possibilitava a mudança da posição das mobílias, conforme é possível visualizar nas imagens das Fotos 4 e 5. Dessa forma, as crianças trabalhavam sempre em grupo, o que dificultava o trabalho da professora quando precisava desenvolver uma atividade individual. Para a execução das tarefas diárias, havia regras estabelecidas com o grupo e que, cotidianamente, eram discutidas por todos. Quando a criança transgredia alguma regra predeterminada pelo grupo, a professora conversava individualmente com o aluno com o objetivo de levá-lo a refletir sobre suas atitudes. Desse modo, as regras atuavam como mecanismo de controle das atitudes das crianças.

De acordo com a pedagoga do turno vespertino, a rotina das crianças iniciava às 7h da manhã com a professora do turno matutino. Das 7h às 7h20min, ocorria o desjejum, depois eles eram encaminhados para a sala, quando realizavam as atividades do turno matutino. Segundo ela, as atividades do turno matutino eram diferenciadas das tarefas do turno vespertino, evitando causar cansaço nos alunos. Das 9h às 9h30min, eles iam para o parquinho, depois retornavam para a

sala para fazer a higiene e almoçar. Às 11h acontecia o momento de descanso quando colchões eram colocados numa sala para todos deitarem, alguns dormiam outros não. Nesse período, eles ficavam com a auxiliar de UMEI. Às 12h, eles eram despertados e se preparavam para retornar à sala e retomar as atividades, agora com a professora do período vespertino.

Geralmente, enquanto esperavam a professora chegar, as crianças utilizavam o material escrito disponível na sala. Assim, elas folheavam as revistas e livros, brincavam com os jogos confeccionados (Foto 5) ou faziam desenhos livres (Foto 6). Embora se configurasse em uma estratégia de ocupar o tempo, era nesses momentos que elas faziam suas próprias escolhas e interagiam mais livremente com os materiais escritos disponíveis na sala, provocando a interação entre eles.

Foto 5 – Brincando com jogos





Foto 6 – Desenho livre



A pedagoga do turno matutino tinha encontros periódicos com a pedagoga do turno vespertino. O objetivo era planejar atividades diferenciadas a fim de não tornar o tempo escolar cansativo para as crianças, já que elas permaneciam na escola em período integral.

No período da tarde, a rotina começava com a chegada da professora, às 13h. Na grande maioria das vezes, organizavam-se em roda de conversa para iniciar as atividades do dia e seguiam até às 15h desenvolvendo os trabalhos. Após a realização das atividades, eles se dirigiam para o parquinho da escola, às 15h 40min, retornavam para a sala e se preparavam para o banho. Logo após, era servido no refeitório a última refeição, e, em seguida, eram encerradas as atividades na escola. Em todos os momentos, as crianças eram acompanhadas pela professora e pelo pessoal de apoio.

Na sala de atividades, havia um alfabeto de parede produzido em E.V.A., colorido, e era muito consultado durante as produções escritas, particularmente pelas crianças que ainda não identificavam todas as letras. Havia ainda minicartazes com os números de zero a nove (Foto 7), um mural decorativo e um de aniversariante do mês. Os livros de literatura eram em pequena quantidade e ficavam dentro da estante que só era aberta quando a professora chegava (Foto 8). Havia outros livros que ficavam no almoxarifado da escola e, quando a professora solicitava, era disponibilizada a caixa para que ela escolhesse o título que precisava devolver depois.

Foto 7 – Minicartazes com números



Foto 8 – Livros guardados na estante



As atividades produzidas como cartazes e blocos também eram guardadas dentro desse armário fechado, junto com as atividades xerocopiadas e outros materiais, como tesoura, lápis de cor, borracha, canetinha, cola, folhas de papel. Todas as produções das crianças eram coladas num caderno e entregues à família no final do ano. As produções realizadas em grupo ou no coletivo eram expostas na parede da sala ou no mural da escola, como mostram as Fotos 9 e 10 que se seguem:

Foto 9 – Produção da turma

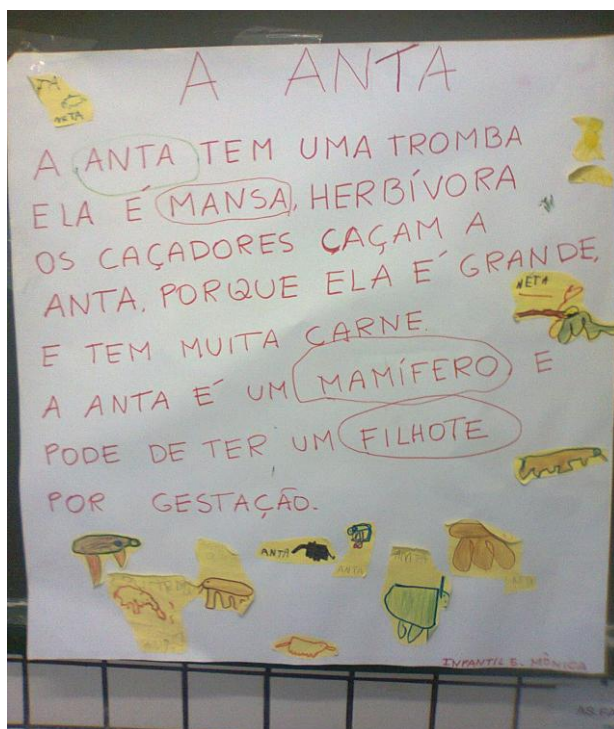


Foto 10 – Produção da turma



Havia também, no armário, vários potes com alfabeto móvel e alguns jogos, como bingo de nomes, bingo de letras, dominós, quebra-cabeça, todos confeccionados pela professora. Esse material era constantemente usado pelas crianças, algumas vezes com acompanhamento da professora e em outros momentos no intuito de ocupar as crianças, enquanto ela auxiliava as que precisavam de ajuda para pentear o cabelo, calçar o tênis etc. Nesses momentos, elas podiam fazer suas próprias escolhas e interagiam mais livremente com os materiais escritos e com o grupo de colegas que se envolviam com essas atividades.

Assim, as experiências com a escrita na sala de aula também aconteciam nas relações dialógicas que se estabeleciam entre as crianças nesses momentos, quando juntos consultavam o alfabeto, brincavam de bingo, jogo da memória etc.

### **3.1.5 As crianças sujeitos da pesquisa**

Neste item, buscamos caracterizar as crianças sujeitos de nossa pesquisa a partir das tabelas que foram organizadas no APÊNDICE F, bem como as informações obtidas nos questionários com os pais e nas entrevistas com as próprias crianças. Para identificação desses sujeitos usaremos as três primeiras letras dos seus nomes.

Os aspectos pesquisados foram os relacionados com a experiência escolar, idade, local de moradia, gênero, composição familiar, características socioeconômicas das famílias, costumes das crianças, relações com a escola e os usos da leitura e da escrita no ambiente familiar. Os dados recolhidos foram posteriormente calculados considerando os 15 sujeitos que participaram do estudo, permitindo-nos a quantificação desses aspectos, possibilitando, assim, a aproximação com o contexto social das crianças. Sabendo que é na dinâmica



histórica, cultural e social que as pessoas se constituem, essas questões tornaram-se importantes no contexto deste estudo.

Como dito, a turma era constituída por 15 crianças, oito meninos (53,34%) e sete meninas (46,66%). Os meninos eram mais agitados que as meninas. O entusiasmo se manifestava com brincadeiras agressivas simulando lutas, o que interferia no bom andamento das atividades de sala de aula. No entanto, toda a turma extrapolava constantemente na conversa e nas brincadeiras excessivas, o que exigia, com frequência, a intervenção da professora para que as atividades propostas fossem concluídas.

Com relação à idade, 53,34% completaram seis anos no segundo semestre do ano letivo, 33,33% das crianças iniciaram o ano letivo completando seis anos ao longo do primeiro semestre e 13,33% completariam seis anos no primeiro semestre do ano seguinte. Todas as crianças da turma apresentaram experiência escolar anterior: 60% frequentaram outra instituição infantil e 40% das crianças estudaram sempre na mesma escola. A maior parte das crianças da turma (60%) iniciou sua vida escolar com dois anos de idade, 20% entraram com menos de dois anos e 20% entraram na educação infantil com a idade de três a cinco anos, o que representa um total de apenas três crianças com uma história escolar mais recente.

Quanto ao local de moradia, 26,67% residiam no centro da cidade, aproximadamente a 6km de distância da escola, e apenas 13,33% moravam no bairro onde está localizada a escola, os demais vinham de outros sete bairros periféricos do município de Vila Velha, todos bastante urbanizados e com intensas atividades comerciais, rodoviárias e culturais.

A turma pesquisada apresentava as seguintes características quanto ao contexto familiar: 26,70% moravam com os pais e um irmão, 13,25% moravam apenas com os pais, 6,70% moravam com os pais e mais de um irmão, caracterizando famílias pouco numerosas, um perfil cada vez mais comum em nossa sociedade. Ainda constatamos que 26,70% moravam com um dos pais e parentes, 13,25% moravam com os pais, irmãos e parentes, 6,70% moravam apenas com parentes e 6,70% moravam com um dos pais e irmãos, o que demonstra a modificação da

constituição familiar na sociedade moderna, apresentando-se totalmente diferentes e mais diversificada que as famílias de antigamente.

Quanto às ocupações dos familiares, dos 15 pais entrevistados do sexo masculino, 20% não informaram a ocupação, os demais obtinham sua fonte de renda no trabalho. Com relação às mães, 73,33% tinham sua fonte de renda no trabalho e apenas 26,67% disseram que eram donas de casa, o que representa um total de quatro mães que não atuam no mercado de trabalho. Isso demonstra que a função de prover a família na nossa sociedade não cabe apenas ao sexo masculino. Diversas mudanças levaram a mulher a inserir-se no mercado de trabalho, o que faz com que se torne peça importante no provimento financeiro da família, não sendo raros os casos em que é a única provedora. De acordo com a Classificação Brasileira das Ocupações do Ministério do Trabalho e Emprego, o maior índice das ocupações dos pais (36,33%) incidiu sobre o grupo dos gerentes de operações comerciais e de assistência técnica, os outros pais exerciam atividades em diferentes grupos de trabalhadores conforme demonstrado na Tabela 8 do APÊNDICE F. A ocupação das mães incidiu em maior índice sobre o grupo de trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados (26,67%), tendo o mesmo percentual das que se classificavam como do lar (26,67%). Acompanhado desse grupo, vinham os profissionais da ciência e das artes e um grupo que não forneceu informação sobre suas ocupações com um percentual de 13,33% cada um, 20% se enquadravam em outros grupos ocupacionais.

Quando questionados quanto à renda familiar, 53,32% dos pais não declararam qual era a sua renda. Nas declarações colhidas nas entrevistas, 6,67% se caracterizavam por índices que giravam em torno de um salário mínimo, 6,67% de um a dois salários mínimos, 6,67% com dois salários mínimos, 6,67% com três salários mínimos, 13,33% com três a quatro salários mínimos e 6,67% com cinco a seis salários mínimos. Considerando apenas os que declararam na entrevista sua renda (46,68%), as crianças faziam parte de famílias cuja renda mensal estava entre um e seis salários mínimos. Desses, 26,66% possuíam uma renda mensal entre três e seis salários mínimos. Nesse contexto econômico e

considerando o valor do salário mínimo no Brasil, tínhamos a maior parte das famílias entrevistadas com uma renda mensal média igual ou superior a três salários mínimos. Nesse contexto, justifica-se o fato de que nenhuma das crianças exercia atividades remuneradas para ajudar as famílias, e também não ajudavam nas tarefas domésticas, pois 86,67% delas disseram que não realizavam atividades no lar para ajudar os pais.

Em relação ao nível de escolarização dos pais, podemos caracterizar de acordo com os seguintes índices: 33,33% completaram o Ensino Médio, 33,33% completaram o Ensino Superior, 20% não completaram o Ensino Fundamental (três pais) e 13,34% não informaram. Quanto ao nível de escolarização das mães: 53,33% tinham o Ensino Médio completo, 33,33% tinham o Ensino Superior completo, 6,67% das mães tinham o Ensino Médio incompleto e 6,67% tinham o Ensino Superior incompleto. Desse modo, percebemos que, entre as mães, havia um grau de escolaridade mais avançado em comparação com os pais, o que representa uma importante mudança no cenário brasileiro, que apresenta um avanço significativo da inserção da mulher no mercado. Esses aspectos indicam que as famílias possuíam condição de desenvolver práticas favoráveis de interação das crianças com material escrito no ambiente familiar, bem como a possibilidade de disponibilizar o acesso à leitura e outros bens culturais.

Sabendo que a vida sociocultural é uma importante dimensão da vida humana, buscamos informações desses modos de interação fora da esfera escolar. Segundo as informações recolhidas, as atividades mais comuns que as crianças realizam no ambiente familiar são: brincar (53,33%), assistir à TV (40%), ler (26,67%), escrever (13,33%), pintar (13,33%), mexer no computador (13,33%). Fora do ambiente familiar, as atividades mais realizadas são: brincar (53,33%), fazer passeios em parques, praias, cinemas, viagens (40,0%), atividades na igreja (6,67%) e aula de equoterapia (6,67%). Entretanto, quando perguntamos às crianças sobre suas atividades preferidas, elas responderam que era brincar com os amigos (53,33%), brincar no parque (13,33%), ir à escola (6,67%), mexer no computador (6,67%), desenhar e pintar (6,67%) e passear (6,67%).

Quando perguntamos às crianças se gostavam da escola, apenas uma criança disse que não (6,67%) devido à “mulher do cabelo vermelho”. Ela estava se

referindo à funcionária da secretaria que conversava com os alunos que eram encaminhados para lá por indisciplina. As demais, 14 crianças (93,33%), responderam que gostavam da escola porque podiam escrever e ler (46,67%), (33,33%) gostavam do parquinho, (6,67%) gostavam por causa da comida, (13,33%) gostavam por causa dos amigos e (6,67%) porque a escola tem brinquedos.

Quanto ao material escrito a que as crianças tinham acesso no ambiente familiar, as respostas indicaram que:

- a) quanto ao tipo de material que a família possuía em casa, estavam os livros (60%), gibis (40%), revistas (40%), jornais (26,67%), material evangélico (6,67%) e internet (6,67%) e 6,67% não informaram;
- b) com referência aos títulos das revistas e jornais que circulavam dentro de casa, os pais responderam que 46,67% eram livros infantis, o jornal *A Gazeta* (20%), gibis (20%), livros de romance (13,33%), livros evangélicos (13,33%), a Bíblia (6,67%), livros de animais (6,67%), revistas de artesanatos (6,67%), *Notícia Agora* (6,67%), revista *Capricho* (6,67%),
- c) de acordo com os pais, os materiais mais usados pelas crianças para leitura em casa eram: livros de literatura (53,33%), gibis (33,33%), jornais (26,67%), revistas (26,67%), Bíblia (13,33%) e internet (6,67%). Ainda, em conversa com as próprias crianças, quando questionamos o que mais liam, elas afirmaram que gostavam de ler livros infantis (46,67%), revistas (33,33%), gibis (13,33%), Bíblia (6,67%) e jornal (6,67%).
- d) em relação à pessoa da família que mais lia para a criança em casa, disseram que era a mãe, com 40% de indicação, seguida do irmão (13,33%), dos avós (13,33%), do pai (6,67%), dos tios (6,67%). Ainda a partir das entrevistas, 26,67% das crianças informaram que ninguém lia para elas. Esse é um fator preocupante, considerando que, para se formar leitores, é necessário que se construa uma formação sólida que prestigie a experiência do ler. Segundo as crianças, os familiares liam para elas à noite (40%), quando podiam (13,33%) ou quando eles pediam (6,67%). Das respostas obtidas, 33,33% das crianças não informaram quando os

familiares liam pra eles. Ainda segundo elas, o que os familiares mais liam com elas em casa eram as histórias (60%) e coisas que não sabiam ler (6,67%) e 26,67% disseram que ninguém lia pra eles.

Quando questionamos as crianças e os pais se achavam importante a aprendizagem da leitura e da escrita, todos responderam que sim, que achavam ser importante aprender a ler e a escrever. O motivo, segundo os pais, era: crescimento pessoal (13,33%), projeção de um futuro melhor (33,33%), possibilidade de vida em sociedade (20%), um direito da criança (13,33%) e que era a base da educação (6,67%). Dos entrevistados 13,33% ficaram sem responder. As crianças, quando também foram questionadas qual era o motivo de achar importante ler e escrever, indicaram uma preocupação com os pais (13,33%), que ajudava a ficar inteligente (6,67%), demonstraram preocupação com o futuro (6,67%), disseram que ajudaria a aprender de verdade (26,67%), expressaram preocupação para o ingresso no ensino fundamental (13,33%) e servia para ler livros (6,67%) e para ler a Bíblia (6,67%). Das respostas obtidas, 13,33% não souberam responder.

Tais respostas indicam uma preocupação dos sujeitos com a possibilidade de mudança social e econômica por meio da aprendizagem da leitura e da escrita, ideia da qual não compartilhamos, pois compreendemos, assim como Gontijo (2002), que a mudança social e econômica faz parte de um processo no qual o homem deve se posicionar contra a dominação das classes hegemônicas e que, nesse processo, a leitura e a escrita podem ser instrumentos de libertação.

### **3.1.6 A professora da classe**

Sabendo que o conhecimento da trajetória acadêmica e profissional da professora pesquisada, bem como de suas práticas, é importante instrumento para o presente estudo, buscamos constituir esse panorama de pesquisa a partir dos dados coletados no roteiro de entrevista do APÊNDICE E.

Para identificação desse sujeito, usamos o nome fictício, Rosa. Rosa tinha entre 35 e 40 anos de idade e uma experiência de 16 anos como professora da educação infantil de escolas públicas e particulares. Trabalhava na Rede Pública Municipal de Vila Velha como efetiva, havia seis anos, e na escola onde a pesquisa foi realizada, há seis meses. Além de ser efetiva da rede pública municipal de Vila Velha, fazia parte também do quadro efetivo da Rede Pública Municipal de Vitória, onde atuava como pedagoga de um Centro Municipal de Educação Infantil.

Sua formação acadêmica era em nível de graduação com especialização em Educação Pré-Escolar, além disso, frequentou vários cursos de aperfeiçoamento. Entre eles, segundo a ordem de relevância dada por ela, estavam o curso de ciclo inicial de aprendizagem e educação musical. No ano da pesquisa, não estava participando de nenhum curso específico, apenas da formação em serviço oferecida pelos municípios de Vila Velha e Vitória.

No dia da pesquisa, ela não tinha nenhuma assinatura de revista, mas fazia leituras regulares das revistas *Pátio* e *Nova Escola*, que chegavam às escolas onde trabalhava. Lia também jornais, artigos sobre educação e a Bíblia. Suas atividades culturais estavam ligadas ao filho pequeno, como passeios, viagens e idas à igreja.

Apesar de estar há pouco tempo na escola pesquisada, percebemos que o trabalho realizado pela professora era reconhecido na comunidade escolar. Acreditamos que esse fato era decorrente do bom desenvolvimento das crianças e do posicionamento que tomava nas reuniões, quando se pronunciava baseada em seus conhecimentos científicos.

Havia seis anos que atuava nessa fase da educação infantil, turma de cinco anos. Quando questionada se foi uma opção sua, ela respondeu que sim, pois sentia uma empatia muito grande com as crianças dessa faixa etária, além de possibilitar a potencialização de sua prática pedagógica, ainda mais se tratando de uma fase tão importante para a aprendizagem da leitura e da escrita. Isso ela deixou claro em seu relato que podemos ler abaixo.

P.: [...] enquanto muitas professoras não querem... não se sentem a vontade nessa turma, acham que é difícil, esse desafio que me leva a querer estar nessa turma ... sabe?! É aquele menino que não aprende... como vou fazer pra ele avançar? Aí vou, leio, estudo, tento diferentes caminhos, aí quando vejo avanço é muito gratificante [...] (13-12-2011).

O prazer em trabalhar com essa faixa etária poderia ser observado nos pequenos detalhes que preparava para a efetivação das atividades, como bingo, jogos, elaboração de pastas, formulários, relatórios diários comprovando o percurso de desenvolvimento da linguagem escrita do aluno etc, dando, assim, visibilidade ao trabalho que realizava. Além disso, quando respondeu à entrevista do APÊNDICE E sobre a importância que dava à aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças, disse que acredita que “[...] o ato de ler e escrever amplia a compreensão do mundo que nos cerca, o que é imprescindível a qualquer cidadão” (13-12-2011). Com esse depoimento, a professora demonstrou uma concepção de linguagem que considera o sujeito como produtor de histórias. Afirmou ainda que a vertente histórico-cultural proposta por Vigotski era a referência para o seu trabalho.

Para ajudar no planejamento das atividades, ela fazia uso de vários materiais pedagógicos, como as revistas *Pátio*, *Nova Escola* e a *internet*, para buscar figuras e textos acerca dos temas que estavam sendo trabalhados em sala. O desenvolvimento de projetos foi uma característica marcante no trabalho da professora. No ano do nosso estudo, foi desenvolvido um projeto único por toda a escola: “Tem bicho aqui, tem bicho lá, tem bicho em todo lugar”. A decisão de realizar o projeto ocorreu devido à localização da escola, que é vizinha de uma área verde preservada, provocando a constante presença de animais nas áreas internas e externas da unidade, o que despertava o interesse natural das crianças, pois, por serem de áreas urbanas, têm um contato mais restrito com ambientes naturais. O objetivo do projeto era sensibilizar as crianças para a importância da preservação da fauna e a relação de interdependência dos seres vivos no meio ambiente.

Ao final do ano, a escola, bem como todas as UMEIs do município, participou de uma seleção realizada pela Secretaria de Educação, quando premiou os cinco

melhores projetos. Dessa forma, foi entregue um portfólio ilustrado com fotografias, registros escritos dos trabalhos das crianças e a escrita do projeto. Na seleção, a escola foi uma das cinco premiadas, motivo de muita alegria para a equipe pedagógica e os familiares das crianças.

Em conversa com a pedagoga, ela afirmou que, para o planejamento do trabalho, a escola utilizava os Referenciais Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEIs) e o Projeto Político-Pedagógico construído pela equipe, entretanto não fazia uso das diretrizes do Sistema Municipal, por ainda estar sendo construídas e previstas para serem concluídas em 2012 pela equipe da secretaria e professores.

Na turma onde realizamos a pesquisa, o trabalho com o projeto possibilitou a consulta a diferentes fontes de pesquisa e a utilização de diversos textos, como cartão, livros infantis, convites, cartas, bilhetes etc. Isso porque a professora acreditava que:

P.: “[...] é necessário viabilizar, na prática, a diversidade de textos existentes para que a criança compreenda a função social da leitura e escrita e se aproprie dela de forma satisfatória” (13-12-2011)

A professora ressaltou ainda que, para ela, um dos maiores desafios na alfabetização de crianças nessa fase da escolarização era atender às especificidades de cada aluno, compreendendo o percurso de sua aprendizagem:

P.: “[...] a gente precisa compreender como cada criança aprende, e isso traz angústia pois, às vezes, demora para acertar qual prática que tenho que executar com cada um [...]”.

Para facilitar o trabalho, acreditava ainda que a tipologia da sala de aula, ou seja, quantidade de alunos, espaço físico, recursos tecnológicos e humanos, era importante para ampliar a qualidade do trabalho.

Diante do exposto, focalizaremos, a partir de agora, os eventos de produção de textos, considerando que os delineamentos feitos até aqui nos permitiram desvelar os aspectos que envolveram as práticas educativas da professora.



## 4 O TRABALHO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Após apresentação da perspectiva teórico-metodológica que fundamenta este estudo, neste capítulo, analisamos os trabalhos com a produção de textos realizados pelas crianças e pela professora Rosa no contexto da instituição educativa infantil pesquisada. Como dito, a sala de atividades fazia parte de uma instituição de educação infantil do Sistema Municipal de Vila Velha, composta por 15 crianças de cinco anos de idade.

Nas análises, as questões que se seguem orientaram o nosso olhar: quais são as condições de produção de textos? Como as crianças escreviam? Quais as respostas das crianças às propostas da professora? Assim, procuramos, a partir das análises dos eventos que envolviam o trabalho com textos, encontrar respostas para essas questões. Porém, antes da realização das análises, julgamos necessário explicitar como compreendemos a noção de evento, tomando a perspectiva dialógica de linguagem de Bakhtin.

Para Bakhtin (2010, p. 299), o enunciado é “[...] um elo na cadeia de comunicação discursiva”, que se constitui nas interações verbais. Diante disso, no contexto de ensino aprendizagem, podemos considerar os sujeitos como enunciativos e discursivos. Isso significa que, nessa perspectiva, os eventos observados, durante a nossa participação no campo de pesquisa, podem ser considerados como atos de linguagem interdiscursivos, com foco nos processos mediados pela linguagem escrita, em que está implícita a ideia de um sujeito que “[...] é agente organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro [...]” (SOBRAL, 2010 p. 24), ideia esta que se relaciona com o princípio dialógico de linguagem na qual o sujeito é mediador entre as significações sociais que ocorrem em situações concretas. Segundo Sobral (2010, p. 24), “[...] fora da situação concreta dos sujeitos percipientes e /ou de pensantes ou que existam em sua consciência entendida como instância a-social e a-histórica”.

Dessa forma, no decorrer deste trabalho, o dialogismo perpassou nossas atitudes, buscando, nesse posicionamento, constituir diferentes formas de dialogar com os sujeitos participantes da pesquisa, considerando as relações dialógicas como um discurso bivocal, uma réplica em direção ao outro. Nesse sentido, buscamos compreender os valores e os pontos de vista dos sujeitos que, diante do nosso olhar, não estavam dados, acabados, mas foi-se constituindo durante o percurso.

Durante nossa pesquisa, registramos 50 eventos que envolviam o trabalho com a linguagem escrita. Após a transcrição desses eventos, realizamos um levantamento daqueles que priorizaram o trabalho de produção de textos, objetivo de nosso estudo. Levando em conta a variedade de trabalhos de produção realizados no contexto da pesquisa, organizamos os eventos, considerando os gêneros textuais trabalhados, definindo essa categoria de acordo com as ideias desenvolvidas por Bakhtin (2010) sobre os gêneros discursivos.

Na visão de Bakhtin, da mesma forma que são variados os campos humanos, também são variados os enunciados presentes na “esfera do mundo discursivo”. Dessa forma, “[...] o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional estão ligados ao todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2010, p. 262).

Assim, a depender de quem fala, o que fala e com que finalidade se fala, é que se organizará o enunciado, utilizando-se das formas linguísticas que julgarem adequadas e necessárias no discurso, o que Bakhtin denominou de gêneros do discurso. Para ele, “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2010, p. 262). Nesse sentido, os sujeitos participantes do ato enunciativo são os construtores sociais dos gêneros discursivos.

Diante da pluralidade de formas e manifestações dos gêneros do discurso, Bakhtin (2010, p. 262) afirma ainda:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e

porque em cada grupo dessa atividade é integral o repertório de gênero dos discursos, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica determinado campo.

Isso significa que, assim como as atividades humanas, os gêneros discursivos são inesgotáveis, o que torna complexa sua classificação, justificando concebê-los nas relações interativas que ocorrem por meio dos enunciados.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais na língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2010, p. 261).

No entanto, Bakhtin faz uma distinção entre os gêneros discursivos primários, que são os de uso da comunicação cotidiana, espontânea, informal, e os secundários, os que elaboramos a partir de códigos culturais complexos. Ambos são compostos por enunciados verbais, no entanto os gêneros primários são mais variados por estarem presentes no dia a dia dos sujeitos falantes, integrando a língua à vida. Dessa forma, podemos considerar que os gêneros nos são dados “[...] quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (BAKHTIN, 2010, p. 282).

Assim, compreendendo, então, a existência do vínculo da língua com a vida, entendemos que, dependendo da necessidade, os gêneros se apropriam de cada especificidade, sofrendo modificações decorrentes do contexto em que estão inseridos, ou seja, se constituem de acordo com as circunstâncias de uso. Nessa direção, os gêneros não podem ser pensados fora da dimensão espaço-temporal. No contexto deste estudo, foram concretizados em forma de texto em condições concretas de produção, por isso, estão constituídos por valores ideológicos, políticos, sociais, culturais e históricos dos envolvidos na pesquisa. Os enunciados produzidos pela professora e pelas crianças no contexto da instituição educativa infantil pesquisada não foram compreendidos como pertencentes exclusivamente a um sistema linguístico dado nem como uma construção

individual, mas como uma prática interdiscursiva ocorrida em situações reais de uso da língua.

Em relação a isso, Marcuschi (2000) afirma que a língua é uma atividade social, histórica e cognitiva. Ela só existe a partir das interações entre seus falantes, e essas interações ocorrem a partir de “modelos” e de acordo com as diversas situações comunicativas. Tais “modelos” ou “ações sócio-discursivas” são textos que encontramos no dia a dia, definidos por sua composição usual, suas funções comunicativas, estilo etc., que chamamos de *gêneros textuais* ou *gêneros discursivos*. Isso significa que os gêneros discursivos devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura (MARCUSCHI, 2005).

Tais gêneros, segundo Koch e Elias (2009), são constituídos por sequências diferenciadas denominadas tipos textuais. Dessa maneira, não devemos confundir a noção de tipos textuais com a noção de gênero. Para definir esse aspecto teórico e terminológico, Marcuschi apresenta uma breve definição das duas noções sintetizadas no quadro que se segue:

Quadro 1 \_ Definição dos tipos textuais e dos gêneros textuais (continua)

<b>Tipos Textuais</b>	<b>Gêneros textuais</b>
1. Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas 2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos 3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal 4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição,	1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades socio comunicativas 2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas 3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função

Quadro 1 \_ Definição dos tipos textuais e dos gêneros textuais (conclusão)

<b>Tipos Textuais</b>	<b>Gêneros textuais</b>
injunção e exposição	4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, aula expositiva, romance, reunião de condomínio, lista de compras, conversa espontânea, cardápio, receita culinária, inquérito policial etc.

Entretanto, gêneros e tipos não são dicotômicos, são complementares e estão integrados na constituição dos textos. A partir dessas considerações, registramos, em nosso *corpus* de pesquisa, 65 eventos \_ 37 produções de textos e 28 situações diversas de atividades. Nesse contexto, fizemos um levantamento das produções de textos a fim de identificar os gêneros trabalhados, verificando os que foram priorizados no período em que estivemos em campo, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 1 – Tabela de produções de textos (continua)

<b>Gênero Textual</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Lista de palavras	13	35,1351
Escrita de frase	5	13,51
Informativo	3	8,1081
Relato de aprendizagem	4	10,81
Agradecimento	1	2,7027
Mensagem de natal	1	2,7027
Convite	2	5,4054
Reportagem	1	2,7027
Música	1	2,7027
Texto de opinião	1	2,7027
Diálogo	2	5,4054
Alerta	1	2,7027

Tabela 1 – Tabela de produções de textos (conclusão)

<b>Gênero Textual</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Recado	1	2,7027
Carta	1	2,7027
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

Após o levantamento das produções escritas, para a escolha dos gêneros a serem analisados, consideramos os eventos nos quais a professora trabalhou com o objetivo de as crianças se relacionarem com os outros por meio da escrita, ou seja, quando se estabeleceu um interlocutor ou destinatário para os textos das crianças. A partir desse critério, privilegiamos o trabalho com a produção de listas de palavras, reportagem, convite, cartão, carta e recado. Nas análises das produções de textos, enfatizamos as condições de produção, os processos ocorridos durante as produções e os textos que resultaram desse processo.

#### 4.1 Escrevendo para o outro

Entendemos que o trabalho com os gêneros textuais na educação infantil demonstra um avanço no ensino, no entanto é necessário refletir sobre a maneira como ocorrem os trabalhos com os gêneros, observando se são tratados como conteúdos em si ou como resultado das interações verbais. Assim, para a análise das produções de textos realizadas na classe pesquisada, consideramos a proposta de Gontijo e Schwartz (2009, p. 87) que propõem que o trabalho com a produção de texto seja compreendido como:

[...] uma prática de linguagem, consciente, criativa, intencional, que os indivíduos realizam em determinadas condições de produção visando a atender a seus próprios propósitos e também aos de seus interlocutores.

Com o foco de atenção nesse processo, consideramos, ainda, para as análises dos eventos, conforme já assinalamos, as condições explicitadas por Geraldí, para que ocorra o trabalho com produção de texto. Para ele:

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

- c) se tenha para dizer o que se tem a dizer;  
 d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]  
 e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 2003, p. 137).

Em decorrência disso, o texto não é visto como um produto, mas como um processo, como um trabalho que deve ser explorado, exposto, valorizado e vinculado à realidade da criança. Dentro dessa perspectiva, analisamos seis eventos que se circunscreveram em torno dos gêneros textuais já apontados, como pode ser observado no Quadro 2:

Quadro 2 – Eventos para análise<sup>3</sup>

<b>Evento: data</b>	<b>Contexto de produção</b>	<b>Proposta de produção</b>
E 11 : 28-06-2011	Projeto bichos	Lista de palavras
E 12 : 30-06-2011	Aniversário da professora	Recado
E 13 : 05-07-2011	Reunião de pais	Carta
E 18 : 11-08-2011	Projeto bichos	Reportagem
E 19 : 17-08-2011	Projeto bichos	Agradecimento
E33: 24-10-2011	Projeto bichos	Lista de palavras

Como mencionado, buscamos analisar as condições de produção, os processos de escrita e os textos que resultaram desse processo. Também foram privilegiados, dentre os textos produzidos, alguns dos que a professora estabeleceu um interlocutor.

## 4.2 Reportagem

A atividade com esse gênero foi proposta, como mostra a Tabela 1, apenas uma vez na sala de aula e ocorreu no dia 11 de agosto de 2011. Assim como os demais, esse evento foi registrado no diário de campo e por meio de gravações e

---

<sup>3</sup> Os eventos no quadro estão organizados em ordem de acontecimento, o que não será seguido na análises.

fotos. A proposta de produção integrava o projeto que estava sendo desenvolvido na escola: “Tem bicho aqui, tem bicho lá, tem bicho em todo lugar”. Como dito, a escolha do tema do projeto deveu-se ao fato de a escola ser vizinha de uma área verde preservada, onde funciona a Nature.<sup>4</sup>

Assim, numa de suas aulas, a professora Rosa propôs uma aula passeio<sup>5</sup> a esse ambiente para conhecer de perto a área preservada e o trabalho desenvolvido pela Nature, para depois elaborarem uma reportagem que faria parte do jornal que seria produzido pela turma. Dessa maneira, antes de os alunos saírem, ela conversou sobre as características do gênero que seria trabalhado utilizando o jornal *A Tribuna*,<sup>6</sup> explicando que elas poderiam fazer a mesma coisa, ou seja, fazer a capa do jornal com a manchete, foto e legenda, e, na parte interna do jornal, a reportagem sobre a escola. Segue a transcrição das explicações da professora.

P.: hoje nós vamos visitar o fundo da nossa escola, alguém já foi lá?

Mar: eu já...

P.:o que tem lá Mar, conta pra gente...

Mar: tem peixe, lago...

Crianças: tem girino, vitória - régia...

P: então... hoje nós vamos lá e depois nós vamos escrever o que aprendemos sobre a nossa escola para outras pessoas também conhecerem. Só que nós vamos escrever em forma de reportagem. O que é uma reportagem?

Art: é o que sai no jornal...

P: isso, eu trouxe pra vocês um jornal ((abre o jornal do dia)). Essa primeira página traz as manchetes, essa primeira página tem várias manchetes, tem uma que é maior que as outras, a foto é maior, a reportagem é maior. Nesse caso aqui é a de um esportista... CE ((nome do esportista que ela lê))... pela foto ele tá gritando...

Gab: por que tá gritando?

---

<sup>4</sup> Nome fictício dado à associação.

<sup>5</sup> Expressão criada pelo educador francês, Célestine Freinet, para suas aulas que aconteciam fora da sala de aula, e que também foi usada pela professora pesquisada.

<sup>6</sup> *A Tribuna* é um dos principais jornais que circulam nas cidades do Espírito Santo.



P: porque ele venceu. Olha o que está escrito: Grito de ouro, Ci vence e desabafa... aí foram e tiraram a foto quando ele tava gritando, mas a reportagem está aqui dentro do jornal, na página indicada aqui na capa...

Art: então a gente vai fazer o nosso jornal?

P: vamos fazer o nosso jornal pra falar de nossa escola, pra quem for ler ficar sabendo que a nossa escola fica perto da mãe natureza. Qual o nome da reportagem?

Art: ((falou o nome da escola)) fica perto da mãe natureza...

P: isso. Aí, nós vamos tirar fotos de vocês pra ficar na capa, igual a essa manchete, e a outra que vocês escreverem a gente coloca dentro do jornal pra mostrar pra quem ler o nosso jornal...

Tendo em vista o diálogo transcrito, compreendemos que a professora tentou mostrar como se configura um jornal e, também, propôs a escrita de uma reportagem que seria veiculada em um jornal a ser produzido pelas crianças. Após a interação inicial, a professora passou às orientações para a aula passeio, ressaltando o modo de comportamento que deveriam ter. Lá fomos recebidos por um dos funcionários da Nature, que explicou às crianças que o trabalho deles consiste em buscar na mata as sementes de árvores frutíferas, fazer o plantio e enviar as mudas para Aracruz Celulose.<sup>7</sup> Todo o processo de semeadura, plantio, fabricação de adubo natural etc. foi, também, explicado para as crianças. Foi um momento de aprendizado e descontração, como mostram as Fotos 11 e 12.

Foto 11 – Aula passeio (10-08-2011)



---

<sup>7</sup> É uma empresa brasileira situada no Estado do Espírito Santo, líder mundial na produção de celulose branqueada de eucalipto. Opera um complexo industrial constituído de três fábricas de celulose, totalmente integrado aos plantios e a um porto privativo especializado, Portocel, que exporta grande parte da sua produção.

Foto 12 - Aula passeio (10-08-2011)



Após a visita, retornamos à sala, e a professora retomou as discussões sobre a proposta de trabalho: escrever uma reportagem, gênero pertencente ao domínio discursivo jornalístico (MARCUSCHI, 2008). Para a execução da tarefa, ela entrega uma atividade xerocopiada, já com o título da reportagem que havia sido definido pelo grupo num dia em que não estávamos na sala de aula.

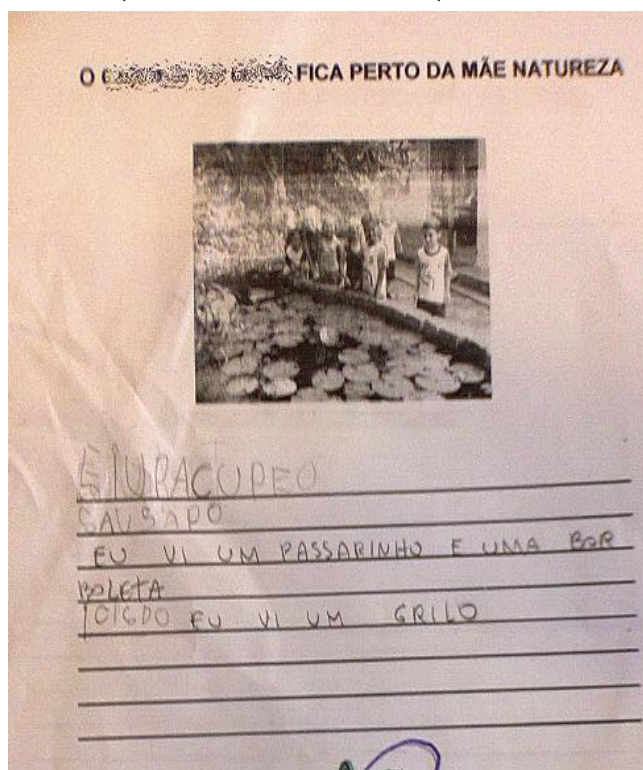
A reportagem é um gênero textual que circula nos meios de comunicação de massa, como os jornais, e tem como objetivo principal transmitir ou comentar informações, utilizando-se de uma linguagem simples, clara e direta. A intenção do jornalista que escreve a reportagem é relatar um fato da realidade e não apresentar algo decorrente da sua imaginação (apesar de grande parte das reportagens serem construídas tendo em vista as intencionalidades de quem a produz). O assunto é posto em evidência. Para isso, busca-se utilizar uma linguagem objetiva que permita uma única interpretação, produzindo informações claras, sem ambiguidades (RODRIGUES, 2006).

A reportagem pode ser do tipo narrativo, descritivo ou dissertativo. Apesar de ser possível distinguir traços dissertativos, narrativos e descritivos, o mais comum é que esses tipos sejam empregados conjuntamente. Numa reportagem jornalística, um texto narrativo traz passagens descritivas para melhor caracterizar as mudanças de estado na narração, descrevendo a situação inicial e final. Também

para sustentar os conceitos abstratos que se apresentam num texto dissertativo, faz-se necessário descrever ou narrar situações que ilustrem as posições em discussão.

Na esfera de comunicação jornalística, é muito comum a constituição de textos sincréticos, que se caracterizam pelo uso concomitante de elementos verbais e visuais, permitindo a exploração descritiva e narrativa, como o que foi produzido pelas crianças e que apresentamos a seguir. O texto visual, no caso do texto da Foto 13, a fotografia tem carácter descritivo, pois todos os elementos da paisagem estão presentes num só momento sem haver relação de anterioridade e posterioridade. Já o título da reportagem escolhido pelas crianças pode indicar que se trata da descrição do local onde fica a escola. Ainda, no texto da reportagem, o autor faz comentários com a finalidade de exprimir opiniões, sua visão do lugar que se fala.

Foto 13 (texto de Iza 11-08-2011)



- 1 EIUPACUPEO
- 2 EU VI UM PASSARINHO E UMA BORBOLETA
- 3 AUSAPO
- 4 EU VI UM GRILO

Assim, após a aula passeio, a professora reapresenta a proposta de produção, dialogando com as crianças:

P: então gostaram? Nós fomos lá e vimos que muitas coisas pertencem à mãe natureza. Quais os bichos que vimos?...

Alunos: grilo, borboleta, passarinho, macaco...

P: passarinho a gente ouviu, e as plantas o que vimos?... dentro daquele lago, lembra?...

Art: vitória - régia

P: nós vimos um viveiro. O que é um viveiro? Onde os homens produzem plantas...tem a semente, a semente vai pro espaço sem sol:, coloca água ((interrompe pelo excesso de conversa)) O viveiro produz plantas que plantas. O que vimos lá para serem enviadas à Aracruz? Tinha frutíferas e as que não dão frutos...

Dio: pé de goiaba?

P: goiaba, acerola, que mais? (( os alunos juntos falam diversos nomes de árvores frutíferas)) ...Tinha aquele homem que estava peneirando?

Gab Sou: fazendo adubo natural...

P.: o que é adubo?

Iza: faz a planta ficar forte...

P.: isso, o adubo passa os nutrientes pras plantas. Igual a gente, a gente come, arroz, feijão, frutas, aí o nosso corpo fica com as vitaminas e a gente vai ficando forte, e as plantas é a mesma coisa...

Art: é a única coisa que a planta gosta?

P.: não, ela gosta de água e sol, além dos nutrientes que faz ela ficar forte. Essa foto ((mostra a atividade xerocopiada que preparou para que escrevessem o que aprenderam com a ida ao passeio)) é da turma da Tia Ze que foi lá antes da gente. Bem, a reportagem que nós vamos escrever contando o que aprendemos vai ter o título: O ((fala o nome da escola)) fica perto da mãe natureza, isso é verdade?... É verdade, vocês viram muitas coisas, plantas, animais, viveiro. Então vocês vão escrever contando uma notícia, vão ser o repórter. O repórter ele vai lá, conhece o que vai escrever, que foi o que vocês fizeram, e nós vamos dizer para as pessoas porque a nossa escola fica perto da mãe natureza...

Art: aí a gente vai vender jornal?

P.: não, nós vamos fazer uma propaganda da nossa escola, dizer para as pessoas lerem e saberem que a nossa escola fica perto da mãe natureza e por isso ela é uma escola especial. Tem mata, tem peixe, tem viveiro de plantas. Cada um vai escrever do seu jeito e não tem problema errar porque nós ainda estamos aprendendo e não precisa copiar do colega porque cada um tem uma coisa pra contar... Oh, depois, vou pegar um texto, copiar no quadro pra vocês me ajudarem a corrigir. Tá certo?

Desse modo, a professora antecede a produção escrita das crianças, estimulando-as a falar sobre a experiência vivida. Acreditamos que o seu objetivo com a conversa é orientar as crianças na organização do texto, propiciando-lhes, por meio do diálogo, conhecimentos relacionados com o assunto a ser escrito. Assim, a professora compreende que o texto não surge de um ato individual e isolado da vida, como sistema preestabelecido, estático, centrado no código, mas das experiências vividas pelas crianças.

Segundo Bakhtin, o diálogo é uma das formas fundamentais para a constituição dos sujeitos. Assim, com a colaboração de outros é que o sujeito se define, num processo permanente de “devir”. Por meio do diálogo, para Bakhtin, conhecemos a língua em sua concretude viva, produzida por sujeitos concretos. Dessa forma, Bakhtin busca nos discursos as relações dialógicas que, para ele, é o fator determinante para a constituição dos enunciados. Dessa maneira, Bakhtin (2004, p. 123) considera que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações [...].

Porém, a professora faz perguntas sobre as quais não espera respostas. Observamos isso, principalmente, quando indaga se gostaram do passeio. Será que sabia que todos gostaram? Ou a resposta a essa pergunta não lhe interessava no momento, tendo em vista o objetivo do passeio? A afirmação e a pergunta que se seguem imediatamente após a primeira (Vocês gostaram do passeio?) parecem indicar o foco exclusivo no objetivo do passeio (Nós fomos lá e vimos que muitas coisas pertencem à mãe natureza. Quais os bichos que vimos?).

Na conversa transcrita acima, observamos a participação das crianças, pois elas respondem às perguntas da professora. Esta, por sua vez, completa as respostas das crianças. Entretanto, quando as crianças perguntam, a professora tem uma resposta definitiva, impedindo uma maior participação ou alargamento do tema. Por exemplo, quando uma criança pergunta se irão vender o jornal, a professora

responde negativamente e diz que farão propaganda da escola. Para quem fariam a propaganda? Para os pais e para os colegas que já conhecem a escola? Por que o jornal não será vendido? Nesse contexto, a professora perde a oportunidade de estabelecer distinções entre os modos de distribuição dos jornais e, também, de distinguir o jornal que será produzido. É um jornal escolar, por isso mesmo não será vendido. Contudo, ela não explora esses aspectos essenciais para que a criança compreenda elementos da cultura escolar. Observemos ainda o final do diálogo da professora com as crianças:

P.: ... nós vamos escrever para as pessoas lerem e saberem que a nossa escola fica perto da mãe natureza e por isso ela é uma escola especial...

Nessa direção, a professora busca criar motivos para a produção da reportagem, visando a construir uma relação do autor com o texto. Entretanto, as pessoas da escola, os pais, os colegas etc. já sabem onde a escola está localizada. No contexto desse diálogo, a professora ainda afirmou:

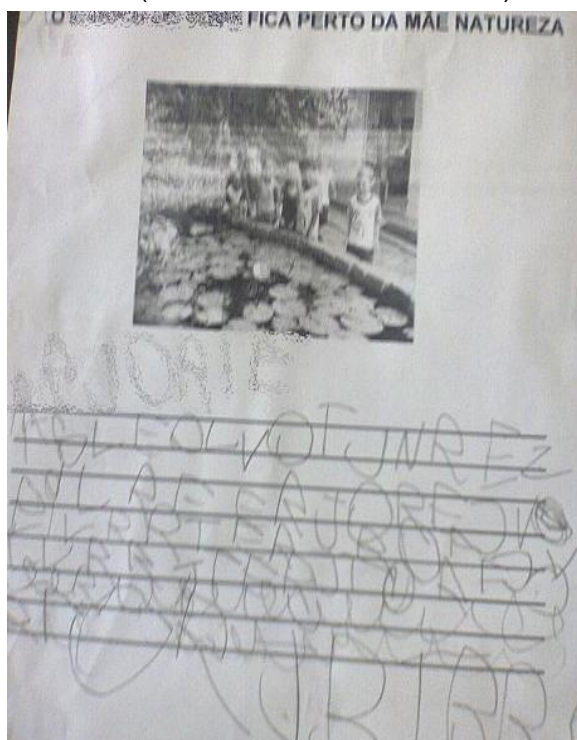
P: ... Cada um vai escrever do seu jeito e não tem problema errar porque nós ainda estamos aprendendo, e não precisa copiar do colega porque cada um tem uma coisa pra contar...

Nessa enunciação, observamos que a professora se preocupa em demonstrar para as crianças que reconhece que estão aprendendo e, por isso, cada um escreverá do jeito que sabe e não precisará copiar do colega. Desse modo, ela incentiva a produção e aponta para as crianças que podem escrever mesmo sem ter o domínio completo do código escrito. Esse é um elemento importante do trabalho da professora que não podemos deixar de destacar, pois grande parte dos métodos e propostas de alfabetização consideram que esta se processa do mais simples para o mais difícil. Isto é, as crianças, primeiro, leem e escrevem unidades menores da língua, como sílabas, palavras e frases, para, depois, ler e escrever textos. Apesar dessa visão, a professora incentiva a produção de textos na turma de cinco anos de idade, antes de as crianças terem o domínio do código escrito. Dessa forma, colabora para que as crianças compreendam que a

escrita é linguagem e não apenas um sistema de símbolos que representa unidades mínimas da língua.

Para a produção da reportagem, a professora uniu as mesas e sentou-se com os alunos interferindo na escrita de acordo com a necessidade das crianças. Nesse contexto, a aluna Mar, que produziu o texto da Foto 14, tenta copiar o texto da colega ao lado que, quando percebe, denuncia o ato, pois a professora pediu que não copiassem do colega. Podemos considerar que, diante do desafio de escrever para o outro, para ser lido por destinatários mesmo não bem esclarecidos pela professora, Mar busca ajuda da colega que consegue produzir uma escrita legível. Assim, podemos inferir que a sua atitude se deve ao fato de ainda não conseguir escrever de forma legível, pois, como podemos observar no seu texto a seguir, ela ainda não havia se apropriado do caráter alfabético da escrita.

Foto 15 (Texto de Mar – 11-08-2011)

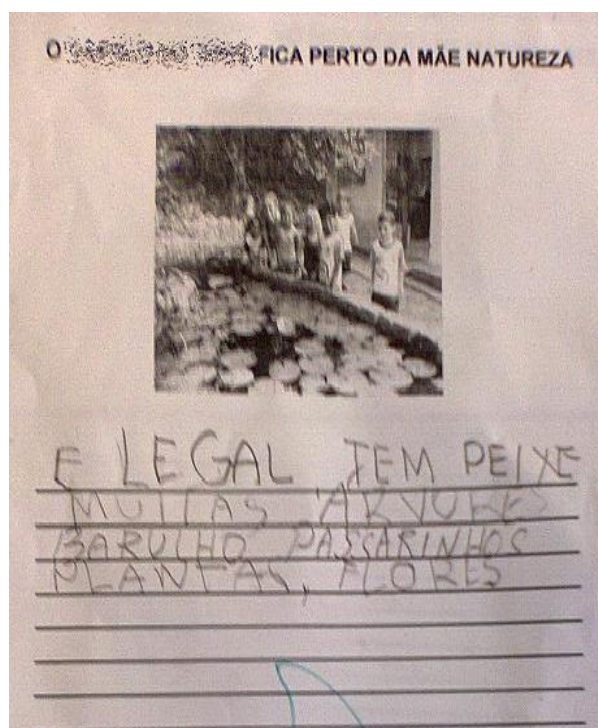


Diante da denúncia, a professora Rosa reiterou a orientação inicial: que cada criança deveria fazer o seu texto sem copiar do outro, pois cada um tinha uma coisa pra contar. Nesse momento, a pesquisadora, que estava perto das crianças,



incentiva a escrita e reafirma a orientação da professora. A criança Art, que estava próximo, fala para a pesquisadora o que ela havia dito sobre o passeio para suas colegas. Novamente, a pesquisadora repete para o aluno a orientação da professora e o incentiva a escrever o seu texto, pois, até o momento, não o tinha iniciado. Ele, então, retorna à atividade e escreve o texto que mostramos na Foto 16.

Foto 16 (Texto de Art – 11-08-2011)

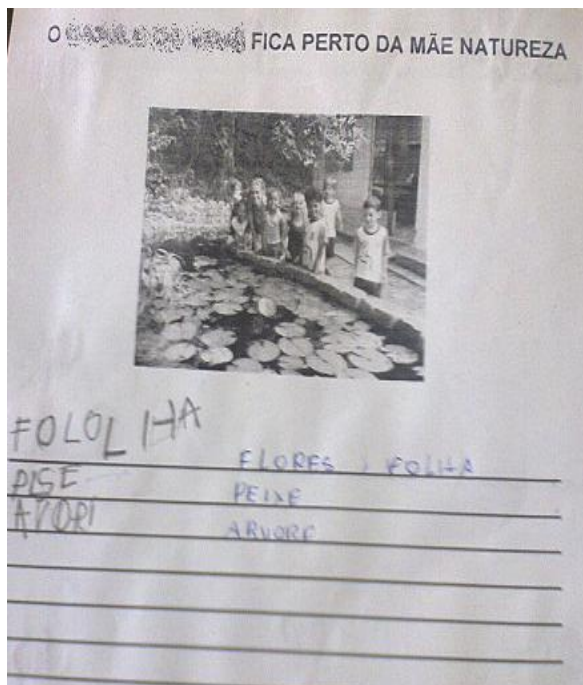


Como podemos notar, Art já havia se apropriado da escrita alfabética e escrevia adequadamente muitas palavras, fazendo uso da forma convencional da escrita, bem como de sinais gráficos que utilizamos para escrever, no caso do texto acima, a vírgula. No entanto, estava inseguro com relação ao que escrever. Certamente, ele sabia que o texto seria lido, mas o que escrever? Como escrever uma reportagem? Ele não tinha elementos suficientes para fazê-lo. Dessa forma, começa com uma apreciação do lugar visitado. É legal! Depois, descreve ou menciona coisas legais que viu e ouviu. Desse modo, o trabalho de produção do texto trazia uma outra dificuldade. As crianças haviam conhecido a Natureza, discutido o que tem e o que é feito lá, mas o título do texto nada tinha a ver



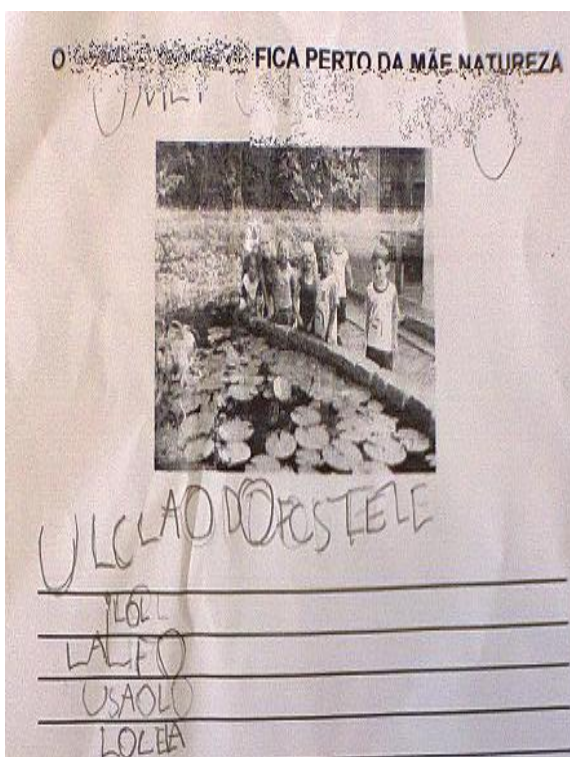
diretamente com essas experiências. Ele deveria falar sobre a escola e sua localização, o que a tornava uma escola especial. Assim, de maneira geral, como podíamos prever, os trabalhos das crianças configuraram-se em listas das plantas e animais que viram na aula passeio, fugindo do tema proposto, conforme apresentamos nas Fotos 16 e 17.

Foto 16 (Texto de Vit – 11-08-2011)



- 1 FOLHA
- 2 PEIXE
- 3 ÁRVORE

Foto 17 (Texto de Vit – 11-08-2011)



- 1 MACAQUINHO
- 2 GRILLO
- 3 BORBOLETA
- 4 SAPO
- 5 FOLHA

As produções das crianças revelam que elas não podiam ainda, sem ajuda da professora, estabelecer os vínculos entre o vivido e os objetivos da produção de texto e nem mesmo escrever uma reportagem a partir das poucas informações obtidas sobre esse gênero e da pouca experiência de leitura. Por isso mesmo, de acordo com as possibilidades de cada uma, escreveram sobre o vivido. Apesar do esforço da professora, podemos concluir que o gênero escolhido por ela, sem consideração direta ao conteúdo da experiência, acrescentou dificuldades ao trabalho de produção.

O registro da experiência por meio de palavras, conforme observamos nos textos das crianças, pode ser pensado tendo em vista ainda o fato destacado pela professora. Elas estavam aprendendo. Nesse sentido, elas escrevem o que sabem o que nos leva a pensar que as palavras, no contexto dessa produção, podem, então, ter sentidos plenos, ou seja, elas são enunciados, pois não se remetem exclusivamente a um referente, mas ao conjunto da experiência vivida, que não pode ser ainda escrita pelas crianças. Desse modo, uma única palavra pode condensar todo o sentido que desejavam expressar, tudo o que elas queriam dizer e sabiam dizer por escrito, ou seja, as palavras estavam saturadas das experiências e, portanto, de sentidos.

Reiteramos que apenas mostrar o jornal não foi o suficiente para que as crianças escrevessem uma reportagem. Isso indica que, para que se produzam textos, é importante garantir que as crianças estejam expostas constantemente, no ambiente escolar, aos textos que desejamos que elas produzam, só assim elas terão condições de escrever. Além disso, é necessário que o professor atue como mediador, colabore na realização da atividade, primeiro, fazendo junto com a criança para que ela venha a escrever sozinha no futuro.

É importante acentuar também que o título do texto escolhido pelo grupo e o gênero textual definido pela professora Rosa não se adaptam ao conteúdo da experiência. Não seria, então, mais apropriado conversar com as crianças sobre como poderiam relatar a experiência, para quem e, assim, definir o gênero? Os gêneros discursivos não são entidades abstratas. Eles surgem em função das

condições de produção e, por isso, mudam ao longo da história e para atender às finalidades específicas de comunicação.

Encerrando as orientações que precedeu a produção das crianças, a professora anunciou que faria a correção coletiva de um texto no quadro. Assim, ao final, ela seleciona um dos textos e reflete, coletivamente, sobre a escrita:

P.: vamos tentar ler o que a Que escreveu? ((copia a produção da aluna no quadro e lê em voz alta)). AMU NATURESA, E MULEHU. EU VIU TEXI NA DADO. O que você quis escrever na primeira frase?...

Que: a mãe natureza...

P.: vão ver se tá certo. O a tá certo ((escreve o a embaixo da frase)), Mu, tira o U coloca o A com o til pra dar o som nasal ((escreve mã)), e o E ((escreve)), vai ficar mãe. Natureza tá certo, só que é com Z ((reescreve a palavra)). Agora a outra frase: E Mu LEHU, o que você escreveu aqui Que?...

Que: é muito legal...

P: a letra E tá certo, só que tem um acento senão o som fica fechado ((faz o som do e sem acento)): EEEEE. No Mu ((reescreve)), coloca a vogal i-t-o ((a medida que ia falando as letras escrevia)), muito, LEHU, o Le tá certo ((reescreve)) ga, do Gab, com L no final. Tá certo Que? E a outra frase, Eu Viu Texi na Dado ((lê em voz alta)), o que você quis escrever?...

Que: eu vi o peixe no lago...

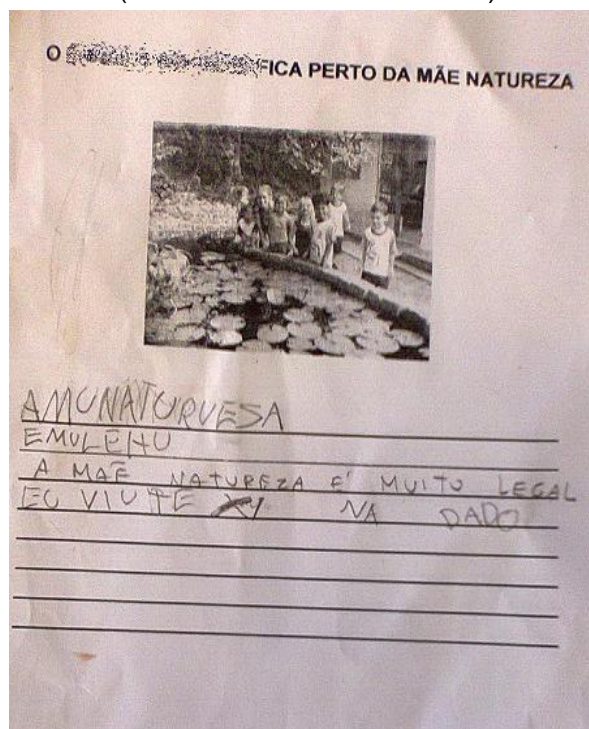
P.: eu tá certo pessoal?...

Alunos: taaaá...

P: isso, tá certo ((reescreve)). Vit, não tem o U ((reescreve sem o U)), aí fica vi. Texi, é Pe-i-xe ((escreve)). No, não é com A Que, é com a vogal O. LA, L com A ((escreve)) GO, G do Gab com O. Viu Que?... Entendeu?...

O texto utilizado pela professora é o que mostramos na Foto 18 que se segue:

Foto 18 (Texto de Que – 11-08-2011)



- 1 A MÃE NATUREZA
- 2 É MUITO LEGAL
- 3 EU VI PEIXE NADANDO

Diante do exposto, entendemos que a intervenção nos textos produzidos pelas crianças também é importante, pois pode ajudá-las a refletir sobre a linguagem escrita e sua relação com a linguagem oral. Para tal, também “[...] é necessária uma mediação qualificada dos professores que, por sua vez, só é possível se houver um planejamento, organização intencional e sistemática do trabalho a ser realizado com as crianças na sala de aula [...]” (GONTIJO, 2008). Quanto a isso, Cagliari (1999, p. 225) explica:

Explicações técnicas não assustam as crianças. Pelo contrário, elas têm uma certa expectativa de que a escola vá explicar o porquê das coisas que aprendem ou aprenderam. Saber fazer e saber explicar como se faz e como não deve ser feito é a melhor forma de conhecimento, é saber as causas e os efeitos e suas razões. Negar a transmissão do conhecimento, restringindo ou até mesmo negando a atividade de ensinar do professor, é um grande equívoco educacional. Ser ‘mediador’ não pode ser entendido apenas como sendo um aplicador de pacotes educacionais ou um mero constatador do que o aluno faz ou deixa de fazer. Ser mediador deve significar, antes de mais nada, estar entre o conhecimento e o aprendiz e estabelecer um canal de comunicação entre esses dois pontos.

Apesar de não considerarmos apropriados alguns dos termos usados pelo autor, não podemos deixar de destacar o fato de que ensinar é ser mediador entre o

conhecimento produzido pela criança e o conhecimento a ser ensinado pela escola. No caso da linguagem escrita, esperamos que as crianças venham dominar a sua forma convencional. Por isso mesmo, a mediação é tão fundamental. Entretanto, na intervenção feita pela professora, não há mediação entre esses dois conhecimentos, pois o que importa é a forma convencional da escrita.

Assim, a intervenção não permitiu que as crianças fossem conduzidas a pensar como a colega escreveu e como deveria escrever de acordo com as normas e nem mesmo a reconhecer os seus acertos ou as razões das falhas na escrita como resultado das reflexões da criança. Dessa forma, se o professor analisar o modo como as crianças escrevem, irá se deparar com as regras que utilizaram na escrita tornando o erro, muitas vezes, “[...] mais revelador do [do pensamento infantil] que o acerto [...]” (CAGLIARI, 2010, p. 208).

Finalmente, o que podemos chamar de relato fez parte do jornal da turma (Foto 19) que foi exposto na reunião de pais.

Foto 19 – Texto da turma (11-08-2011)





Assim, as crianças não escreveram uma reportagem e nem o que escreveram tem relação com o título da reportagem. Por isso mesmo, o título não aparece no jornal da turma. Há fotos das crianças e pequenos textos que relatam o passeio realizado, que se constituiu em importante fonte do dizer, talvez, como dito, o gênero relato expressaria melhor o que as crianças tinham para dizer.

### 4.3 Agradecimento

A ida à Nature desencadeou outras atividades. Uma delas ocorreu no dia 17 de agosto de 2011, com a visita de um dos funcionários dessa instituição à sala de aula, como mostra o excerto de Imagem 1.

Excerto de imagem 1 \_ Entrevista com o funcionário da Nature



Dessa maneira, a professora inicia as atividades na rodinha de conversa, anunciando que eles iriam receber um dos funcionários para responder às perguntas a respeito do trabalho desenvolvido. As perguntas já haviam sido formuladas num dia em que não estávamos presente na escola. Além disso, as crianças deveriam escrever um agradecimento ao funcionário.

O gênero agradecimento, em nosso meio social, é uma forma de manifestação que tem como objetivo reconhecer o apoio recebido por alguém, demonstrar apreço, especialmente quando as pessoas não têm obrigação alguma de nos ajudar, deixar claro o valor e consideração às pessoas que desempenharam ou desempenham algum tipo de esforço por nós, como o que ocorreu no evento que agora analisamos. Assim, antes do início da atividade, a professora, na roda de conversa, questiona se lembravam quem eles receberiam naquele dia para responder às perguntas que formularam. Depois de um curto silêncio, um dos alunos se lembra do nome do funcionário e o que iriam realizar durante a sua visita. Segue a transcrição:

P: Dio, quem é que vai vir aqui hoje? ...Hein? quem é que vai vir aqui hoje pra gente fazer uma entrevista?... é Mar (aponta para uma aluna) que vai vir aqui hoje?

Alunos: naaaão.

P: então quem é?

Art: Ber...

P.: isso, Ber. E quem ele é?

Art: é o homem que trabalha no viveiro...

P.: e ele trabalha pra quem?

Dio: pra terra?

P.: pra terra, mas tem um nome que a gente falou agora, uma associação... ((fala o nome da instituição)). É uma associação, de onde?

Art: de Vila Velha...

P.: de Vila Velha. O que é uma associação de Vila Velha?

Art: onde nós moramos...

P.: isso, onde nós moramos, onde está nossa escola. A nossa escola está na cidade de Vila Velha. Então é uma associação, e sua sigla significa ((fala o significado de cada letra da sigla da instituição))...

No contexto do diálogo, uma das crianças questiona o significado do termo proteção ambiental. Nesse momento, a professora transfere para os demais a dúvida do colega e utiliza o ambiente da sala de aula como exemplo.

P: pessoal, o que é proteção?...

Art: proteger...

Gab: proteger as plantas...

P: é cuidar, né?! E ambiental?... Vem de quê? ... de ambiente, meio ambiente, nosso ambiente aqui da sala o que é? O que tem no meio ambiente aqui da sala?

Gab: teto...

Lou: quadro, cadeira...

Jul: porta...

P: isso, muito bem. E porque será que precisam de pessoas para proteger o ambiente?

Art: Para as plantas ficá boa?...

P: também, mas por que que tem pessoas se preocupando com a natureza?... porque os homens cortam as ár: :voves...

Mar: porque arranca as flores...

Art: e isso faz com que os bichos das árvores não existem mais...

P: isso, se a gente não tiver cuidado com a natureza, daqui a alguns anos a gente ((é interrompida pelo mesmo aluno))...

Art: não vai ter os bichos e os bichos vão morrer....

P: será que a gente consegue viver sem as árvores, sem água, sem os bichos??

Alunos: nã :: o...

P: mas, por que não?

Iza: a árvore é importante porque tem animais que moram nas árvores e a árvore faz sombra...

P: isso, a árvore é proteção, é casa para os animais, e também, quando a gente dorme, ela libera oxigênio, que é o ar que a gente respira...

Art: também a árvore serve de guarda - sol para os animais que não gostam de sol...

P: E um dos rapazes de lá nos disse que eles cultivam árvores frutíferas. Árvores frutíferas é as que dão frutos ((continua falando, com a participação das crianças, nomes de árvores que dão frutas e ao final lê as perguntas formuladas anteriormente))...

A professora Rosa então ressalta a atitude do visitante e propõe a confecção de um cartão contendo um agradecimento pelo importante trabalho que executa ali. Nesse contexto, ela explicou o que podemos escrever num texto de agradecimento, como se inicia, o desenvolvimento do texto e a despedida final. Questiona se as crianças sabem o que é um cartão, suporte que utilizariam para escrever. Uma criança então responde que ele já havia feito um cartão para o pai dele. Segue o diálogo:



P: mas olha só, já que ((falou o nome do funcionário)) vai vir aqui, nós vamos fazer um cartão agradecendo o favor dele vir aqui só pra conversar com a gente um pouquinho e o que ele faz, no trabalho dele, por Vila Velha. Vocês conhecem o que é um cartão?...

Gab: eu fiz um pro meu pai...

P.: e como você fez?

Gab: eu dobrei...

P.: e o que você escreveu nele?

Gab: que eu gosto dele...

P.: mas, no cartão, que a gente vai escrever, a gente pode escrever o quê?

Gab: que eu gosto dele, que eu vou dar um abraço nele...

P.: mas você escreveu isso pro seu pai, mas pro rapaz que vai vir aqui, como é que a gente pode fazer esse cartão? Agradecer a visita dele?

Gab: obrigada...

P.: obrigada quem?

Art: obrigada por plantar árvore...

P.: obrigada por plantar árvore, mas olha só, vamos agradecer também porque ele vai vir aqui na escola, só conversar com a gente, então, o que que a gente pode dizer pra ele?...  
Boa?!

Alunos: taaaarde... ((todos responderam juntos))

P.: Boa - tarde, e o nome da pessoa, como é o nome dele?

Art: Ber.

P.: Ber, obrigada, por quê?

Art: por fazer a visita aqui na nossa escola, a gente gostou muito de você, assinado, Art.

P. : muito bem, Art falou bem, obrigada pela sua visita, obrigada pela sua ajuda, que mais, obrigada o quê?

Gab : obrigada pela visita...

P.: pela visita, aí cada um põe o seu nome e o nome da escola...

Gab : e boa - tarde...

P.: não, boa - tarde coloca em cima, começa com boa - tarde, nome da pessoa, Ber, obrigada pela sua visita, Gab se foi Gab que escreveu, se for GIU, escreve Giu embaixo, mas é bom a gente colocar a data também, sabia? A data, que dia é hoje, vão entregar pra ele hoje, vão fazer antes dele chegar? Então vão fazer...

Como pode ser lido na transcrição, a professora pergunta o que a criança escreveu no cartão. A partir da resposta da criança, as demais assinalam o que poderiam escrever no cartão. Contudo, a professora intervém, pois o conteúdo do

agradecimento e o seu formato já estavam previamente definidos. Desse modo, como na análise da reportagem, ela não amplia as possibilidades de conhecimento sobre os tipos de agradecimento. Nesse sentido, ouve, mas não escuta as crianças, porque escutá-las significaria considerar suas respostas como possíveis, buscar compreendê-las a partir do horizonte infantil.

Depois de apresentar a proposta, ela entregou metade de uma folha para as crianças e explicou, localizando na folha, que, na parte de cima, deveriam escrever o cumprimento à pessoa, depois o texto de agradecimento e, no final, se despedir. Explicou ainda que, à medida que fossem terminando, ela entregaria um envelope colorido para que eles colocassem o cartão dentro do envelope e escrevessem o nome deles na parte externa para que pudessem ser identificados. Após ouvir as explicações da professora, eles retornaram para os seus lugares e puseram-se a realizar o trabalho de escritura do texto.

De acordo com o contexto explicitado, compreendemos que, nesta proposta, foram consideradas as seguintes condições:

- a) o gênero: produzir o agradecimento no suporte denominado cartão;
- b) havia uma razão: para agradecer a visita;
- c) para quem dizer: para o funcionário da Nature.

Como observamos, a professora escolheu previamente o gênero do discurso sem levar as crianças a refletirem sobre a sua adequação. Ela definiu o conteúdo do agradecimento e a forma de disposição no cartão, demonstrando preocupação com as características formais do gênero, não possibilitando, no entanto, que as crianças participassem dessas escolhas, tendo em vista a necessidade de comunicação. Assim, as crianças se limitaram a escrever da forma como a professora orientou. Nessa direção, acreditamos que há “[...] uma inversão em que a comunicação desaparece quase que totalmente em prol da objetivação, e o gênero torna-se uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo [...]” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 76). Diante disso, a fala da professora levou as crianças a apenas escrever o que ouviram.

Entendemos que é por meio da linguagem que as crianças são capazes de ampliar suas experiências e constituírem-se como sujeitos de cultura, ideias e valores. Nesse sentido, Geraldi (2003, p. 178-179) afirma:

Se a língua não é morta, não podemos escapar do fato de que ela se refere ao mundo, que é por ela e nela que se pode detectar a construção histórica da cultura, dos sistemas de referências. Querer em nome de uma suposta neutralidade abandonar qualquer ação pedagógica que opere com esses sistemas de referências é querer, na verdade, artificializar o uso da linguagem para ater-se a aspectos que não envolvem a linguagem como um todo, mas apenas uma de suas partes.

As práticas de uso da língua envolvem necessariamente atividades de produção de sentidos, em que os sujeitos participantes do ato comunicativo são “ativo-responsivos”. Responsivo no sentido de gerar no interlocutor o desejo de resposta aos enunciados produzidos pelos outros. Isso significa que um enunciado será constituído também tendo uma atribuição de valores de quem fala ao que se fala, entrelaçando as ideias, experiências, vivências e opiniões acerca do que se diz e do que se quer dizer. Nessa direção, Bakhtin (2010, p. 294), afirma que “[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa forma-se e desenvolve-se em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”.

São esses elementos importantes da produção de linguagem que se perdem quando a forma é colocada em primeiro plano. Durante a produção do agradecimento, à medida que os alunos iam escrevendo, a professora Rosa fazia intervenções de acordo com as solicitações das próprias crianças, ajudando-as a compor os seus textos:

P.: ((andando pela sala percebe que a aluna Giu não escreveu nada e provoca)) o que você vai escrever primeiro?...Boa - tarde! ... como escreve boa - tarde? ((a aluna escreve e ela observa)). Isso! Agora, o nome agora do rapaz ((soletra e a aluna escreve)). Agora você vai agradecer a ele Giu, agradecer o quê? ((a aluna não responde))... A visita, né?... obrigada...

lag: (um outro aluno a interpela) tia, o que escrevo aqui?

P.: você vai agradecer a ele a vinda dele aqui na escola, não é? Como é que você vai fazer isso... dá boa - tarde a ele, escreve o nome dele... então escreve o nome dele... ((fala o nome do rapaz e continua andando em direção a outra aluna e verifica a atividade e intervém))

P.: agora é obrigada, o-bri-ga-da ((fala soletrando e contando nos dedos a quantidade de sílabas, nesse momento chega outro aluno e mostra a atividade questionando))

Jul: como escreve tia?

P.: ((pergunta se é o nome do funcionário)) é o B com que? BEEE...

Jul: com E?...

P: é com E. Tem que pôr a data em cima. ((se dirige pra turma toda e mostra a data no quadro afirmando que tem que escrever no cartão. Depois retorna para a aluna Giu e, após verificar sua atividade diz)) Obrigada por quê?... nós vamos agradecer o quê?...obrigada pela, PE-LA ((soletra mostrando a quantidade de sílabas com os dedos)), visita, VI-SI-TA... ((soletra mostrando a quantidade de sílabas nos dedos))

Gab: como faz bri?

P: brrriiii... ((faz o som da sílaba trêmula))

Gab: R com I?...

P: R com i, mas antes tem uma consoante...

Art: é o B...

P: é o B com que então? ((pergunta a aluna A4) )

Gab: com I...

A descrição das intervenções demonstra o importante papel da professora na apropriação da escrita durante o processo de alfabetização das crianças, pois, considerando que a escrita é um objeto de cultura, ou seja, uma criação humana, as crianças se apropriarão dessa linguagem em relação com o outro que conhece a sua forma convencional. Porém, no processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças, não se pode esquecer a sua dimensão discursiva:

Nascidos nos universos de discursos que nos precederam, internalizamos os discursos de que participamos expressões/compreensões pré-construídas, num processo contínuo de tornar intraindividual o que é interindividual. Mas a cada nova expressão/compreensão pré-construída fazemos corresponder nossas contrapalavras, articulando e rearticulando dialogicamente o que agora se aprende com as mediações próprias do que antes já fora aprendido (GERALDI, 2010, p. 126).

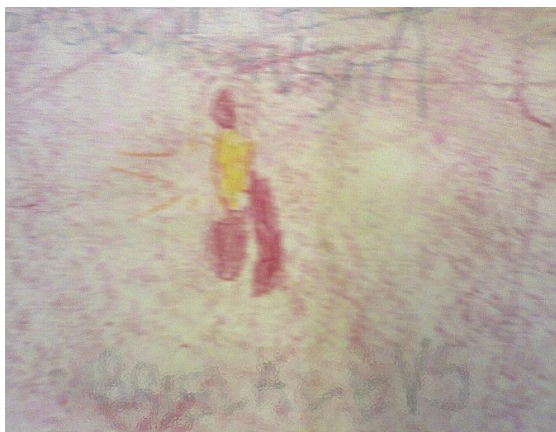
Nesse sentido, o autor destaca a dimensão discursiva da linguagem, a necessidade de pensar a produção de textos como atividade responsiva. No diálogo, percebe-se que as crianças estavam, naquele momento, desenvolvendo a capacidade de compreensão do mecanismo da escrita alfabética, em especial as relações sons e letras e letras e sons, e que a mediação da professora foi fundamental. Nesse sentido, Gontijo (2001b, 263-264) sublinha, sem deixar de enfatizar a importância da dimensão discursiva da linguagem escrita, que aprender a escrever

[...] é um processo complexo, que envolve a apropriação de um *conjunto de processos* que precisa ser ensinado. Diferentemente da aprendizagem da linguagem oral, não é suficiente que as crianças tenham nascido em um meio social onde vivem pessoas letradas para que venham a aprender a ler e a escrever. Os processos que se constituem nas crianças, durante a fase inicial de alfabetização, resultam das relações com as outras pessoas (adultos ou outras crianças) que os ensinam a ler e a escrever. Do ponto de vista pedagógico, é essencial ter em mente que a capacidade de usar a escrita para si como os outros a utilizam não surge e se desenvolve da mesma forma que os órgãos do corpo. Uma criança que passa a usar as letras para escrever as suas idéias, as alheias, para recordar e para intervir sobre os outros precisa vivenciar inúmeras situações em que as pessoas lêem e escrevem para elas e as incentivam a ler e a escrever [...].

Nas mediações realizadas pela professora Rosa, observamos a ênfase nos aspectos fonético-fonológicos, mesmo porque as crianças tinham interesse por esse aspecto. Observamos o controle do conteúdo a ser escrito, o que dificulta a constituição dos sujeitos como autores de seus textos.

Para ilustrar como as crianças responderam à proposta da professora, levando em conta a situação de ensino aprendizagem, apresentamos os textos das Fotos 20 a 23.

Foto 20 – Texto Gab Alv (17-08-2011)



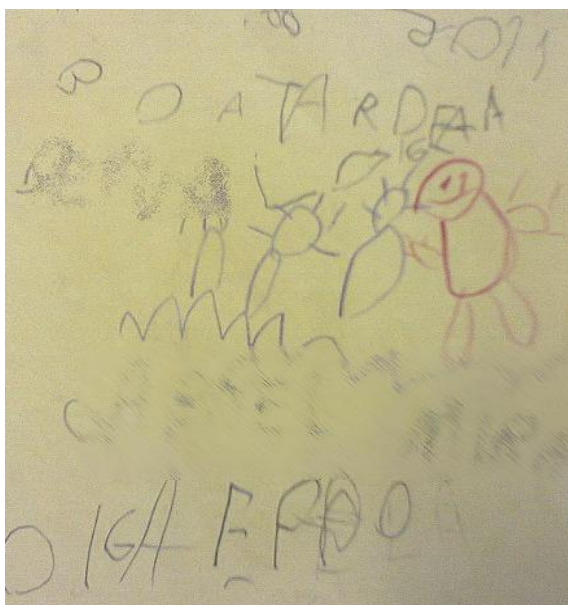
1 OBRIGADA PELA VISITA

Foto 21 – Texto Lou (17-08-2011)



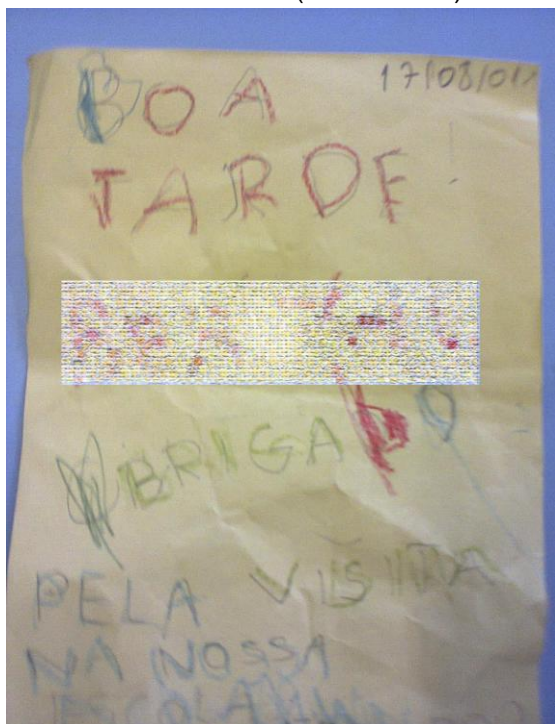
1 BER  
2 MUITO OBRIGADA PELA SUA  
VISITA AQUI

Foto 22 (Texto Gab Mir (17-08-2011)



1 UMEI (NOME DA ESCOLA)  
2 17 08 2011  
3 BOA TARDE  
4 BER  
5 OBRIGADO

Foto 23 – Texto Art (17-08-2011)



- 1 BOA TARDE
- 2 BER
- 3 OBRIGADO
- 4 PELA VISITA
- 5 NA NOSSA ESCOLA

Os textos evidenciam que as crianças não repetiram simplesmente o que foi dito pela professora. Elas alteraram a ordem dos enunciados, omitiram trechos e acrescentaram outros. Dessa forma, há marcas de autoria nos textos, isto é, marcas da individualidade. Se essas marcas são menos evidentes no texto escrito, elas estão bem definidas nas imagens deixadas no suporte utilizado para a escrita do agradecimento. Por essas imagens, podemos concluir se a criança domina ou não a escrita e, portanto, se fez cópia do texto ou se foi ajudada pelo colega ou pela professora.

Nessa produção, não se podem excluir as condições interacionais que se imbricam no texto. Isso significa, então, que o texto é produto da enunciação que se dá num determinado contexto social e histórico, tendo em vista que:

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas

em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc. (BAKHTIN, 2010, p. 294).

A escola é um desses círculos sociais que produz seus próprios gêneros e, também, formas de produzi-los em função das necessidades de aprendizagem e das condições em que as aprendizagens se realizem. Por isso mesmo, a dimensão discursiva, fundamental ao trabalho de produção de textos na vida, muitas vezes, não é enfatizada na mesma proporção que os aspectos formais e normativos da língua.

Sabemos, no entanto, que, à medida que a criança se constitui como autor, ocupa um lugar como sujeito sócio-histórico. O texto do Gab Alv (Foto 20) é lido pela professora, pois possuía elementos que permitiam a leitura, porém o mesmo não aconteceu em relação à imagem que não pôde ser significada sem uma interlocução direta com o aluno. Sendo assim, a professora pediu-lhe que explicasse as ideias ali representadas, que, segundo ela, era a representação do funcionário envolto na mata onde trabalhava.

As imagens, assim como os signos linguísticos, também estiveram presentes no texto de Lou (Foto 21). Na escrita, a criança usou letras do sistema alfabético, demonstrando conhecer um significativo repertório de letras, estabelecendo relações entre elas e as unidades fonéticas. Ainda fez a tentativa de separar as palavras, colocando espaços entre as letras. Em relação ao texto visual, a professora tentou buscar significados, apresentando sua interpretação: “[...] esta é a Ju e você... este é o Ber?”. No entanto, Lou informou que o desenho da amiga referia-se a Ju, mas a imagem maior era a imagem da professora com elas na aula passeio. Desse modo, ecos da experiência vivida ainda povoavam a produção da criança, o que era possível, considerando que o mesmo trabalho continuava na sala.

O texto do aluno Gab Mir (Foto 22) concretizou também a proposta de produção a partir de uma imagem e de um texto escrito. Na escrita da palavra que contém a mensagem central do texto de agradecimento proposto pela professora, a criança



demonstrou domínio da escrita de vogais: OIGAEPO. Em seu texto gráfico, vimos que existe, no desenho da figura humana, pouca aproximação do real, demonstrando estar desenvolvendo a percepção que ele tem do próprio corpo. Quando questionado sobre seu desenho, ele aponta para o que destacou na cor vermelha dizendo ser o Ber, e os demais, alguns colegas da sala, marcando, dessa forma, a sala de aula como um território masculino. Podemos notar ainda que, além de destacar o desenho do Ber utilizando a cor, ele colocou também uma expressão no rosto e um tronco em forma ovalada, enquanto nos demais se limitou a desenhar a cabeça com pernas, braços e cabelo saindo dela.

O trabalho do menino (Foto 23) demonstra que ele já havia se apropriado do caráter alfabético da escrita e já era capaz de materializar suas ideias pela linguagem escrita, no entanto era resistente à realização das atividades, o que foi percebido também em outros momentos de nossa observação em sala. A imagem não está presente, no entanto deu grande atenção às cores como forma de expressão pintando as letras do seu texto.

Ao final, a professora Rosa entregou os cartões ao funcionário da Nature e, à medida que o fazia, lia um por um, colocava nos envelopes e entregava ao funcionário, como mostra a Foto 24.

Foto 24 – Cartas dos alunos (17-08-2011)



Depois disso, o funcionário agradeceu os cartões recebidos e retirou-se da sala. Desse modo, podemos concluir, à semelhança do primeiro texto analisado, que a professora procurou definir o conteúdo, o gênero e, também, o suporte. Por outro lado, mesmo buscando controle desses elementos, acredita na possibilidade de as crianças escreverem e as ajuda na atividade. Elas, por sua vez, não conseguem reproduzir exatamente o definido pela professora, pois são responsivos e procuraram deixar suas marcas na produção.

#### **4.4 Listas de palavras**

Trazemos as listas de palavras para análise devido à recorrência do trabalho com esse gênero textual em sala de aula que, conforme os dados observados na Tabela 1, aconteceram 13 vezes durante o período em que estivemos em campo, além do fato de que a professora entendia que a escrita das listas era uma escrita para o outro.

A produção de listas de palavras está fundamentada, atualmente, nas ideias presentes na concepção construtivista de alfabetização,<sup>8</sup> que passou a fazer parte do “[...] discurso educacional brasileiro nas décadas de 1980 e 1990” (GONTIJO, 2008, p.11). Segundo a autora, os textos que estavam presentes nas cartilhas foram substituídos por parlendas, trava-línguas e lista de palavras, pois se acreditava que, dessa forma, era possível tornar a aprendizagem mais significativa para as crianças ou enfatizar a dimensão do significado em detrimento do significante, privilegiado em propostas que enfatizavam as sílabas e as letras.

Durante nossas observações, notamos, no entanto, que as atividades de escrita de listas de palavras eram realizadas para escrever nomes de figuras de animais, de carimbos, de gravuras, nomes de desenhos, entre outros, e sempre tinham a finalidade de avaliar e documentar o percurso evolutivo das crianças. Além disso, a partir dessa escrita, a professora Rosa também ensinava a noção de sílaba,

---

<sup>8</sup> É importante notar que esse tipo de abordagem estava presente nos antigos métodos analíticos. Porém, a escrita de palavras não tinha o objetivo de avaliar o nível de desenvolvimento da escrita infantil.

identificação de quantidade de letras que constituíam as palavras, as vogais, consoantes, letra final e inicial, buscando, a partir dos resultados, elementos para estruturar seu planejamento. Desse modo, a palavra é o contexto linguístico dessas unidades menores da língua.

A lista de palavras em nossa sociedade é muito utilizada e exerce a função de auxílio à memória. Essa escrita é usada em situações específicas de acordo com os objetivos a que se destinam, quais sejam: lista de itens de compra num supermercado, lista de nomes de pessoas, lista de presentes, lista de convidados para uma festa, lista de músicas e vídeos prediletos etc. Dessa forma, nessas situações, é uma escrita para o próprio sujeito que a produz, ou seja, ela tem função individual. Na sala de aula, no entanto, ela tem as funções, como mencionado, de avaliar o percurso de desenvolvimento infantil, o que significa que ela adquire sentido e função distinta das que possui na sociedade. Além disso, essas listas são apresentadas aos pais no momento das reuniões.

Tal aspecto nos leva a refletir sobre uma das peculiaridades constitutivas do enunciado apresentada por Bakhtin (2010, p. 289), qual seja: “[...] a relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado) e com outros participantes da comunicação discursiva”. Dessa forma, o enunciado é uma unidade que deve estar “[...] precisamente delimitada pela alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro [...]” (2010, p. 275). Esse outro, no caso da produção de listas na sociedade, é o próprio “eu” do escritor que precisa lembrar ou dirigir suas ações a partir de uma lista. No caso da escola, o registro do curso de desenvolvimento da escrita era apresentado aos pais nos dias das reuniões. Nesse sentido, a escrita da lista, em muitas situações, tinha finalidades comunicativas e, em outras, o objetivo era a aprendizagem das unidades da língua.

O evento escolhido para análise do trabalho com a lista ocorreu no dia 24 de outubro. Esse evento também foi decorrente do projeto Bichos e a proposta consistiu em escrever o nome das figuras dos animais que eles haviam recortado de uma revista. O trabalho proposto ocorreu em duas etapas. Na primeira, como

mostramos no excerto de Imagem 2, as crianças folhearam as revistas e cortaram as figuras dos animais escolhidos. Nesse momento, elas interagiram entre si e solicitaram a cooperação dos colegas e da professora. Na segunda etapa, colaram a imagem do animal numa folha de papel colorida, suporte oferecido para a concretização da atividade e puseram-se a escrever os nomes dos animais.

Excerto de imagem 2 – Crianças cortando figuras de animais



Atividades como essas foram desenvolvidas em todo decorrer do ano, como mostram as Fotos 25 a 28 datadas em tempos diferentes.

Foto 25 \_ Texto de Mar (20-04-2011)



Foto 26 \_ Texto de Art (25-04-2011)



Foto 27 \_ Texto de Di (26-04-2011)

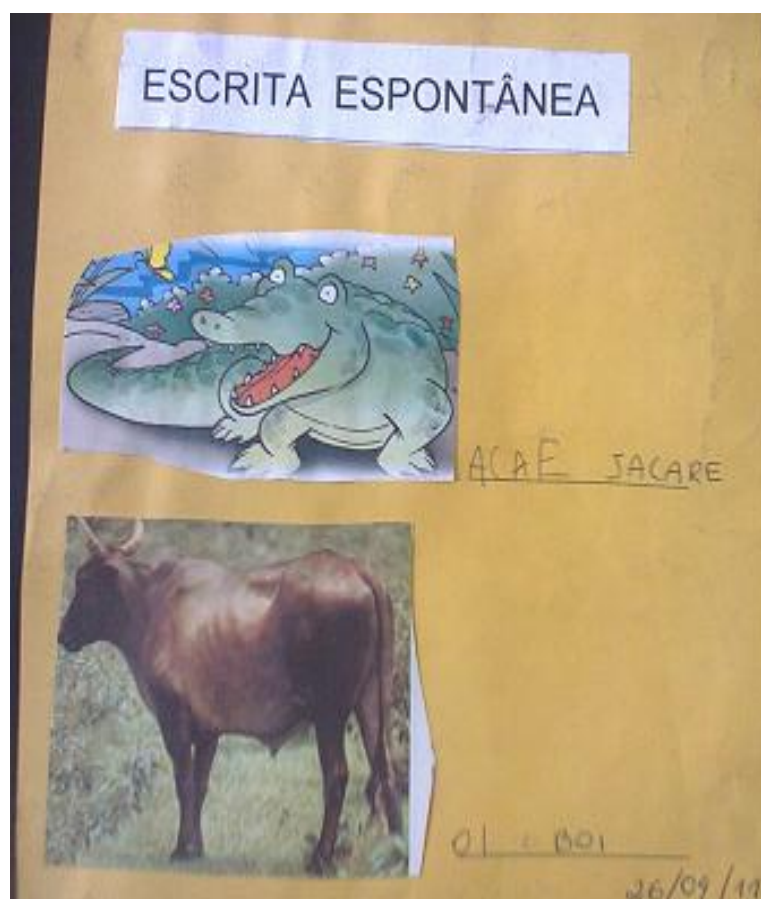


Foto 28 \_ Texto de Lou (26-04-2011)



Essas situações tiveram a finalidade de documentar e avaliar a evolução da escrita das crianças. Para tanto, para a construção da escrita, a professora utilizou os estudos sobre a psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1985).

As teorizações dessas autoras começaram a ser divulgadas no Brasil no início da década de 1980, contrapondo-se às práticas tradicionais de alfabetização da época. Na década de 1990, passam a ser adotadas no meio oficial e acadêmico, na esperança de que essa visão ajudaria a solucionar os problemas educacionais ligados à alfabetização.

De acordo com Ferreiro e Teberosky, a aprendizagem é um processo interno e individual de compreensão e construção do sistema de escrita que ocorre por meio da interação do sujeito com o objeto de conhecimento. Assim, a criança passa a ter um papel ativo no aprendizado, e, a depender de sua relação com o objeto de conhecimento, ocorrerá ou não o seu desenvolvimento. Essa concepção de aprendizagem “[...] teve como consequência a minimização da



necessidade da mediação pedagógica, possibilitando equívocos que redundaram em prejuízos principalmente para os aprendizes” (GONTIJO, 2008, p. 24).

Assim, das teorizações de Ferreiro e Teberosky, foi incorporada às práticas de alfabetização uma nova forma de classificar e denominar as fases do desenvolvimento das crianças em processo de aprendizagem da linguagem escrita. O trabalho que era realizado pela professora com listas de palavras demonstrava o que está sendo dito. Desse modo, utilizando a nova forma de classificar e denominar o desenvolvimento na alfabetização, esquece-se de que a alfabetização é um processo complexo, multifacetado e que, portanto, envolve a apropriação de um conjunto de conhecimentos, para enfatizar apenas o modo como as crianças relacionam o oral e o escrito. Além disso, as hipóteses construídas para essas relações não variam e seguem um curso de desenvolvimento linear de constante aperfeiçoamento.

Na sala pesquisada, os registros das crianças foram organizados num álbum confeccionado pela professora Rosa em EVA (Foto 29) e apresentados, posteriormente, na reunião de pais junto com um relatório individual das crianças que continha as classificações “alfabético”, “pré-silábico” e “silábico”. No entanto, como pode ser visto na imagem que se segue, há uma contradição entre o título do álbum e o seu conteúdo, pois o desenvolvimento da escrita não é mostrado por meio de suas narrativas e sim por intermédio de listas de palavras, muitas vezes, sem sentido para as crianças.

Foto 29 – Capa dos registros de escrita das crianças



Desse modo, no contexto das práticas, percebemos que os textos produzidos pelas crianças não foram tomados para pensar o desenvolvimento da escrita infantil. Acreditamos, no entanto, que é por meio do trabalho de leitura e de escrita como práticas discursivas que as crianças desenvolvem o conhecimento acerca das formas da língua escrita. Como assinala Geraldi (2003, p. 135), com relação ao trabalho de produção de textos:

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque é no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

Nesse sentido, o trabalho com a produção de textos permite articular duas dimensões essenciais da língua/linguagem escrita: como forma e como atividade intersubjetiva. Se a produção possibilita articular essas duas dimensões, então, por que a professora não utilizava os textos produzidos pelas crianças para pensar o seu desenvolvimento? Muitas respostas poderiam ser construídas para essa pergunta. Entretanto, considerando o trabalho realizado pela professora, podemos inferir que ela atua para atender às demandas dos órgãos diretores de ensino que, infelizmente, têm incentivado ou exigido a realização desse tipo de “avaliação dos níveis das crianças”.

Assim, tendo em vista o trabalho da professora Rosa, pensamos que, nos eventos de produção de lista de palavras, ela abordou alguns aspectos relacionados com a dimensão linguística. Nesse contexto, conforme indica Geraldi (2003), a finalidade discursiva desaparece e surge a intenção de mostrar o que se sabe sobre o sistema de escrita. Dessa forma, são anuladas as razões para dizer quanto o que se tem a dizer, desaparecendo o sujeito sócio-histórico e surgindo o sujeito escolarizado.



A título de ilustração das atividades realizadas com lista de palavras, apresentamos outro momento em que ocorreu uma atividade de produção de lista de palavras, também decorrente do Projeto Bichos, no dia 28 de junho. Nesse dia, a professora iniciou a aula com as crianças sentadas às mesas e explicou que elas iriam trabalhar com o alfabeto móvel para montar os nomes dos animais que ela escreveria no quadro. Lembramos que essa escrita não estava dirigida para os pais, mas para a professora Rosa que pretendia ensinar às crianças a refletir sobre as unidades da língua.

Assim, a professora continua o trabalho, escrevendo as palavras, macaco, pato, gata e borboleta no quadro. As palavras eram escritas uma de cada vez e, depois, dava-se um tempo para as crianças montá-las com o alfabeto móvel. Enquanto faziam isso, ela andava no entorno das mesas, auxiliando os alunos a identificar as letras e montar os nomes. Quando se certificava de que todos tinham cumprido a tarefa, ela apagava o quadro, escrevia a nova palavra e reiniciava o processo de busca das letras e montagem da nova palavra.

Ao final da escrita das quatro palavras, a professora Rosa, então, distribuiu os cadernos e escolheu uma criança para lembrar como se escrevia a primeira palavra, macaco. A criança soletrou a palavra, enquanto ela escreveu da maneira como foi soletrada. Ao final, ela leu a palavra como havia sido escrita e corrigiu coletivamente. Depois da correção, ela apagou e pediu às crianças que escrevessem a palavra no caderno. Segue a transcrição da correção coletiva da atividade:

P.: qual foi a primeira palavra que tia Rosa escreveu aqui no quadro, e que vocês montaram com as letras? ... nome de um bicho...

Gab Sou: macaco...

P.: macaco. Agora vamos fechar os olhos e pensar como se escreve macaco. Vou perguntar: Ju como é que você acha que escreve macaco?.... pode falar, como é que você acha? ((a aluna permanece calada))... não vai falar, não? ((ela balança a cabeça negativamente)). Então você, Lou, quer falar como escreve macaco? ((também balança a cabeça negativamente e um aluno começa a falar))...

Gab Sou: B e A, C A, C O...

P.: aí, ele acha que escreve assim oh! BA, CA e CO. Vamos ler. Bacaco...bacaco? é assim que a gente fala? Bacaco?

Todos: nã::o...

P.: como escreve então?

Mar: é Ma...

P.: então eu tenho que tirar o que aqui?

Dio: o B e colocar o M (( a professora apaga o B e escreve o M))...

P.: beleza?...macaco escreve assim? Tá certo?...

Art: tá. ((a professora apaga a palavra escrita e pede para que escrevam a palavra macaco no caderno.))...

P.: agora escreve aí. Só vai escrever o que lembrar. Oh, Ma da Mar (( fala o nome de uma aluna que começa com Ma)), Ca da cadeira e Co de coca – cola. Macaco...

No diálogo acima, percebemos que os aspectos fonético-fonológicos foram colocados em primeiro plano. Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2010), Bakhtin e Volochinov explicam que, ao lançarmos um olhar objetivo para a língua, não encontramos nela um sistema de normas imutáveis, pelo contrário, encontramos uma evolução ininterrupta das normas da linguagem (2010, p. 92). Para esses autores, o sistema linguístico “[...] é uma mera abstração, produzida com dificuldade por procedimentos cognitivos bem determinados” (2010, p. 95). Isso significa que a consciência subjetiva do locutor surgirá na utilização da língua em situações concretas, como signo variável e flexível de acordo com o contexto da comunicação real e não como sinal estável e imutável. Sendo assim,

[...] para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma lingüística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma lingüística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível (2010, p. 96).

Dessa forma, entendemos que o trabalho desenvolvido pela professora Rosa considerou a palavra como sinal que exige apenas reconhecimento. Compreendemos que, para a fala existir como constituinte da língua, é necessário que haja a

[...] compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo (2010, p. 97)

Nessa perspectiva, a palavra, produzida na prática viva da linguagem está marcada por um conteúdo vivencial e ideológico existente em diferentes enunciações, pois “[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc” (BAKHTIN, 2010, p. 98).

Bakhtin e Volochinov (2010, P. 101) esclarecerem ainda que, mesmo que a enunciação seja pelo trabalho de reflexão linguística tratada como monológica, é “[...] elemento inalienável da comunicação verbal” e, por isso, é resposta a algo, uma vez que ela é um elo na “cadeia dos atos de fala”. Dessa forma, a palavra age como resposta ativa, refletindo as palavras que a precederam, polemizando-as, antecipando-as e contando com as reações da compreensão.

Em contraposição a essa visão, o trabalho com a lista, na classe pesquisada, explora apenas as relações sons e letras e letras e sons não possibilitando uma atividade de escrita a partir da interação com o outro, o que significa saber, “para quem eu escrevo o que escrevo e por quê”. Nessa perspectiva, a escrita “[...] não se dá no abstrato. Elas são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem a dizer quanto das razões para dizer a quem se diz” (GERALDI, 2003, p. 164).

Finalizando, no trabalho da professora, a lista de palavras apareceu como pretexto para o ensino das relações sons e letras e letras e sons. Assim sendo, ela perdeu o sentido que tem na sociedade, função de auxílio à memória, distanciando-se, dessa forma, das condições reais de uso.

Podemos constatar, então, que, nessa prática de escrita de lista de palavras com finalidade avaliativa, a palavra é tratada de forma desarticulada do real uso que fazemos em nosso cotidiano, pois não há interlocutores e nem razões para

escrever. Então, se não há interlocutores e nem razão para escrever, escrever para quem e para quê?

É por isso, que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos. Aqueles que ignoram o tema (que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva) e que procurando definir o sentido de uma palavra, atingem o seu valor inferior, sempre estável e idêntico a si mesmo, é como se quisessem acender a uma lâmpada depois de terem cortado a corrente. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz de sua significação (BAKHTIN, 2010, p. 137).

#### 4.5 Recados

Outra situação observada e que nos propusemos a analisar, de acordo com o levantamento, foi o evento de número 12 com a produção de um recado para a professora Rosa. Essa atividade ocorreu dia 2 de junho, dois dias depois do aniversário da professora. O gênero recado contém uma mensagem curta, trocada entre as pessoas, para pedir, agradecer, oferecer, informar, desculpar ou perguntar. Tem como características:

- a) linguagem coloquial;
- b) permite o emprego de apelido para o destinatário ou para o emissor, dependendo do grau de intimidade entre os interlocutores;
- c) é usado para mensagens rápidas, urgentes e convenientes;

- d) não há preocupação com as normas da língua padrão;
- e) quase sempre indica a data em que está sendo escrito

No dia em que ocorreu o evento que nos propomos a analisar, chegamos à escola e a pedagoga nos informou que a professora Rosa havia ligado dizendo que chegaria atrasada. Dessa maneira, ela nos perguntou se poderíamos ficar com as crianças até o momento de sua chegada, o que prontamente atendemos. Assim, aproveitando o ensejo, contamos para as crianças sobre o aniversário da professora e propusemos a escrita de “recadinhos” no quadro para ela, combinando, ainda, que, quando ela chegasse, todos cantariam parabéns tendo os recados como um presente surpresa. As crianças receberam com muita alegria a sugestão de trabalho, com gritos, pulos e abraços, o que provocou até um certo tumulto, necessitando da nossa intervenção para reorganizar a sala e o início da atividade.

Dando continuidade, dividimos o quadro de acordo com o número de alunos que estavam presentes na sala de aula, naquele dia. A partir de então, as crianças iam ao quadro, de três em três, e registravam, num espaço determinado, o recado para a professora. Desse momento, não temos registros em gravações, pois estávamos interagindo com as crianças, o que nos impossibilitou de manipular a máquina filmadora.

Desse modo, concluímos a escrita dos recados no quadro e, quando estávamos lendo com eles o que escreveram, percebemos a chegada da professora e nos preparamos para recebê-la. Assim, quando ela entrou na sala, nós a surpreendemos, cantando parabéns e apresentando os textos produzidos pelas crianças, o que a deixou muito feliz.

Diante da surpresa, ela, então, questiona o que fazer com os recadinhos. Prontamente, uma criança respondeu que deveria guardar. Com essa resposta, ela lança o desafio: “Guardar o quadro?”. Novamente, uma criança responde dizendo para ela mesma escrever e guardar. Ela questiona como pode ela mesma escrever, se o presente era deles. A partir do novo questionamento, uma

criança diz: “Então nós escrevemos”. É interessante ressaltar que a professora cria um motivo ou razão para que as crianças escrevam os recados que estão no quadro. E, finalmente, sugere que escrevam os recados numa folha especial para que ela pudesse guardar. Porém, agora ela solicita a escrita de um bilhete e não mais de um recado. Segue a transcrição abaixo.

P.: e agora, o que vou fazer com esse presente?... Esses recadinhos que vocês fizeram?  
Iag: guardar...

P.: como? guardar o quadro?

Est: escreve pra você guardar...

P.: eu escrever? o presente não é de vocês?

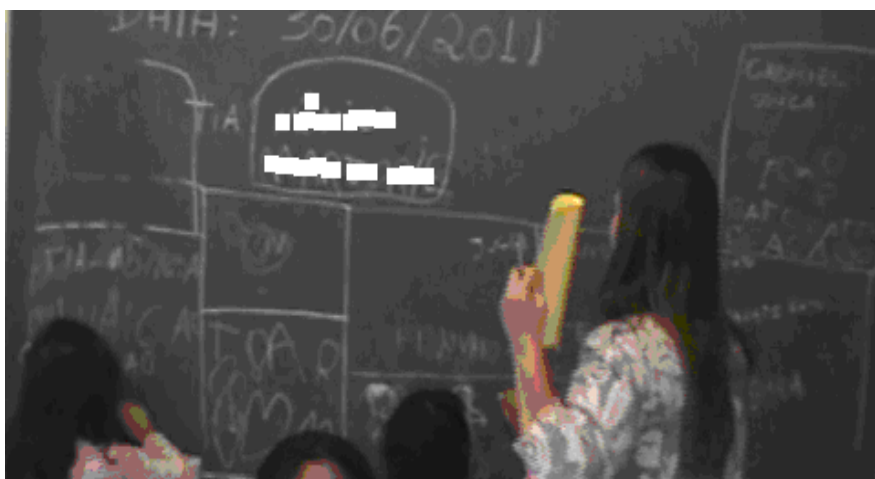
Art: então nós escrevemos...

P.: boa ideia, Art, vocês vão fazer numa folha para eu guardar. Vão? Então eu vou distribuir uma folha especial, e vocês irão escrever um bilhete pra mim...ok?!

Depois desse processo inicial, a professora Rosa distribuiu as folhas e ajudou as crianças a escrever a data, o nome da escola e sugeriu que iniciassem o trabalho de escrita, acompanhando de perto o processo de produção.

O bilhete, assim como o recado, é um gênero também que se caracteriza por uma mensagem curta, trocada entre as pessoas, para pedir, agradecer, oferecer, informar, desculpar ou perguntar. No entanto, quando se escreve um bilhete, tem-se a ideia de que ele deve ser escrito num suporte discreto, diferente do recado, que deve estar num local visível ao público-alvo, como o que ocorreu com os recados escritos no quadro para a professora, conforme podemos visualizar no excerto de Imagem 3 abaixo.

Excerto de Imagem 3 – Recado para a professora



Assim, se levarmos em conta a produção dos recados no quadro, podemos dizer que consideramos elementos primordiais para que ocorresse uma comunicação discursiva, quais sejam, interlocutores explícitos e um conteúdo a dizer. Porém, definimos antecipadamente o gênero, sem perceber que as crianças deveriam escolhê-lo em função do que se tinha a dizer, dos objetivos do texto, do suporte e da interlocutora. Nesse contexto, é importante mencionar que seria mais apropriado, naquele momento, dialogar com as crianças, principalmente, sobre o conteúdo do texto (o que dizer) para, depois, escolher com elas o gênero. Apesar da escolha antecipada do gênero, as crianças participaram da atividade e dela decorreu a proposta da professora. Devemos lembrar, também, que a participação das crianças nas atividades é decorrente do fato de saberem que a escola é um espaço onde devem realizar as atividades propostas pelas professoras.

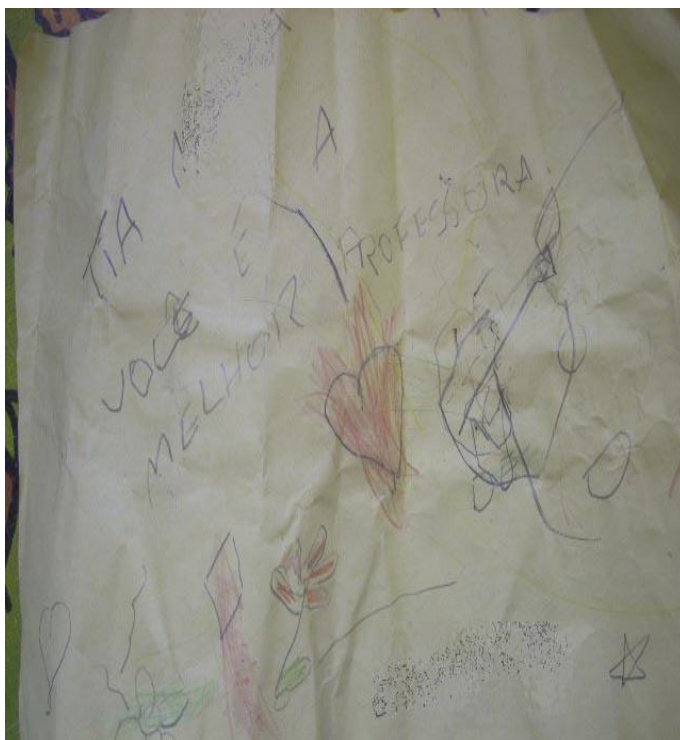
Para ilustrar como as crianças se posicionaram quando a professora da classe assumiu o trabalho, selecionamos algumas produções que apresentamos nas Fotos 30 a 34.

Foto 30 \_ Texto de Mar



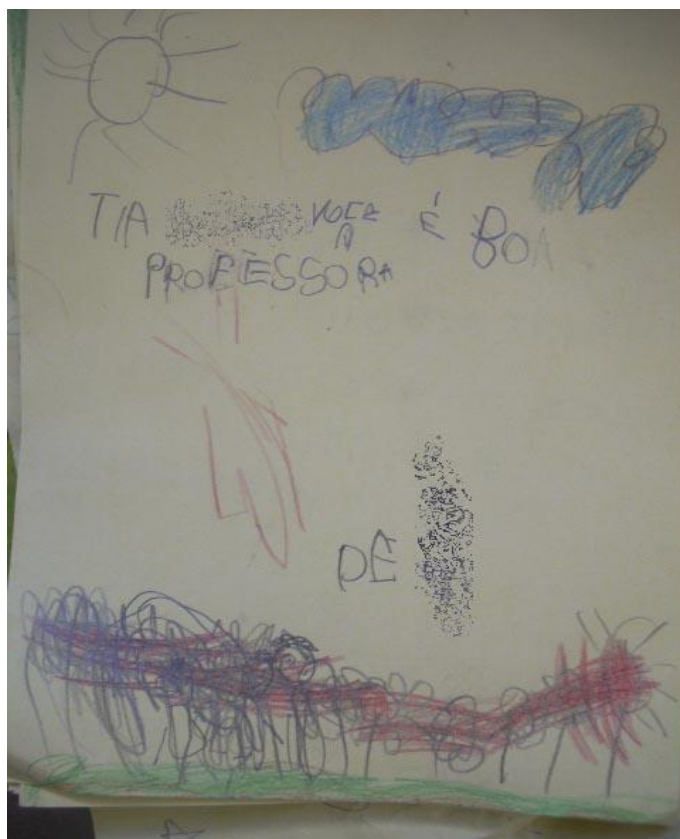
1 EU TE AMO

Foto 31 \_ Texto de Edu



1 TIA  
2 VOCÊ É A MELHOR  
PROFESSORA

Foto 32 \_ Texto de Ar



1 TIA VOCÊ É BOA  
2 PROFESSORA



Foto 33 \_ Texto de Lou



1 EU TE AMO

A partir dessas situações de produção, observamos que as crianças não escreveram bilhetes como proposto pela a professora, e sim recados afetuosos, ocorrendo, dessa forma, a utilização pelas crianças de outro gênero textual. Sabemos que, por serem diversos os campos de atividade humana, serão também diversos os gêneros, pois são práticas sociais advindas desses campos. Até na mais informal das conversas, os gêneros nos são dados conforme seu campo de atuação. As crianças perceberam isso e, então, utilizaram um gênero apropriado às condições de produção. Com referência a essa questão, Bakhtin (2010, p. 282) afirma:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por consideração semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta de comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda sua individualidade e subjetividade, é em seguida, aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero.

Nesse sentido, considerando o que tinham para dizer para a professora no dia do seu aniversário, as crianças escreveram recados afetuosos, ou seja, ressaltaram as qualidades da professora e fizeram declarações de amor. Bakhtin (2010) discute o conceito de reelaboração, afirmando que os gêneros, geralmente os secundários, absorvem os primários, os quais perdem algumas de suas características originais e passam a existir em função do secundário. Para refletir sobre essa questão, ele dá o exemplo do romance, apontando a absorção de outros gêneros. Assim, podemos concluir que a simples presença de um gênero em outro constitui uma mescla, sabendo, porém, que o gênero primário não cumpre, ali, seus objetivos próprios, mas, sim, os do gênero onde está inserido. Ingedore e Koch (2010), com base em Bakhtin, denominam essa mesclagem de gêneros de hibridação, ou seja, um gênero pode se compor de vários gêneros, e essa mesclagem, segundo as autoras, é importante para que o produtor de textos atinja seu propósito comunicacional. Nos textos produzidos pelas crianças, não há uma hibridização e sim a utilização de um outro gênero em função das suas necessidades comunicativas, ou seja, em função do que desejavam dizer para a professora no dia do seu aniversário.

Analisando ainda as produções, observamos que as palavras escritas pelas crianças estão carregadas de “um tom emocional” e apreciativo, que é representado nas expressões: EU TE AMO, BOA PROFESSORA, MELHOR PROFESSORA. Esse aspecto se mostrou mais evidente em sala de aula durante as produções dos textos. Lou (Foto 34), por exemplo, durante a escrita de seu texto, aproxima-se da professora, buscando ajuda para escrever o que pretendia. Vejamos a transcrição desse momento:

Lou.: tia, como escreve é?

P.: a vogal e...

Lou.: então é letra e?

P.: você quer escrever o que?

Lou.: é surpresa... ((fala sorrindo))

P.: então é a vogal e mesmo...

Lou.:é só e? Eu acho que não é só E não...

P.: então fala o que você quer escrever...

Lou.: eu te amo... ((nesse instante, pula no colo da professora e a abraça))

A expressão exterior, na maior parte das vezes, prolonga e esclarece a orientação tomada pelo discurso interior e as entonações que ele contém. Assim, as palavras do outro, carregadas de afetividade, vão conformando o corpo estético e dando acabamento ao corpo interno da própria pessoa, essa vida interior. Dessa forma, imprimimos valores e significados às palavras, e esses valores surgem a partir de um ponto de vista. E como eles se produzem? Para Bakhtin, o significado é compartilhado e múltiplo. Tomamos as palavras da comunicação e as devolvemos recobertas dos sentidos que foram desenvolvidos num entremeio, ou seja, entre um eu e um outro. Por isso, a palavra só tem significado com a presença do outro a depender da orientação que é dada a essa palavra num contexto preciso.

Na maior parte dos casos, é preciso supor, além disso, um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito (BAKHTIN, 2010, p.116)

Nesse sentido, o nosso mundo interior e sua expressividade têm base em uma relação social que organiza e recobre as nossas palavras com um dado valor. “É por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 137).

Dessa forma, no evento em questão, vemos que a relação da criança com a professora, autor e destinatário, está carregada de afetividade, afetividade essa que conformou as suas palavras dando acabamento ao seu corpo interno, à sua vida interior. Um mundo interior possuidor de um “[...] tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (BAKHTIN, 2010, p. 295), e que nos permite participar da vida por inteiro, “[...] com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos” (BAKHTIN, 2010, p. 329). Assim, podemos dizer que, no acontecimento de um enunciado concreto, não há espaço para a neutralidade, mas sim para a manifestação da expressividade. Por isso mesmo, a

criança completa com o abraço na professora o seu texto. Ela demonstra, na escrita e no abraço, o amor e o carinho que dedica à professora.

Todos os recados escritos para a professora Rosa têm esse tom afetivo, é uma declaração de amor e carinho. Amor e carinho do qual todos nós precisamos. Conforme assinala Bakhtin (2010), os diversos atos de atenção, amor e reconhecimento do valor dispensado ao sujeito por outras pessoas e disseminado em sua vida, como que esculpem o valor plástico do corpo exterior e da vida interior. São essas palavras de amor e carinho que formam as pessoas. Pensamos que, talvez, seja preciso aprender com as crianças que têm sempre palavras de amor e carinho que ajudam a conformar o ser docente, professor e professora.

#### **4.6 Carta**

Para finalizar nossas análises, tomaremos a situação de produção do evento 13 que ocorreu no dia 5 de julho. A programação do trabalho foi desencadeada devido à reunião de pais que aconteceria na semana seguinte. Dessa forma, a professora Rosa planejou a escrita de uma carta para os pais, informando-os da necessidade de estarem presentes na escola nesse dia. Para a concretização do trabalho e atendendo a um pedido da professora, levamos várias cartas para a sala de aula. De posse das cartas, a professora leu para as crianças e refletiu sobre as características do gênero em discussão.

A carta pessoal é um texto utilizado para a comunicação com amigos e familiares e é elaborada por um remetente e enviada a um destinatário. É um gênero textual que visa à comunicação escrita e pode ser de diversos tipos: carta pessoal, ou familiar, ou de agradecimento, de reclamação, de amor etc. Em todos os casos, o que se pretende é estabelecer um diálogo entre o remetente e o destinatário. Em geral, a carta pessoal é enviada pelo correio. Na parte da frente do envelope, escrevem-se o nome e o endereço completos do destinatário, ou seja, da pessoa a quem a carta se destina. No verso do envelope, coloca-se o nome e o endereço completos do remetente, a pessoa que envia a carta.

Segundo Bakhtin (1997), no gênero epistolar, não está predeterminado o tipo do discurso, pois tal gênero possui uma ampla possibilidade de discursos. Nele, de acordo com esse autor, podemos antecipar o discurso do outro, aquele a quem escrevo, tendo em vista a possível reação do interlocutor. Desse ponto de vista, podemos afirmar que as cartas, compostas por manifestações da subjetividade de quem as escreve, desenvolvem-se, consolidam-se e se transformam em função de um dado contexto sociocultural e histórico.

A proposta de produção teve início na roda de conversa, quando a professora Rosa perguntou para que serviam as letras. Alguns responderam que serviam para escrever, ler histórias, ler livros, ler os nomes deles, ler o jornal, que serve também para entrar na *internet*. Nesse instante, a professora referiu-se ao *email*, e explicou que era uma carta eletrônica que escrevemos via *internet* e que chega rapidamente no endereço eletrônico, mas disse ainda que existe também a carta escrita em papel e que enviamos pelo correio. Vejamos a transcrição desse momento abaixo:

P.: Eu tô aqui, quero mandar um recado pra uma pessoa que está longe, posso mandar por email e também posso escrever uma carta. Coloco a data, o nome, escrevo a carta e vou lá ao correio, e eles mandam lá pra aquela pessoa que eu quero que receba aquela carta. E hoje nós vamos fazer uma carta, mas, antes, eu vou ler uma carta pra vocês que a tia ((referiu-se à pesquisadora)) trouxe.

Assim, ela inicia a leitura destacando, inicialmente, quem escreveu a carta, para quem foi escrita, quando e onde estavam o remetente e o destinatário. Depois, ela explica que, para escrever uma carta, é necessário ter para quem escrever. Dessa forma, além de ter o nome da pessoa que a receberá, deve ser colocada a data, com o dia, o mês e o ano. Ela também destaca que, como a carta deles iria ser escrita naquele dia, a data seria a data 5 de julho de 2011. Explicou ainda que a carta seria escrita para os pais, informando-os sobre a reunião que aconteceria na escola na semana seguinte e que as crianças poderiam escrever que, na reunião, veriam as atividades que elas fizeram.

Nesse momento, as crianças demonstraram preocupação quanto à presença da família na reunião, afirmando que os pais trabalhavam, no entanto, em resposta a essa preocupação, a professora Rosa disse que poderia vir qualquer responsável por eles, desde que fosse um adulto. Ao término desses comentários, ela finaliza a roda de conversa com alguns questionamentos, buscando garantir a compreensão das crianças quanto à proposta de trabalho.

P.: então o que nós vamos fazer?!

Lou: escrever uma carta...

P.: pra quem?

Iza: pro papai ou pra mamãe...

P.: pra quê?

Lou: pra vim na reunião de pais...

P.:isso mesmo, pra vir na reunião de pais...

Ao final, todos se direcionam para as mesinhas para o início da atividade, antes, porém, a professora lembrou o que seria necessário conter numa carta. Vejamos a interação que foi instaurada:

P.: aqui, em cima, é a data e mais embaixo o nome da pessoa que vai receber a carta. ((fala apontando para as linhas iniciais da folha distribuída, suporte que usariam para escrever a carta)). Ah, tia, eu quero escrever uma carta convidando a mamãe para a reunião de pais! ((fala como se fosse uma dúvida de um aluno)) Então, você escreve aqui... ((aponta para a folha novamente)) mamãe, ou o nome da mamãe, a vovó, vovó, sua tia, quem vier na reunião, e no final o nome de vocês, porque vocês que estão escrevendo a carta, não é? Então vão lembrar. Aqui é o quê... em cima?

Dio: a data...

P.: isso, a data, vou escrever a data lá no quadro. E aqui, na linha de baixo?

Alunos: ((silenciam))

P.: gente, é o nome da pessoa pra quem vocês estão escrevendo. E no final?

Mar: o nosso nome...

P.: o nosso nome ((balança a cabeça positivamente)). E aqui no meio? ((mostra as linhas do meio da folha distribuída))

Jul: o que a gente vai falar com a pessoa...

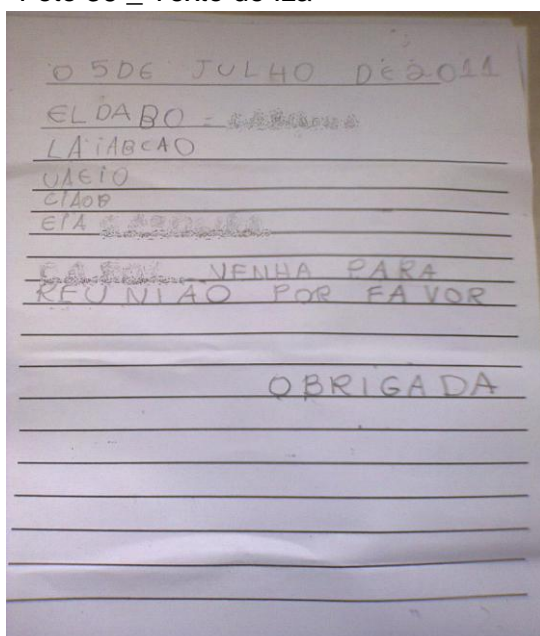
P.: muito bem, vocês vão escrever o que vocês querem falar sobre a reunião de pais. Ai, vocês podem falar pra pessoa que é muito importante vir na reunião. Então agora vou escrever a data aqui, no quadro, e vocês podem copiar...

Na conversa transcrita acima, observamos que a professora definiu o que dizer. Assim, dificultou a participação efetiva das crianças na construção dos enunciados e, também, a ampliação do tema, considerando as características dos interlocutores para os quais as cartas deveriam ser dirigidas. O que as crianças diriam a seus pais para convencê-los a ir à reunião? Essa é uma pergunta que só pode ser respondida se a professora, considerando o objetivo da produção – convidar os pais para uma reunião escolar – tivesse oportunizado o diálogo, problematizando a situação colocada pelas crianças de impossibilidade de participação dos pais ou a necessidade de conhecerem os trabalhos que estão desenvolvendo na escola.

A não participação efetiva das crianças nas produções de seus textos evidenciou-se na sua concretização, quando pudemos verificar que escreveram o que a professora delimitou no diálogo inicial: “Aqui em cima é a data e mais embaixo o nome da pessoa que vai receber a carta... e, no final, o nome de vocês porque vocês que estão escrevendo a carta, não é?”.

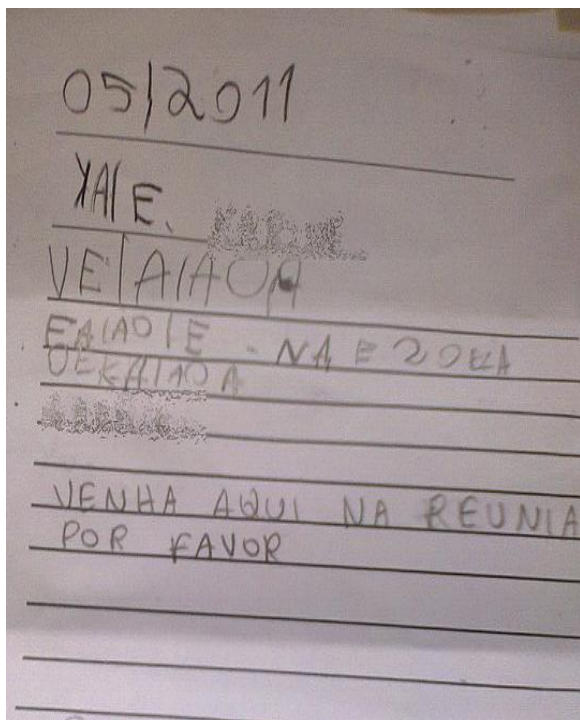
Os dois primeiros textos que trazemos para análise foram produzidos por Iza (Foto 36) e Gab Mir (Foto 37).

Foto 36 \_ Texto de Iza



- 1 (NOME DA MÃE)
- 2 VENHA PARA A REUNIÃO
- 3 POR FAVOR
- 4 OBRIGADA

Foto 37 \_ Texto de Gab Mir



1 (NOME DA MÃE)

2 VENHA AQUI NA REUNIÃO

3 POR FAVOR

Iza, ao entregar seu texto à professora, lê o que escreveu para ela. A professora Rosa então escreve o que a criança disse ter escrito. Nesse momento, focando nossa análise no aluno Gab Mir, que estava sentado na mesma mesinha da Iza, vimos que ele observou a escrita de Iza e reagiu, copiando o texto dela, o que evidencia quando “lê” seu texto para a professora escrever. Leiamos a transcrição.

Gab.: terminei também ...((entrega o texto))

P.: o que você escreveu?

Gab.: ((fala o nome da mãe)) venha aqui na reunião por favor...

P.: por favor também?... ((ele balança a cabeça positivamente e a professora escreve))

Igual ao texto de Iza?

Nesse contexto, percebemos que Gab Mir, não tendo o que escrever, copiou os argumentos da colega. Como pode ser observado, as crianças escreveram textos curtos, pedindo aos pais para irem à reunião. O termo “por favor” demonstra que as crianças utilizaram uma forma polida para fazer um pedido ou revelar, ainda,



quando aparece, sobretudo, no final da frase, que a criança implora para que o pai ou a mãe vá à reunião.

Nesse sentido e considerando os textos produzidos pelas crianças, podemos questionar: o que se queria não era convidar os pais para a reunião? Então, o que o aluno escreveria? Um convite, um pedido, considerando a sua realidade em que a mãe trabalha? Assim, tendo em vista as condições de produção, ou seja, seus objetivos, o conteúdo e os interlocutores, as crianças produziram ora pedidos ora convites para os pais participarem da reunião.

Da forma como foi proposto o trabalho, o gênero ficou definido previamente sem considerar o que se tinha a dizer e os próprios interlocutores. Diante disso, devemos pensar que a inserção do gênero na esfera escolar como objeto de ensino e de aprendizagem deve considerar uma articulação coerente entre as práticas sociais de linguagem e as atividades de aprendizagem da língua escrita. Sobre o trabalho com os gêneros, Dolz e Schneuwly afirmam ainda que se deve levar em conta as três dimensões dos elementos constitutivos dos gêneros, quais sejam:

1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 75).

Sabendo, então que “[...] *é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes*” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 74, grifo dos autores), o trabalho com a linguagem na escola evidencia a necessidade de combinação das estratégias de ensino adequadas, ou seja, “[...] a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 53).

Por outro lado, nos textos produzidos pelas crianças, evidenciam-se os modos singulares de apropriação do conhecimento veiculado na sala de aula a partir das marcas de autoria impressas no suporte usado para escrever e expressa em desenhos, posicionamento da escrita e características das letras.

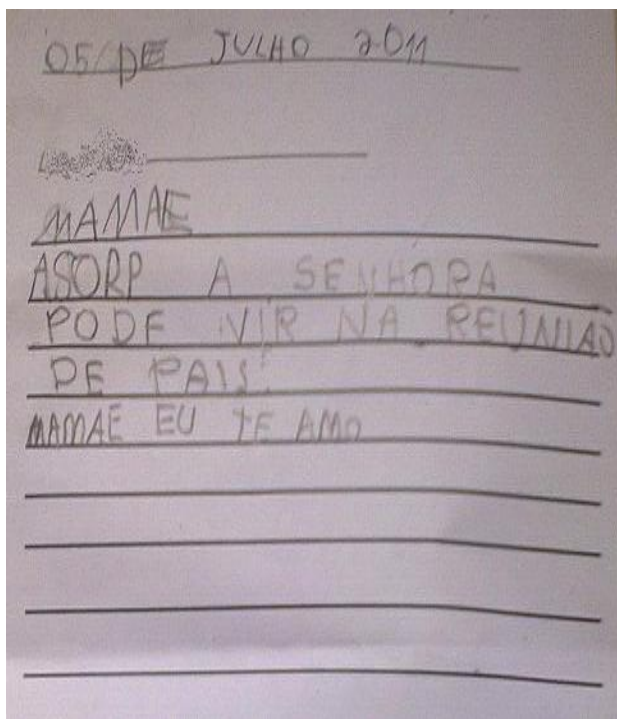
Ainda no contexto desse evento, trazemos para análise um texto no qual a produção da criança apresenta um tom, não de um pedido, como ocorreu com a escrita dos demais, mas um tom de pergunta quando escreve: VOCÊ PODE VIR A REUNIÃO. Por que a escrita dessa criança é uma pergunta? Como dito no início dessa transcrição, as crianças demonstraram preocupação com a possibilidade de os pais não poderem estar presentes na reunião e, nesse contexto, conforme nos mostram as gravações, a aluna Que também se manifestou. Tal fato evidencia que sua escrita em forma de questionamento é decorrente das relações que mantém com os pais fora da escola. Isso significa que sua experiência de vida circunda o espaço-tempo escolar interferindo em sua escrita.

Sobre isso, Bakhtin (2010), com o foco no enunciado, afirma que as relações dialógicas nele presentes pressupõem sujeitos do dizer. Dessa forma, na relação entre enunciado e realidade, estão presentes as vozes do seu produtor e de seus interlocutores. Vozes plenas de orientações apreciativas, juízos de valor, consciências que debatem, concordam, discordam, expressando forma valores plurais e diferentes visões de mundo:

[...] em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas, ou semi-ocultas e com graus diferentes de alteridade. Dir-se-ia que um enunciado é sulcado pela ressonância longínqua e quase inaudível da alternância dos sujeitos falantes e pelos matizes dialógicos, pelas fronteiras extremamente tênues entre os enunciados e totalmente permeáveis à expressividade do autor (BAKHTIN, 2010, p. 318).

Podemos, então, afirmar que, no dizer da criança, estava evidente a influência da vida do outro, o que indica que é impossível pensar o enunciado fora das relações com o outro.

Foto 36 Texto de Que



- 1 MAMÃE
- 2 A SENHORA
- 3 PODE VIR NA  
REUNIÃO DE PAIS
- 4 MAMÃE EU TE AMO

Nos trabalhos produzidos, podemos perceber alguns aspectos interessantes dos quais as crianças lançaram mão tentando articular, a partir de operadores textuais, uma razão para convencer os pais a estarem presentes na reunião. No caso do texto da aluna Que (Foto 36), observar a expressão EU TE AMO. Essa declaração de amor pode ser compreendida como uma tentativa de trazer a mãe para a reunião. Além disso, esse operador argumentativo atuou, nesse contexto de produção de texto, como um argumento alternativo que somou a favor do objetivo traçado para atividade, surgindo, de outro modo, outra voz que diz para a mãe não faltar à reunião.

Ao final da atividade, a professora Rosa combinou com as crianças que as cartas seriam entregues por eles em casa pelo fato de morarem com os pais. Nesse caso, o objetivo da carta escrita, que é o de comunicação com o outro que está distante, tendo, para isso, o correio como instrumento de contato, também não foi necessário. Esse elemento evidencia o que já foi dito, isto é, o gênero utilizado poderia ter sido diferente do proposto, pois, nesse caso, as pessoas que receberiam a carta não estavam distantes das crianças.

Tendo em vista as práticas de produção de textos analisados, passaremos às nossas considerações finais. Nelas buscaremos refletir sobre a entrada dos textos na sala de aula e sua conseqüente produção.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao momento de finalizar aquilo que nos propusemos analisar, a produção de textos numa turma de cinco anos. Sabemos da nossa incapacidade de captar a totalidade do processo a fim de se constituir uma conclusão definitiva, tendo em vista as características inesgotáveis que emergem do tema proposto. No entanto, ficam as riquezas das indagações e a conclusão, mesmo temporária, que foram aqui tecidas pelos fios das múltiplas vozes presentes neste processo dialógico constante que foi constituído num espaço-tempo permeado pelos aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais e ideológicos do contexto investigado e da própria pesquisadora.

Inserimo-nos em campo durante 52 dias buscando captar os processos constituídos quando as crianças escreviam para os outros. Nesse sentido, procuramos não perder de vista a concepção de alfabetização que orientou este trabalho, como um *espaçotempo* de formação da consciência crítica e de inserção da criança no mundo da escrita, mediante o ensino sistemático e intencional da leitura, da produção de textos orais e escritos e dos conhecimentos sobre sistema de escrita, incluindo as relações entre letras e sons e sons e letras, e da produção de textos orais e escritos (GONTIJO 2008). No entanto, buscamos focar apenas uma dessas dimensões, sabendo que a produção de textos é sempre um trabalho intersubjetivo e que, portanto, implica a existência de outros para os quais escrevemos.

Desse modo, as análises privilegiaram as produções de escritas em que a professora estabeleceu um interlocutor para os textos das crianças, acreditando, conforme postula Bakhtin (2010, p. 127), que a interação verbal “[...] se constitui na realidade fundamental da língua”. Desse modo, a partir de um percurso teórico metodológico configurado em estudo de caso, definimos a análise de produção dos gêneros: reportagem, agradecimento, lista de palavras, recado e carta, conforme apresentamos na Tabela 2.

A partir das análises dos processos de produção de textos desenvolvidos na sala de aula durante nossa pesquisa, e, de acordo com os resultados apresentados, podemos concluir que a presença da produção de textos em uma classe de cinco anos, quando as crianças ainda não têm o domínio do código escrito, é um avanço considerável, se tomarmos como referência as práticas decorrentes do uso dos métodos sintéticos de alfabetização.

No entanto, não podemos e não deixamos de problematizar que, nas produções, a escolha do gênero textual se sobreponha a qualquer outra dimensão (isso também ocorreu no nosso trabalho com as crianças). Assim, o que se tinha a dizer, os objetivos e os interlocutores foram secundarizados, produzindo problemas na condução do trabalho. De acordo com Schneuwly (2004, p. 25), “[...] a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto de participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor”. A esfera discursiva em que as crianças e a professora estão inseridas é a escolar. Nesse caso, sabemos que os gêneros sofrem mudanças em função das necessidades de aprendizagem, porém é preciso pensar que as crianças devem experienciar na escola a vida e não se afastar muito dela.

A escrita de lista de palavras também foi utilizada nas atividades de produção em sala de aula. Nesse trabalho, a professora demonstrou preocupação com o sistema de escrita priorizando as relações entre sons e letras. Além disso, elas também serviram como forma de avaliação das escritas das crianças, para a classificação dos níveis evolutivos da escrita. Nesse contexto, essa prática evidenciou uma abordagem com o objetivo de atender ao mero cumprimento das tarefas escolares, desconsiderando, dessa forma, a escrita como linguagem e como forma de interação entre os seres humanos.

Em grande parte das situações de produção que foram instauradas e observadas durante nossa pesquisa, percebemos que o ensino do gênero e sua estrutura foram impostos sobre os sujeitos, sobrepondo-se à busca de condições de produção textual propícias para que o dizer acontecesse, ou seja, escrever tendo para quem dizer, o que dizer e razões para dizer. Dessa forma, o caráter

discursivo se perdeu quase completamente. Ele só não se perdeu na sua totalidade em função da intervenção das crianças que, ativa e responsivamente, respondiam às propostas da professora. Desse modo, a escrita tem que ser incorporada como uma necessidade de escrever e não como finalidade de cumprir uma tarefa escolar.

Sobre isso Geraldi (2003) aponta que, ao propor o trabalho com textos, os professores precisam criar condições para que as crianças se assumam como sujeitos e, portanto, como locutores de seus textos. Garantir essa condição implica proporcionar situações em que escrevam ou falem sobre suas experiências, conhecimentos e se sintam, por isso, motivadas a escrever e falar; tenham interlocutores para seus textos e possam escolher as melhores estratégias para dizer, considerando o que têm a dizer e os destinatários.

Diante dos aspectos aqui apontados, ressaltamos a importância da relação com o vivido da aprendizagem escolar com o cotidiano. Segundo Geraldi (2010, p. 95), essa é uma característica do professor do futuro que

[...] não é a do sujeito que tem respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas.

Dessa forma, é essencial que o professor questione sobre os acontecimentos que ocorrem na sala de aula e fora dela e interfere no cotidiano escolar. Sendo assim, será possível “[...] pensar o ensino não como aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimentos, que resultam, de modo geral, de novas articulações entre os conhecimentos disponíveis” (GERALDI, 2010, p. 98).

Para isso, o autor sugere que ocorra a “inversão da flecha” que ele explica da seguinte forma: hoje a relação da aprendizagem está baseada no fato de que o professor, que recebeu uma herança cultural, está apto a transmitir para seus alunos o aprendido, assim, com a cabeça cheia do aprendido, ele se encontra

apto para encher a cabeça do aluno. Nesse sentido, a flecha aponta na seguinte direção: professor → aluno.

A inversão da flecha que o autor propõe seria a inversão dessa relação de aprendizagem, ou seja,

A herança cultural continua disponível, mas ela deve ser entendida como de fato é: não apenas um conjunto de disciplinas científicas, mas um conjunto de conhecimentos e saberes. Os primeiros incluem as disciplinas e também seus métodos de pesquisa, seus resultados e seus fracassos, seus caminhos não lineares. Os segundos são constituídos pelas práticas sociais, não chegam à sistematização, mas orientam nossos juízos e muitas de nossas ações cotidianas. O saber é produto das práticas sociais, o conhecimento é a organização desse produto das práticas sociais de forma sistemática, racional, na atividade científica.

Nesse contexto, ele sugere que nos “debrucemos sobre a história” para, diante dos saberes que estão disponíveis, construirmos conhecimentos. Tomando isso como base, a herança cultural, bem como o vivido, inspirarão nosso processo de ensino. De acordo com esses pressupostos,

A transformação que a inversão da flecha na relação com a herança cultural exige que cada sujeito – professor e alunos – se torne autor: refletindo sobre o seu vivido, escrevendo seus textos e estabelecendo novas relações com o já produzido. Isto exige repensar o ensino como projeto, e para dar conta de um projeto não se pode esporadicamente conceder lugar ao acontecimento. O projeto como um todo tem de estar sempre voltado para as questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões, caminho necessário da expansão da própria vida (GERALDI, 2010, p. 100)

Se acreditamos que as crianças são sujeitos sociais e produtoras de cultura, as práticas precisam ser reveladoras desse princípio. Solicitar que repitam letras, façam cópias e exercícios mecânicos de coordenação motora é desconsiderar as dimensões do sujeito criança construtor de história e tratá-la como um objeto que nada tem a dizer sobre o mundo, é ir na contramão de uma educação que tem como finalidade a busca de uma cidadania democrática.



Visando A contribuir para pensar a gestão dos nossos fazeres pedagógicos e de nossas ações cotidianas acerca da linguagem e de seu ensino, desejamos que essas reflexões possam ir além desse “encontro” aqui ocorrido, e que o resultado perpassa por nossas ações didáticas. Que elas movam a um pensar constante, a uma permanente ação transformadora.

Sejamos, pois, todos consequentes e responsáveis com o nosso processo de aquisição de novos saberes, para que, por meio deles, possamos melhor significar as nossas práticas cotidianas e o nosso trabalho docente, imprimindo maior qualidade a todo o seu processo de ensino aprendizagem.

## 7 REFERÊNCIAS

- 1 BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1988b.
- 2 BAKHTIN, Michail; VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevick. **O freudismo**. Tradução de Paulo Bezerra em 2004. São Paulo: Perspectiva, 1927.
- 3 \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Wmfmartinsfontes, 2010.
- 4 \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- 5 \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- 6 BARROS, Maria Tarciana de Almeida. **Letramento, conhecimento sobre textos e educação infantil**. 2008 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação)\_ Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Psicologia, Fortaleza, 2008.
- 7 BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação brasileira das ocupações**. Brasília: MTE, 2002. Disponível em: <[www.mteco.gov.br](http://www.mteco.gov.br)>. Acesso em: 12 dez. 2010.
- 8 CUNHA, Aline Caldas. **Livro de imagem: aprender a ver para aprender a ler**. 2005. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) \_ Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Linguística, Fortaleza, 2005.
- 9 FARIA FILHO, Mendes Luciano. **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005.
- 10 FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. . Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. Ed. comemorativa dos 20 anos de publicação
- 11 GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- 12 GONTIJO, Cláudia Maria M. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- 13 \_\_\_\_\_. Cláudia Maria Mendes. O conceito de apropriação na perspectiva histórico-cultural. **Periódico do Mestrado em Educação da UCB**. Série Estudos, Campo Grande, MS, n. 12, p. 45-56, jul./dez. 2001b.
- 14 \_\_\_\_\_. **A escrita infantil**. São Paulo: Autores Associados, 2008.
- 15 \_\_\_\_\_. Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ Cleonara Maria. **Alfabetização: teoria e prática**. Curitiba, PR: Sol, 2009

16 KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

17 \_\_\_\_\_. Ingedore V. **Os gêneros do discurso e a produção textual na escola**. Campinas: Unicamp mimeografado, 2001.

18 \_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 53-60.

19 KLEIMAN, Angela. B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 23-36.

20 LEÃO, Deusmaura Vieira. **Aquisição da linguagem escrita: efeitos significantes**. 2008. 71 f. Dissertação (Mestrado em Educação) \_ Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

21 LUISE, Andréa. **O processo de apropriação da escrita na infância: situações interativas na produção textual**. 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) \_ Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

22 LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Liev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p.143-189.

23 LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. Editora Pedagógica e Universitária Ltda.,1986.

24 MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: o que são e como se escrevem**. Recife: UFPE, 2000. Mimeografado.

25 \_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

26 \_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

27 \_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

28 MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2006.

- 29 PIFFER, Maristela Gatti. **O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil**. 2006. 374 f. Dissertação (Mestrado em Educação) \_ Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Alfabetização, Linguagem e Texto, Vitória, 2006
- 30 RODRIGUES, Maria José Campos. **Linguagem**. Fascículo IV; Vitória – ES: Núcleo de Educação Aberta e a Distância – NE@ad – Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.
- 31 SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, maio/jun./jul./ago. 1999.
- 32 \_\_\_\_\_. **Gêneros e tipos de texto: considerações psicológicas e ontogenéticas**, Tradução de Roxane Helena Rodrigues Rojo. São Paulo, Mimeografado, 2004.
- 33 \_\_\_\_\_. Os gêneros escolares: das práticas de leitura aos objetos de ensino. Universidade de Genebra. Tradução de Roxane Roxo. In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.
- 34 SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 10 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 2001.
- 35 SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 11-36.
- 36 TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: Ed. UEM, 2002.
- 37 VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1995. t. III, p 183.
- 38 \_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- 39 VIGOTSKI, Liev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A \_ CARTA ENVIADA À UNIDADE DE ENSINO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se aos profissionais (sujeitos da pesquisa) da UMEI \_\_\_\_\_, Unidade Municipal de Educação Infantil de Vila Velha – ES, o projeto de pesquisa *A apropriação da linguagem escrita*, de autoria da mestranda Mônica Cristina Medici da Costa, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

O objetivo da pesquisa é analisar a apropriação da linguagem escrita em sala de aula, numa turma de cinco anos, quando as crianças estão incentivadas a escrever. Como instrumentos de pesquisa, serão utilizados formulários para análise de documentos, para realização de entrevistas e observação participante em sala de aula com gravações em vídeo ou áudio e registros em diário de campo. Solicitamos às famílias consentimento para participação das crianças na pesquisa com esclarecimentos sobre o tratamento ético dos dados. Ao término da pesquisa, os resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após a confecção do relatório final que será apresentado na dissertação com possibilidade de publicação.

Vila Velha, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

<b>Nome do profissional</b>	<b>Função</b>	<b>Assinatura / RG</b>	<b>Telefone</b>
	Professora		
	Pedagoga		
	Diretor		

## APÊNDICE B \_ CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO I

Em cumprimento ao protocolo da pesquisa *A apropriação da linguagem escrita*, realizada por Mônica Cristina Medici da Costa, no ano de 2011, na UMEI \_\_\_\_\_, na turma Infantil V A, do turno vespertino, e dando continuidade ao tratamento ético dos dados, solicita-se a autorização dos profissionais da escola, envolvidos neste estudo, para utilização de imagens obtidas por meio de fotografias e filmagens na produção do relatório de pesquisa. Essas imagens serão utilizadas para fins estritamente científicos ligados a esta pesquisa.

Atenciosamente,

Mônica Cristina Medici da Costa

Pesquisadora

Eu, \_\_\_\_\_, portador da  
 CI n° \_\_\_\_\_, residente e domiciliado na Rua  
 \_\_\_\_\_ n° \_\_\_\_\_  
 Bairro \_\_\_\_\_ do município de  
 \_\_\_\_\_, profissional da escola  
 \_\_\_\_\_ autorizo a  
 utilização das minhas imagens na produção da pesquisa *A apropriação da  
 linguagem escrita*, realizada por Mônica Cristina Medici da Costa.

Assinatura do profissional: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C \_ CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO II

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se aos pais/responsáveis das crianças/sujeitos da Turma Infantil V A, turno vespertino UMEI \_\_\_\_\_, Unidade Municipal de Educação Infantil de Vila Velha – ES, o projeto de pesquisa da *A apropriação da linguagem escrita*, a ser realizada em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Vila Velha – ES, de autoria da mestrandia Mônica Cristina Medici da Costa, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

O objetivo do estudo é analisar a apropriação da escrita numa turma de cinco anos e suas implicações para o processo de alfabetização. Desse modo, a pesquisa será realizada na sala de aula, por meio da observação participante com gravações de vídeo ou áudio, de entrevistas e registros em diário de campo. Para garantir o tratamento ético dos dados, o nome da escola será mantido em sigilo. Serão utilizadas apenas as iniciais dos nomes das crianças e as filmagens serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa, preservando, sobretudo, a integridade do grupo. Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste Termo de Consentimento:

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, da \_\_\_\_\_ série, da EMEF \_\_\_\_\_ do turno \_\_\_\_\_, autorizo sua participação no projeto de pesquisa intitulado *A apropriação da linguagem escrita*, de autoria da mestrandia Mônica Cristina Medici da Costa (PPGE/UFES), concordando com os procedimentos acima apresentados.

Assinatura: \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_

Vila Velha, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.



**APÊNDICE D<sup>9</sup> \_ FORMULÁRIO PARA A CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**

1. Nome da escola: \_\_\_\_\_

2. Fundação: \_\_\_\_\_

3. Endereço: \_\_\_\_\_

4. Dados da comunidade: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Bairros de origem dos alunos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Aspecto físico

a) Número de sala de aula: \_\_\_\_\_

b) Condições das salas de aula: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Possui biblioteca? \_\_\_\_\_ Condições de funcionamento: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d) Possui sala ambiente? \_\_\_\_\_ Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

e) Possui sala de professores, sala de direção, coordenação pedagógica, secretaria? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

f) Possui refeitório? \_\_\_\_\_

g) Possui área livre? Parquinho? Como são utilizados? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

<sup>9</sup> Este instrumento foi elaborado tomando como referência o Apêndice E da dissertação de PIFFER, Maristela. **O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006).

## 7. Organização das turmas

a) Média de alunos por turma: \_\_\_\_\_

b) Número de alunos por turno: Matutino: \_\_\_\_\_ Vespertino: \_\_\_\_\_

c) Número de turmas por turno: Matutino: \_\_\_\_\_ Vespertino: \_\_\_\_\_

d) Organização das turmas:           Matutino                   Vespertino

0 a 2 anos:                               \_\_\_\_\_                               \_\_\_\_\_

3 anos:                                     \_\_\_\_\_                               \_\_\_\_\_

4 anos:                                    \_\_\_\_\_                               \_\_\_\_\_

5 anos:                                    \_\_\_\_\_                               \_\_\_\_\_

6 anos:                                    \_\_\_\_\_                               \_\_\_\_\_

## 8. Recursos humanos

a) Número de professores por turno: Matutino: \_\_\_\_\_ Vespertino: \_\_\_\_\_

b) Composição do corpo técnico-administrativo: \_\_\_\_\_

c) Faxineiras e merendeiras: \_\_\_\_\_

d) Pessoal de apoio: \_\_\_\_\_

## 9. Recursos materiais

a) Tipo de material pedagógico existente na escola: \_\_\_\_\_

b) Recursos audiovisuais: \_\_\_\_\_

## 10. Rotina escolar:

a) A chegada das crianças na escola: \_\_\_\_\_

b) O recreio: \_\_\_\_\_

c) O momento da saída: \_\_\_\_\_

d) Outras atividades: \_\_\_\_\_

e) Eventos: \_\_\_\_\_

## 11. Usos da escrita no ambiente escolar

a) Espaços destinados à circulação de material escrito: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Como são utilizados esses espaços: \_\_\_\_\_

## 12. Histórico da escola:

**APÊNDICE E<sup>10</sup> \_ ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES**

1. Sexo: masculino ( ) feminino ( )

2. Idade:

até 25 anos ( )

entre 26 e 30 anos ( )

entre 31 e 35 anos ( )

entre 36 e 40 anos ( )

mais de 40 anos ( )

3. Você trabalha em:

uma só escola ( )

duas escolas ( )

três escolas ou mais ( )

outra situação:

---

4. Nesta escola você é:

profissional efetivo ( )

profissional contratado ( )

profissional com designação temporária ( )

outra situação funcional:

---

5. Há quanto tempo trabalha nesta escola? \_\_\_\_\_

6. Além de trabalhar nesta escola, você exerce outra atividade profissional? Qual?

---

---

<sup>10</sup> Este instrumento foi elaborado tomando como referência o Apêndice E da dissertação de PIFFER, Maristela. **O trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006).

7. Sua formação acadêmica está em nível:

- médio
- licenciatura curta
- licenciatura plena
- pós-graduação/aperfeiçoamento (menos de 360 horas)
- pós-graduação/especialização (360 horas ou mais)
- mestrado/doutorado

8. Sua experiência como professor(a):

- abaixo de 2 anos
- entre 2 e 5 anos
- entre 6 e 7 anos
- entre 8 e 10 anos
- acima de 10 anos

9. Sua experiência profissional foi adquirida:

- na docência na educação infantil
- na docência em nível fundamental (1ª a 4ª séries)
- na docência em nível fundamental (5ª a 8ª séries)
- na docência em nível médio
- na docência em nível superior
- em funções técnicas de ensino

10. Participou e/ou participa de cursos que tenham contribuído com sua formação?

Cite três cursos, por ordem de relevância, indicando a carga horária correspondente:

---

---

11. É vinculado(a) a sindicato? \_\_\_\_\_ Qual (is)? \_\_\_\_\_

12. Assina jornais, revistas, periódicos? \_\_\_\_\_ Quais? \_\_\_\_\_

13. Participa de congressos, seminários ou encontros similares?

- Sempre.
- Às vezes.
- Nunca.

14. Suas atividades culturais mais freqüentes: \_\_\_\_\_

15. Suas leituras mais comuns: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

16. Há quanto tempo exerce atividade docente na etapa conclusiva da educação infantil? É uma opção sua? Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

17. Para você, é importante que as crianças aprendam a ler e escrever? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

18. Em qual referencial teórico (e métodos) você se apoia para efetivar o trabalho com a linguagem escrita na sala de aula?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

19. Quais materiais teórico-práticos você consulta para orientar esse trabalho?

- Livros. Citar os mais consultados: \_\_\_\_\_
- Revistas. Quais? \_\_\_\_\_
- Livros didáticos. Quais os preferidos? \_\_\_\_\_
- Referencial Curricular Nacional.
- Material do Profa.
- Diretrizes municipais.
- Projeto da escola.

Outros: \_\_\_\_\_

20. Quais gêneros textuais são mais utilizados por você no trabalho com a linguagem escrita na sala de aula? Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

21. Para você, quais os maiores desafios na alfabetização de crianças nessa fase da escolarização? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

22. Você acredita que é possível avançar em alguns aspectos? Quais? Como?

\_\_\_\_\_

**APÊNDICE F<sup>11</sup> \_ ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS**

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Pais: \_\_\_\_\_

3. Irmãos: \_\_\_\_\_

4. Pessoas que moram com a criança: \_\_\_\_\_

5. Programas favoritos:

Rádio: \_\_\_\_\_ TV: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Outro(s): \_\_\_\_\_

6. Diversão preferida da criança: \_\_\_\_\_

7. Ajuda em casa? Como? \_\_\_\_\_

8. Trabalha fora de casa? Onde? Quantas horas? É uma atividade remunerada?

\_\_\_\_\_

9. Gosta de ler? \_\_\_\_\_ O quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. Gosta de escrever? \_\_\_\_\_ Quando você escreve? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. As pessoas da família fazem uso da leitura em casa? Que tipo de material?

\_\_\_\_\_

<sup>11</sup> Este instrumento foi elaborado tomando como referência o Apêndice E da dissertação de PIFFER, Maristela. **O trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006).

---

12. Quem lê para a criança em casa? \_\_\_\_\_

O quê? \_\_\_\_\_ Quando?

---

13. Quem ajuda nas tarefas da escola? \_\_\_\_\_

14. Já estudou em outra escola? \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

15. Gosta desta escola? \_\_\_\_\_ Por quê? \_\_\_\_\_

16. Qual atividade mais gosta de fazer na escola? \_\_\_\_\_

---

17. De qual não gosta? \_\_\_\_\_

Por quê? \_\_\_\_\_

18. Você acha importante aprender a ler e escrever? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

19. Outros dados suscitados durante a conversa:

---

---

---

---

---

---

---

---



**APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO PARA AS FAMÍLIAS**

Vila Velha, 25 de agosto de 2011.

Senhores pais ou responsáveis,

Para complementar dados da pesquisa sobre o processo ensino aprendizagem da linguagem escrita que estamos realizando na turma de seu filho(a), solicitamos sua colaboração com o preenchimento deste questionário. Agradecemos seu apoio e nos colocamos à disposição para quaisquer dúvidas.

Mônica Cristina Médici da Costa

1. Aluno(a): \_\_\_\_\_ Nascimento: \_\_\_\_\_

2. Endereço completo:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Nome do pai: \_\_\_\_\_

Série ou grau que concluiu na escola: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

4. Nome da mãe:  
\_\_\_\_\_

Série ou grau que concluiu na escola: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

5. Outro responsável: \_\_\_\_\_

Série ou grau que concluiu na escola: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

6. Renda mensal da família:  
\_\_\_\_\_

7. Tem irmãos: \_\_\_\_\_ Quantos? \_\_\_\_\_

8. Quais são as pessoas que moram com a criança?  
\_\_\_\_\_

9. Desde que idade a criança frequenta a educação infantil? \_\_\_\_\_

10. Já estudou em outra escola? Qual? \_\_\_\_\_

11. Atividades mais comuns que a criança realiza:

a) em casa: \_\_\_\_\_

b) fora do ambiente familiar: \_\_\_\_\_

12. Que tipos de materiais escritos são usados em casa:

( ) Jornais. Quais? \_\_\_\_\_

( ) Revistas. Quais? \_\_\_\_\_

( ) Livros. Quais? \_\_\_\_\_

( ) Correspondências pessoais. De que tipos? \_\_\_\_\_

Outros tipos: \_\_\_\_\_

13. Quando necessita usar a escrita nas tarefas de casa ou no dia a dia, a criança:

( ) geralmente escreve sozinha

( ) às vezes solicita ajuda de outra pessoa

( ) sempre solicita ajuda de outra pessoa

( ) não faz uso da escrita

14. Que tipo de material é utilizado pela criança (ou por outra pessoa que lê para ela) para leitura no ambiente familiar?

( ) Livros de literatura infantil.

( ) Gibis.

( ) Revistas.

( ) Jornais.

( ) Manuais de instrução.

( ) Nenhum material.

( ) Outros:

\_\_\_\_\_

15. Para você, é importante que seu filho (a) aprenda a ler e escrever? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

16. Em sua opinião, qual a fase escolar mais propícia para o aprendizado da escrita? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE H \_ CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

Nas tabelas que se seguem, estão organizadas as informações coletadas nos Apêndices G e H, destinados à caracterização das crianças envolvidas no estudo. Essas tabelas apresentam a frequência (F) e o respectivo percentual.

**Tabela 1** – Distribuição das crianças segundo a idade

Idade	F	%
5 anos completo	2	13,33
6 anos completos (2º semestre 2011)	7	53,35
6 anos completos	5	33,33
<b>Total</b>	15	100

**Tabela 2** – Distribuição das crianças segundo o sexo

Sexo	F	%
Feminino	8	53,34
Masculino	7	46,66
<b>Total</b>	15	100

**Tabela 3** – Distribuição das crianças quanto à experiência escolar anterior

Escolaridade anterior	F	%
Sim	15	100
<b>Total</b>	15	100

**Tabela 4** – Distribuição das crianças conforme a idade em que começaram a frequentar instituições de educação infantil (EI)

Idade de ingresso na EI	F	%
-------------------------	---	---

1 ano	3	20
2 anos	9	60
3 anos	1	6,67
4 anos	1	6,67
5 anos	1	6,67
<b>Total</b>	15	100

**Tabela 5** \_ Distribuição da criança de acordo com a instituição de origem

Instituição escolar anterior	<i>F</i>	%
Sempre estudou na escola onde a pesquisa foi realizada	9	60
Já estudou em outra escola	6	40
<b>Total</b>	15	100

**Tabela 6** – Distribuição das crianças conforme o bairro em que residem

Bairro	<i>F</i>	%
Centro de Vila Velha	3	20
São Torquato	1	6,67
Prainha	1	6,67
Ilha dos Aires	1	6,67
Barra do Jucu	1	6,67
Itaparica	3	20
Santa Mônica	1	6,67
Praia da Costa	2	13,33

Ataíde	1	6,67
Gaivotas	1	6,67
<b>Total</b>	15	100

**Tabela 7** – Distribuição das crianças conforme as pessoas que moram em sua casa

Pessoas que moram com a criança	F	%
Os pais	2	13,33
Pai e um(a) irmão(ã)	6	40
Pais, irmãos e parentes	6	40
Um dos pais e parentes	1	6,67
<b>Total</b>	15	100

**Tabela 8** – Distribuição das crianças de acordo com a ocupação do pai

Ocupação do pai	F	%
GGO: Forças Armadas, policiais e bombeiros militares	0	0
GG1: Membros superiores do Poder Público, dirigentes de organização de interesse público e de empresas gerentes	2	13,33
GG2: Profissionais das ciências e das artes	1	6,67
GG3: Técnicos de nível médio	2	13,33
GG4: Trabalhadores dos serviços administrativos	0	0
GG5: Trabalhadores dos serviços. vendedores do comércio em lojas e mercados	2	13,33
GG6: Trabalhadores agropecuários, florestais, da caça e da pesca	0	0
GG7: Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais (sistemas de produção discretos)	2	13,33

GG8: Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais (sistemas de produção contínuos)	0	0
GG9: Trabalhadores de manutenção e reparação	1	6,67
Aposentado	1	6,67
Não informou	3	20
Autônomo	1	6,67
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

Obs.: As ocupações dos pais foram organizadas tomando por base os Grandes Grupos (GG) da Classificação Brasileira das Ocupações do Ministério do Trabalho e Emprego. Disponível em : < [www.mtecbo.gov.br](http://www.mtecbo.gov.br)>. Acesso em 4 de jan. 2012.

**Tabela 9** – Distribuição das crianças de acordo com a ocupação da mãe

Ocupação da mãe	F	%
GGO: Forças Armadas, policiais e bombeiros militares	0	0
GG1: Membros superiores do Poder Público, dirigentes de organização de interesse público e de empresas gerentes	0	0
GG2: Profissionais das ciências e das artes	2	13,33
GG3: Técnicos de nível médio	1	6,67
GG4: Trabalhadoras dos serviços administrativos	4	26,67
GG5: Trabalhadoras dos serviços vendedoras do comércio em lojas e mercados	0	0
GG6: Trabalhadoras agropecuários, florestais, da caça e da pesca	0	0
GG7: Trabalhadoras da produção de bens e serviços industriais (sistemas de produção discretos)	0	0
GG8: Trabalhadoras da produção de bens e serviços industriais (sistemas de produção contínuos)	0	0
GG9: Trabalhadoras de manutenção e reparação	1	6,67

Não informou	2	13,33
Autônomo	1	6,67
<b>Total</b>	15	100

Obs.: As ocupações dos pais foram organizadas tomando por base os Grandes Grupos (GG) da Classificação Brasileira das Ocupações do Ministério do Trabalho e Emprego. Fonte: < [www.mtecbo.gov.br](http://www.mtecbo.gov.br)>. Acesso em 4 de jan. 2012.

**Tabela 10** – Distribuição das crianças de acordo com o nível de escolarização do pai

Escolarização do pai	F	%
Ensino fundamental incompleto	03	20
Ensino médio completo	05	33,33
Ensino superior completo	05	33,33
Não informou	02	13,34
<b>Total</b>	15	100

**Tabela 11** – Distribuição das crianças de acordo com o nível de escolarização da mãe

Escolarização da mãe	F	%
Ensino médio incompleto	01	6,67
Ensino médio completo	08	53,33
Ensino superior incompleto	01	6,67
Ensino superior completo	05	33,33
<b>Total</b>	15	100

**Tabela 12** – Distribuição das crianças conforme a renda familiar declarada em questionário enviado às famílias

Renda familiar	F	%
Não declararam	8	53,32
1 salário mínimo	1	6,67
1 a 2 salários mínimos	1	6,67
2 salários mínimos	1	6,67
3 salários mínimos	1	6,67
3 a 4 salários mínimos	2	13,33
5 a 6 salários mínimos	1	6,67
<b>Total</b>	15	100

**Tabela 13** – Distribuição das crianças de acordo com o exercício de algum tipo de atividade remunerada

Atividade remunerada	F	%
Não exercem atividades remuneradas	15	100
Exercem atividades remuneradas	0	0
<b>Total</b>	15	100

**Tabela 14** – Distribuição das crianças de acordo com a realização das tarefas domésticas

Realização das tarefas domésticas	F	%
Disseram que sim	0	0
Disseram que não	15	100
Não responderam	0	0
<b>Total</b>	15	100

**Tabela 15**– Distribuição das crianças conforme atividades mais comuns que realizam dentro de casa, segundo os pais



Atividades que realizam em casa	F	%
Brincar	8	53,33
Assistir à TV	6	40
Ler	4	26,67
Escrever	2	13,33
Pintar	2	13,33
Usar o computador	2	13,33
Não informou	1	6,67
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

Obs.: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento porque os pais citaram diferentes atividades que as crianças realizam em casa. O percentual foi calculado tendo por base 15 sujeitos que participaram do estudo.

**Tabela 16**– Distribuição das crianças conforme atividades mais comuns que realizam fora do ambiente familiar, segundo os pais

Atividades que realizam fora do ambiente familiar	F	%
Brincar	8	53,33
Passeios (praia, cinema, viagens)	6	40
Atividades na igreja	1	6,67
Aula de equoterapia	1	6,67
Não informou	1	6,67
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

Obs.: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento porque os pais citaram diferentes atividades que as crianças realizam fora do ambiente familiar. O percentual foi calculado tendo por base 15 sujeitos que participaram do estudo.

**Tabela 17** – Distribuição das crianças segundo programa de rádio e de televisão favoritos

Programa de rádio e de televisão favoritos	F	%
Canal de músicas	6	33,33
Seriado Bob Esponja	1	6,367
Pica-pau	4	26,67
Homem aranha	2	13,33
Discovery Kids	4	26,67
Programas evangélicos	3	20
Desenho animado	1	6,67
Novela	3	20
Notícias	2	13,33
Cartoon network	1	6,67
<b>Total</b>	15	100

Obs.: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento porque as crianças citaram mais de um programa favorito. O percentual foi calculado tendo por base 15 sujeitos que participaram do estudo.

**Tabela 18** – Distribuição das crianças quanto à diversão preferida

Diversão preferida das crianças	F	%
Parque	2	13,33
Ir à escola	1	6,67
Jogos de computador	1	6,67
Brincar	8	53,33
Desenhar e pintar	1	6,67
Passear	1	6,67
<b>Total</b>	15	100

Obs.: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento porque as crianças citaram mais de uma diversão preferida. O percentual foi calculado tendo por base 15 sujeitos que participaram do estudo.

**Tabela 19** – Opinião das crianças conforme opinião sobre a escola

Opinião sobre a escola	F	%
Disseram que gostam da escola	14	93,33
Disseram que não gostam da escola	1	6,67
<b>Total</b>	15	100

**Tabela 20** – Distribuição das crianças de acordo com as razões para gostar da escola

Por que gostam da escola	F	%
Gosta de escrever	4	26,67
Gosta de ler	3	20
Tem brinquedo	1	6,67
Tem parquinho	5	33,33
Tem amigos	2	13,33
Tem comida	1	6,67
<b>Total</b>	15	100

Obs.: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento porque as crianças citaram mais de uma razão. O percentual foi calculado tendo por base 15 sujeitos que participaram do estudo.

**Tabela 21** – Distribuição das crianças segundo atividades que não gostam de fazer na escola

Não gostam de fazer na escola	F	%
Correr	3	20
Pintar	2	13,33

Escrever	2	13,33
Fazer atividade	1	6,67
Educação física	1	6,67
Recortar	1	6,67
Tomar banho	1	6,67
Não opinaram	2	13,33
<b>Total</b>	15	100

Obs.: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento porque as crianças citaram mais de uma atividade que não gostam de fazer na escola. O percentual foi calculado tendo por base 15 sujeitos que participaram do estudo.

**Tabela 22** – Distribuição das crianças quanto ao gosto pela leitura

Gosto pela leitura	F	%
Sim	11	73,33
Não	1	6,67
Responderam que não sabem se gostam porque ainda não sabem ler	3	20
<b>Total</b>	15	100

**Tabela 23** – Distribuição das crianças de acordo com os materiais preferidos nas leituras

As crianças gostam de ler	F	%
Histórias	7	46,67
Revista de bichos	4	26,67
Revista do Bem Dez	1	6,67
Gibi	2	13,33
Jornal	1	6,67

Nada porque não sabe ler	1	6,67
Novo testamento	1	6,67
<b>Total</b>	15	100

Obs.: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento porque algumas crianças citaram mais de um material usado para leitura. O percentual foi calculado tendo por base 15 sujeitos que participaram do estudo.

**Tabela 25** – Distribuição das crianças de acordo com os materiais que os pais observam que as crianças utilizam para a leitura no ambiente familiar.

Materiais que as crianças utilizam para ler em casa, segundo os pais	F	%
Histórias	6	40
Revistas	5	33,33
Gibi	7	46,67
Jornal	1	6,67
Bíblia	1	6,67
Evangélicos	1	6,67
Internet	1	6,67
Não responderam	1	6,67
<b>Total</b>	15	100

Obs.: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento porque alguns pais citaram mais de um material usado para leitura. O percentual foi calculado tendo por base 15 sujeitos que participaram do estudo.

**Tabela 26** – Distribuição das crianças conforme os familiares que costumam ler com/para elas em casa, segundo as próprias crianças

Familiares que leem com/para a criança	F	%
Mãe	7	46,67
Irmão	2	13,33
Avós	2	13,33

Pai	1	6,67
Tio	1	6,67
Ninguém	4	26,67
<b>Total</b>	15	100

Obs.: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento porque algumas crianças citaram mais de uma pessoa da família que realiza leituras para ela. O percentual foi calculado tendo por base 15 sujeitos que participaram do estudo.

**Tabela 27** – Distribuição das crianças conforme a fonte de leitura que os familiares que costumam ler com/para elas em casa, segundo as próprias crianças

O que os familiares lêem para ela	F	%
Não leem nada	4	26,67
Histórias	9	60
Coisas que não sabem ler	1	6,67
Novo testamento	1	6,67
Não responderam	1	6,67
<b>Total</b>	15	100

Obs.: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento porque algumas crianças citaram mais de uma fonte de leitura. O percentual foi calculado tendo por base 15 sujeitos que participaram do estudo.

**Tabela 28** – Distribuição das crianças conforme o período do dia em que os familiares realizam a leitura, para/com ela, segundo as próprias crianças

Período do dia em os familiares lêem para/com a criança	F	%
Não lêem nunca	4	26,67
À noite	8	53,33
A qualquer hora	1	6,67
Às vezes	1	6,67

Não informou	1	6,67
<b>Total</b>	15	100

**Tabela 29** – Distribuição das crianças sobre quando e em que lugar fazem uso da escrita

Quando e onde escrevem	F	%
A qualquer hora	1	6,67
Em casa	8	53,33
Na escola	4	26,67
À noite	7	40
Quando pode	2	13,33
Não informou	5	33,33
<b>Total</b>	15	100

Obs.: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento porque algumas crianças disseram que escrevem em diferentes situações. O percentual foi calculado tendo por base 15 sujeitos que participaram do estudo.

**Tabela 30** – Distribuição das crianças por tipo de materiais escritos que possuíam em casa, segundo os pais

Tipo de material escrito que possuem em casa	F	%
História	8	53,33
Gibis	6	40
Jornal	4	26,67
Internet	1	6,67
Revista	4	26,67
Bíblia	1	6,67
<b>Total</b>	15	100

Obs.: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento porque os familiares informaram mais de um tipo de material escrito. O percentual foi calculado tendo por base 15 sujeitos que participaram do estudo.

**Tabela 31**– Distribuição das crianças conforme os títulos de livros, revistas e jornais que circulam no ambiente familiar, citados pelos pais

Títulos de revistas, livros e jornais	F	%
Bíblia	1	6,67
Livro de história	7	40
A Gazeta	3	20
Revista artesanato	1	6,67
A Tribuna	4	26,67
Notícia Agora	1	6,67
Capricho	1	6,67
Livro evangélico	2	13,33
<b>Total</b>	15	100

Obs.: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento porque aos familiares informaram diversos títulos. O percentual foi calculado tendo por base 15 sujeitos que participaram do estudo.

**Tabela 32** – Distribuição das crianças de acordo com o grau de autonomia no uso da escrita em casa, conforme opinião dos pais

Quando solicita ajuda em casa	F	%
Às vezes solicita ajuda de outra pessoa	4	26,67
Sempre solicita ajuda de outra pessoa	8	53,33
Geralmente escreve sozinha	2	13,33
Não informou	1	6,67
<b>Total</b>	15	100



**Tabela 33**– Distribuição das crianças de acordo com a importância atribuída ao aprender a ler e escrever

Aprender a ler e a escrever para as crianças	F	%
É importante	15	100
Não é importante	0	
<b>Total</b>	15	100

**Tabela 34**– Distribuição das crianças de acordo com as razões explicitadas para justificar a importância de aprender a ler e a escrever

Razões apresentadas pelas crianças	F	%
Referente a uma preocupação com os pais	2	13,33
Pra ficar inteligente	1	6,67
Referente a uma preocupação com o futuro	1	6,67
Para ler a Bíblia	1	6,67
Não soube responder	2	13,33
Referente a uma preocupação a aprender de verdade	4	26,67
Referente a uma preocupação voltada para o ingresso no ensino fundamental	2	13,33
Para ler livro	2	13,33
<b>Total</b>	15	100

**Tabela 35**– Distribuição das crianças conforme as razões atribuídas pelos pais para a importância do aprender a ler e escrever

Razões oferecidas pelos pais	F	%
Referente a uma preocupação da vida em sociedade	3	20
Referente a uma preocupação com o futuro	5	33,33
Direito da criança	2	13,33
É a base da educação	1	6,67
Não respondeu	2	13,33
Crescimento pessoal	2	13,33
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

**Tabela 38**– Opinião dos pais sobre a fase mais propícia para o aprendizado da escrita

Melhor fase da criança para aprender a ler e escrever	F	%
No pré/1º ano	3	20
Na Educação Infantil	4	26,67
A partir dos 5 anos de idade	1	6,67
1º ano	4	26,67
2º ano	1	6,67
1º ao 3º ano	1	6,67
	1	6,67
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

Obs.: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento porque alguns pais explicitaram mais de uma razão para aprender a ler e a escrever. O percentual foi calculado tendo por base 15 sujeitos que participaram do estudo.

**APÊNDICE I \_ LEVANTAMENTO DOS DIAS DE PESQUISA EM CAMPO**

Mês	Dias de observação participante em sala de aula	Dias em que foram realizadas outras atividades em campo	Total
Março			
Abril	19, 26, 28 (Umei 1)	15, 18	5
Maio	03, 05, 10, 12 (Umei 1) 24, 26, 31 (Umei 2)		7
Junho	02, 07, 09, 14, 16, 21, 28, 30		8
Julho	05, 21, 22		3
Agosto	05, 10, 11, 17, 18, 24, 31		7
Setembro	01, 14, 22, 29, 30	08, 09	7
Outubro	20, 21, 22, 24, 27, 31	13, 14	8
Novembro	03, 04, 10, 11, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 28, 30		12
Dezembro	05, 08, 09, 13	15	05

## APÊNDICE J \_ TÉCNICAS DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Evento	Data	Diário de campo	Fotos	Audiovisual (fotográfica)	Audiovisual (VHS)
01	19-05-2011	x	x		
02	24-05-2011	x	x		
03	26-05-2011	x	x		
04	31-05-2011	x	x		
05	02-06-2011	x	x		x
06	07-06-2011	x	x		x
07	09-06-2011	x	x		x
08	14-06-2011	x			
09	16-06-2011	x	x		
10	21-06-2011	x	x		x
11	28-06-2011	x	x		x
12	30-06-2011	x	x		x
13	05-07-2011	x	x		x
14	21-07-2011	x	x		x
15	22-0-2011	x	x		x
16	05-08-2011	x	x		x
17	10-08-2011	x	x		x
18	11-08-2011	x	x		
19	17-08-2011	x	x		x
20	18-08-2011	x	x		x
21	24-08-2011	x	x		x
22	25-08-2011	x	x		x
23	01-09-2011	x	x	x	x
24	08-09-2011	x			
25	09-09-2011	x			
26	14-09-2011	x	x	x	x
27	15-09-2011	x	x		

28	20-09-2011	x	x		
29	30-09-2011	x	x		
30	20-10-2011	x	x		x
31	21-10-2011	x	x		
32	23/10/2011	x	x		x
33	24/10/2011	x	x	x	x
34	27/10/2011	x	x		x
35	31/10/2011	x	x	x	x
36	03/11/2011	x	x		
37	04/11/2011	x	x		
38	09/11/2011	x	x		
39	10/11/2011	x	x		
40	11/11/2011	x	x		
41	16/11/2011	x	x	x	x
42	17/11/2011	x	x		
43	18/11/2011	x	x		
44	22/11/2011	x	x		
45	23/11/2011	x	x		
46	24/11/2011	x	x		
47	28/11/2011	x	x		
48	30-11-2011	x	x		
49	5-12-2011	x	x	x	
50	9-11-2011	x	x	x	x
TOTAL		51	48	6	23

**APÊNDICE K \_ FOTOS QUE COMPÕEM O CORPUS DA PESQUISA**

Evento: data	Textos das crianças	Textos usados em sala	Movimentos dos sujeitos	Total
01: 19-05-2011				
02: 24-05-2011	05			05
02:24-05-2011		01		01
03:26-05-2011	06			06
04:31-05-2011	12			12
05:02-06-2011	11	01		12
06:07-06-2011	12	01		13
07: 09/06/2011				
08:14-06-2011	07			07
09: 16-06-2011				
10: 21-06-2011	07			07
11:28-06-2011	12			12
12: 30-06-2011	13	01		14
13:05-07-2011	10	01		15
14:21-07-2011	10	16		26
15: 22-07-2011				
16:05-08-2011	08	04		12
17:10-08-2011	passeio			
18: 11-08-2011	12			12
19: 17-08-2011	12			12
20: 18-08-2011	13			13
21: 24-08-2011	6			06
22: 25-09-2011	24	01		
23: 01-09-2011	7	1		8

24: 08-09-2011	Entrevista			
25: 09-09-2011	Entrevista			
26: 14-09-2011	7	2		9
27: 15-09-2011	6			6
28: 22-09-2011	6			6
29: 30-09-2011	12			12
30: 21-10-2011	15			15
31: 24-10-2011	13			13
32: 27-10-2011	05			05
33: 31-10-2011		18		18
34: 03-10-2011	13			13
35: 04-11-2011	12			12
36: 09-11-2011	28			28
37: 10-11-2011	23			23
38: 11-11-2011	22			22
39: 16-11-2011	13	2		15
40: 17-11-2011	13	1		14
41: 18-11-2011	1 coletivo	1		2
42: 22-11-2011	27			27
43: 23-11-2011	5	1		6
44: 24-11-2011	10	1		11
45: 28-11-2011	14			14
46: 30-11-2011				
47: 05-12-2011	13	1		14
48: 08-12-2011				
49: 05-12-2011	15			15
50: 09-12-2011	15			15

## APÊNDICE L \_ EVENTOS OBSERVADOS EM SALA

Gêneros Textuais	Evento: Data	Contexto de Produção	Proposta de Produção
Lista de palavras	02: 24-05-2011	Projeto: Bichos	Escrever novas palavras usando as sílabas dos nomes dos bichos estudados em sala
Escrita de frase	02: 24-05-2011	Projeto: Bichos	Escrever o que comprariam se encontrassem uma moeda de ouro como a “Dona baratinha” encontrou
Lista de palavras	03: 26-05-2011	Projeto: Bichos	Escrever novas palavras usando as sílabas dos nomes dos bichos estudados em sala
Música	03: 26-05-2011	Projeto: Bichos	Após terem cantado e lido com o acompanhamento da professora a música “Lá vem o pato...”, os alunos receberam a música em frases, que deveriam ser coladas remontando a música na ordem correta
Convite	04: 31-05-2011	Projeto: Bichos	Após ouvirem a história da “Dona Baratinha”, elaboraram o convite do casamento da “dona Baratinha”
Lista de palavras	04: 31-05-2011	Projeto: Bichos	Listar o que teria na festa do casamento da “Dona Baratinha”
Texto de opinião	05:	Projeto: Bichos	Escrever o nome do bicho que gosta mais e explicar



	02-06-2011		por que
Diálogo	06: 07-06-2011	Projeto: Bichos	Após ouvirem a história da zebrinha preocupada, receberam uma atividade onde deveriam escrever nos balões um diálogo entre a girafa e a zebra, personagens da história
Alerta	07: 09-06-2011	Projeto: Bichos	Após a professora ter lido um texto informativo sobre as tartarugas, eles deveriam criar uma mensagem numa placa alertando para a preservação das tartarugas
Lista de palavras	10: 21-06-2011	Projeto: Bichos	Escrever os nomes dos carimbos de animais, depois acompanhar a correção feita pela professora no quadro com a ajuda dos alunos
Lista de palavras	11: 28-06-2011	Projeto: Bichos	Escrever os nomes dos animais que a professora escreveu no quadro usando o alfabeto móvel. Depois fazer o mesmo no caderno
Recado	12: 30-06-2011	Aniversário da Professora	Escrever um bilhete para a professora cumprimentando pelo dia do seu aniversário
Carta	13: 05-07-2011	Reunião de pais	Escrever uma carta para os pais convidando-os para virem a escola na Reunião de Pais
Lista de	14:	Projeto: Bichos	Escrever as características da personagem da história

palavras	21-07-2011		“Dona Maricota”, a arara
Escrita de frase (Título de reportagem)	16: 05-08-2011	Projeto: Bichos	Escrever o título da reportagem de acordo com a foto e sua legenda
Relato de aprendizagem	18: 11-08-2011	Projeto: Bichos	Escrever uma reportagem sobre a escola baseando-se no passeio que fizeram em torno da escola e das visitas à AVIDEPA que fica no espaço de reserva ambiental onde a escola está inserida.
Agradecimento	19: 17-08-2011	Projeto: Bichos	Escrever um cartão em agradecimento ao entrevistado que receberam na sala que falou sobre a Nature
Relato de aprendizagem (coletivo)	20: 18/08/2011		A partir da visita do funcionário da Nature, ONG existente nas imediações da escola, os alunos fizeram um texto coletivo com as informações trazidas pelo entrevistado
Lista de palavras	20: 18-08-2011		Após realizar o texto coletivo, as crianças receberam uma xerox da capa do filme Tainá 2 que tinham assistido na semana anterior, e escreveram os nomes dos animais que viram no filme
Lista de palavras	21: 24-08-2011	Projeto: Bichos	Escrever os nomes dos animais colados num cartaz
Lista de	22:		Escrever as palavras que faltavam na letra da

palavras	25-08-2011		música que estavam trabalhando em sala
Escrita de Frase	26: 14-09-2011	Projeto: Bichos	Escrever o título de uma reportagem
Reportagem	27: 15-09-2011	Projeto: Bichos	Escrever um texto a partir do que aprenderam sobre a Nature no dia anterior. O texto fará parte do jornal
Lista de palavras	28: 20-09-2011	Aniversário da colega de sala	Escrever a lista de presentes que gostaria de comprar para a colega
Diálogo	29: 22-09-2011	Projeto: Bichos	Recortar figuras de animais e criar um diálogo entre eles
Relato de aprendizagem	31: 21-10-2011	Projeto: Bichos	Escrever o que aprenderam no passeio a exposição Floresta Brasil no Shopping Praia da Costa
Escrita de frases	32: 23-10-2011		Assistiram ao filme da Xuxa sobre o lixo e a necessidade de reciclar. Após assistirem o filme, eles escreveram informações que descobriram sobre como reciclar o lixo, essas informações foram coladas num cartaz e expostas no mural da escola
Lista de palavras	33:	Projeto: Bichos	Recortar e colar figuras de animais e escrever os

	24-10-2011		seus nomes
Escrita de frase	34: 27-10-2011	Projeto: Bichos	Escrever uma frase de alerta para preservar o meio ambiente a partir de fotos de degradação da natureza.
Lista de palavras	37: 04-11-2011		Montar palavras com as sílabas que receberam
Texto informativo	41: 16-11-2011	Projeto: Bichos	Após ouvirem as informações sobre a ostra, produziram um texto informativo coletivamente. Após a leitura de um texto informativo sobre as ostras, fizeram uma dobradura de peixe e escreveram uma frase sobre o que aprenderam
Texto informativo	42: 17-11-2011	Projeto: Bichos	Após ouvirem o texto retirado da internet sobre a produção da pérola, escreveram uma frase informativa com base na leitura, montaram um cartaz e expuseram no pátio
Relato de aprendizagem	43: 18-11-2011	Projeto: Bichos	A professora leu a informação que trouxe sobre a anta, depois, questionando os alunos fizeram um texto coletivo sobre o assunto com a professora escrevendo o que aprenderam sobre a anta
Texto informativo	45: 23-11-/2011	Projeto: Bichos	Após assistirem a um filme sobre o lixo, em dupla, escreveram sobre a

			reciclagem do lixo
Mensagem de natal	47: 28-11-2011	Natal	Escrever uma mensagem de natal para quem quiserem
Lista de Palavras	49: 5-12-2011	Natal	Escrever palavras que representam o desejo que eles têm para as pessoas nesse natal
Convite	50:9-12-2011	Festa de confraternizaçã o final	Escrever um convite para convidar alguém para participar da festa de fim de ano da escola
<b>OUTRAS SITUAÇÕES OBSERVADAS</b>			
Atividades de cortar e colar	05: 02-06-2011	Projeto: Bichos	Cortar e colar partes de diferentes bichos formando o bicho maluco
Atividade que focalizou o número	07: 09-06-2011	Projeto: Bichos	Numerar as pedras do caminho da tartaruga
Atividades destinadas ao trabalho com o sistema linguístico	07: 09-06-2011	Projeto: Bichos	Reescrita no quadro do texto produzido pelas crianças refletindo sobre as relações som/letras e letras/som
Alfabeto móvel / Massinha	08: 14-06-2011	Projeto: Bichos	Escrever com o alfabeto móvel o nome de animais. Quem terminasse podia brincar de massinha
Registro de vogais e consoantes	09: 16-06-2011	Projeto: Bichos	Registrar numa tabela a quantidade de vogais, consoantes e letras que tinham nos nomes dos animais

Teatro de animais	09: 16-06-2011	Projeto: Bichos	Os alunos assistiram à peça do livro "Bom dia todas as cores" do grupo 4
Identificação de vogais e cópia do alfabeto	12: 30-06-2011		Os alunos deviam copiar as letras do alfabeto e depois pintar as vogais. Atividade xerocopiada.
Registro de números	14: 21-07-2011		Os alunos registravam o número que correspondia à quantidade existente no conjunto de elementos
Recorte e colagem	15: 22-07-2011		Cortar as letras que compõem o nome de cada um na forma maiúscula e minúscula
Pintura	15: 22-07-2011	Projeto: Bichos	Pintar as letras maiúsculas nos espaços seguindo a legenda de cores. Ao final surgia uma arara
Cópia dos números	16: 05-08-2011		Repetir a cópia dos números de 1 a 9 que foi iniciada pela professora.
Passeio na Nature	17: 10-08-2011	Projeto: Bichos	Foram à Nature e observaram o habitat de plantas e animais
Filme	20: 18-08-2011	Projeto: Bichos	Assistiram ao filme Tainá 2
Identificação de sílabas numa palavra	22: 25-08-2011	Projeto: Bichos	Pintar a quantidade de estrelas que correspondem à quantidade de sílabas em uma palavra
Recortar e colar palavras	23: 01-09-2011	Projeto bichos	Os alunos deveriam encontrar uma palavra que se iniciasse com a sílaba da primeira palavra da

			frase que receberam para remontar a musica
Entrevista com as crianças da pesquisa	24: 8-9-2011		
Entrevista com as crianças da pesquisa	25:9-9-2011		
Adição	30: 30-09-2011		Os alunos receberam uma atividade xerocada que consistia em registrar a quantidade de elementos em cada conjunto, somar e registrar o total
Recorte e colagem	32: 27-10-2011	Projeto: Bichos	Recortar figuras de três animais, colar, escrever os nomes e recortar outras gravuras de animais para montar uma cartela de bingo
Leitura de palavras	34: 27-10-2011	Projeto: Bichos	Identificar o nome dos animais escritos em fichas
Bingo de sílaba	35: 31-10-2011	Projeto: Bichos	Um aluno cantava as sílabas para os colegas preencherem a cartela de bingo, e a professora ia escrevendo as silabas no quadro como os alunos iam falando
Leitura de palavras	36: 03-11-2011	Projeto: Bichos	Recortar palavras e colar embaixo da figura do animal que corresponde àquela palavra e registrar a quantidade de letras e de silabas em cada palavra

Leitura de palavras	37: 04-11-2011	Projeto: Bichos	Ler as fichas com os nomes dos animais que receberam
Leitura e escrita de palavras	38: 09-11-2011	Projeto: Bichos	Ler as palavras, recortar e colar embaixo da figura correspondente, escrever o nome de cada animal registrando a quantidade de letras e sílabas de cada uma delas
Escrita de letras e de palavras	42: 17-11-2011		Completar as palavras com a letra que falta; completar as frases com as nome da figura que estava na frente da frase
Leitura de palavras	44: 22-11-2011	Projeto: Bichos	Atividade xerocopiada. Identificar qual dos três nomes de animais estava escrito corretamente
Leitura de palavras	46: 24-11-2011	Natal	Atividade xerocopiada. Identificar qual dos três nomes, que representavam objetos natalinos, estava escrito corretamente
Trabalho com alfabeto móvel	48: 30-11-2011		Montar palavras usando o alfabeto móvel



