

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

MARIA JANDIRA DE ANDRADE

**O MOVIMENTO DIALÓGICO DE ESCREVER: Os gêneros do discurso como o
lócus específico de manifestação da linguagem**

São Luís - MA

2019

MARIA JANDIRA DE ANDRADE

**O MOVIMENTO DIALÓGICO DE ESCREVER: Os gêneros do discurso como o
lócus específico de manifestação da linguagem**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão, na Área de concentração: Ensino na Educação Básica, linha de pesquisa Ensino e aprendizagem, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dr^a Joelma Reis Correia

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

ANDRADE, Maria Jandira de.

O MOVIMENTO DIALÓGICO DE ESCREVER: Os gêneros do discurso como o lócus específico de manifestação da linguagem / Maria Jandira de ANDRADE. - 2019. 175 f.

Orientador (a): Joelma Reis Correia.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

1. ESCRITA. 2. GÊNERO DO DISCURSO. 3. LINGUAGEM.
4. PRODUÇÃO DE TEXTOS. I CORREIA, JOELMA REIS.
II.TÍTULO.

MARIA JANDIRA DE ANDRADE

**O MOVIMENTO DIALÓGICO DE ESCREVER: Os gêneros do discurso como o
locus específico de manifestação da linguagem**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão, na Área de concentração: Ensino na Educação Básica, linha de pesquisa Ensino e aprendizagem, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovada em: _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Joelma Reis Correia (Orientadora)
Doutora em Educação PPGEEB - UFMA

Profa. Dra. Marise Marçalina de Castro Silva Rosa
Doutora em Educação (Membro Externo)
Departamento de Educação I - UFMA

Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho
Doutora em Educação PPGEEB – UFMA (Membro Interno)

Dedico este trabalho aos meus filhos, Christian, Silvério, Erikson, Fabiano e Kelvin Andrade, pelo incentivo e apoio incondicional, neles, sempre busquei inspiração para me desafiar em busca de meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Foi na interação, mediada por diferentes vozes, que foi se cruzando e se delineando passo a passo esta Dissertação. Assim, em reconhecimento a todos/as que contribuíram, direta ou indiretamente, pois sem eles/as seria impossível chegar aqui, o meu agradecimento especial.

Em primeiro lugar a Deus, pela força espiritual e por me fazer compreender diante de cada desafio com que deparei, me fez persistir fortalecendo-me a cada dia para concluir esta pesquisa.

Aos/Às professores/as do Mestrado, especialmente aos/às que contribuíram de maneira significativa para a ampliação de conhecimentos imprescindíveis nesta etapa da pesquisa: Professores/as Doutores/as Vanja Maria Dominices Coutinho, Maria José Albuquerque Santos, Antônio de Assis Cruz Nunes e Rita de Cassia Oliveira.

À Professora Doutora Joelma Reis Correia, minha orientadora, pela paciência, por todo o conhecimento a mim proporcionado, pelo enorme incentivo na busca da superação nos momentos de grandes conflitos, pela competência profissional com que me contagiou, pela amizade e pelo apoio em todos os momentos.

A todos/as que participam do Grupo de Estudos Pesquisa “O Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos – GLEPEDIAL”, em especial à professora Doutoranda Edith Ribeiro, pela extraordinária condução dos estudos que muito contribuíram para realização desta da pesquisa.

Às Professoras Doutoradas Marise Marçalina de Castro Silva Rosa e Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, pela extraordinária contribuição no Exame de Qualificação.

Aos/Às meus/minhas amigos/as do Mestrado, com quem compartilhei momentos, conhecimentos, sentimentos contraditórios e muitas alegrias. Em especial, à Katia Cilene Amorim Gomes e Claudileude de Jesus Silva, Michelle Silva Pinto e Érica Patrícia Marques de Araújo, pelas trocas de conhecimentos, pelo companheirismo e apoio.

À minha mãe, Justina Rosa de Andrade (*in memoriam*), pelo amor incondicional, e por ter me incentivado segui a carreira docente, um sonho também seu.

À professora da turma onde realizei a pesquisa, Lucieide de Araujo Ferreira, por permitir que a sua prática fosse observada e aceitar o desafio de construirmos coletivamente alguns momentos desta pesquisa.

Ao professor Domingos Ferreira da Silva, pelo carinho, pela amizade e por me colocar em situações desafiadoras, acreditando no meu crescimento profissional.

À Gisele Reis Correia Saraiva e a Cláudia Nayanne Gaspar Sousa, pelo trabalho de diagramação realizada no produto desta dissertação; à professora Maria Cícera Nogueira, pela revisão da redação final deste trabalho.

Aos/Às meus/minhas netos/as Christian Filho, Samuel, Nycole e Ana Julia com os/as quais inúmeras vezes deixei de estar por força da minha rotina de estudo.

À gestora da UEB Agostinho Vasconcelos, Professora Rosângela de Jesus Vieira Roza, que me recebeu calorosamente, oportunizando-me o levantamento dos dados necessários para a realização do estudo.

Aos/Às alunos/as interlocutores/as da pesquisa, pela acolhida carinhosa desde o nosso primeiro contato.

À Coordenação do PPGEEB, na pessoa do Professor Doutor Antônio de Assis Cruz Nunes e da Professora Doutora Vanja Maria Dominices Coutinho, pelo acompanhamento e incentivo à investigação da prática pedagógica por meio da pesquisa.

Ao meu querido amigo e ex-Diretor do Colégio Universitário, Professor Reginaldo Moraes (*in memoriam*), por ter me apoiado e acreditado no meu crescimento intelectual.

[...] toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (Os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes). (BAKHTIN, 2016, p. 25).

RESUMO

Estudo sobre a produção de textos na escola, o qual partiu do seguinte problema de pesquisa: Como os/as alunos/as do 5º ano do Ensino Fundamental da UEB Agostinho Vasconcelos têm interagido com a escrita? Quais possibilidades metodológicas podem orientar a produção de textos na escola, de modo a considerar o movimento dialógico dos gêneros do discurso? Teve-se como objetivo geral compreender o processo de escrita numa perspectiva dialógica, buscando-se desenvolver possibilidades metodológicas com a produção de textos que considere os gêneros do discurso. Para tanto, foram elencados os seguintes objetivos específicos: analisar as concepções teórico-metodológicas que orientam o processo de escrita e as suas implicações para a formação dos/as alunos/as como produtores/as de textos; desenvolver uma intervenção no processo de escrita no 5º ano do Ensino Fundamental da UEB Agostinho Vasconcelos visando à formação de produtores/as de textos, a partir dos gêneros do discurso, tendo como pressuposto a concepção dialógica de linguagem e, por fim, produzir um caderno com proposições metodológicas visando orientar o trabalho com a produção de textos na escola. Optou-se pela metodologia da pesquisa-ação, e, como instrumentos de geração de dados, utilizou-se a observação participante, a entrevista semiestruturada. Os participantes da pesquisa foram a professora e os/as alunos/as do 5º ano do Ensino Fundamental, e posteriormente, também a pesquisadora. Como forma de compreender o objeto de estudo, organizou-se três núcleos temáticos: a concepção de linguagem, por subsidiar o trabalho com a escrita em sala de aula; os gêneros do discurso, por sua correlação vital com as esferas ou campos da atividade humana; e a produção de textos como prática dialógica por fazer sentido para quem aprende. Como referência teórica selecionou-se estudos de Bakhtin (2016), Volochinov (2017), Leontiev (1978), que apontam em suas teorias aspectos relevantes da linguagem como interação humana e como prática dialógica. Buscou-se, ainda, referenciar autores/as que estudam a temática produção de textos, como Jolibert (1994a; 1994b), Jolibert e Jacob (2006) Jolibert e Sraïk (2008), Smolka (2012; 2017), Goulart (2011), Geraldi (2015), dentre outros. Como Produto da Pesquisa elaborou-se um Caderno com proposições metodológicas, de modo a orientar o trabalho com a produção textual na escola. As conclusões revelam que as crianças precisam ser orientadas no processo de produção de textos na escola e que o caminho metodológico a percorrer deve fazer sentido para elas. Para esse fim, precisa basear-se nos gêneros do discurso, e a imersão nestes precisa se dá por meio de um movimento dialógico.

Palavras-chave: Linguagem. Escrita. Produção de textos. Gênero do discurso.

ABSTRACT

Study about the production of texts at school, which has started with the following research problem: How have 5th grade students from UEB Agostinho Vasconcelos interacted with writing? What methodological possibilities can guide the production of texts at school, in order to consider the dialogical movement of the genres of discourse? The general objective was to understand the writing process in a dialogical perspective, seeking to develop methodological possibilities in the production of texts considering the genres of discourse. In order to do so, the following specific objectives were listed: to analyze the theoretical-methodological conceptions that guide the writing process and its implications on the formation of students as producers of texts; to develop an intervention in the process of writing in the 5th grade of Elementary School from UEB Agostinho Vasconcelos aiming at the formation of producers of texts, based on the discourse genres, having as presupposition the dialogical conception of language and, finally, to produce a notebook with methodological propositions aiming to guide the work with the production of texts at school. The action research methodology was chosen and, as data generation tools, participant observation, semi-structured interview and the children's notebook were used. The participants of the research were the teacher and the students of the 5th grade of Elementary School, and later, the researcher too. As a way of understanding the object of study, three thematic nuclei were organized: the conception of language, by subsidizing the work with writing in the classroom; the genres of discourse, by their vital correlation with the spheres or fields of human activity; and the production of texts as a dialogic practice because it makes sense for those who learn. As a theoretical reference, we have selected studies by Bakhtin (2016), Volochinov (2017) and Leontiev (1988), who point out in their theories relevant aspects of language as human interaction and as dialogical practice. We had also chosed to refer authors who study the production of texts such as Jolibert (1994a, 1994b), Jolibert and Jacob (2006) Jolibert and Sraïk (2008), Smolka (2012, 2017), Goulart (2011) , Geraldi (2015), among others. As the product of the research, a Notebook with methodological propositions was elaborated, in order to guide the work with written production at school. The findings reveal that children need to be guided in the process of producing texts at school and the methodological path should make sense to them. So that, it must be based on the genres of discourse, and the immersion in these principles needs to work in a dialogical movement.

Keywords: Language. Writing. Production of texts. Discourse genre.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Café da manhã para receber os responsáveis das crianças.....	26
Figura 2 – Organização de plaquinhas com o nome dos/as alunos/as	26
Figura 3 – Proferição do livro “Gente que mora dentro da gente”- Jonas Ribeiro....	29
Figura 4 – Unidade de Educação Básica-UEB Agostinho Vasconcelos.....	35
Figura 5 – Texto produzido como atividade do dia internacional da mulher por uma aluna.....	57
Figura 6 – Texto de um aluno corrigido pela professora.....	63
Figura 7 – Roda de conversa com a bibliotecária.....	86
Figura 8 – Escrita inicial do gênero discursivo cartaz.....	90
Figura 9 – Crianças em grupo produzindo a primeira escrita do gênero discursivo cartaz.....	91
Figura 10 – Confronto dos primeiros escritos do gênero discursivo cartaz.....	92
Figura 11 – Confronto com escritos sociais do mesmo gênero.....	93
Figura 12 – Reescrita do gênero discursivo Cartaz.....	94
Figura 13 – Escrita final dos cartazes.....	96
Figura 14 – Cartazes fixados na escola e na comunidade pelos/as alunos/as.....	97
Figura 15 – Realização do bazar da biblioteca.....	98
Figura 16 – Capa do livro Adivinha quanto eu te amo.....	101
Figura 17 – Escrita inicial do gênero discursivo cartão.....	104
Figura 18 – Confronto dos primeiros escritos do gênero discursivo cartão.....	106
Figura 19 – Analisando as marcas gramaticais no texto.....	108
Figura 20 – Escrita final do gênero discursivo cartão.....	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dias de observação na escola campo.....	32
Quadro 2 – Identificação dos segmentos, número de turmas e quantidade de alunos/as por turma.....	36
Quadro 3 – Identificação dos espaços físicos na escola.....	37
Quadro 4 – Síntese do trabalho realizado com a produção de textos em sala de aula.....	39
Quadro 5 – Reconfiguração do trabalho realizado com a produção de textos em sala de aula.....	42
Quadro 6 – Sequência de atividade realizada pela professora interlocutora da pesquisa para trabalhar o Dia Internacional da Mulher.....	56
Quadro 7 – Principais aspectos a serem considerados para definir o texto a ser produzido.....	76
Quadro 8 – Sequência didática sobre o gênero do discurso “Cartaz”	88
Quadro 9 – Parâmetros da produção escrita do gênero do discurso “Cartaz”	89
Quadro 10 – Sequência didática sobre o gênero do discurso “Cartão”	100
Quadro 11 – Parâmetros da produção escrita do gênero do discurso “Cartaz”.....	104
Quadro 12 – Sistematização dos confrontos da escrita inicial com os textos sociais.....	107

LISTA DE SIGLAS

AEE	-	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COLUN	-	Colégio Universitário
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
DCNs	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
GLEPEDIAI	-	Grupo de Estudo e Pesquisa do Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos
IDEB	-	Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério de Educação
OPLE	-	Observatório das Práticas de Leitura e Escrita
PARFOR	-	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCNs	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGEEB	-	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
PPP	-	Projeto Político Pedagógico
PNAD	-	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SAEB	-	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEMED	-	Secretaria Municipal de Educação
SIMAE	-	Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís
UEB	-	Unidade de Educação Básica
UFMA	-	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: um fiozinho de voz crescendo com outras vozes.....	14
2	TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	20
2.1	Puxando o “fio da meada”: como o objeto de estudo foi se construindo.....	20
2.2	Por que a pesquisa-ação como tipo de pesquisa?.....	25
2.3	Os instrumentos de geração de dados.....	31
2.4	Caracterizando o contexto da pesquisa.....	35
2.4.1	Como a escrita está presente no espaço da sala de aula.....	38
2.5	Os/As interlocutores/as da pesquisa.....	43
3	O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: que concepção adotar?.....	44
3.1	Em busca de uma formação continuada crítica reflexiva de professores/as.....	45
4	CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: implicações no processo de ensinar o ato de escrever.....	53
4.1	Das concepções reducionistas de linguagem à concepção dialógica do ato de escrever.....	54
5	O PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA COM BASE NOS GÊNEROS DO DISCURSO.....	66
5.1	Os gêneros do discurso e a sua função no processo de escrever.	67
5.2	O processo de escrita de textos: questões metodológicas.....	71
6	O PROCESSO DE INTERVENÇÃO: o movimento dialógico de escrever.....	82
6.1	A comunidade como interlocutora do processo de escrita.....	83
6.2	Nada de escrita fictícia! A posição de quem fala e a quem fala para a escolha do gênero do discurso.....	98
7	TECENDO AS CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SÃO FINAIS.....	111
	REFERÊNCIAS.....	116

APÊNDICE.....	122
APÊNDICE A - Carta de Apresentação.....	123
APÊNDICES B - Termo de Consentimento livre e esclarecido da professora.....	124
APÊNDICE C - Pauta da reunião com os/as responsáveis dos/as alunos/as.....	125
APÊNDICE D - Termo de Consentimento livre e esclarecido direcionado aos/às responsáveis pelos/as alunos/as.....	127
APÊNDICE E - Termo de Autorização de uso de imagem e voz.....	129
APÊNDICE F - Pauta de Observação.....	130
APÊNDICE G - Protocolos da Observação em sala de aula.....	131
APÊNDICE H - Roteiro da entrevista com a professora.....	139
APÊNDICE I - Texto vocalizado pela professora “Lei Maria da Penha”	140
.....	
APÊNDICE J - Carta Convite à professora participante da pesquisa.....	141
APÊNDICE L - Produto de Pesquisa: Caderno – O encontro com a produção escrita na escola.....	142

1 INTRODUÇÃO: um fiozinho de voz crescendo com outras vozes

Era uma vez uma voz.
Um fiozinho à toa. Fiapo de voz.
[...]
Um fiapo de voz que tinha todo o jeito de não ser ouvido.
Não chegava muito longe.
Ficava só ali mesmo, perto de onde ele vivia.
Um pontinho no mapa.
[...]
Mas a dona da voz seguiu o fio do pensamento e achou que podia ser diferente. (MACHADO, 2006)

Ana Maria Machado (2006) traduz, por meio da literatura, o que de fato eu sentia quando pensava na possibilidade de me dedicar a uma pesquisa voltada para a produção de textos na escola, um *fiapinho de voz*. Porque, embora muitos/as reclamem que grande parte dos/as alunos/as não sabem produzir textos, pouco tem sido feito para a mudança desse quadro, especialmente quando se acredita que as crianças são as grandes responsáveis por não aprenderem. E assim, meu *fiapinho de voz* não se sobressaía diante de vozes contrárias, me immobilizando a ficar ali um *pontinho no mapa*.

Quando vislumbrei a possibilidade de cursar o Mestrado Profissional em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB), pela própria natureza deste Programa, que permite aos/às seus/suas alunos/as vivenciarem efetivamente a relação teoria e prática e, ainda, acreditar na pesquisa-ação como tipo de pesquisa social, pensei que esta seria a grande chance que teria desse meu *fiapo de voz* se juntar a outras vozes que seguiam o mesmo fio do meu pensamento. Então, confiei que podia ser diferente, embora diante de tantas situações adversas que pareciam caminhar no sentido contrário.

Seguindo o fio do meu pensamento, sempre acreditei que a escrita e a leitura são instrumentos culturais indispensáveis para a inserção do ser humano na sociedade, pois lhe permite expressar, registrar ideias, opiniões, experiências, fantasias, sentimentos, realidades, compreender e elaborar sua subjetividade, como também ter acesso aos conhecimentos construídos pela humanidade, possibilitando assim aprendizagem de novos conhecimentos. No entanto, tenho clareza de que saber ler e escrever ainda é uma tarefa desafiadora, pois dentro de uma sociedade que exige cada vez mais o domínio da leitura e da escrita como condição imprescindível para o exercício da cidadania, 7,0% dos/as brasileiros/as com 15 anos

ou mais não sabem ler ou escrever, conforme evidenciam dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2017), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo a região Nordeste a que apresenta a taxa mais elevada de analfabetismo do país, 14,5%.

Outros dados relacionados à aprendizagem de alunos/as do Ensino Fundamental em relação à leitura e à escrita, mencionados pelos Indicadores da Qualidade na Educação, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), demonstram que os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, na escala de proficiência de 0 a 9, encontram-se no nível 4 em Língua Portuguesa. Tais resultados demonstram que, no ano de 2017, dos 2.193.137 (77%) alunos/as do 5º ano avaliados/as, 25%, encontram-se no nível Insuficiente; 50%, no nível Básico; 25%, no nível Adequado.

Em relação ao estado do Maranhão, constam os seguintes resultados: 39,3% encontram-se em nível Insuficiente, 48,8% encontram-se no nível Básico e 11,9% no nível Adequado.

Analisando os dados apresentados, é notório que o quantitativo de alunos/as que apresentam aprendizagem de leitura e escrita em nível Adequado não é satisfatório. Nesse sentido, compreendo que cabe à escola, instituição formal responsável pelo ensino sistematizado, desenvolver metodologias em que, especialmente, a produção escrita, objeto de estudo deste trabalho, seja utilizada com autonomia dentro das várias esferas ou campos da sociedade que assim o requerem.

No que se refere especificamente ao contexto escolar em que estou inserida, primeiramente na condição de professora, tenho observado que muitos/as alunos/as chegam ao último ano do Ensino Fundamental ou mesmo ao Ensino Superior sem produzirem textos, ou, quando assim o fazem, apresentam grandes dificuldades para tal, de modo que esta atividade parece não ter sentido para aquele/a que aprende. Acredito que, muitas vezes, isso ocorre, porque durante o processo escolar, eles/as não foram orientados/as para vivenciarem todo o processo que o trabalho de produção de textos requer, ou seja, o ato de escrever não é uma aprendizagem espontânea; precisa ser ensinado, ficando este sob a responsabilidade da escola, na pessoa do/a professor/a, o/a qual exerce um papel imprescindível mediação do ato de ler e escrever.

É dessa compreensão que surge o meu interesse em pesquisar esta temática, somando minhas experiências e inquietações como Coordenadora Pedagógica, ou seja, acompanhando professores/as no planejamento e na elaboração de projetos didáticos de Língua Portuguesa. No que se refere à produção de textos pelos/as alunos/as, percebo que o foco principal tem sido a gramática ou as unidades da língua¹.

Atualmente, consigo perceber que, embora conduzisse a formação de professores/as e tivesse a clareza de que poderia desenvolver um trabalho diferente, faltava-me um referencial teórico que viesse subsidiar essa prática, pois o que tinha me direcionava ainda para uma prática que não contemplava, na sua intensidade, um trabalho em que ficasse evidenciado que produzir textos é um processo que envolve diferentes etapas: planejar, escrever, revisar e reescrever, se necessário, prática esta que, na maioria das vezes, não faz parte do planejamento de um número significativo de professores/as.

É nesse sentido que volto o meu olhar para a escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais precisamente para o 5º ano. Inicialmente pensava em desenvolver a pesquisa no Colégio Universitário - COLUN, Escola de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, espaço em que atuo como professora e Coordenadora, uma vez que vislumbrava uma mudança na prática pedagógica: alunos/as produzindo textos escritos com sentido, sendo protagonistas das suas produções e capazes de interagir com a escrita em diferentes instâncias interlocutivas. Porém, além da forte relação afetiva estabelecida com os/as professores/as nesse espaço, exercia a docência na turma do 5º ano, o que poderia interferir no resultado da pesquisa.

Outra variável que inviabilizou a realização da pesquisa no COLUN se refere ao resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB desta escola que foi acima das metas projetadas pelo MEC, 7.1, a meta estabelecida foi de 5.7 no ano de 2017, ano em que obtive aprovação no Mestrado. Daí, parti em busca de outro espaço, uma escola da Rede Pública Municipal de São Luís, a Unidade de Educação Básica - UEB Nascimento de Moraes, localizada no bairro da Cidade Operária. No entanto, nesta não foi possível também a realização da pesquisa em decorrência de a escola entrar em reforma, o que me levou para a UEB Agostinho

¹ As unidades da língua são os sons, as palavras e as orações, as quais não dirigidas a ninguém, não tem acabamento que permitem uma resposta, são neutras (FIORIN, 2008).

Vasconcelos.

Assim, desenvolvi a pesquisa em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental dessa Unidade de Educação Básica, escola da Rede Pública Municipal de São Luís-Ma, e um dos critérios de seleção desta instituição foi o fato de apresentar o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da meta estabelecida.

De acordo com o exposto, esta pesquisa apresenta o seguinte problema de pesquisa: Como os/as alunos/as do 5º ano do Ensino Fundamental da UEB Agostinho Vasconcelos têm interagido com a escrita? Quais pistas podem orientar a produção de textos na escola, de modo a considerar o movimento dialógico dos gêneros do discurso?

Para a realização desta pesquisa e, conseqüentemente, responder o problema levantado, tive como objetivo geral: Compreender² o processo de escrita numa perspectiva dialógica, buscando delinear pistas para a organização da produção de textos que considerem os gêneros do discurso.

Como forma de alcançar o objetivo proposto, situei os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar as concepções teórico-metodológicas que orientam o processo de escrita e as suas implicações para a formação dos/as alunos/as como produtores/as de textos.
2. Desenvolver uma intervenção no processo de produção de textos no 5º ano do Ensino Fundamental da UEB Agostinho Vasconcelos visando à formação de produtores/as de textos, tendo como pressuposto a concepção dialógica de linguagem.
3. Elaborar proposições metodológica por meio de um Caderno que orientem o trabalho com textos escrito na escola, por meio dos gêneros do discurso.

² Considero importante situar neste trabalho o sentido de compreender a que me refiro no objetivo geral, cujo fundamento vou buscar em Macedo (2010). Corroboro com este autor quando afirma que “[...] o sentido da palavra compreender [...] jamais pode ser identificado como *abstrair*, *entender*, simplesmente. Em se tratando de um fenômeno humano vinculado à própria condição de existir – ao existir, existimos compreendendo - implica uma *atividade* que engloba um conjunto de condições, possibilidades via aprendizagem, de transformar em realidades significativas para o sujeito [...] o ato de *compreender* se caracteriza como *atividade* de fato, que, em si, já é mediadora, ou seja, produz mudanças, *alterações* em nós e nos outros. (MACEDO, 2010, p.22()). (Grifo do autor).

Para tanto, a metodologia da investigação pautou-se em uma pesquisa tipo intervenção, fundamentada nos pressupostos de uma pesquisa-ação. Até antes do processo de intervenção, a professora da turma era participante da pesquisa, no entanto, a pesquisa foi ganhando outros contornos, o que fez com que eu me tornasse, ao mesmo tempo, pesquisadora e participante. Os instrumentos de geração de dados utilizados foram a observação participante, a entrevista semiestruturada.

Considerando a necessidade do aprofundamento da base conceitual deste trabalho, a análise dos dados girou em torno de três núcleos temáticos: **a concepção de linguagem** – por compreender que qualquer professor/a que ensina a produzir textos possui uma concepção de linguagem que subsidia o seu trabalho em sala de aula; **os gêneros do discurso** – pela sua correlação vital com as esferas da atividade humana, ou seja, só nos relacionamos com o outro por meio dos gêneros, o que não acontece com as orações e palavras soltas; **a produção de textos** – necessária no espaço escolar quando vivida como prática dialógica, portanto, fazendo sentido para as crianças.

Esta Dissertação está organizada, além desta Introdução, em mais seis seções. Na seção, **TRAJETÓRIA DA PESQUISA**, busco situar como o objeto de estudo foi sendo construído, caracterizo a pesquisa do tipo intervenção fundamentada nos pressupostos da pesquisa ação, visando à transformação da realidade, o que vem, de certa forma, ao encontro do objetivo do Mestrado Profissional. Discorro, ainda, sobre o processo de geração de dados baseado, em Graue e Walsh (2003) e Gil (1999), entre outros, por fim, caracterizo a instituição e os sujeitos da pesquisa.

Na terceira sessão, intitulada **O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: que concepção adotar?**, abordo a formação continuada de professores/as nos vários enfoques e dimensões, e como esta se materializa na prática pedagógica do/a professor/a no espaço escolar. Enfatizo, ainda, a formação continuada de professores/as que tenha como pressuposto teórico-metodológico a reflexão crítica sobre a ação e sobre a reflexão na ação, como tipo de formação que possibilita ao/à docente assumir uma postura reflexiva crítica em relação ao ensino de produção escrita.

Na quarta seção, **CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: implicações no processo de ensinar o ato de escrever**, discuto as concepções de linguagem que fundamentam o ato de escrever no espaço escolar, trazendo para a defesa a concepção de linguagem como processo de interação ou dialógica na perspectiva de

Volóchinov (2017) e Bakhtin (2016). Deixo claro que a concepção de linguagem do/a professor/a influencia significativamente a sua concepção de escrever.

Na seção, **O PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA COM BASE NOS GÊNEROS DO DISCURSO**, defendo a necessidade do ato de escrever ocorrer por meio dos gêneros discursivos, uma vez que nas diversas esferas e campos sociais nos comunicamos por meio dos gêneros, sejam eles orais, sejam escritos. Contudo, não basta que os gêneros tenham espaço na sala de aula, é necessário que o/a professor/a saiba agir metodologicamente sobre eles, por isso trago uma subseção para discutir de forma mais minuciosa esta questão.

Na sexta seção, **O PROCESSO DE INTERVENÇÃO: o movimento dialógico de escrever**, apresento os dados relacionados à intervenção desenvolvida em sala de aula com as crianças, com ênfase no caminho metodológico adotado para que elas compreendessem o processo de escrita de textos. Para tanto, selecionei dois gêneros do discurso trabalhados em sala de aula, cujas escolhas se deram em razão das ações discursivas desencadeadas no espaço da escola e que, portanto, faziam sentido para as crianças.

Finalizando, teço as **CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SÃO FINAIS**, nas quais, inicialmente, problematizo o quão complexo é o processo de escrita, especialmente quando se trata de um Mestrado Profissional. E, ainda, os resultados a que cheguei, a partir dos objetivos delineados, bem como as dificuldades do processo e as contribuições do trabalho.

2 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Percorrer um caminho metodológico de uma pesquisa científica, em qualquer nível da vida acadêmica, requer do/a pesquisador/a que tenha claro para si o problema e os objetivos da pesquisa, visto que as escolhas metodológicas dependem incondicionalmente destes aspectos.

Consideramos importante trazer à tona essa discussão, porque, como afirma Luna (2010), a técnica de pesquisa, assim como o procedimento metodológico, muitas vezes tem assumido entre os/as pesquisadores/as uma autonomia para a qual não encontra nenhuma justificativa.

Definida, então, a problemática e os objetivos do trabalho, parto, nesta seção do trabalho, para apresentação dos caminhos trilhados durante a pesquisa. Para tanto, inicialmente, justifico como fui direcionada pelas “escolhas” metodológicas realizadas.

2.1 Puxando o “fio da meada”: como o objeto de estudo foi se construindo

Conforme mencionei na Introdução deste texto, a minha condição de docente e Coordenadora Pedagógica acentuou minha inquietação em relação ao objeto de estudo. No entanto, considero importante ressaltar que o interesse pela investigação sobre o processo de escrita de textos tem marcas ou caminhos anteriores às funções exercidas até o momento, ou seja, foi-se construindo ao longo da minha caminhada como estudante e como profissional, por isso corroboro com o autor (DEMO, 1985) quando, em seu livro clássico sobre “Introdução à Metodologia da Ciência”, afirma que em uma pesquisa não partimos sem um ponto e, ainda, que “este ponto coloca um início sempre problematizável, porque está à mercê também de condicionamentos externos, de ordem temporal e espacial.” (DEMO, 1985, p.43).

É nesse sentido que o meu olhar se direciona para o início da minha vida estudantil, mais precisamente quando fui introduzida no ensino do ato de ler por meio da cartilha do ABC, livro pequeno de folhas amareladas. Tinha que decorar letra por letra, iniciando pelas vogais, repetindo-as várias vezes até memorizar, para, somente depois, juntá-las e, após, começar o aprendizado das consoantes e suas respectivas “famílias”. Cada dia tinha que “saber de cor e salteado” de quatro a cinco letras. Para tanto, a professora usava um pequeno pedaço de papel com um orifício no centro que

me permitia visualizar apenas uma letra por vez, à medida que este “recurso” deslizava sobre a folha. A escrita era praticada pelas constantes atividades voltadas para cobrir letras pontilhadas e frases. E, assim, ia seguindo, sem relacionar motivo de aprender a ler e escrever com o seu verdadeiro objetivo. Naquele momento histórico não se compreendia ainda que:

[...] a abstração da palavra nos leva a perder de vista a própria palavra, restando apenas o seu som físico e o processo fisiológico da pronúncia. É a significação que faz com que uma palavra seja uma palavra. É também a significação que faz com que uma vivência seja uma vivência. É impossível abstrair-se dela sem perder a própria essência da vida psíquica interior (VOLOCHINOV, 2017, p.117).

Desse modo, embora o aprendizado da língua materna fosse avançando na perspectiva das séries que cursava, comecei a perceber que, de certa forma, o seu ensino ocorria sempre de forma “esfacelada”, ou seja, para aprender Língua Portuguesa, disciplina que historicamente ficou delegada a inserir o/a aluno/a no uso da língua padrão ou no português culto (escrito e falado) para que este tivesse acesso à cidadania, havia o momento da cópia, do ditado, da gramática, da leitura e da escrita (na época, a tão conhecida redação), cujas atividades exigiam disciplina, atenção, concentração e, mais do que isso, um excesso de silêncio, para que não houvesse possibilidades para o confronto de ideias e posicionamentos contrários.

Geraldi (2015, p.37, grifo do autor), nos provoca sobre esta forma de ensinar e aprender a língua materna, ao afirmar:

Não se trata, portanto, de “aprender a língua padrão” para ter acesso à cidadania. Trata-se de construir a linguagem da cidadania, não pelo esquecimento da “cultura elaborada”, mas pela reelaboração de uma cultura (inclusive linguística) resultante do confronto dialógico entre posições. Não é pelo silêncio e pela interdição que o novo se produz: é pelas enunciações (e novamente o processo interativo reaparece como lugar de produção) e pelo embate dos enunciados que se poderá contribuir para a construção de uma sociedade de *sujeitos*, sem adjetivos, fim último da educação que tem historicamente recusado a formação de *unidades de consumo* (e às vezes por acaso privilegiados doutores).

De certa forma, durante toda a minha escolaridade, vivi esse ensino da língua materna, e no que se refere à produção textual, objeto de estudo deste trabalho, pouco era investido no que concerne à formação do/a produtor/a de textos “pra valer”. E, assim, fui seguindo até entrar na Universidade, formação que me possibilitou atuar como professora do 1º grau, mesmo sem estar com a formação, uma vez que ainda

estava cursando o Ensino Superior. Tive, também, a experiência de atuar como professora nos Cursos de Magistério, especialmente ministrando as disciplinas chamadas pedagógicas e, posteriormente, na condição de Gestora, supervisora ou Coordenadora e, por fim, no COLUN, no ano de 1994, no qual me encontro até os dias atuais.

Vale ressaltar, entretanto, que no COLUN fui aprovada no concurso público para professora de 1º e 2º graus, e uma das experiências mais significativas vivenciadas neste espaço foi quando acompanhei uma turma de 1ª série com 25 (vinte e cinco) alunos/as durante quatro anos (2001-2004), os/as quais, ao concluírem as quatro primeiras séries do antigo 1º grau, escreviam e liam com autonomia, frequentavam a biblioteca e faziam empréstimos. Nesse processo, já conseguia compreender que

[...] a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um mesmo texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer [...] Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor. (SMOLKA, 2002, p.95).

Com a posterior decisão do COLUN de oferecer à comunidade somente ensino a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, passei a atuar na Coordenação Pedagógica até o ano de 2011, porém, no ano seguinte, decidi assumir a turma do 5º ano com a disciplina “Estudos e Pesquisas” até o ano 2016. Na relação de ensino, comecei a perceber que, mesmo no último ano do Ensino Fundamental, os/as alunos/as apresentavam grandes dificuldades no que se refere ao aprendizado da leitura e da escrita, mas especialmente da escrita, o que influenciava significativamente o seu processo de aprendizagem em todas as áreas. Fui percebendo que como os/as alunos já estavam na proximidade de cursar a segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), é como se a escola não estivesse mais interessada ou preocupada em contribuir no processo de formação de leitores/as e, principalmente, produtores/as de textos.

Passei a me questionar, então, qual a representação que os/as professores/as faziam dos/as alunos/as do 5º ano do Ensino Fundamental. Na

verdade, senti que a ideia dos/as docentes era que os/as alunos/as já deveriam chegar sem dificuldade nenhuma em relação a esse aprendizado, como se não continuassem em desenvolvimento, principalmente em relação à aprendizagem da escrita.

Este é um dos motivos que leva Smolka (2012) a fazer distinção entre “a tarefa de ensino e a relação de ensinar”, defendendo que em sala de aula, como professores/as, devemos primar por esta última relação, uma vez que se constitui nas interações pessoais. Embora a tarefa de ensinar, conforme a autora, organizada e imposta socialmente, baseie-se na relação de ensino, há um rompimento desta relação visto que:

[...] a tarefa de ensinar adquire algumas características (é linear, unilateral, estática) porque, do lugar em que o professor se coloca (e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento; [...] pensa que a sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança. Aparentemente, então, o aprendizado da criança fica condicionado à transmissão do conhecimento do professor. (SMOLKA, 2012, p.38).

Sendo assim, muitas vezes no espaço escolar se acredita que não há por que, em relação ao ensino da escrita, se voltar às dificuldades dos/as alunos/as que não foram superadas ao longo dos primeiros anos que cursaram, pois o papel do/a professor/a do 5º ano do Ensino Fundamental é transmitir o conhecimento. Ou seja, é preciso cumprir o conteúdo do 5º ano, no caso da disciplina Língua Portuguesa, por exemplo, “ensinar a gramática” destituída do texto, porque se comunga do pensamento de que ensinar gramática é uma coisa e ensinar a produzir textos é outra, afastando-se profundamente do apontado anteriormente por Smolka (2012): para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê?

Por considerar de grande relevância a relação de ensino é que durante o período em que assumi a docência no 5º ano, o meu planejamento priorizava o conhecimento dos/as alunos/as tanto no aspecto socioeconômico e cultural como em relação à leitura e à escrita, para que, como bem pontua a autora (SMOLKA, 2012, p.39), não caísse na ilusão ou na “[...] não consideração (e do ocultamento) de vários aspectos, componentes (e detalhes) cruciais no processo de convivência, interação e relação com os alunos, pais, colegas de trabalho, funcionários, superiores, no cotidiano da instituição escolar.”.

Diante desse aspecto, em especial, buscava desenvolver um trabalho que possibilitasse aos/as alunos/às tornarem-se produtores/as de textos, de modo que aprendessem os microaspectos³ da língua escrita enquanto formas de dizer, ou:

[...] *como movimento enunciativo, discursivo*. Sem pré-requisitos. Com múltiplas formas de leitura, de relações com a escrita e de produção de textos. E isso rompia com a ideia de linearidade do desenvolvimento, a ideia de prontidão, as sequências pré-estabelecidas de ensino etc. Trata-se de mobilizar o desejo, construir a vontade, explorar possíveis sentidos de aprender a ler e escrever, e perceber e viabilizar os alcances e possibilidades dessa atividade humana. (SMOLKA, 2017, p.31, grifo do autor).

No entanto, fui percebendo a necessidade de me apropriar de um referencial teórico que me ajudasse a compreender melhor esse processo relacionado às intervenções voltadas para a formação dos/as alunos/as produtores/as de textos, embora já viesse tendo acesso a referenciais teóricos, como Smith (1999), Lerner (2002), Jolibert (1994a), Isabel Solé (1998). Na minha experiência como professora formadora, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), e em contato com professores/as da Rede Pública Municipal, tenho percebido a mesma necessidade dos/as docentes, embora muitas vezes estes/as não consigam enxergá-la.

Foi a partir dessa trajetória que “o processo de escrita de textos no 5º ano do Ensino Fundamental” foi se configurando como objeto de estudo, me inquietando a querer aprofundá-lo e a responder o problema anunciado na Introdução deste trabalho. Todavia, a possibilidade de cursar o Mestrado Profissional me possibilitou, ainda, um grande e instigante desafio: viver a pesquisa-ação, por meio da qual tive a possibilidade de me tornar, ao mesmo tempo, pesquisadora e sujeito da pesquisa, em virtude da impossibilidade da professora da turma continuar o processo de investigação, situação que comentarei em outra seção do trabalho.

³ De acordo com Goulart (2011, p.58), “O processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, historicamente, tem sido marcado por uma preocupação grande com o que vamos chamar de **microaspectos da linguagem escrita**, isto é, com a relação fonema-grafema, com o desenho/caligrafia das letras e com aspectos ortográficos da escrita, contextualizados por uma visão estrutural da língua. Nesta visão se destacam exercícios para separação de sílabas, para substituição de letras e sílabas na formação de novas palavras e, mesmo, frases, entre outros, voltados principalmente para o treino ortográfico, e para estudos gramaticais de cunho normativista, como número e gênero de substantivos; grau de adjetivos; o uso de formas verbais, no singular e no plural, no presente, pretérito e futuro. Os microaspectos de um modo geral também são contextualizados pela crença de que a escrita é a fala por escrito, o que pode acarretar uma série de equívocos metodológicos.” (grifo do autor).

2.2 Por que a pesquisa-ação como tipo de pesquisa?

Esta pesquisa pauta-se em uma proposta de intervenção com o intuito de contribuir para a solução de problemas concretos no âmbito da escola lócus da pesquisa e propiciar, inicialmente, à professora interlocutora da pesquisa o conhecimento aprofundado da sua própria prática pedagógica para que, posteriormente, pudesse desenvolvê-la com autonomia. Assim, encontrei na pesquisa-ação o tipo de pesquisa ideal para a concretização do objetivo delineado neste trabalho, uma vez que ela prima pela ação e participação dos/as envolvidos/as que, embora com papéis bem definidos, possuem uma estreita relação, ou seja, o/a pesquisador/a tem o suporte teórico e metodológico e as pessoas envolvidas contribuem com suas experiências, vivências e conhecimentos da sua realidade, o que irá possibilitar a definição dos objetivos e a decisão calcada em interesses dos/as investigados/as.

A escolha da pesquisa-ação como tipo de pesquisa também se justifica pelas próprias características do Mestrado Profissional, conforme estabelece o Parágrafo Único da Portaria nº 17/2009 – Capes:

A oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional terá como ênfase os princípios de **aplicabilidade técnica**, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando ao **treinamento** de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando à valorização da experiência profissional. (CAPES, 2009, grifo nosso).

Embora o teor do conteúdo da referida Portaria dê ênfase aos princípios da “aplicabilidade técnica” e vise ao “treinamento” de pessoal, não pretendia com a pesquisa treinar a professora para desenvolver determinada atividade, pois acredito que:

A orientação meramente técnica da função docente desprofissionaliza, sem dúvida, os professores, os converte em instrumentos intermediários, aplicadores de técnicas elaboradas por especialistas externos, cujos fundamentos e finalidades escapam ao seu conhecimento e controle. (ELLIOT, 1990, p.16, tradução nossa).

Para o desenvolvimento da referida pesquisa, cujo pressuposto metodológico é a pesquisa-ação, foi necessário ter como principais ações a observação para reunir informações, que me deu uma visão geral do campo de

pesquisa (observação diagnóstica); pensar para explorar, analisar e interpretar os fatos; e agir implementando e avaliando as ações. Para a efetivação dessas ações, elegi as seguintes fases: fase exploratória (diagnóstico), fase principal (planejamento), fase de ação (intervenção) e fase de avaliação (THIOLLENT, 2011).

A *fase Exploratória* consistiu em descobrir o campo de pesquisa, os interessados, suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (“ou diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações. (THIOLLENT, 2011 p.56). Nesse sentido, dei início a esta fase, quando tive acesso ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da UEB Agostinho Vasconcelos, campo de pesquisa, por meio dos integrantes do Projeto de Pesquisa “Observatório das Práticas de Leitura e Escrita (OPLE)”, uma ação do Grupo de Estudos e Pesquisa “O Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos (GLEPDIAL)”.

O OPLE tem por objetivo desenvolver um espaço de observação acerca das práticas de linguagem que se efetivam no trabalho com a leitura e a escrita na escola de Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização, de modo a intervir na prática educativa. Como o meu interesse se voltava para o 5º ano do Ensino Fundamental, e depois de tentativas fracassadas em outros espaços escolares, decidi também me aproximar da escola em questão.

Assim, no dia 15 de fevereiro de 2018, tive o contato com a gestora da referida UEB, oportunidade em que lhe apresentei o Projeto de Pesquisa e o seu objetivo, a qual mostrou-se muito interessada, dando-me abertura para iniciar a investigação, caso fosse de interesse da professora do 5º ano, cujo contato inicial ocorreu por meio da minha participação na Jornada Pedagógica da escola, realizada no período de 15 a 19 de fevereiro de 2018, coordenada por técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

A referida Jornada teve como objetivos: estudar as matrizes de referência de Língua Portuguesa; analisar os resultados do Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís (SIMAE) por aluno/a; elaborar o Plano Anual para o ano letivo de 2018, relacionando os direitos de aprendizagem (Ciclo de Alfabetização 1º ao 3º ano) e as capacidades (4º e 5º anos) com os conteúdos a serem trabalhados; planejamento da semana diagnóstica e elaboração das avaliações diagnósticas.

A participação nessa atividade da escola oportunizou-me conhecer a proposta do trabalho a ser implementada no ano letivo de 2018, bem como o contato

com todo o corpo docente. Na oportunidade, apresentei a pesquisa, que foi bem aceita por todas, - em especial pela professora da turma do 5º ano, com a qual se desenvolveu a pesquisa. Com a participação nesta atividade da escola, pude me aproximar mais informalmente da gestora e da professora, interlocutora da pesquisa, as quais reafirmaram que podia realizá-la. A partir de então, disponibilizei a elas os documentos formais para o desenvolvimento da investigação: à gestora, a Carta de Apresentação para concessão da pesquisa de campo (APÊNDICE A), e à professora, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

Dando continuidade à fase Exploratória, levantei os dados referentes à escola e aos sujeitos da pesquisa por meio de análise de documentos, como: Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento da escola, entrevista com funcionários e moradores mais antigos no bairro, dossiê e caderno dos/as alunos/as, planejamento das aulas, entre outros.

No que concerne à professora, levantei os dados referentes à sua formação inicial e continuada, à rotina de sala aula, ao relacionamento com alunos/as, à metodologia utilizada, principalmente no que tange à produção de textos nas aulas. Um outro momento muito significativo nesta etapa foi a minha participação no “II Encontro Família Escola”, realizado do dia 11 de maio de 2018, pois tive a oportunidade de planejar, juntamente com a professora, a reunião dos responsáveis dos/as aluno/as do 5º ano (APÊNDICE C), cujo objetivo foi me apresentar como pesquisadora, conhecer os responsáveis pelas crianças com quem iria conviver durante a pesquisa e, por fim, solicitar-lhes o seu consentimento para que seus/suas filhos/as participassem da investigação (APÊNDICE D) e usar sua imagem ou voz (APÊNDICE E), caso fosse necessário.

Embora tivesse claro o objetivo dessa reunião, minha intenção era ir mais além, isto é, queria que os/as responsáveis pelos/as alunos/as se sentissem acolhidos/as e, ainda, pudessem falar sobre eles/as quanto às qualidades que possuem e expectativas para o seu futuro. Para tanto, organizei uma mesa com café da manhã (FIGURA 1) e um tapete no centro da sala com plaquinhas com o nome de todos/as os/as alunos/as da turma (FIGURA 2). Iniciei a reunião, proferindo o texto de Jonas Ribeiro, do livro *Gente que mora dentro da gente* (FIGURA 3), de modo a aguçar o desejo dos/as responsáveis de falar sobre suas crianças.

Figura 1 - Café da manhã para receber os/as responsáveis dos/as alunos/as



Fonte: Andrade (2019).

Figura 2 - Organização de plaquinhas com o nome dos/as alunos/as



Fonte: Andrade (2019).

Figura 3 - Proferição do livro “Gente que mora dentro da gente” de Jonas Ribeiro



Fonte: Andrade (2019).

Com essa reunião, pude chegar a duas conclusões. A primeira, de que os familiares dos/as alunos/as tinham muito a dizer sobre eles/as e muitas coisas boas; percebi os seus olhos brilharem e, de certa forma, a emoção tomar conta deles/as. Foi um momento muito significativo para eles/as e para mim como pesquisadora. A segunda, percebi a surpresa da professora com os relatos que ouvia, como se nunca tivesse se dado conta da necessidade de ouvir aquelas pessoas e, de certa forma, com o modelo de reunião que era apresentado a ela naquele momento. A docente pôde ouvir dos/as responsáveis o quanto desejavam que suas crianças aprendessem e que, da sua forma, se esforçavam para isso, portanto, após a reunião refletimos a situação vivenciada bem na perspectiva apontada por Espíndola e Jesus (2015, p.73):

[...] uma dificuldade nossa, como professoras, é de perceber que os pais algumas vezes se fazem presentes em momentos que não consideramos importantes, mas que são, para eles, um jeito de se fazer presente na educação dos filhos. Uma mãe que acompanha o filho todos os dias para levá-lo à escola e o espera no horário da saída muitas vezes não é vista como uma mãe participativa. Não reconhecemos nessa prática uma forma de

participação, de zelo e de vontade de inferir no destino escolar das crianças. No entanto, é o que ela representa.

No que se refere especificamente à minha pesquisa, percebi que o seu objetivo causou uma grande expectativa nos/as responsáveis presentes, em sua grande maioria mães, pois ressaltaram a grande dificuldade dos/as filhos/as em relação à leitura e, principalmente, à escrita. Este aspecto foi também alvo de reflexão com a professora, sujeito da pesquisa, o que me fez, mais uma vez, enquanto pesquisadora, voltar aos registros de Espindola e Jesus (2015, p.72):

Se, por um lado, não podemos deixar de reconhecer a importância da presença das famílias nos processos de aprendizagem de seus filhos, especialmente nos anos iniciais, quando a aprendizagem da leitura e da escrita acontece, precisamos tomar cuidado, por outro lado, para não responsabilizarmos essas mesmas famílias pela não aprendizagem das crianças. Esse é um caminho muitas vezes tomado por professoras ao responsabilizarem as crianças quando não aprendem. A família tem o direito de participar das atividades escolares e de, com o corpo da escola, discutir os rumos da educação desejada aos seus filhos. No entanto, a função de garantir o aprendizado das crianças é da instituição escolar.

A segunda fase da pesquisa, intitulada *Planejamento*, caracteriza-se, segundo Thiollent (2011), pela organização antecipada das ações, com base nos resultados obtidos por meio dos instrumentos de geração de dados. Assim, nesta fase, estive atenta a todos os movimentos da escola, às interações da professora e dos/as alunos/as e alunos/as/alunos/as como forma de pensar a produção de textos e a seleção dos gêneros do discurso para trabalhar com as crianças. Para isso, desenvolvi um processo de ação reflexão ação, possibilitado pelos momentos de formação, pois acredito que, por meio da reflexão crítica da prática, é possível ressignificá-la, como afirma Pimenta (2012, p.30):

[...] a formação envolve um duplo processo: o de auto formação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições onde atuam.

A proposta de formação continuada adotada neste trabalho tinha como intenção possibilitar à professora, inicialmente considerada interlocutora da pesquisa, pensar sua prática pedagógica a partir do contexto da sua prática social.

Na terceira fase da pesquisa, denominada *Ação*, desenvolvi a intervenção, a qual teve como base os dados gerados nas fases *Exploratória* e *Planejamento*.

Segundo Thiollent (2011, p.80):

A ação corresponde ao que precisa ser feito (ou transformado) para realizar a solução de um determinado problema. Dependendo do campo de atuação da problemática adotada, existem vários tipos de ação, cuja tônica pode ser educativa, comunicativa. [...] As implicações da ação aos níveis individuais e coletivos devem ser explicitadas e avaliadas em termos realistas, evitando criar falsas expectativas entre os participantes no que diz respeito aos problemas da sociedade global.

Assim, partindo das necessidades dos/as alunos/as em relação à produção de textos, foram planejadas atividades de produção de textos desenvolvidas na sala de aula com os/as alunos/as. Durante toda a fase de intervenção, as etapas vivencias no processo de produção dos gêneros do discurso direcionaram o Produto final da pesquisa.

2.3 Os instrumentos de geração de dados

Considerando a natureza da pesquisa, os instrumentos utilizados no processo de geração de dados⁴, conforme Graue e Walsh (2003, p.148), são ferramentas de investigação utilizadas para auxiliar de maneira sistemática na obtenção de certos tipos de dados, que envolvem diferentes formas de registro, sobre cuja utilização precisamos refletir.

Diante da impossibilidade da professora de participar da pesquisa, a minha intenção era garantir uma abrangência de multiplicidade de dados. Para esse fim, utilizei: a observação participante, a entrevista semiestruturada, os planejamentos de aula, as atividades de escrita das crianças, além de outros que se apresentassem como necessários no decorrer do trabalho, pois os próprios objetivos desta pesquisa me direcionavam para isso.

A observação participante, foi um instrumento utilizado desde que adentrei no universo da pesquisa. De acordo com a autora (VIANNA, 2003), a observação participante parte do princípio de que o/a pesquisador/a tem sempre um grau de

⁴ Assim, como Graue e Walsh (2003, p.115), “[...] preferimos o termo geração de dados em vez do mais comumente utilizado recolha ou coleta de dados. Os dados não estão por aí à nossa espera, quais maçãs na árvore prontas a serem colhidas. A aquisição de dados é um processo muito activo, criativo e de improvisação. Os dados têm de ser reunidos antes de poderem ser recolhidos. [...] O investigador não é uma mosca pousada na parede ou um sapo metido no bolso. Está lá. Não pode ser de outra maneira. Faz parte da equação.”

interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetada, permitindo assim que o/a pesquisador/a esteja em contato direto com o objeto a ser estudado, o que possibilita a obtenção de informações no próprio contexto.

Nesse sentido, esse instrumento me permitiu mais precisamente, durante dois dias da semana na escola, conhecer a sua estrutura, presenciar situações e movimentos dos/as profissionais, especialmente da professora, participante da pesquisa. O quadro abaixo, sinaliza os dias e as atividades desses momentos de observação participante:

Quadro 1 - Dias de observação na escola campo.

DIA	MÊS/2018	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
15,16 ,22 e 27	Fevereiro	Participação na Jornada Pedagógica da Escola, quando aproveitamos, também, para observar a estrutura física da escola.
08, 15, 22	Março	Em sala de aula com a professora, interlocutora da pesquisa.
11, 12	Abril	Em sala de aula com a professora, interlocutora da pesquisa.
18	Abril	Em sala de aula com a professora substituta.
19	Abril	Levantamento dos dados dos dossiês dos/as alunos/as.
03,10,11	Maio	Em sala de aula com a professora, interlocutora da pesquisa.
08	Maio	Em sala de aula com a professora substituta.
04,14	Junho	Levantamento dos dados dos dossiês dos/as alunos/as.
06	Junho	Em sala de aula com a professora substituta.
12	Junho	Observação do ensaio junino.

Fonte: Andrade (2019).

Vale ressaltar que, embora no quadro acima eu tenha especificado as atividades desenvolvidas durante o processo de observação participante, esses momentos não me inviabilizaram olhar para outras situações da escola, bem como gerar dados por meio da entrevista, ter conversas informais com a gestora, com a professora, crianças e demais profissionais da escola. Nesse sentido, foi de grande relevância a Pauta de Observação (APÊNDICE F) que delineei para a geração de dados.

A observação participante me possibilitou, ainda, o registro e a análise das aulas, o acesso aos planejamentos da professora, cadernos das crianças, ao livro didático, enfim, à rotina da sala, a práticas de leitura e escrita, à relação professora-

aluno/a aluno/a aluno/a, ao processo ensino-aprendizagem como um todo. E, o mais importante, o acesso ao processo de escrita dos/as alunos/as, diagnosticando que eles/as produziam textos exclusivamente para a professora, em momentos pontuais, motivados por situações e datas determinadas pela docente, cujos registros foram feitos no diário de campo, sintetizados nos Protocolos de Observação (APÊNDICE G).

A entrevista semiestruturada (APÊNDICE H) me permitiu, de forma imediata, o levantamento de informações acerca da formação inicial e continuada da professora, do tempo de trabalho na escola, como também das concepções que subsidiavam a sua prática pedagógica em relação ao ensino da linguagem escrita.

Por meio da entrevista, foi possível fazer “correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam mais eficaz na obtenção das informações desejadas” (LUDKE, 2012, p.34). Possibilitou-me ouvir a professora de forma mais atenciosa e tranquila e ainda, buscar respostas para os questionamentos que foram surgindo durante o processo de observação participante os quais nem sempre foi possível responder na ocasião, pela própria dinâmica estabelecida por esse instrumento de geração de dados.

Vale ressaltar que, para análise dos dados gerados durante o processo de pesquisa, tornou-se necessário um aprofundamento da base conceitual, no entanto, optei por fazer isso realizando um permanente diálogo entre teoria e empiria, uma vez que minha intenção era trazer desde o início do trabalho os dados gerados no campo de pesquisa. Para a análise e a organização dos dados, optei por apresentá-los por meio de três núcleos temáticos:

- a) a concepção de linguagem – o/a professor/a de língua materna é professor/a de linguagem, portanto, sua prática pode estar pautada em uma concepção restrita quando trata a linguagem como unidade da língua, ou em uma concepção dialógica;
- b) os gêneros discursivos – não escrevemos “porque sim”, mas por um motivo ou necessidade, e tais necessidades partem das relações enunciativas e discursivas, as quais surgem sempre das diversas esferas ou campos da atividade humana;
- c) a produção de textos – enquanto experiência que precisa ser praticada com sentido nos espaços da sala de aula, para além de práticas reducionistas de linguagem.

Desse modo, a inserção no campo de pesquisa, a geração e análise dos

dados contribuiu de forma significativa para a definição do Produto de Pesquisa, aspecto importante dentro de um Mestrado Profissional. Segundo Brandão e Rôças (2006), o produto é uma forma de apresentar a competência do/a professor/a pesquisador/a em reconhecer e resolver os problemas do seu ambiente de trabalho, a partir do debate acadêmico da observação própria de quem faz pesquisa.

De acordo com Moreira (2004), este tipo de Mestrado contribui para formar professores/as pesquisadores/as que sejam fomentadores/as de grupos de trabalho e estudo, em suas instituições, sejam multiplicadores/as, em suas práticas pedagógicas, de modo a possibilitar a evolução e solução de problemas do ensino, da aprendizagem, do currículo, da avaliação e do sistema escolar e, mais do que isso, imprimam qualidade ao trabalho desenvolvido em sala de aula.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES sugere como produto final um conjunto bem amplo de objetos, desde patentes, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, passando por materiais didáticos e instrucionais, programas de mídia, *softwares*, a manuais de operação técnica, propostas de intervenção em procedimentos, projetos de aplicação ou adequação tecnológica e protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e *kits*⁵. Acrescenta, ainda, que a produção de um produto está relacionada ao compromisso ético da difusão do conhecimento.

No caso desta pesquisa, em particular, produzi o Caderno intitulado “O Encontro com a Produção Escrita na Escola”, no qual delineamos um caminho metodológico de como trabalhar o texto em sala de aula, de modo a ficar claro ao/à leitor/a (professores/as: destinatários em potencial) o percurso desenvolvido e as estratégias que foram utilizadas no processo de produção de textos.

Vale ressaltar que, embora o produto de pesquisa seja definido pelo Mestrado Profissional como algo palpável, como bem pontua a CAPES, consideramos que o produto está para além do objeto em si. Acreditamos que o produto se refere ao conteúdo, ao caminho metodológico pensado para se trabalhar a produção de textos na escola.

⁵ “Mestrado Profissional”. Disponível em <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7419-mestrado-profissional>. Acesso em 12 maio 2017.

2.4 Caracterizando o contexto de pesquisa

De acordo com Graue e Walsh (2003, p.27), “um contexto é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico”, portanto, não é possível desenvolver uma pesquisa sem trazer dados sobre o contexto de sua realização. Além disso, o espaço onde se desenvolve uma pesquisa exerce influência sobre os participantes, logo, pensar nos/as interlocutores/as da pesquisa sem levar em consideração as situações de vida real é desnudar de significado, tanto o/a interlocutor/a quanto suas ações dentro de um contexto, seja ele local (sala de aula) onde a investigação acontece, seja no contexto alargado (onde o contexto local está inserido).

Conforme já situei, o contexto onde se realizou a pesquisa foi a UEB Agostinho Vasconcelos (FIGURA 4), localizada na Rua 03, nº 200, Alto do Pinho, Bairro Pão de Açúcar, São Luís-MA. É uma escola da periferia, que atende alunos/as oriundos/as do bairro do Anil e circunvizinhos. Foi inaugurada em abril de 1996, portanto, possui 22 anos. Surgiu na década de 1990, impulsionada pelo desejo e pela luta dos/as seus/suas moradores/as, em prol da construção de uma escola da rede oficial.

Figura 4 - Unidade de Educação Básica-UEB Agostinho Vasconcelos



Fonte: Andrade (2019).

A referida escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferecendo atualmente Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos, distribuídos, conforme quadro a seguir.

Quadro 2 - Identificação dos segmentos, número de turmas e quantidade de alunos/as por turma

SEGMENTO	Nº DE TURMAS	QUANTIDADE	TOTAL DE ALUNOS
1º ao 5º ano	1º ano	27 alunos/as	96 alunos/as
	2º ano	23 alunos/as	
	3º ano A	21 alunos/as	
	3º ano B	20 alunos/as	
	4º ano	24 alunos/as	
	5º ano	32 alunos/as	
6º ao 9º ano	6º ano	31 alunos/as	94 alunos/as
	7º ano	19 alunos/as	
	8º ano	21 alunos/as	
	9º ano	23 alunos/as	
Ed. de Jovens e Adultos	II Fase 1º Segmento (3º e 4º ano)	11 alunos/as	25 alunos/as
	I Fase 2º Segmento (5º e 6º ano)	06 alunos/as	
	II Fase 2º Segmento (7º e 8º ano)	08 alunos/as	
Total de alunos/as	215 alunos/as		

Fonte: Andrade (2019).

Conforme comentei anteriormente, um dos critérios para a escolha da UEB Agostinho Vasconcelos como campo de pesquisa foi o fato de esta ser uma das escolas que apresenta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), abaixo da meta projetada pelo MEC (5.5) para 2017, cujo resultado obtido foi 4.3.

As dependências encontram-se em bom estado de conservação, todas com ventiladores, apenas três espaços climatizados: a sala de professores, a biblioteca (revitalizada por integrantes do OPLE) e a secretaria/direção. A estrutura física da escola é composta pelos seguintes espaços:

Quadro 3 - Identificação dos espaços da escola

ESPAÇOS	QUANTIDADE	OBSERVAÇÕES
Sala de Aula	07	
Secretaria/Direção	01	Funcionam no mesmo espaço.
Laboratório de Informática	01	Desativado.
Biblioteca	01	
Sala de AEE	01	
Sala de Professores	01	
Depósitos	02	Alimentos e materiais de Ed. Física
Cozinha	01	
Pátio Coberto	01	Também serve de refeitório.
Área Livre	01	
Sala Ociosa	01	

Fonte: Andrade (2019).

O corpo administrativo da escola é formado por uma diretora geral e uma adjunta, e uma Coordenadora, todas graduadas em Pedagogia. A diretora geral atua há quinze anos no serviço público e como gestora na escola Agostinho Vasconcelos, somente há dois anos. A diretora adjunta tem doze anos de serviço público e quatro anos nesta escola. O corpo docente é constituído de dez professoras: seis efetivas, duas contratadas, uma em readaptação de função e uma que acompanha alunos/as com necessidades educacionais especiais na Sala de Recursos. Todas as profissionais possuem formação superior em Pedagogia e, dessas, quatro com Pós-Graduação, uma *stricto sensu*.

O planejamento das aulas acontece semanalmente: uma semana na escola, com o acompanhamento da Coordenadora Pedagógica, e a outra fora deste espaço, geralmente em casa. Os encontros família-escola acontecem no início do ano, objetivando informar à família sobre o funcionamento da escola, e, no fim de cada semestre para apresentar o rendimento escolar dos/as alunos/as. A formação continuada dos/as professores/as na escola acontece uma vez por mês, aos sábados, sob à coordenação dos membros do OPLE, na qual participam todas as professoras, bem como a Gestora e a Coordenadora.

Quando cheguei à escola, era desenvolvido um Projeto de Leitura iniciado no ano de 2017, do qual, até então, não tinham sido avaliados seus resultados, porém, foi implementado sem nenhuma modificação em 2018.

No que se refere à disponibilidade da escrita nos espaços da escola, observei a inexistência de cartazes ou outros gêneros que servem de comunicação

entre a escola e a comunidade escolar, havia, contudo, a identificação das salas de aula da biblioteca e direção. O mural existente na entrada é utilizado apenas para expor cartazes alusivos às datas comemorativas ou desenhos dos/as alunos/as relacionados às atividades realizadas em sala de aula, com destaque para os melhores.

2.4.1 Como a escrita estava presente no espaço da sala de aula

A sala de aula onde desenvolvi a pesquisa é ampla, possui cadeiras apropriadas para a idade dos/as alunos/as e apenas um ventilador. As mesas, antes da intervenção, estavam sempre organizadas em fila, independentemente da especificidade das atividades a serem desenvolvidas, o que dificultava tanto a interação entre os/as alunos/as como a mobilidade; a justificativa da professora era a preocupação em não gerar bagunça e conversa entre eles/as.

Nas paredes da sala de aula não constavam textos de uso diário (quadro de frequência, responsabilidade, lista de projetos...), exceto cartaz de aniversariantes da turma produzido pela professora. Geralmente, as únicas produções dos/as alunos/as expostas em sala eram desenhos relacionados às datas comemorativas.

As atividades de leitura eram sempre feitas pela professora, utilizando textos relacionados a datas comemorativas ou a conteúdo específicos de alguma disciplina; a palavra estava sempre com ela, e a participação do/a aluno/a geralmente se resumia à vocalização de partes de algum texto. Na maioria das vezes, os textos trabalhados eram retirados do livro didático. E quando utilizados outros gêneros como poemas, contos de fada, fábulas e textos informativos, eram proferidos pela professora, ou realizada a leitura compartilhada e, logo após, anexado ao caderno.

Em relação à produção textual, esta não era uma constante na rotina da turma. Geralmente, as atividades de escrita tinham foco na ortografia, portanto, o ditado era uma atividade de muita importância. Quando era solicitado aos/as alunos/as que produzissem textos escritos, estes tinham como referência datas comemorativas, cópia de textos trabalhados em uma disciplina ou reescrita de histórias que tiveram acesso em livros de literatura. Um fato curioso nas produções dos/as alunos/as é que muitos deles/as sempre iniciavam o texto com a expressão “Era uma vez”. Nestas produções, percebia suas dificuldades na organização das ideias, pois apresentavam frases incompletas, o que impossibilitava a compreensão

do texto. Escreviam exclusivamente para a professora, e os textos eram corrigidos levando em consideração sempre os erros ortográficos.

As disciplinas curriculares eram divididas entre duas professoras: A denominada “professora titular” lecionava Matemática, Português, Ciências, Arte e Ensino Religioso, tendo sido esta interlocutora da pesquisa por ser responsável pela disciplina de Língua Portuguesa. A “professora volante” (PL) lecionava História e Geografia em todas as turmas do 1º ao 5º ano nos dias em que a professora titular tinha planejamento.

Diante da caracterização de como a produção escrita era trabalhada em sala de aula, observei a necessidade de uma mudança na prática pedagógica da professora, uma vez que a sua concepção de escrita e, conseqüentemente, sua metodologia não contribuía para a formação de produtores/as de textos. Mesmo anteriormente tendo trazido dados de como esse processo ocorre em sala de aula, considero importante fazer uma síntese, exposta no quadro abaixo:

Quadro 4 - Síntese do trabalho realizado com a produção de textos em sala de aula

EXPERIÊNCIAS DOS/AS ALUNOS/AS COM O PROCESSO DE ESCRITA DE TEXTOS	
* O que escrevem?	*Ditado, textos sobre datas comemorativas, reescrita de histórias.
* Por que escrevem?	* Para treinar a escrita.
* Para quem escrevem?	* Para a professora.
* Como escrevem?	* No caderno e usando sempre o lápis.
* Como são selecionados os textos?	* Não existe uma justificativa para a escolha dos textos. A professora escolhe conforme considera importante trabalhar com os/as alunos/as.
* Como são apresentados os textos?	* Por meio da proferição realizada pela professora.

Fonte: Andrade (2019).

Em face do exposto, fez-se necessária a organização de uma intervenção, a partir de um processo de formação, que provocasse na professora, interlocutora da pesquisa, o desejo de mudança acerca da prática estabelecida em sala de aula, de modo que percebesse que o processo de escrita não tinha nenhum sentido para os/as alunos/as. Ao contrário, percebia que, em sala de aula, escrever tinha sinônimo de trabalho enfadonho, bloqueio e fracasso, o que fazia com que as crianças se

afastassem do processo, tendo em vista que o ato de escrever não envolvia profundamente quem escrevia.

De acordo com Jolibert (1994b), o ideal seria que cada criança, durante toda a sua escolaridade, tivesse a possibilidade, enquanto leitora e produtora, de fazer a experiência:

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

Fundamentada nessas considerações de Jolibert (1994b), me inspirei na metodologia desta autora para o desenvolvimento do processo de escrita de textos em sala de aula. Acredito que aspectos relacionados à produção de textos precisam ser levados em consideração em qualquer proposta de produção escrita. Para tanto, qualquer professor/a precisa se apropriar dessas questões.

É nesse sentido que, principalmente as obras de Josette Jolibert e autoras com quem ela tem desenvolvido uma proposta didática em conjunto para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita⁶, tendo como metodologia a pesquisa-ação, me ajudaram a pensar e repensar o trabalho com a produção textual em sala de aula.

Para Jolibert (1994b), a escola deve possibilitar que cada aluno/a construa uma representação positiva de sua interação com a escrita, contudo, isso somente é possível quando ele/a vivencia: uma representação dinâmica do próprio escrito, uma representação dinâmica de si mesmo como sujeito escrito e, por fim, uma representação precisa da tarefa de escrita⁷.

⁶ Jolibert (1994a); Jolibert (1994b); Joliber e Jacob (2006); Jolibert e Sraïki (2008).

⁷ Viver uma **representação dinâmica do próprio escrito** é compreender que escrevemos textos e não palavras e frases soltas, uma vez que partimos sempre de situações e intenções reais e diversificadas e que cada um/a pode ser bem-sucedido/a quando sabe como fazer. Experimentar uma **representação dinâmica de si mesmo como sujeito escritor** é apropriar-se: como *pessoa* tanto do mundo como da linguagem pela prática da escrita; como *produtor de texto* competente, ou seja, que

Construir essa representação positiva da interação com a escrita não é um processo simples. Por isso, Jolibert e Sraïki (2015), no desenvolvimento da sua pesquisa, propõem um caminho metodológico para que as crianças aprendam a produzir textos, sistematizando-os da seguinte forma: preparação, coletiva e individual, da produção escrita; gestão da atividade de produção do texto; e a sistematização metacognitiva e metalinguística. O primeiro passo metodológico, “preparação, coletiva e individual, da produção escrita”, é o momento em que o/a professor/a, por meio de um ato dialógico, busca saber as experiências anteriores dos/as alunos/as acerca da atividade proposta, bem como das características do texto a ser produzido.

No segundo passo, “gestão da atividade de produção do texto”, os/as alunos/as têm a possibilidade de realizar um primeiro ensaio individual sobre o texto (o que eu já sei), confrontar coletivamente os primeiros ensaios (os sucessos e os obstáculos encontrados) com o objetivo de procurar o que é semelhante, o que é diferente, e justificar a razão das escolhas feitas, para somente, então, iniciar o processo de revisão do texto⁸ e, por fim, a produção final⁹.

O terceiro passo metodológico, “sistematização metacognitiva e metalinguística”, está relacionado ao momento em que os/as alunos/as são provocados a refletirem sobre o que aprenderam para melhorar a sua capacidade de escrever (o que aprendi desta vez para tornar mais eficaz minha estratégia de produção? Que características linguísticas ou de outro tipo, descobri? Com que obstáculos me deparei? O que me ajudou a superá-los?).

Ao me inspirar na metodologia apresentada por Jolibert e Sraïki (2008), busquei contribuições dessas autoras para o trabalho desenvolvido com os/as alunos/as, para que eles/as avançassem na sua aprendizagem como produtores/as

sabe escrever porque sabe o que precisa para fazê-lo; como *iniciante*, reconhecendo que se aprende a escrever; como *enunciador de escrita*. Vivenciar **a representação precisa da tarefa de escrita** é possibilitar ao/á aluno/a reconhecer que em cada situação existe um texto mais conveniente, para isso, é preciso, antes de iniciar a escrita linha por linha, fazer uma identificação prévia da situação e do tipo de texto (JOLIBERT, 1994b).

⁸ A revisão do texto é considerada a etapa mais longa e mais complexa, pois se caracteriza por um vaivém ou seja, o/a aluno/a deverá realizar sucessivas versões parciais e, assim, vai se apropriando de conceitos e convenções próprias à linguagem escrita e ao texto a ser produzido. Terá, ainda, a oportunidade de investigar sobre os escritos sociais do mesmo tipo, ou como fazem os especialistas e construir atitudes intelectuais de observação, questionamento classificação e categorização.

⁹ A produção final é uma espécie de super rascunho, na qual o/a aluno/a deve fazer a última e cuidadosa limpeza do texto de modo que seja entregue ao destinatário.

de textos. E, assim, o Quadro 3, apresentado anteriormente, passa ser reconfigurado como segue.

Quadro 5 - Reconfiguração do trabalho realizado com a produção de textos em sala de aula

EXPERIÊNCIAS DOS/AS ALUNOS/AS COM O PROCESSO DE ESCRITA DE TEXTOS	
* O que os alunos escrevem?	* Diferentes gêneros textuais ou gêneros discursivos: partindo de situações e intenções reais e diversificadas.
* Por que escrevem?	* Para comunicar, contar histórias, informar, realizar convites, se divertir, realizar objetivos precisos, ensinar e aprender a fazer algo, comunicar instruções, recordar, falar de si, etc.
* Para quem escrevem?	* Para destinatários reais: a professora, para si mesmo e para outros destinatários.
* Como escrevem?	* No caderno, mas também em folhas grandes, cartolinas, pincéis, canetas coloridas, lápis, etc.
* Como são selecionados os textos?	* A professora escolhe conforme considera importante trabalhar com os/as alunos/as, mas também pode surgir dos diálogos estabelecidos em sala de aula, das necessidades das crianças.
* Como são apresentados os textos?	* Por meio da vocalização realizada pela professora, dos/as alunos/as, leitura silenciosa, compartilhada, fixados na parede, etc.

Fonte: Andrade (2019).

Essa reconfiguração do trabalho desenvolvido em sala de aula contribuiu sobremaneira para que os/as alunos/as começassem a pensar que escrever tem um propósito sempre.

2.5 Os/As interlocutores/as da pesquisa

A turma de 5º ano do Ensino Fundamental, com a qual realizei a pesquisa, era composta de trinta e dois alunos/as: 17 (dezessete) do sexo feminino e 15 (quinze) do sexo masculino, na faixa etária entre 10 (dez) e 15 (quinze) anos, todos/as residem no Bairro Pão de Açúcar, filhos/as de pais assalariados. Desses 45% concluíram Ensino Fundamental, 30% possuem o Ensino Fundamental incompleto e somente 25% concluíram o Ensino Médio.

Inicialmente pensei em selecionar apenas cinco alunos/as, mas devido aos problemas vividos no desenvolvimento da pesquisa, resolvi que trabalharia com toda

a turma, uma vez que a minha intenção, de fato, era vivenciar o percurso metodológico e abstrair a reação de todos/as nesse processo.

A professora da turma tem 19 anos de docência e estava na escola lócus da pesquisa, desde o ano 2016. É formada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). Iniciou Pós-Graduação, porém não concluiu. Sua experiência profissional sempre foi no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Em relação à formação continuada, há mais de dois anos não participa de nenhum curso, seminário ou congresso que venha a contribuir com sua formação docente. A única formação de que participa, sempre que possível, é quando a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) oferece Encontros Pedagógicos. Como informei, por problemas de saúde, a professora não pôde vivenciar o momento de intervenção da pesquisa.

Vale ressaltar que o afastamento da professora impossibilitou a elaboração de um plano de formação continuada a ser implementado na escola. Este teria a intenção de possibilitar à professora reflexões sobre a prática e conseqüentemente ressignificar o seu fazer pedagógico acerca do processo de produção de texto escrito na escola. Na próxima seção, trago algumas reflexões sobre o processo de formação continuada de professores, dentre elas a concepção que defendo e que iria subsidiar o plano de formação na escola.

3 O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: que concepção adotar?

É no espaço da sala de aula que o/a professor/a experimenta, de fato, a profissão docente. A minha experiência como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental me fez perceber que é nesse espaço que tudo acontece: alegrias, medos, dúvidas, acertos e desacertos. As minhas escolhas nem sempre foram as mais adequadas, mas cada experiência serviu-me como reflexão da prática, que tem como base os saberes que me foram propiciados pela formação inicial e as experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Como bem afirma Tardif (2016), é o exercício da docência que nos possibilita confrontar os saberes acadêmicos construídos na formação inicial com os saberes escolares construídos no espaço escolar.

Esse confronto se apresentou, durante muitas décadas, como um desafio na prática docente, pois os cursos de licenciatura das Universidades brasileiras, de modo geral, proporcionavam uma formação, cujo pressuposto se baseava em um modelo da “racionalidade técnica”¹⁰, isto é, se o/a professor/a em formação conhecer a parte teórica, pode melhorar a parte técnica (estratégias/procedimentos de ensino-aprendizagem) e, assim, utilizá-la para solução de problemas na prática profissional.

Porém, considerando a natureza das atividades do/a professor/a (ensino) e o contexto educacional, fica clara a necessidade da sua formação não propiciar um tratamento meramente técnico, seja na formação inicial seja na continuada, mas possibilitar a este/a profissional uma atitude reflexiva¹¹ em relação ao ensino, isto é, que se possam formar professores/as para refletirem sobre sua própria prática, analisando suas ações, decisões, como meio e instrumento de desenvolvimento profissional.

Para tanto, é preciso estabelecer rupturas com o modelo da racionalidade técnica existente em nossas Universidades, trazendo à tona a necessidade da reflexão/investigação sobre a prática docente para o desenvolvimento profissional do

¹⁰ Modelo de formação docente em que os conteúdos específicos são ministrados antes daqueles de cunho pedagógico, ficando a prática no final do curso (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA; 2007, p.114).

¹¹ Baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores (ALARCÃO; 2011 p.44).

professor (SCHON,1987; ZEICHNER, 2007) exige deste/a conhecer a sua realidade para entendê-la e nela atuar.

É no espaço da escola que o/a professor/a, na interação com seus pares, constrói a profissionalidade docente, portanto, a escola deve ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individual e coletiva. De acordo com Alarcão (2011, p.90), uma escola reflexiva constitui-se uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.

Para atender a essas exigências faz-se necessário repensar a formação docente, pois a formação inicial não dá conta de responder a toda a amplitude do trabalho pedagógico, bem como aos desafios que vão surgindo no exercício da prática docente. É nesse sentido que considero importante discutir como a formação continuada vem sendo desenvolvida no espaço da escola e suas implicações para a prática docente.

3.1 Em busca de uma formação continuada crítica reflexiva de professores /as

A formação continuada de professores no Brasil possui uma trajetória histórica e sócioepistemológica, marcada por tendências que vêm se consolidando por meio de diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira.

A partir da década de 1980, se intensificaram os debates em relação ao processo de formação docente, o que culminou com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, as quais determinam que a formação dos/as professores/as para atuar na Educação Básica deve ocorrer em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação.

Essa determinação legal afeta, principalmente, o/a professor/a da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que, até então, para tal função se admitia a formação dos/as professores/as em nível Médio - Curso de Magistério - formação que acontecia nas Escolas Normais ¹². Assim, a

¹² Tinha o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário e era oferecido preferencialmente em cursos públicos de nível secundário (hoje Ensino Médio).

formação ...inicial de professores/as para atuar nestas etapas da Educação Básica passou a acontecer, preferencialmente, nas Universidades, por meio do curso de Pedagogia, possibilitando ao/à docente uma fundamentação científica e pedagógica para problematizar sua própria prática pedagógica.

É pois no espaço da Universidade que o/a futuro/a professor/a ou o profissional que já atua em sala de aula, mas não possui a formação superior, vai se apropriar dos saberes profissionais, definidos por Tardif (2016), como um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação de professores/as (escolas normais ou faculdades de educação). De acordo com este autor, os saberes do/a professor/a têm uma relação íntima com a escola e a sala de aula. Tais saberes são plurais e envolvem um “saber fazer” variado de diferentes naturezas, sendo atemporais, adquiridos no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, atrelados a saberes experienciais ou práticos que se complementam com os disciplinares e curriculares, formando assim um arcabouço de saberes essenciais para a prática docente.

Todos esses saberes, necessários para o exercício da docência, com os quais o/a professor/a tem contato por meio do processo da formação inicial, precisam ser constantemente revistos, pois não dão conta de abarcar toda a gama de conhecimentos necessários para a formação desse profissional que tem como ação motivadora do seu trabalho o conhecimento.

Sendo o conhecimento um processo de assimilação ativa, que estabelece novas compreensões da realidade, o/a professor/a em formação precisa perceber essas transformações, compreender a educação como prática social e histórica, que muda de acordo com o momento e o contexto social, político e econômico pelo qual se estrutura a sociedade vigente, em que o processo educacional reflete todas as concepções e pressupostos que orientam a sociedade nesse processo de transformação social.

Reconhecendo a impossibilidade de a Universidade formar profissionais prontos e acabados, até mesmo pela natureza humana de seres inconclusos que somos, faz-se necessário que o/a professor/a, durante a sua vida profissional, tenha uma formação que vá além do conhecimento específico de sua área de atuação: precisa também de uma formação que contemple o político-pedagógico e epistemológico do conhecimento.

É nesse sentido que lanço o olhar para o contexto da pesquisa, pois, como já situei na seção anterior, a professora, interlocutora da pesquisa, até antes da intervenção, tinha 19 anos de docência e as experiências com as formações das quais participou não têm contemplado diretamente o vivido no espaço da sala de aula. Além disso, ao trabalhar com a última turma dos anos iniciais, cresceu sua responsabilidade, uma vez que neste ano de 2019 os/as alunos/as iniciaram um novo ciclo na sua vida, a entrada nos anos finais do Ensino Fundamental, o que vai requerer deles/as especialmente o domínio autônomo da leitura e da escrita.

O olhar como pesquisadora sobre a prática desenvolvida pela professora me fez perceber o quanto ela precisava de momentos que a levassem a retornar a essa prática, buscando ressignificar os seus conhecimentos teórico-metodológicos, pois o ensino da produção textual pautava-se exclusivamente no conjunto de normas e regras, desconsiderando os parâmetros que se fazem necessários em uma situação de produção escrita com sentido (conhecimentos prévios sobre o assunto a ser evidenciado, destinatário, enunciador, objetivo e efeitos que o escrito pode produzir, revisão e escrita final).

É oportuno mencionar que a necessidade de um processo de formação continuada também era sentida pela professora, o que se evidencia na sua fala, ao ser questionada sobre esse assunto:

A educação tem sempre inovações, então fazendo a formação continuada estamos acompanhando essas inovações, que nem sempre a gente tem tempo de pesquisar em casa, estudar sozinha, então a formação ajuda, nessa área, a entender como a educação está funcionando atualmente, conhecer novos métodos, novas técnicas, novas tecnologias, que a gente pode **aplicar na sala de aula, mesmo que a gente já tenha uma experiência, precisa sempre se renovar**, então é necessário essa informação sempre. (, grifo nosso).

O posicionamento da professora apresenta muitos pontos merecedores de análise: o primeiro, se refere à sua necessidade de formação para manter-se informada sobre as “inovações” na área da educação. De fato, acredito que, como professores/as, precisamos estar atento as mudanças que ocorrem no meio educacional, no entanto, me parece que a professora, ao mencionar que precisa conhecer novas técnicas e métodos para aplicar em sala de aula, sua preocupação se volta para a aplicabilidade técnica, para o imediatismo, o modismo. A formação não

é pensada como uma necessidade de contribuir para a reflexão crítica e análise da sua prática.

Convém salientar, que a formação continuada de professores/as na escola campo da pesquisa não acontecia de maneira sistemática, até iniciarmos a pesquisa; a única formação que presenciei na instituição foi desenvolvida por técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), cuja temática de discussão era, principalmente, a sistemática de avaliação.

Diante da necessidade de um processo de formação continuada na escola e, mais ainda, percebendo o desejo da professora de viver esse momento, especialmente no que se refere à produção escrita, lancei a ela o convite, por meio de uma carta (APÊNDICE J), para vivenciar esse processo. A professora mostrou-se interessada e ansiosa pelo início da formação, e nesta oportunidade lhe entreguei um *kit* (pasta, caneta, grafite, marcadores, postite) para organização dos registros e reflexões no decorrer da formação. Porém, como já mencionamos, não foi possível a professora participar desse momento de formação continuada na escola, pois teve que se afastar por problemas de saúde, havendo assim um rodízio entre a professora do PL, a substituta e a pesquisadora, para assumir a turma até a chegada do professor efetivo em dezembro de 2018. Os momentos que assumi a turma implementei ações referente ao processo de intervenção.

Toda a discussão apresentada aponta para uma questão extremamente importante para quem se aventura a estudar a formação continuada: que concepção adotar? Diante do exposto, fui percebendo que a formação continuada de professores/as apresenta vários enfoques e dimensões, conforme o momento histórico, determinadas pelas concepções políticas ideológicas e econômicas.

Segundo Prada *et al.* (2010), no período pós-Primeira Guerra Mundial, por exemplo, a formação continuada de professores/as se fazia necessária para evitar posturas nacionalistas observados durante a guerra e, também, para difundir propostas pedagógicas, como a Escola Nova.

Posterior à Segunda Guerra, os Estados Unidos e a União Soviética, com a pretensão de expandir sua ideologia de diversas formas, utilizaram a educação para implantar reformas educativas na América Latina, visto que era estratégico “capacitar recursos humanos” em todos os níveis (políticos, governamentais, econômicos, educativos) para implementação das reformas.

Desse modo, a formação continuada de professores/as foi se constituindo um produto de consumo, de início ofertada pelo Estado como autor das reformas, ou pelas escolas (PRADA, *et al.*, 2010). No Brasil, na década de 90 do século XX, viveu-se um momento de inúmeras reformas, tendo a sociedade e, conseqüentemente, a escola que se adequar às novas exigências impostas pela globalização.

Para esse fim, fez-se necessário, uma formação de professores/as que estivesse em consonância com as reformas vigentes. Assim, surgiram no cenário educacional modelos de formação continuada de diferentes enfoques e dimensões.

Autores/as, como Candau (1999) e Nóvoa (1991), apontam que para a formação continuada de professores/as, ao longo do história educacional, predominou um “modelo clássico”, o qual caracteriza-se por oportunizar ao/à docente renovação de seus conhecimentos advindos da formação inicial, por meio de programas de atualização, aperfeiçoamento, programas de pós-graduação ou, ainda, participando de cursos, simpósios, congressos e encontros voltados para seu desenvolvimento profissional, no intuito de sanar dificuldades que acontecem no cotidiano escolar.

Esse “modelo clássico” de formação continuada de professores/as recebeu denominações, tais como: capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento, entre outros termos que correspondem a uma ideologia e concepção tecnicista, cuja preocupação é com a eficácia e a eficiência na educação. Nessa perspectiva, o/a professor/a é visto/a como incapaz e como mero/a aplicador/a de valores, normas, diretrizes e decisões político-curriculares (PIMENTA, 2012), precisando aperfeiçoar-se renovar conhecimentos adquiridos na formação inicial.

O pedagógico fundamentado somente nas ações práticas leva o/a professor/a ao imobilismo, impedindo-a de reconhecer posições outras.

Segundo Zeichner e Liston (1996, p.9):

As professoras e os professores que se prendem somente nas suas ações práticas, sem uma reflexão mais rigorosa sobre elas, acomodam-se a essa única perspectiva e aceitam, sem críticas, o cotidiano de suas escolas, com ações rotineiras no enfrentamento dos problemas que ali acontecem, sem vislumbrar as inúmeras alternativas dentro de um ‘universo maior de possibilidades.

Como exemplo de uma ação docente baseada em ações práticas, ou seja, sem uma reflexão rigorosa sobre a atividade a ser realizada, podemos citar uma situação, dentre muitas outras, vivenciadas no espaço escolar quando foi solicitado

às crianças pela professora, interlocutora da pesquisa, que produzissem um cartaz de boas-vindas aos responsáveis que iriam participar do “dia D¹³” na escola. Foram apresentados modelos aos/às alunos/as do que deveriam escrever, sem considerar, no entanto, as etapas necessárias para a produção textual do gênero cartaz, o que levou as crianças a levantarem os seguintes questionamentos à professora:

*O que é o dia D na escola?
Os pais vêm para a escola fazer o quê?
O que vai ter nesse dia para apresentar aos pais?*

O questionamento levantado pelas crianças em relação à produção textual do gênero cartaz deveu-se a uma atividade, realizada durante a fase de intervenção da pesquisa¹⁴, quando lhes foi possibilitado que pensassem em todas as etapas necessárias para a construção de um cartaz (qual o gênero mais apropriado para comunicar o evento, a quem se destina, produção individual, confronto com os escritos sociais da mesma natureza, revisão, atividade coletiva de reflexão metalinguística e escrita final).

Ao contrário desse “modelo clássico” de formação continuada que visa a transmissão de conteúdos dando ênfase somente à atualização e capacitação profissional, (SCHÖN, 2000) defende uma formação de professores/as que tenha como pressuposto teórico-metodológico a reflexão crítica sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Nessa perspectiva, a reflexão é concebida como um “[...] ato ou processo por meio do qual o homem considera suas próprias operações”.

Em concordância com o referido autor, Pimenta (2000, p.31) afirma que:

A formação de professores na tendência reflexiva se configura com uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de formação em parceria com outras instituições de formação.

¹³ Momento destinado a informar aos pais/responsáveis sobre os descritores (habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos/as alunos/as nas diferentes disciplinas curriculares) que foram trabalhados e os resultados das aprendizagens dos/as alunos/as.

¹⁴ Produção textual do gênero cartaz pelos/as alunos/as com o objetivo de informar à comunidade a realização de um bazar beneficente para a revitalização da biblioteca da escola.

Entretanto, para assumir uma postura reflexiva crítica, faz-se mister que o/a professor/a tenha a capacidade de produzir na reflexão sobre a prática uma ação diferente daquela idealizada teoricamente, isto é, romper com o “modelo clássico,” que concebe a relação teoria-prática como verdadeira e irrefutável, podendo ser aplicado diretamente na prática sem levar em consideração elementos sociais, ético-políticos, culturais, afetivos e emocionais que fazem parte dessa prática.

Carr e Kemmis (2007, p. 324, tradução nossa) propõem que a formação de professores/as e a prática pedagógica aconteçam num contexto de práxis emancipatória, em que o/a professor/a venha a construir uma teoria por meio de reflexão crítica sobre seus conhecimentos práticos.

Portanto, acredito que só será possível uma mudança substancial da prática pedagógica em relação ao ensino da produção de textos escritos (objeto desta pesquisa), se houver uma reflexão crítica das experiências, concepções e dos pressupostos que subsidiam o fazer pedagógico do/a professor/a. Para isso, é necessário que essas reflexões sejam pensadas no coletivo dos/as professores/as; no contexto da escola.

Entendo que a capacidade reflexiva é uma característica peculiar do ser humano, porém precisa de contextos de liberdade e responsabilidade que favoreçam o seu desenvolvimento. Dessa maneira é preciso que os/as envolvidos/as nesse contexto (professores/as) vençam a inércia, sejam desejosos/as e persistentes, para passarem do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que busquem interpretações articuladas, justificadas e sistematizações cognitivas (ALARCÃO, 2011, p.49), isso pode ser proporcionado por meio da formação continuada que tenha como pressuposto teórico-metodológico a reflexão crítica sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

Nesse processo formativo, que tem como ponto de reflexão as experiências vivenciadas no contexto da escola, a interlocução assume um papel de extrema relevância. Como afirma Alarcão (2011, p.49):

Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação, situação que nos fala [...] Este diálogo não pode quedar-se a um nível meramente descritivo, pois seria extremamente pobre. Tem de atingir um nível explicativo e crítico que permita aos profissionais do ensino agir e falar com o poder da razão.

Logo, pensar a formação de professores/as na perspectiva reflexiva crítica tem como objetivo torná-los/as mais competentes para analisarem as questões do seu cotidiano, tanto em relação aos aspectos pedagógicos, quanto no que se refere ao social e ao político, para sobre elas agirem, pois a formação continuada não pode ser pensada deslocada da realidade e das múltiplas possibilidades nela presentes.

4 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: implicações no processo de ensinar o ato de escrever

Por meio da linguagem nos constituímos como seres humanos, pois conseguimos expressar pensamentos, emoções, sentimentos, ideias e concepções, o que a torna imprescindível na trajetória existencial do ser humano. Ao demonstrar o pensamento, por meio da linguagem, o sujeito torna-se cada vez mais único, singular e, ao mesmo tempo, desenvolve o sentimento de pertencimento de um grupo.

Como afirma Volóchinov (2017), a linguagem é dialógica e social, é por meio dela que o sujeito toma consciência de si e tem uma dependência do outro.

Assim, podemos conceber a linguagem como um fenômeno social e cultural que não existe de forma isolada e acabada, mas mediado por outros interlocutores dentro de um determinado contexto que vão se constituindo em outros discursos e diálogos. Sendo a produção textual o objeto dessa pesquisa, é importante compreendermos que concepção de linguagem subsidia o trabalho do/a professor/a.

Em contato com a escola, temos percebido a insatisfação de muitos/as professores/as, independentemente da área de conhecimento ou etapa em que trabalha, com o desempenho acadêmico dos/as alunos/as, no que se refere, principalmente, ao pouco domínio destes em relação à leitura e à escrita.

Na verdade, como a leitura e a escrita são transversais a todas as áreas do conhecimento, sem o seu domínio, os/as alunos/as dificilmente obterão sucesso em seu aprendizado, pois, como interagir com os textos propostos em todas as disciplinas se não conseguirem ler e escrever? Na escola, além da linguagem oral, a linguagem escrita é fundamental para que o dialogismo se efetive na relação estabelecida entre professores/as e alunos/as.

Como afirma Geraldi (2015, p.34, grifo do autor), a linguagem é necessária para o desenvolvimento intelectual do ser humano, bem como:

Condição *sine qua non* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreenderem o mundo e nele agir; ela é ainda a mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque é através dela que estas posições se tornam públicas. Por isso, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confirmar a questão educacional à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-la à luz da linguagem.

Por esse motivo, não podemos conceber a linguagem como um conjunto de regras prontas e acabadas; é preciso considerar, em primeiro lugar, que ela é dialógica e social, uma vez que, por meio dela, o sujeito toma consciência de si mesmo na interação com os outros.

Conforme Volóchinov (2017, p.18, grifo do autor):

[...] a essência da linguagem é ser *mediação entre os homens* e deles com o mundo. [...] é o meio entre a individualidade, manifestada na aquisição durante a infância, e a coletividade, presente nas línguas: Falar - mesmo nas formas mais simples da fala - significa unir o seu sentido individual à natureza geral humana.

Faz-se necessário, então, que a escola, como espaço onde a linguagem oral e, principalmente, a escrita tem uma importância imensurável, conceba o ensino da língua materna considerando essa perspectiva. Diante disso, questiono: como a escola tem ensinado a língua materna, mais precisamente o ato de escrever? Como forma de responder a esse questionamento, considero pertinente situar a historicidade do ensino da língua materna, buscando indícios do que tem sido privilegiado nesse processo.

4.1 Das concepções reducionistas de linguagem à concepção dialógica do ato de escrever

O ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica tem como parâmetros documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹⁵, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)¹⁶, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹⁷ e, de forma mais atual, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).¹⁸

¹⁵ Define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição.

¹⁶ Orientam o planejamento **curricular** das escolas e dos sistemas de ensino, fixado pelo Conselho Nacional de **Educação** (CNE). ... Atualmente, existem **diretrizes gerais para a Educação Básica**.

¹⁷ São diretrizes elaboradas para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina...uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino.

¹⁸ Normas obrigatórias para a Educação Básica, que orientam o planejamento **curricular** das escolas e dos sistemas de ensino.

Dentre os documentos citados, não se pode deixar de fazer menção neste trabalho à BNCC, aprovada em dezembro de 2017, portanto, é a legislação que passou a vigorar na condução do trabalho desenvolvido no espaço escolar. De acordo com este documento, para o ensino de linguagem no Ensino Fundamental, algumas competências precisam ser desenvolvidas pelas crianças, dentre as quais, destaco:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como forma de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (BRASIL, 2017, p.65.).

As duas competências apresentadas pela BNCC (BRASIL, 2017) dão pistas para se compreender que, neste documento defende-se uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem para o ensino de Língua Portuguesa, o que quer dizer que, nesta disciplina, o texto deve assumir uma centralidade no trabalho desenvolvido em sala de aula, relacionado “[...] a seus contextos de produção e ao desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, de escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.” (BRASIL, 2017, p.67).

Porém, a pesquisa-ação desenvolvida no contexto de pesquisa revela uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do ensino da língua, isto é, focada em normas gramaticais, estudo de palavras e de frases descontextualizadas. Neste caso, a prática da escrita passa a ser vista como um ato mecânico e periférico, centrada, inicialmente, em habilidades de regras ortográficas, motoras e na memorização.

De acordo com Antunes (2016, p.26, grifo do autor), o foco desse ensino tem materializado.

A prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em “exercícios” de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases. Tais palavras e frases isoladas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias do sentido e das intenções com que as pessoas dizem as coisas que têm a dizer. Além do mais, esses exercícios de formar frases soltas afastam os alunos daquilo que eles fazem, naturalmente, quando interagem com os outros, que é “construir peças inteiras”, ou seja, *textos*, com unidade, com começo, meio e fim, para expressar sentidos e intenções.

Para exemplificar uma prática de escrita mecânica, destituída de qualquer valor interacional, observada no contexto de pesquisa, cito uma proposta de escrita planejada pela professora, sujeito da pesquisa, sobre “O Dia Internacional da Mulher”. Embora considere que este tema mereça destaque no espaço da sala de aula, pois, desde cedo, as crianças precisam refletir criticamente sobre a situação da mulher no contexto atual, a proposta não teve esta intenção. De fato, tenho percebido, em contato com as escolas, de uma forma geral, que as datas comemorativas, muitas vezes, são trabalhadas destituídas de qualquer análise crítica; constitui-se apenas um conteúdo que precisa ser cumprido.

A realização da atividade pela professora, seguiu a seguinte sequência:

Quadro 6 - Sequência da atividade realizada pela professora, interlocutora da pesquisa, para trabalhar o Dia Internacional da Mulher.

- ✓ Registro no quadro do título “08 de março: Dia Internacional da Mulher”, chamando atenção da turma para a referida data.
- ✓ Distribuição aos/às alunos/as do texto “Lei Maria da Penha” (APENDECE I) sem a referência e vocalização pela professora (durante este momento realizava algumas paradas para explicar aos/às alunos/as alguns parágrafos que faziam referências à violência contra a mulher).
- ✓ Questionamento aos/às alunos/às sobre o que sabiam acerca dos direitos das mulheres e das diversas funções que estas assumem na sociedade.
- ✓ Registro no quadro das respostas dos/as alunos/as pela professora¹⁹.
- ✓ Solicitação aos/às alunos/as que produzissem um texto sobre o Dia Internacional da Mulher para fixarem na parede turma.

Fonte: Andrade (2019).

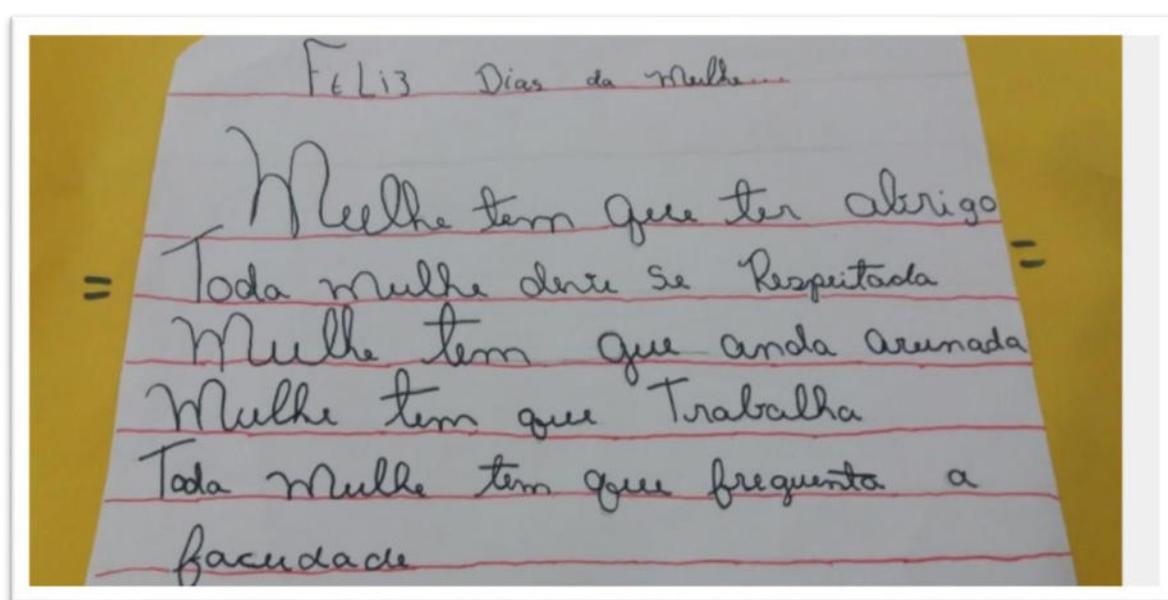
Como vemos, na sequência apresentada, apesar de a professora ter levado o texto para a sala de aula, feito a proferição e levantado alguns questionamentos às crianças, a palavra, na verdade, ficou com ela. As crianças não tiveram oportunidade de dizer, de fato, a sua palavra, de interagirem entre si, de trazerem suas experiências para o espaço da sala de aula que, com certeza, deveriam ser muitas. E mesmo a professora tendo trazido um texto atual, pois tratava-se da Lei Maria da Penha, a forma

¹⁹ Toda mulher tem direito a: alimentação, abrigo, segurança, ser respeitada, trabalhar, estudar, frequentar faculdade, sair de casa, proteção contra a violência.

como foi abordado levou-me a inferir que não foi oportunizado aos/às alunos/as situarem-se nele.

Acredito que se as relações dialógicas ou ações discursivas não forem o ponto de partida, de percurso e de chegada do processo de ensino, os/as alunos/as terão muito pouco ou nada a dizer, o que podemos constatar no texto produzido por uma das crianças da turma, apresentado a seguir.

Figura 5 - Texto produzido como atividade do dia Internacional da Mulher por uma aluna da turma.



Fonte: Andrade (2019).

O texto produzido demonstra uma escrita inexpressiva, cujas palavras utilizadas foram quase as mesmas registradas no quadro pela professora. A criança produziu uma sequência de frases desligadas umas das outras, em que a repetição é a marca registrada.

Como afirma Geraldi (2012, p.129), este texto:

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

Além da ausência das relações dialógicas para criar nas crianças as ideias para escreverem, observei, também, a falta de uma discussão que permitisse

determinar elementos necessários para o início de uma produção escrita com sentido: a quem escrever, por que escrever, de quem se irá falar (JOLIBERT, 1994). A escrita foi finalizada sem que as crianças refletissem sobre suas produções, confrontassem-na com um modelo e realizassem a reflexão sobre a escrita para, em seguida, a reescreverem e finalizarem.

Em uma atividade de escrita, a interação entre os sujeitos se faz necessária, visto que, segundo Antunes (2016, p.45):

A atividade da escrita é uma atividade interativa de expressão de manifestação verbal das ideias, informações, interações, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever.

De acordo com a referida autora, a escrita implica uma relação de cooperação entre dois ou mais interlocutores, pois, quem escreve, na verdade, escreve para alguém, estabelecendo assim uma interação com o outro, que servirá de parâmetro das decisões que devem ser tomadas em relação ao que dizer, quando dizer e como fazê-lo.

Outro aspecto muito valorizado no ensino da língua materna na escola está relacionado ao ensino e à aprendizagem da gramática, que, equivocadamente, é vista como caminho para a correção da expressão linguística dos educandos (GERALDI, 2015), presumindo-se que o conhecimento da estrutura linguística garante um melhor desempenho na aprendizagem da língua escrita. Ensina-se na escola uma gramática descontextualizada, fragmentada, irrelevante, voltada para nomenclaturas; uma gramática inflexível que não tem como ponto de partida o uso da língua em textos reais, desconsiderando-se o uso comunicativo relevante da língua.

Porém, convém reconhecer, que o modo como a língua é tratada nas aulas de Língua Portuguesa está diretamente ligado à concepção de linguagem que norteia o trabalho do/a professor/a. Qualquer que seja a metodologia de ensino envolve uma compreensão e interpretação da realidade; um posicionamento político que o/a professor/a articula aos componentes necessárias (conteúdos, procedimentos, avaliação, livro didático) para a efetivação do ensino.

De acordo com Geraldi (2012, p.40):

[...] quando se fala em ensino, uma questão prévia - para que ensinamos o que ensinamos? e sua correlata: para que as crianças aprendam o que aprendem? - é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quanto ensinar, o que ensinar.

Ao respondermos “para que”, em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, nos remetemos às questões relacionadas tanto à concepção de linguagem como a posturas relacionadas à educação que se articulam por meio da metodologia. Assim, se verifica diferentes concepções de linguagem que podem subsidiar a prática pedagógica do/a professor/a.

Geraldi (2012), destaca três concepções de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como interação.

A linguagem como *expressão do pensamento* está fundamentada na tradição gramatical grega, perpassou pelos latinos, pela Idade Média e pela Moderna, tendo “perdido” sua hegemonia somente no início do século XX com os estudos de Saussure (PERFEITO, 2005). Portanto, durante muito tempo, foram e, por que não dizer, ainda são reforçados os estudos da Gramática Normativa-Prescritiva, que coloca em evidência apenas o falar de uma classe social, uma vez que a língua é considerada como uma unidade imutável. Ou seja, nela não se considera o estudo das variações linguísticas, o que requer do/a professor/a aceitar as variações de pensamento. Tal ocorrência, apoia-se no pressuposto de que a linguagem traduz a expressão que se constrói no interior da mente; é o “espelho” do pensamento, portanto, o “não saber pensar” é a causa de as pessoas não saberem se expressar, logo o pensar é um requisito básico para se escrever.

A esse respeito, Travaglia (1997, p.21, grifo do autor) afirma:

[...] que a linguagem como expressão do pensamento reduz o fenômeno linguístico a um ato racional, “a um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece.

Dessa forma, acredita-se que quem fala ou escreve bem e domina as normas que compõem a gramática é um indivíduo que organiza logicamente o seu pensamento, sendo a língua concebida como simples sistema de normas, acabado, fechado, abstrato e sem interferência do social.

Em Volóchinov (2017), percebemos que a tendência denominada “subjativismo individualista”, cujo principal representante e fundador é Wilhelm von

Humboldt ²⁰, fundamenta a concepção de linguagem como “expressão do pensamento”, uma vez que esta é compreendida como uma criação individual que se origina no interior do indivíduo, partindo do interior para o exterior do sujeito. Portanto, este estudioso vê a enunciação como uma criação puramente psicológica, desconsiderando o social e a interação verbal.

De acordo com essa concepção de linguagem, a maneira como o sujeito se expressa está relacionada com a sua capacidade de pensar. No entanto, segundo (VOLÓCHINOV, 2017), a concepção subjetivista individualista comete um grande equívoco quando desconsidera a natureza social da enunciação e a considera como expressão do mundo interior do locutor, tendo em vista que, tanto as suas estruturas como a atividade mental a ser expressa por ela são de natureza social.

A concepção de linguagem subjetivista individualista, ou “expressão do pensamento”, se materializa na prática pedagógica quando a preocupação do/a professor/a se volta para o reconhecimento de normas e regras de funcionamento da língua. De acordo com Soares (1998), tal concepção orientou muitos/as professores/as na década de 1960, uma vez que muitos/as alunos/as inseridos/as naquele contexto histórico e que frequentavam a escola faziam parte das classes mais privilegiadas da sociedade que já tinham um certo domínio da norma culta.

Nessa perspectiva, como o texto e a produção escrita, objeto de estudo deste trabalho, são concebidos nessa concepção de linguagem? Se o foco, como o próprio nome diz, é a “expressão do pensamento”, o texto “é constituído da representação do pensamento do produtor e é visto como um produto. Imbuído dessa ideia, não cabe ao ouvinte questioná-la, mas sim, exercer um papel passivo diante dele, apenas recebendo informações”. (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p.483).

Assim, ao ter acesso ao texto, a função do/a aluno/a é “extrair informações”, ou exteriorizar o pensamento do autor, pois não lhe é permitido interagir ou atribuir sentido ao que lê. Neste caso, a avaliação tem como objetivo avaliar a capacidade do/a aluno/a de expressar-se oralmente.

No que se refere à produção escrita, esta é concebida como um conjunto de atividades, e o estudo da teoria gramatical é a condição para que o/a aluno/a aprenda a escrever, logo, o propósito é:

²⁰ Representante e fundador da tendência do pensamento filosófico e linguístico “subjetivismo individualista”.

Conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições, em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico. O eixo da progressão curricular e dos manuais didáticos são os itens gramaticais. (PERFEITO, 2005, p. 29).

Ao lançar o olhar para o campo de pesquisa, consigo perceber resquícios desta concepção de linguagem quando constato que, muitas vezes, não é solicitado às crianças que interajam com o texto, atribuindo sentido ao que leem. Constato que a relação do/a aluno/a com o texto ainda é trabalhada de forma muito solitária, como se no seu interior encontrasse todas as respostas para sua compreensão ou a para a produção escrita. Desconsideram-se as relações dialógicas nesse processo, pois “[...] o ponto de partida do pensamento sobre a linguagem é o enunciado monológico [...] um ato puramente individual, uma expressão da consciência individual. Dos seus propósitos, intenções, impulsos criativos, gostos e assim por diante.” (VOLÓCHIONV, 2017, p.202).

No que se refere à concepção de linguagem como *instrumento de comunicação*, cujo fundamento encontra-se na tendência “objetivista abstrata” (VOLÓCHINOV, 2017), a língua é vista como um sistema de códigos imutáveis. Portanto, privilegia-se a forma, o aspecto material da língua em detrimento do conteúdo, da significação e dos elementos extralinguísticos. Esta concepção tem como principal representante Ferdinand de Saussure, o qual se afasta da concepção como expressão do pensamento, uma vez que considera

[...] que o sistema da língua [...] é completamente independente de quaisquer atos, intenções e motivos individuais e criativos. [...] já não se trata da criação consciente da língua pelo indivíduo falante. **A língua contrapõe-se ao indivíduo como uma norma inviolável e indiscutível, à qual só lhe resta aceitar. O indivíduo recebe o sistema da língua da coletividade falante de modo totalmente pronto, e qualquer mudança dentro desse sistema encontra-se fora dos limites da sua consciência individual.** (VOLÓCHINOV, 2017, p.156-157, grifo nosso).

Considerando o que afirma Volóchinov (2017), as pessoas já recebem a língua pronta, produto de uma coletividade, logo, não lhes cabe violar o que já se encontra estabelecido na sociedade. Enquanto na primeira concepção, a língua está dentro do sujeito (individual), nesta última ela encontra-se fora e, conseqüentemente, para que seja assimilada, um outro precisa transmiti-la, por meio do treino, da repetição, da memorização, de exercícios que estimulem a resposta, de forma a seguir o modelo. Ou seja:

De acordo com a doutrina do objetivismo abstrato, a língua como uma obra pronta é transmitida de geração a outra. O objetivismo abstrato a transforma em algo externo em relação ao fluxo da comunicação discursiva. Esse fluxo movimenta-se para adiante, enquanto a língua, como uma bola, é jogada de uma geração a outra. (VOLÓCHINOV, 2017, p.198).

Como podemos perceber, esse entendimento nega as relações dialógicas e interativas entre as pessoas. Para o autor (SOARES, 1998), no Brasil, essa concepção teve seu ápice após a década de 1960, quando a classe popular conquistou seu direito à escolarização e trouxe consigo padrões culturais e variações linguísticas diferentes. Foi nesse momento histórico que a disciplina Português ou Língua Portuguesa passou a ser substituída por Comunicação e Expressão, por considerar-se que na língua está a essência da linguagem e por isso, ela se impõe ao sujeito, constituindo-se um sistema pronto que não pode ser criado nem modificado, já que é dado ao indivíduo pela sua comunidade.

Nessa perspectiva, a língua é concebida como um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela (VOLÓCHINOV, 2017). Tem-se aqui, novamente, a parte estrutural da língua, o sistema.

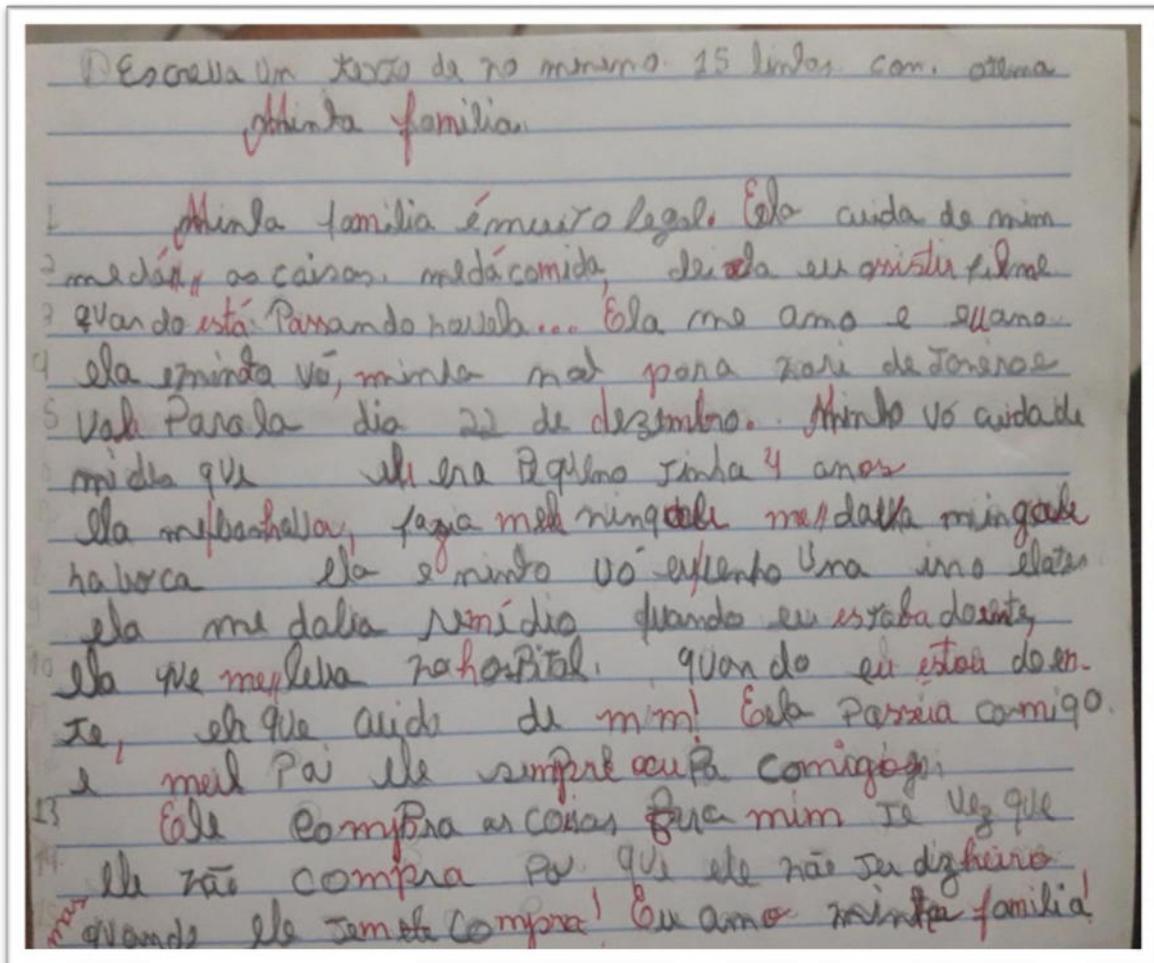
De acordo com Travaglia (2009, p.22):

[...] a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação seja efetivada.

Conforme essa concepção, a linguagem desvincula a língua de suas características mais importantes: “seu aspecto cognitivo e social”, visto que o falante ao transmitir uma mensagem ao ouvinte, desconsidera o uso da língua em contextos sociais mais amplos. Sendo assim, ao/a professor/a cabe garantir que o/a aluno/a conheça o sistema alfabético e a gramática, para que possa utilizar o código, ora como emissor – codificador -, ora como receptor – decodificador, o que caracteriza o ensino da língua como descritivo.

No contexto de pesquisa, observa-se a presença dessa concepção de linguagem quando se constata que as propostas direcionadas às crianças relacionadas à produção escrita tinham como único objetivo verificar a grafia correta das palavras, isto é, focava exclusivamente na aprendizagem das normas gramaticais, conforme texto apresentado a seguir.

Figura 6 - Texto de um aluno corrigido pela professora.



Fonte: Andrade (2019).

Ao corrigir a produção da escrita do/a aluno/a, a professora desconsiderou que um texto produzido por um/a aprendiz se manifesta como o produto de um sujeito que, a seu modo, por meio das diversas possibilidades e formas de linguagem, busca estabelecer um determinado tipo de relação com seu/sua interlocutor/a.

Na terceira concepção, a *linguagem como processo de interação ou dialógica*, defendida por Volóchinov (2017), acredita-se que o sujeito falante (locutor), ao fazer uso da língua, não exterioriza somente o pensamento ou transmite informações, mas realiza ações, age, atua sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). Em outras palavras, a língua não se encontra dentro ou fora do sujeito, mas nas relações estabelecidas entre as pessoas. Portanto:

[...] a língua movimenta-se adiante juntamente com o fluxo, pois é inseparável dele. Na verdade, ela não é transmitida; ela é continuada, mas como um processo de formação ininterrupto. Os indivíduos não recebem em absoluto uma língua pronta; eles entram nesse fluxo da comunicação discursiva, ou

mais precisamente, é nesse fluxo que a sua consciência se realiza pela primeira vez. [...] A língua materna não é recebida pelas pessoas; é nela que elas despertam pela primeira vez. (VOLÓCHINOV, 2017, p.198).

Essa concepção *dialógica da linguagem* contrapõe-se às visões conservadoras da língua, que a têm como um objeto autônomo, sem história e sem interferência do social. Partindo desse pressuposto, a linguagem se faz pela interação comunicativa, mediada pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores/as, em um determinado contexto sócio-histórico e ideológico, e estes/as interlocutores/as são sujeitos que ocupam lugares sociais.

Quando desconsideramos que a língua se realiza por meio da interação, enfatizamos o ensino de uma língua morta ou de uma “palavra alheia ou estrangeira”, como bem aborda (VOLÓCHINOV, 2017). Conforme este teórico, a palavra materna é “de casa”, uma vez que:

[...] ela é percebida como uma roupa habitual ou, melhor ainda, como aquela atmosfera costumeira na qual vivemos e respiramos. Nela não há mistérios; ela pode se tornar misteriosa nos lábios alheios no sentido hierárquico, nos lábios do líder, nos lábios do sacerdote, mas nesse caso ela já se torna uma palavra diferente, é transformada no exterior ou eliminada das relações cotidianas (torna-se um tabu para os hábitos corriqueiros ou uma arcaização da linguagem), isso se ela, desde o princípio, não tiver sido uma palavra estrangeira nos lábios de um líder-conquistador. (VOLÓCHINOV, 2017, p.188).

Por muitas vezes não compreendermos que a língua que usamos é “de casa”, pois é produto das relações entre os homens, insistimos no ensino de determinados conteúdos despojados de sentido e valor social, como por exemplo o uso do “vós”, o qual é exigido em provas e exercícios de conjugação verbal.

Neste caso, o sinal, as questões da forma ganham uma preponderância em detrimento do sentido, o que revela “[...] um processo marcado pelo equívoco: a criança julga que está apreendendo o signo linguístico e a língua escrita, mas essa língua não é língua, mas um corpus morto.” (ARENA, 1992, p. 76).

Neste trabalho defendo uma concepção de linguagem dialógica ou como *interação*, pois considero que a escola precisa propiciar ao/a aluno/a não apenas o conhecimento da gramática de sua língua, mas também a capacidade de se apropriar da significação nova e concreta que ela adquire em determinado contexto ou esfera social.

Como afirma Volóchinov (2107, p.179), não desconheço que a língua possui

[...] um momento de sinalização e um momento correspondente de reconhecimento do sinal. Ele existe, porém não é constitutivo da língua como tal. Ele é eliminado de um ponto de vista dialético e consumido pela nova qualidade do signo (isto é, da língua como tal). Na língua materna, o sinal e o reconhecimento são eliminados dialeticamente, ou seja, isso ocorre precisamente na consciência linguística do membro de uma dada coletividade linguística. No processo de assimilação de uma língua estrangeira, o momento do sinal e o reconhecimento são percebidos, porém ainda não estão superados, pois a língua ainda não se tornou completamente ela mesma.

Para que não se determine o sinal como característica no ensino do ato de escrever, é preciso tomar uma rota contrária no ensino da língua: do sentido para a evidência dos aspectos técnicos. E isso só pode acontecer quando privilegiamos o gênero do discurso como ponto de partida e de chegada, cujas relações dialógicas perpassam todo o processo do trabalho com o gênero. Por esse motivo, trago na próxima seção uma discussão aprofundada sobre esse assunto.

5 O PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA COM BASE NOS GÊNEROS DO DISCURSO

Como discuti, a linguagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do ser humano; ela é constitutiva do sujeito e, como se sabe, somente conseguimos nos apropriar desta ferramenta na interação que vamos estabelecendo com os outros, visto que “[...] o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade.” (LEONTIEV, 1978, p.261, grifos do autor).

Nesse sentido, à medida que uma criança, por exemplo, tem a oportunidade de vivenciar situações ricas de interação, mais terá condições de se desenvolver nas suas máximas possibilidades, o que significa que a aquisição do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são dadas, mas, para serem adquiridas, a criança “[...] deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. **Ela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.**” (LEONTIEV, 1978, p.272, grifo nosso).

Leontiev (1978) deixa claro, então, a importância da educação para o movimento da história e, de modo particular, o meu olhar se volta para a educação escolar, por ser ela a responsável pelo ensino da linguagem escrita, o qual precisa ocorrer de forma intencional e sistematizada.

Como afirma Saviani (2015, p.2, grifo do autor):

A linguagem escrita, por não ser espontânea e ‘natural’ como a linguagem oral, mas formal e codificada, requer para sua assimilação, processos também formais, sistematizados e codificados. Não pode, portanto, ser aprendida por um processo educativo espontâneo e assistemático. Requer, para ser instituída, uma educação específica, formalmente construída. E a educação escolar veio para cumprir **essa** exigência.

No entanto, a forma como a educação escolar introduz o/a aluno/a na aprendizagem da linguagem escrita pode aproximá-lo/a ou afastá-lo/a da leitura e da escrita, o que está relacionado às concepções de linguagem comentadas anteriormente. Por exemplo, as concepções de linguagem subjetivista idealista e objetivista abstrata não permitem ao/à aluno/a vivenciar uma interação com a escrita

com o fim para o qual foi criada, ou seja, em seu sentido real, uma vez que o foco do processo é o sinal.

E como diz Volóchinov (2017, p.179, grifo nosso):

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

Desse modo, para que a forma linguística seja apresentada ao/a aluno/a como signo, ele/a precisa interagir com a língua escrita por meio dos gêneros do discurso ou gêneros textuais, o que vai possibilitar-lhes vivenciar a leitura e a escrita como enunciado, considerado (BAKHTIN,2016, p.28, grifo do autor) como a “*real unidade* da comunicação discursiva”, porque permite ao sujeito viver intensamente a compreensão ativamente responsiva: pergunta, responde, concorda, discorda, etc. Por esse motivo, o/a professor/a precisa estar aberto/a para deixar entrar no espaço da sala de aula o maior número de gêneros do discurso possíveis.

Vale ressaltar, entretanto, que não basta que os textos entrem em sala de aula, urge pensar metodologicamente o seu uso. Porém, a metodologia para trabalhar com a produção escrita na escola vai depender da concepção que o/a professor/a tem do texto e do escrever, qual o propósito de uma produção textual, por isso a necessidade de discuti-las e aprofundá-las neste trabalho.

5.1 Os gêneros do discurso e a sua função no processo de escrever

Durante muito tempo, o espaço do texto na escola ficou relegado ao trabalho com análise linguística por meio do ensino tradicional, tendo como unidade de estudo a estrutura da língua. A partir da década de oitenta do século XX, começaram a despontar propostas de trabalho que tomam o texto como unidade de estudo essencial e como reflexo das contribuições da Linguística Textual, que, de acordo com o autor (MARCUSCHI *apud* MASSINI-CAGLIARI, 2001), considera o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações. Para este autor, dentro da concepção da Linguística Textual, são de extrema importância as

noções de coerência²¹ e coesão²² para estudo do texto. Pois um texto para ser compreendido deve ser coeso e coerente, condições essenciais para uma boa produção textual.

Convém salientar que um número significativo de crianças e adolescentes na idade escolar ou, até mesmo, após concluírem a Educação Básica, apresentam dificuldades para produzirem um texto escrito.

Segundo Massini-Cagliari (2001, p.62):

[...] essa situação é real e não se restringe apenas a pessoas de pouca escolarização. Mesmo já bastante adiantados no processo de escolarização, alguns estudantes, ao chegarem ao vestibular (ou em concurso de ingresso no funcionalismo público ou, até mesmo, em processo de seleção para um emprego na rede privada), deparam com o assustador fantasma da prova de redação. [...] o fato de escrever um texto seja uma tarefa assustadora para quem passou no mínimo onze anos na escola, a prova de redação de muitos concursos é uma dificuldade insuperável para a maioria dos estudantes.

A dificuldade encontrada em relação à produção de textos escritos, de acordo com a referida autora, pode estar relacionada à maneira como o texto é ensinado desde o início da Educação Básica. Como já exposto, a concepção que o/a professor/a tem de texto escrito irá direcionar metodologicamente o trabalho com textos na sala de aula.

De acordo com Massini-Cagliari (2001), duas concepções de texto escrito podem estar presentes na práxis pedagógica do/a professor/a em qualquer segmento que atue na escola: uma concepção pautada no método da cartilha e outra, livre do método cartilha.

Uma metodologia pautada na concepção do método da cartilha proporciona à criança uma aprendizagem baseada na repetição, na memorização.

Segundo Massini-Cagliari (2001, p 71, grifo do autor);

[...] na maioria das vezes o único modelo de texto escrito que é apresentada à criança para “copiar” é a cartilha. As crianças, ao receberem os textos contidos na cartilha como único modelo de escrita, construirão uma concepção de “texto escrito” que combina com esse modelo único, isto é, produzem textos onde a coerência e coesão não são fatores necessários para

²¹ Estabelece um sentido para o texto, ou seja, é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto.

²² Encontra-se no nível formal do texto, estabelecendo diversas relações semânticas entre os seus elementos.

a construção de um texto, de que o texto escrito é apenas uma sequência aleatória de frases, sem nenhuma conexão lógica, semântica ou discursiva necessária.

Portanto, sendo a cartilha o único modelo de escrita oportunizado às crianças, elas compreenderão o texto como uma sequência de palavras ou frases sem relação entre si. Nesse sentido, a produção de um texto escrito é entendida como resultado de um ato criativo, estimulado pelo método, desconsiderando as relações dialógicas necessárias para produção e compreensão de um texto escrito coeso e coerente.

Em contraposição à concepção de texto escrito como uma sequência de palavras ou frases sem relação entre si, temos uma outra em que a coerência e a coesão se fazem necessárias para que um texto tenha sentido e possa ser compreendido pelos seus interlocutores.

Partindo desse pressuposto é que defendo nesta pesquisa uma concepção de texto como:

[..] uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é **tomada pelos usuários da língua** (falante, escritor/ouvinte, leitor), **em uma situação de interação comunicativa**, como uma **unidade de sentido** e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão. (KOCH; TRAVAGLIA, 2009, p.8, grifo nosso).

Então, se o texto é tomado pelos usuários da língua como uma interação comunicativa carregada de sentido, ele se constitui uma representação de enunciados²³ entre dois ou mais sujeitos (locutor/interlocutor), os quais têm um papel ativo nessa relação com o enunciado, pois este sempre gera uma resposta e precede outra resposta que se dará em uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2017).

Como forma de acentuar a importância do enunciado no processo discursivo, em muitos momentos, Bakhtin (2017), em seu texto *Gêneros do discurso*, caracteriza oração como unidade da língua²⁴. Considero importante essa demarcação,

²³ Neste trabalho aparecerá muitas vezes o termo “enunciado”, o qual será utilizado a partir da perspectiva bakhtiniana. De acordo com Bakhtin (2017, p.11) “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. Portanto, o enunciado é a unidade real da comunicação discursiva, é o elo na cadeia desta comunicação.

²⁴ Ao caracterizar a oração como unidade da língua, Bakhtin (2017) deixa claro que o foco está no aspecto técnico da língua: na letra, na sílaba, na palavra solta, na norma descontextualizada, etc.

porque, muitas vezes, no ambiente escolar, o/a professor/a não atenta para o prejuízo de se trabalhar com a oração para a formação de produtores de textos. Por esse motivo, situo algumas das suas principais características, pontuadas por Bakhtin (2017), que, em alguns momentos, evidencia a diferença entre oração e enunciado:

Como a palavra, a oração é uma unidade significativa da língua. Por isso, cada oração isolada, por exemplo “o sol saiu”, é absolutamente compreensível, isto é, nós compreendemos o seu *significado* linguístico, o seu papel *possível* no enunciado. Entretanto, é impossível ocupar uma posição responsiva em relação a uma posição isolada se não sabemos se o falante disse com essa oração *tudo* o que quis dizer, que essa oração não é antecedida nem sucedida por outras orações do mesmo falante. (Bakhtin, 2017, p.45, grifo do autor)

A oração como unidade da língua, à semelhança da palavra, não tem autor. Ela é de *ninguém*, como a palavra, e só funcionando como um enunciado pleno ela se torna expressão da posição do falante individual em uma situação concreta de comunicação discursiva. ((Bakhtin, 2017, p.46, grifo do autor).

A oração enquanto unidade da língua também é neutra em si mesma e não tem aspecto expressivo; ela o adquire (ou melhor, comunga com ele) unicamente em um enunciado concreto. ((Bakhtin, 2017, p.48)

[..] a palavra e a oração por sua própria natureza são desprovidas de direcionamento, de endereçamento – não são de ninguém e a ninguém se referem. Ademais, em si mesmas carecem de qualquer relação com o enunciado do outro, com a palavra do outro. Se uma palavra isolada ou uma oração está endereçada, direcionada, temos diante de nós um enunciado acabado, constituído de uma palavra ou de uma oração, e o direcionamento pertence não a elas como unidades de língua, mas ao enunciado. (BAKHTIN, 2017, p.68).

Diante de todas essas características da palavra e da oração, percebemos que a língua materna precisa chegar ao espaço da sala de aula por meio de gêneros textuais ou, utilizando as palavras de Bakhtin (2017), como *gênero do discurso*, definidos por este teórico como “tipos *relativamente estáveis* de enunciados” (BAKHTIN, 2017, p.12, grifo do autor).

Fica compreendido, então, que ao falar de enunciado, Bakhtin (2017, p.39, grifo nosso) está se referindo a gênero do discurso, dando-nos a entender que:

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

Vale destacar, porém, que, ao enfatizar a necessidade do uso dos gêneros do discurso no ensino da língua materna, o referido teórico “[...] não pretende fazer um catálogo dos gêneros, com a descrição de cada estilo, de cada estrutura composicional, de cada conteúdo temático [...]” (FIORIN, 2008, p.63), visto que, para o autor (BAKHTIN, 2017), como são inesgotáveis as esferas ou campos da atividade humana, em cada um deles as relações enunciativas se diferem. Para ele é a relação enunciativa que vai defini-los, sem falar da interferência pessoal de cada pessoa, conforme seu projeto de dizer.

Portanto, não se pode determinar com precisão as características de cada um; por esse motivo, ao afirmar que os gêneros são “tipo *relativamente estáveis* de enunciados”, quer dizer que podem manter algumas características que são essenciais, mas o sujeito possui uma certa liberdade na realização do seu projeto enunciativo. Por exemplo, não é porque se deixa de registrar a data na escrita de uma carta que ela não se configura como uma carta; não é porque se deixou de ler o currículo de um/a palestrante em uma mesa redonda, que a atividade desenvolvida deixou de ser considerada um evento acadêmico.

Por não compreender que o gênero se manifesta nas relações enunciativas/discursivas, as quais têm origem nas esferas ou nos campos da atividade humana, é que a escola, muitas vezes, cria situações fictícias no processo de escrever textos. E ao lidar com tais situações, sua preocupação se volta única e exclusivamente com a sua estrutura e características, afastando-se, ainda mais, do que deve ser compreendido como ato de escrever, aspecto que discutiremos na próxima seção.

5.2 O processo de escrita de textos: questões metodológicas

Sendo a escola um espaço que possibilita o acesso à cultura escrita, a sua função é fazer com que os/as alunos/as descubram de maneira mais precisa e mais sistemática a nova linguagem que lhes chega por meio dos gêneros do discurso e de todas as possibilidades que a eles se abrem (JOLIBERT; SRAÏKI, 2015).

Para tanto, conforme discuti na seção anterior, torna-se necessário que o processo de escrita seja produzido tendo sempre como parâmetro as relações dialógicas ou enunciativas/discursivas, que devem ser definidas a partir de uma esfera ou de um campo da atividade humana, visto que, propor a produção escrita de um

cartaz, uma notícia ou de qualquer outro gênero do discurso só faz sentido se os/as alunos/as aprenderem mediante das interações que se estabelecem fora da escola.

Cerutti-Rizzatti e Tomazoni (2016, p.78, grifo dos autores) assim exemplificam o que se está dizendo:

[...] para (re)conhecer o *conto* fora da escola ele tem de ter entrado na escola muito proximamente ao modo como está fora dela. E fora da escola o *conto* não está no livro didático, está em livros em bibliotecas e livrarias; a *notícia* não está no livro didático, está em jornais nas bancas e nos *sites*; a *propaganda comercial* não está no livro didático, está nos panfletos, em revistas, em jornais, na televisão, nas ruas. O livro didático, por sua vez, só existe dentro da escola; é da esfera escolar e não transita fora dela.

Em face do exposto, deve ser oportunizado à criança vivenciar situações de aprendizagem para que ela perceba as diferentes funções da escrita; que existe uma diversidade de tipos de textos, conforme as intenções e o contexto em que são utilizadas: as cartas, os contos, os poemas, os cartazes, as receitas, etc.; que servem como referência para diferentes intenções: comunicar, memorizar uma poesia ou uma história, se divertir lendo uma piada, se emocionar lendo um romance, o prazer de construir um texto compreendendo como ele funciona e qual a sua utilidade. (JOLIBERT, 1994).

Ao viver essas experiências de escrita, possibilitamos à criança compreender que:

Escrever é produzir mensagens reais, com intencionalidade e destinatários reais. Não se trata de transcrever (copiar) nem de praticar caligrafia. Tampouco se trata de escrever “composições” ou “redações” do tipo escolar, com a intenção de mostrar ao professor que sabe ou não sabe. (JOLIBERT; JACOB, 2006, p.192, grifo dos autores).

E somente assim, o/a aluno/a vai concebendo o ato de escrever como uma necessidade. Logo, para se apropriar do mundo da linguagem pela prática da escrita, o/a professor/a precisa criar um ambiente “textualizado”, com uma diversidade de práticas de escrita-produção, em situações reais de comunicação; precisa fazer uso permanente de procedimentos e atividades sistemáticas que possibilitem aos/às alunos/as descobrirem e compreenderem procedimentos de produção das estruturas e de funcionamento da língua.

Para esse fim, busquei fundamentação principalmente em Jolibert (1994), Jolibert e Jacob (2006), Jolibert e Sraïki (2015) e o referencial teórico de Volóchinov

(2017) e Bakhtin (2016). Estes/as autores/as apresentam pistas metodológicas sobre que aspectos precisam ser considerados ao planejarmos propostas de produção escrita em sala de aula. Se temos aprendido com os autores (JOLIBERT; JACOB, 2006) que escrever é produzir mensagens reais, com intencionalidade e destinatários reais, os parâmetros da situação de produção ou comunicação²⁵ carecem de clareza para que as crianças, saibam o que deve ser dito, a forma como querem ou precisam dizer, sabendo para quem estão dizendo. Considerar este aspecto é fundamental, porque tradicionalmente “[...] a escola tem ensinado as crianças a escrever, mas não a dizer – e sim, repetir – palavras e frases pela escritura [...]”. (SMOLKA, 2012, p.153).

Não quero dizer com isso que basta deixarmos que a criança escreva e ela terá todas as condições para produzir um texto. Tenho consciência, com fundamentação em Vygotsky (2001, p. 229), de que se trata de um processo complexo, pois:

Como mostram nossas investigações, é precisamente **o caráter abstrato da linguagem** escrita, o fato de que esta linguagem somente se pensa e não se pronuncia o que constitui uma das maiores dificuldades com que tropeça a criança durante o processo de domínio da escrita.

Diante dessa afirmação, percebo o quanto o ser humano muda sua condição social, linguística e cognitiva quando se apropria da linguagem escrita. No caso da condição social, não é que mude de classe social, mas a sua forma de agir na sociedade, sua inserção na cultura passa a ser diferente; no que se refere à questão cognitiva, começa a ter uma forma também diferente de pensar em relação a uma pessoa analfabeta; e quanto à questão linguística, sua forma de falar, sua estrutura linguística e vocabulário passam a ter alterações. (SOARES, 2006).

Acredito que, por esse motivo, os representantes da Teoria Histórico-Cultural afirmem que o domínio da linguagem escrita “[...] significa uma virada crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança.” (VYGOSTKI, 1995, p.184), assim como “contribui enormemente para expandir os poderes do homem no mundo social.” (LURIA, 2001, p.148).

²⁵ Destinatário (Quem é o exato destinatário do meu escrito? Qual é o seu status? Mantenho com ele relação de par ou não?); Enunciador (Quem escreve? Como criança? Como representante de meus colegas?); Objetivo (Qual o objetivo de meu escrito? Intenção (O que irá acontecer se meu escrito não for conveniente?); O que é que eu tenho a dizer? E o que eu quero dizer? (JOLIBERT, 1994, p 42).

Contudo, é pertinente assinalar que essas enormes transformações no desenvolvimento cultural e psíquico da criança só possibilitarão esse salto qualitativo se a linguagem escrita for ensinada de forma organizada e se se tornar necessária a ela. Isso quer dizer que o seu ensino não pode se basear:

Em uma aprendizagem artificial que exige enorme atenção e esforços por parte do professor e da criança, o que se converte em algo independente, em algo que se baseia em si mesmo, de modo que a linguagem escrita viva passa a um plano posterior. Nosso ensino da escrita não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: lhe chega de fora, das mãos do professor e recorda a aprendizagem de um hábito técnico, como por exemplo, tocar piano. (VYGOTSKI, 1995, p.183, tradução nossa)

Observamos, então, que a criança não aprenderá a escrever se o ensino a que está submetida lhe chegar de fora, como bem determina a concepção de linguagem *objetivista abstrata ou instrumento de comunicação*, cujo papel do/a professor/a é ensinar por meio do treino, da repetição, com foco apenas nas questões gramaticais e ortográficas, deixando as relações discursivas que possibilitam a busca do sentido para um plano posterior.

Por isso, faz-se mister que, qualquer etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança seja orientada no processo de escrita, pois as relações que mantém com a linguagem falada no seu cotidiano não são as mesmas que ela mantém com a linguagem escrita na escola.

Não é por acaso que Luria (2001, p.144) afirma que “em contraste com um certo número de outras funções psicológicas, a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação.”

Diante dessas considerações, fica claro que a metodologia para trabalhar a produção textual em sala de aula precisa ser muito bem pensada e planejada pelo/a professor/a, para que faça sentido para a criança. É preciso que, desde o início, ela veja motivo para aprender a escrever e compreenda a sua necessidade.

Para que isso aconteça, Mello (2003, p.30) dá algumas pistas:

Para se apropriar das aptidões, capacidades e habilidades cristalizadas nos objetos, a criança precisa reproduzir com o objeto a atividade para a qual foi criado. [...] no processo de apropriação da cultura, não criamos novos usos para os objetos existentes, mas aprendemos a utilizá-los repetindo seu uso social. Para isso, é necessária a mediação de um parceiro mais experiente que demonstre seu uso ou que instrua verbalmente o aprendiz.

Sendo assim, para que as crianças sejam produtoras de textos com o fim para o qual a escrita foi criada, o/a professor/a tem que considerar, em primeiro lugar, que qualquer proposta de escrita precisa partir de uma situação de interação comunicativa, que, neste trabalho, intitulei de *Ações discursivas ou enunciativas*, o que significa a criação de um momento em que estabelecemos uma forma de interação com o outro, ou seja, “[...] essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor [...]” (SMOLKA, 2012, p.95). É o momento em que o/a professor/a provoca nos/as alunos/as a vontade de escrever, de modo que eles/as possam “[...] ampliar suas necessidades para as esferas de atividade não experimentadas em sua vida cotidiana [...]”. (MELLO, 2003, p.35).

Esse momento é importante porque a proposta de escrita não nasce “do nada”, ao contrário, o espaço da sala de aula se abre, para que aluno/a/professor/a e alunos/as/alunos/as possam viver intensamente um diálogo decorrente de uma determinada situação, cujas experiências destes últimos, mediante sua leitura de mundo, são postas em evidência, uma vez que

a comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida fora dessa ligação com a situação concreta. A comunicação verbal está diretamente relacionada às comunicações de outros tipos, por terem surgido no terreno comum da comunicação produtiva. (VOLÓCHINOV, 2017, p.220).

Assim, ao contemplar neste trabalho as *Ações discursivas ou enunciativas* como a etapa que inicia o processo de produção escrita, quero deixar claro que o ato de escrever exige diálogo, interação, interlocução, pois é falando e ouvindo o outro que o/a aluno/a vai tendo a possibilidade de dizer a sua palavra e, ao mesmo tempo, repensar sobre ela à medida que escuta o/a colega e, por fim, acrescentar ao seu discurso outros discursos. E, assim, as ideias sobre o que escrever vão se materializando no interior de cada sujeito.

No entanto, como diz Abreu (2019, p.112):

Infelizmente, muitas vezes, nos contextos escolares, presenciam-se muito mais as práticas que valorizam o fazer, o executar e o silêncio em detrimento das ações do pensar, do interagir e do diálogo. Equivocadamente paira a concepção de que o diálogo seja perda de tempo quando na verdade somente por meio dele é possível desenvolver um trabalho com o contexto extratextual dos alunos. As relações dialógicas deveriam estar no planejamento do trabalho docente como ponto de partida, de percurso e de chegada para a materialização de práticas significativas e contextualizadas.

Vale ressaltar que é no momento das *Ações discursivas ou enunciativas*, que as crianças terão a noção do texto que irão produzir, cujos aspectos principais estão sintetizados no quadro abaixo:

Quadro 7 - Principais aspectos a serem considerados para definir o texto a ser produzido

Representação prévia do produto terminado que pretende produzir	
Qual o tipo de texto mais apropriado para a situação a ser enunciada?	Requerimento? Cartaz? Cartão? Carta?
Qual será o seu aspecto geral, sua "silhueta"?	Organização interna do texto
Que escolha do material devo fazer?	Que suporte: Cartolina? Papel ofício? Papel cartão? Papel A3?
	Qual o instrumento de escrita: Esferográfica? Hidrocor? Mimeografado? Digitalizado? Lápis?

Fonte: Jolibert (1994).

Antes da realização de uma produção textual, é preciso que sejam mobilizados os processos de antecipação, ou seja, devemos possibilitar à criança compreender com mais clareza o objetivo da atividade, mobilizando as suas expectativas e conhecimentos anteriores, como:

Ligar a situações vividas; fazer a conexão entre certas categorias do problema a ser tratado e certos conceitos ou categorias de conhecimento; estabelecer laços entre o que se deve fazer e as tarefas parecidas realizadas num outro contexto; pesquisar procedimentos analógicos e verificar o resultado de sua ação; identificar, em situações de aprendizagem, o que está em jogo na atividade. (JOLIBERT; SRAÍKI, 2015, p. 69).

As antecipações permitem que o/a aluno/a represente o escrito como instrumento de comunicação, de interlocução, bem como defina as etapas necessárias para produzir um texto em uma situação específica, conforme defende Jolibert (1994). E, pois, durante *As ações discursivas ou enunciativas*, que a criança vai percebendo que ninguém escreve "porque sim", mas parte sempre de um contexto, tendo em vista que:

Quando se **analisa uma oração isolada, destacada do contexto, os vestígios do direcionamento** e da influência da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados que antecedem aos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcaram de dentro o enunciado, perdem-se, obliteram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da oração como unidade da língua. (BAKHTIN, 2016, p.69, grifos nosso).

Como vemos, a oração isolada, destacada do seu contexto, como afirma Bakhtin (2016), traz grandes problemas ao pensarmos as propostas de escrita, uma vez que ela não traz os vestígios de direcionamento; em outras palavras, o destinatário não está demarcado. E como é difícil escrever para quem não existe ou para quem não temos ideia de quem seja.

Por isso, Bakhtin (2016, p.68-69) afirma que:

[...] o direcionamento, o endereçamento do enunciado, é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado. As várias formas típicas de tal direcionamento e as diferentes concepções típicas de destinatários são peculiaridades constitutivas e determinantes dos diferentes gêneros do discurso. [...] A escolha de *todos* os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada.

Ao ficar claro para a criança o texto a ser produzido e o seu direcionamento ou endereçamento, é preciso que seja dada a ela a oportunidade de se arriscar ou experimentar a escrever, considerando que já foi criada nela uma intenção discursiva.

Com fundamentação em Bakhtin (2016), defino este momento como *Projeto de dizer* ou *Projeto de discurso*, que se configura como a vontade de dizer de quem escreve endereçado a um/a interlocutor/a real. Neste momento, o que escrever se torna fácil porque já existe uma “intenção discursiva ou a vontade de produzir sentido por parte do falante, que determina a totalidade do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras.” (BAKHTIN, 2016, p.37).

Torna-se oportuno esclarecer que o *Projeto de dizer* ou o *Projeto de discurso* acompanha o/a aluno/a durante todo o processo de escrita visto, que ele vai precisar voltar ao texto para analisá-lo e avaliá-lo por meio das seguintes etapas: *primeira escrita do texto*, *confronto dos escritos dos/as alunos/as*, *confronto com os escritos sociais do mesmo gênero* e a *reescrita*, cujo objetivo é contemplar a revisão. Com isso, o/a aluno/a vai avançando na sua produção e, conseqüentemente, o texto vai atingindo a sua forma mais elaborada, todavia, “o objetivo não é fazê-lo perfeito, mas o melhor possível dadas as possibilidades do aluno.” (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p.201).

A *Primeira escrita* não se constitui um “rascunho” que seria descartado, jogado no lixo, mas um esboço completo, sendo levado o mais longe possível por cada aluno/a (JOLIBERT, 1994). Definido o tipo de texto mais apropriado para a situação a ser enunciada, é o momento de a criança colocar em jogo tudo o que sabe

fazer em um determinado momento em função da análise que fez e das características do texto a ser produzido.

É importante mencionar que a *Primeira escrita* deixa em evidência o que Vigotski (2009) define como conceitos espontâneos, os quais são caracterizados por esse teórico como aqueles que o sujeito adquiriu espontaneamente na sua vida cotidiana ao agir diretamente sobre a sua realidade. Portanto, com a *Primeira escrita*, a intenção é levantar o que o/a aluno/a já sabe sobre determinado gênero. À medida que passa para os demais momentos do processo de escrita, ou seja, quando começa a vivenciar situações formais de ensino-aprendizagem, vai tendo a possibilidade de se apropriar do conceito científico.

Nesse sentido temos que:

[...] os conceitos científicos, que partem de uma definição, precisam aliar a formulação científica à experiência das crianças. As apropriações dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos seguem, assim, direções diferentes, mas são processos intimamente interligados que exercem influências mútuas. (CORSINO, 2019, p.41).

Verifica-se, então, o quanto é importante o papel do/a professor/a para que o/a aluno/a se aproprie do conceito científico, cujo processo não é simples, nem ocorre de uma hora para outra.

Após a *Primeira escrita*, na qual fica claro o *Projeto de dizer* ou *Projeto de Discurso* do/a aluno/a, é hora da socialização da produção textual, no intuito de realizar o *Confronto dos escritos* entre alunos/as, o que os/as ajudará a fazer diferentes avaliações e a avançarem em suas aprendizagens.

Segundo Jolibert (1994, p.44, grifo do autor), o *Confronto* é o momento em que:

[...] cada criança é capaz, a partir da confrontação com os primeiros lances de seus colegas, de fazer um inventário sumarizando, do tipo “isso eu fiz ou coloquei/isso eu esqueci ou não pensei nisso”. Depois da produção final, pela confrontação com seu primeiro lance, cada criança será capaz de determinar seu progresso e as aquisições que lhe resta consolidar.

O *Confronto* permite que tanto o/a aluno/a como o/a professora/a levem em consideração as competências adquiridas, colocando em evidência os obstáculos encontrados, indicando assim as necessidades de aprendizagem específicas. Além

disso, o olhar do outro sobre o escrito é de grande significado para a qualidade da produção.

Assim, como pontua Bakhtin (2016, p.62):

[...] o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento se torna um pensamento real pela primeira vez (e deste modo também pra mim mesmo) não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva.

Convém destacar que o olhar do outro sobre o texto produzido possibilita ainda que o/a aluno/a seja atingido/a em sua zona de desenvolvimento próximo ou iminente (VIGOTSKY, 2009), pois à medida que confronta seu texto com os dos demais, deixa claro o que já sabe e o que precisa dominar para se desenvolver. Portanto, colegas e professor/a passam a colaborar com esse desenvolvimento, o que não quer dizer, entretanto, que o/a aluno/a vai aprender e se desenvolver conforme o esperado. Ou seja:

Não significa que porque o professor propôs, indicou, auxiliou, ensinou que o aluno vai aprender e desenvolver conforme o esperado. A aprendizagem se configura numa relação extremamente dialógica, em que o processo, também no espaço escolar, envolve outros aspectos que não somente são cognitivos, mas também são aspectos da emoção, da criatividade, do interesse, dentre outros. (ABREU, 2019, p.21).

Após socializarem suas produções, colocando em jogo tudo o que sabem, os/as alunos/as passam a *confrontar sua produção com escritos sociais do mesmo gênero*, o que irá possibilitar algumas respostas sobre: o funcionamento da língua, os procedimentos utilizados em vários textos do mesmo tipo produzidos por “profissionais” (JOLIBERT; SRAÏKI, 2015).

Isso requer que o/a professor/a faça uma análise sistemática, visando resgatar as regras de funcionamento do gênero a ser produzido, fazendo com que o/a aluno/a perceba aspectos essenciais desse gênero, como: a sua função, como inicia e termina, observando o percurso de um para o outro, o tempo verbal que deve ser usado, o vocabulário mais apropriado, a silhueta, como também a tonalidade do texto: Íntimo? Engraçado? (JOLIBERT, 1994).

Esse momento oportunizará ao/à aluno/a complementar ou corrigir as observações feitas no primeiro momento quando da confrontação de seu primeiro escrito com o dos seus colegas, para então classificá-lo e sistematizá-lo, em suma, revisá-los com vista à reescrita. Ao revisar, a criança pode fazer no próprio texto as correções necessárias (riscando palavras, usando corretivo ou papel autocolante, emendas coladas e escritas com canetinhas hidrocor, etc.), acrescentando informações novas e necessárias, retirando elementos não pertinentes, pois, quando só existem algumas modificações a serem feitas esses procedimentos são mais apropriados. Preservar a escrita inicial é de extrema importância para que a criança possa fazer uma avaliação qualitativa dos progressos que realizou pela comparação entre sua primeira escrita e a final.

Cabe esclarecer que a *Reescrita* não se constitui um “passar a limpo” o texto, fazer cópia, o que poderá se tornar uma atividade cansativa, enfadonha, sem sentido para o/a aluno/a, mas um momento que lhes permitirá registrar seus avanços. A *Reescrita* de textos reside no fato de que suscita o diálogo do enunciador com a sua produção, possibilitando-lhe um relacionamento mais interativo com seu próprio texto (confrontamento, inclusão e exclusão de enunciados).

Em outras palavras:

As reescritas correspondem, a cada vez, a um aprofundamento do trabalho de elaboração do texto, a uma etapa de encaixamento [...]. podem ser parciais, referindo-se a um nível de análise ou a um pedaço do texto [...] assumem, em certa etapa, um aspecto que depende mais do esquema ou da silhueta que da escrita, no sentido próprio. (JOLIBERT, 1994, p. 47).

A *Reescrita* do texto favorece, pois, uma organização sistemática das observações feitas nas fases anteriores (escrita inicial, confrontação, para que o texto tenha coerência e atenda ao objetivo pelo qual foi produzido).

Ao vivenciar todas as etapas relacionadas ao *Projeto de dizer*, o/a aluno/a lança o seu olhar para a sua produção com vista a fazer uma recapitulação e categorização de tudo o que aprendeu nas etapas anteriores, momento este definido por mim como *Reflexões sobre o aprendido*. Ao/à professor/a compete suscitar uma avaliação por meio de explicações metódicas, o que permitirá ao/à aluno/a avaliar sua aprendizagem, assim como a dos outros colegas. Cada um/a é convidado/a a fazer um balanço pessoal: o que foi que aprendi desta vez para tornar mais melhor minha

produção? Que características, linguísticas ou outro tipo, descobri? Com que desafios me deparei? Comeu os superei? (JOLIBERT; SRAÏKI, 2015).

Ao terminarem a análise do que aprenderam e feitas as correções estruturais do texto, é o momento da *Escrita final*. Então, precisa ser feita uma leitura minuciosa, coletivamente ou individualmente do texto sob a mediação do/a professor/a que deverá observar se todos os acréscimos e retificações necessárias foram feitos para que esse texto chegue ao destinatário.

Como mencionei anteriormente, traçar o percurso metodológico apresentado só foi possível porque tive interlocutores/as, como Jolibert (1994), Jolibert e Jacob (2006), Jolibert e Sraïki (2015), bem como Volóchinov (2017) e Bakhtin (2016). Estes últimos, embora não apontem questões didáticas ou metodológicas sobre o ensino da língua escrita, me deram pistas de como podemos pensar esse ensino, à medida que defendem uma concepção dialógica de linguagem, cujo foco deve ser o enunciado e não a oração.

Diante disso, na próxima seção tive por objetivo materializar a discussão apresentada aqui, por meio da intervenção desenvolvida com alunos/as do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública Municipal de São Luís.

6 O PROCESSO DE INTERVENÇÃO: o movimento dialógico de escrever

Todo enunciado é dialógico, ou seja, é endereçado a outros, participa do processo de intercâmbio de ideias: é social. Monólogo absoluto – expressão de uma individualidade – não existe; [...] A língua é dialógica por natureza. (BAKHTIN, 2016, p.118).

Quando abordo o movimento dialógico como sendo necessário para o ato de escrever, defendo que esse processo, desde o início, é social, como bem pontua Bakhtin (2016), ou seja, são as vozes dos outros ou a necessidade de me endereçar a esses outros que cria em mim o motivo de escrever. E, nesse processo, os/as interlocutores/as da mensagem escrita (emissor e destinatário) são transformados porque ambos/as vivem uma atividade intensamente responsiva.

Sendo a escola o lugar onde são planejadas intencionalmente propostas que ensinem os/as alunos/as a escrever, esse movimento não pode ser perdido de vista pelo/a professor/a. E foi com essa certeza que delineei a intervenção desenvolvida na escola onde desenvolvi a pesquisa, cuja compreensão de intervenção relaciona-se com os pressupostos teóricos deste trabalho, tão bem explicados por Freitas (2009, p.5, grifo do autor):

Relendo Bakhtin vejo que em seus textos a palavra *intervenção*, como em Vygotsky, também não está presente explicitamente, mas toda orientação que confere à pesquisa é que ela possibilite uma compreensão ativa geradora de uma resposta: um encontro dialógico e transformador entre dois sujeitos. Bakhtin também se refere aos termos descrever e explicar, tomados da hermenêutica de Dilthey, criticando a explicação quando ela se apresenta monológica, isto é, quando é imposta por um único sujeito ativo: aquele que explica.

Freitas (2009) me ajudou a definir o que concebo pelo termo intervenção, ou seja, mais do que uma palavra que aparece no título de uma seção, ao adotar o seu uso, quero deixar claro que ela me remete ao diálogo, à transformação e à compreensão do objeto de estudo por meio do processo investigativo.

Além disso, me afasta de um processo cuja finalidade é fazer inferências com o objetivo de medir ou impor uma nova realidade. Ao contrário, o meu desejo foi realizar mudanças nos processos dos sujeitos (professora e alunos/as), de modo a ressignificar uma prática.

Mais uma vez, trago Freitas (2009, p.7), para complementar essa discussão:

A pesquisa nesta abordagem está centrada no processo, na relação entre os sujeitos, relação dialógica que provoca compreensão ativa de seus participantes. Compreensão ativa que para Bakhtin é geradora de respostas, de contra palavras. Na relação entre sujeitos, que caracteriza esse tipo de pesquisa, a compreensão ativa mostra o objetivo que se busca perseguir.

Foi com essa perspectiva que me inseri no espaço da sala de aula para iniciar o processo de mediação, o qual não foi possível ser desenvolvido com a professora da turma, pois, como expliquei anteriormente, ela precisou se ausentar devido a problemas de saúde. Por isso, assumi a função de participante/pesquisadora, o que considerei desafiador, tendo em vista que, a partir de então, estaria na condição de quem diretamente planeja e desenvolve as propostas de escrita com os/as alunos/a e, ao mesmo tempo, de quem analisa todo o processo.

Na condição estabelecida, de uma coisa tinha certeza: precisava assumir uma reflexão crítica sobre a prática desenvolvida, pois, como afirma Freire (1996, p.24), esta é “uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo.”

Sendo assim, nas subseções que seguem serão apresentadas a análise dos dados referentes à produção textual desenvolvidas com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública Municipal de São Luís, com base em dois gêneros do discurso.

6.1 A comunidade como interlocutora do processo de escrita

Se todo enunciado é social, como afirma Bakhtin (2016), o ensino da linguagem escrita não pode ser ensinado apartado das relações humanas, porque são estas relações, geradas nas esferas ou campos discursivos, que orientam o modo de escrever.

Por esse motivo, corroboro com Arena (2017, p. 23) quando afirma:

Os atos humanos e a linguagem materializada em signos, em enunciados, em gêneros, em suportes, com a intenção de ser remetida ao Outro, embebidos pelas situações criadas nas relações humanas se tornam o núcleo do conteúdo a ser ensinado. [...] O objeto da natureza social e cultural passa, assim, a existir porque vive agregado ao homem e dele não se separa. Ele só existe porque o homem o cria, diferentemente dos objetos das ciências naturais. É com esse estatuto que a linguagem escrita poderia invadir currículos e salas de aula.

Acredito que, se nós professores/as estivéssemos mais atentos/as às situações criadas nas relações sociais, os/as alunos/as teriam muito mais motivação para escrever, pois, como já mencionei em seções anteriores, na maioria das vezes eles/as não sabem o objetivo do texto que estão produzindo. Em razão disso, a minha intenção inicial no processo de intervenção era gerar nos/as alunos/as um motivo para produzir textos, atividade que sabia não ser fácil de realizar, já que eles/as vinham de um histórico de cópias.

Nessa perspectiva, em interação com os/as alunos/as, comecei a perceber uma certa movimentação na escola por conta da reinauguração da biblioteca, aguardada como o grande acontecimento. Observei que uma proposta de escrita levando em conta o clima criado com essa reinauguração, possibilitaria às crianças vivenciar uma verdadeira atividade, bem na perspectiva defendida por Leontiev (1978, p.296, grifo nosso):

Nós designamos por este termo os processos que, realizando tal ou tal **relação do homem com o mundo, respondam a uma necessidade particular** que lhes é própria. Assim, **os processos de memorização não são, propriamente falando, uma atividade**, pois não realizam, regra geral, qualquer relação autônoma com o mundo e não respondem a qualquer exigência particular.

Ao definir o termo “atividade”, Leontiev (1978) aponta que a relação do homem/mulher com o mundo, ou seja, o modo como ele/a melhor compreende a realidade ao seu redor, e isso se refere a qualquer esfera da atividade humana, só ocorre de forma efetiva quando é conduzido por uma necessidade; caso isso não aconteça, a atividade não faz sentido. Por isso, enfatiza o processo de memorização como sendo o contrário de atividade, visto que, neste caso, a relação estabelecida ocorre de forma mecânica.

Quando determina a “necessidade” como uma exigência no processo de aprender, o referido teórico deixa claro que isso somente acontece quando objetivo e motivo se relacionam. Para tanto, exemplifica:

Suponhamos o caso de um estudante que, preparando-se para um exame, lê um livro de História. [...] o nosso estudante recebe a visita de um camarada que o informa que o livro que ele está a ler não é absolutamente necessário para a preparação do exame. Pode então ocorrer o seguinte: ou postrará imediatamente o livro ou continuará a lê-lo ou talvez o ponha de lado, mas de má vontade, com desgosto. Nos últimos casos, é evidente que aquilo para que estava dirigida a leitura, isto é, o conteúdo do livro, era o que incitava a lê-lo e constituía o motivo. Por outros termos, a apropriação do seu conteúdo

satisfazia diretamente uma necessidade particular do estudante, a necessidade de saber, de compreender, de elucidar aquilo de que falava o livro.

Se, pelo contrário, após ter sabido que o conteúdo do livro não faz parte do programa das provas, o estudante não hesita e deixa de o ler, é claro que o motivo que o incitava a ler era, não o conteúdo do livro enquanto tal mas apenas a necessidade de passar no exame. O fim da leitura não coincidia, portanto, com o que levava o aluno a ler. A leitura não era, neste caso preciso, uma actividade, propriamente dita. A actividade aqui era a preparação do exame e não a leitura do livro. (LEONTIEV, 1978, p.296).

Por meio desse exemplo, Leontiev (1978) me faz compreender que quando há relação entre o objetivo projetado e o motivo que leva a pessoa a agir, isto é, quando o objetivo a ser obtido ao final de algo que realizou coincide com o motivo, então seu fazer pode ser caracterizado como uma atividade. Diante disso, no caso específico da produção escrita, esta relação motivo-objetivo não pode ser desconsiderada.

É nesse sentido que surge uma das propostas de escrita desenvolvidas com os/as alunos/as, que, como já disse, foi criada a partir do movimento existente na escola com a reinauguração da biblioteca. Essa situação concreta foi geradora do que anteriormente intitulei de “Ações discursivas ou enunciativas”, pois as crianças tiveram a possibilidade de viver uma comunicação discursiva, portanto, corroboro com o autor (VOLÓCHINOV, 2017, p.220) quando este afirma que “a comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta.”.

Na intenção de que os/as alunos/as encontrassem motivo para realizarem uma atividade que fizesse sentido, oportuneizei a eles/as uma roda de conversa (FIGURA 7) com a bibliotecária sobre a importância deste espaço para a formação leitora.

Figura 7 - Roda de conversa com a bibliotecária



Fonte: Andrade (2019).

Encontrar motivos para as crianças escreverem passou a ser um grande desafio para mim, visto que constantemente as via desinteressadas pelas propostas lançadas pela professora ou realizando suas tarefas como mera obrigação. Na verdade, traziam motivos restritos para a escola e nesta instituição não estavam tendo a oportunidade de ampliá-los.

Por esse motivo, segui as orientações de Mello (2003, p.35) que, apoiada em Leontiev (1978), afirma:

[...] se os motivos interesses ou necessidades - são aprendidos, então velhos motivos podem ser modificados e novos podem ser ensinados ou criados. Assim sendo, na escola podemos criar novos motivos que contribuam para o desenvolvimento de aptidões e capacidades humanizadoras que tornem a criança um ser humano mais completo. Em segundo lugar, se os motivos que as crianças trazem para a escola são aprendidos nas diferentes situações que vivem, então o papel da instituição escolar não é o de responder às necessidades - motivos ou interesses - que trazem para a escola. Tais necessidades, ensinadas às crianças pela vida cotidiana estão ligadas às situações da vida cotidiana - alienada em nossa sociedade - e não criam necessidades humanizadoras como, por exemplo, a necessidade do conhecimento científico [...]

Desse modo, na roda de conversa com a bibliotecária, ela informou às crianças a importância daquele espaço e das contribuições que ele traria para a toda a comunidade escolar, mas que demoraria um pouco para ser usado de forma mais efetiva, pela falta de alguns recursos e, também, pelo pequeno acervo que, até o

momento, dispunha. Isso a levou a planejar algumas ações, dentre as quais a solicitação de doação de livros e a realização de um bazar beneficente para arrecadar fundos, cujos utensílios estavam sendo doados pela própria comunidade escolar (direção, professores e administrativos), bem como por parceiros/as fora da escola. As crianças pediram mais informações à bibliotecária sobre o significado desta atividade humana.

Após as explicações necessárias, ela deixou claro ser necessário que um número razoável de pessoas da comunidade viesse ao bazar para que obtivesse o sucesso necessário, ou seja, era preciso uma grande divulgação.

Nesse sentido, lancei o desafio a elas de se responsabilizarem pela divulgação do bazar, ideia recebida com grande satisfação pela bibliotecária e, também, pelas crianças, o que resultou no seguinte diálogo:

P.: *Como faremos para a divulgação do Bazar?*

A.J.: *Podemos colocar na agenda.*

I.J.: *Falar com os pais.*

N.H.: *Falar com os vizinhos.*

J.R.: *Ligar para as pessoas que conhecemos.*

B.G.: *Pelo WhatsApp.*

P.: *Essa maneira sugerida por vocês para a divulgação do bazar atinge um número grande de pessoas? De que outra maneira poderemos divulgar que não seja oralmente? Como faremos para comunicar por escrito e atingir o maior número de pessoas?*

Após as várias sugestões, as crianças chegaram à conclusão de que a melhor maneira de divulgar o bazar seria por meio de cartazes que poderiam ser fixados nos comércios da comunidade, bem como nas dependências da escola.

A sistematização do trabalho com os/as alunos/as da produção do gênero discursivo cartaz foi organizado, por meio de uma sequência didática (QUADRO 8), uma vez que planejar o trabalho conforme essa modalidade de ensino, garante uma série ordenada e articulada de atividades que formam as unidades didáticas, as quais permitem ao/à professor/a: determinar os conhecimentos prévios de cada aluno; propor atividades que sejam significativas e funcionais; levar em conta as competências atuais dos/as alunos/as; fazer intervenções que permitam criar zonas de desenvolvimento proximal e novas aprendizagens aconteçam.

Assim, planejei a seguinte sequência didática:

Quadro 8 - Sequência didática sobre o gênero do discurso “Cartaz”.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> - Produzir a primeira escrita de um cartaz convite para a divulgação do bazar da biblioteca, a partir do diálogo desenvolvido com a bibliotecária da escola. - Socializar a primeira produção escrita do cartaz para análise coletiva. - Confrontar o cartaz convite produzido com os modelos que circulam socialmente. - Identificar as características e a estrutura do cartaz convite, considerando modelos diversos. - Desenvolver a reflexão sobre as questões estruturais e gramaticais da escrita produzida. - Reescrever o texto, tendo como direcionamento a análise coletiva e o confronto com os modelos de cartazes. - Revisar a escrita do cartaz, levando em consideração os momentos vivenciados anteriormente. - Produzir a versão final do cartaz. - Divulgar o bazar, a partir da fixação dos cartazes na escola e na comunidade. 	<p>Gênero do discurso Cartaz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura - Produção escrita - Características - Estrutura - Reflexão metalinguística metacognitiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Após uma roda de conversa com a bibliotecária responsável sobre a revitalização do espaço, as crianças são desafiadas a fazer a divulgação de um bazar para angariar fundos para contribuir nesta revitalização. - Organização da turma em trios ou duplas para a produção da primeira escrita do cartaz. - Socialização dos cartazes para análise coletiva das produções. - Exposição de modelos de cartazes sociais diversos, para que os/as alunos/as confrontem as suas produções. - Caso haja necessidade, os alunos procederão na reescrita do texto. - Os alunos farão uma outra socialização dos cartazes para a realização de uma nova revisão do texto e, por fim, a escrita final do cartaz. - Organização dos combinados para a fixação dos cartazes na escola e no bairro pelos alunos.

Fonte: Andrade (2019).

Após ficar definido que a divulgação do bazar aconteceria por meio de cartazes e que os/as alunos/as do 5º ano seriam responsáveis por produzi-los, era hora de iniciar a sua escrita. Para tanto, foi preciso definir os parâmetros da situação de produção.

De acordo com Jolibert (1994, p.42):

Determinar os parâmetros da situação de produção é uma entrada na atividade indispensável antes que as crianças se apossam do papel para começar a escrever. É a primeira etapa de toda estratégia de produção de texto e, portanto, é uma aprendizagem a ser conduzida com exigência, até que se torne um automatismo para a criança (“A quem exatamente eu me dirijo? Por quê? etc.)

Determinar os parâmetros de uma situação de escrita (destinatário, enunciador, objetivo, intenção e o objeto) oportuniza à criança perceber a relação de

dependência entre os elementos constitutivos dos parâmetros e a situação do texto produzido, ou seja, que compreenda a importância de determiná-los como fator indispensável na interlocução de uma produção escrita. Isso exige inicialmente que seja dado um tempo prévio de reflexão à criança, até que entenda que definir os parâmetros da situação de uma produção escrita é imprescindível antes de iniciá-la.

Para que essa aprendizagem aconteça, é preciso ser mediada pelo professor, questionando as crianças, fazendo-as pensar: Para quem escrevo? O que quero dizer? Com que objetivo escrevo? Assim, ao questionar os/as alunos/as sobre a situação da produção que tínhamos definido, determinamos os parâmetros necessários para a produção dos cartazes, apresentado no quadro a seguir:

Quadro 9 - Parâmetros da produção escrita/gênero discursivo cartaz.

PARÂMETROS DETERMINANTES DA PRODUÇÃO ESCRITA	
Tipo de texto	Cartaz
Destinatário	Comunidade escolar e moradores do bairro
Enunciador	Alunos do 5º ano
Objetivo	Informar, seduzir
Intenção	Que venha o maior número de pessoas ao Bazar
Objeto de comunicação	Anunciar o Bazar

Fonte: Andrade (2019).

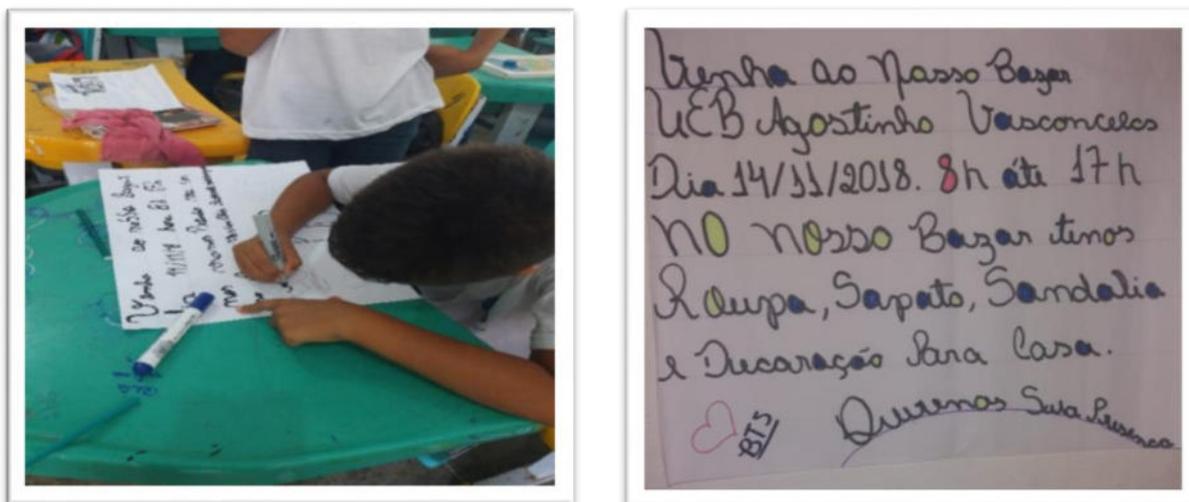
Após definidos os parâmetros da situação de produção, era necessário que as crianças começassem a organizar o seu “Projeto de dizer ou Projeto de discurso”, e o texto produzido passou por várias etapas para que, de fato, se tornasse compreensível aos olhos do leitor e, mais do que isso, respondesse aos parâmetros da situação de produção.

Por esse motivo, Jolibert e Jacob (2006, p.192, grifo dos autores) afirmam:

Escrever é um PROCESSO mais do que um PRODUTO ou, melhor, a qualidade e a adequação do produto dependem da qualidade e da adequação do processo. Um texto é produzido por camadas, com um ir e vir entre intenções do autor e necessidades linguísticas do texto. A escrita de um texto é um trabalho complexo (mesmo para os escritores famosos), que requer vários passos ou etapas, nos quais vai revisando-se os diferentes aspectos (linguísticos e estruturais). Portanto, a primeira escrita, já produzida como texto, é revisada, melhorada e assim sucessivamente as suas reescritas, até se chegar à “obra prima” ou versão final.

Sendo assim, para a “primeira escrita” eu disponibilizei materiais (canetinhas, lápis, hidrocor, cartolina), para que as crianças dessem início ao seu “Projeto de dizer”.

Figura 8 - Escrita inicial do gênero do discurso cartaz.



Fonte: Andrade (2019).

A “primeira escrita” funciona como um esboço integral de tudo o que a criança sabe sobre o gênero discursivo a ser produzido, escrita esta que acontece sem intervenção do/a professor/a. Assim, nessa etapa, a criança coloca em jogo tudo que sabe sobre a situação e as características do texto a ser produzido, pois, como explicita Jolibert (1994b, p.44):

Escrever é uma atitude totalmente pessoal, um processo complexo que articula os aspectos eminentemente pessoais, que são a representação, a memória, a afetividade, o imaginário, etc. Ninguém pode fornecer a uma criança essa atividade, essa aprendizagem e, definitivamente, essa alquimia própria.

Essa etapa do processo de escrita possibilitará ao/à professor/a: identificar os conhecimentos prévios dos/as alunos/as, ajustar os objetivos propostos de acordo com as suas necessidades, determinar as modalidades de intervenção e as formas de diferenciação coletiva ou individual, caso seja preciso.

Vale ressaltar que, para a realização desta produção escrita, as crianças foram organizadas em 12 grupos, e cada grupo foi composto por 2 a 3 pessoas. Esta organização justificou-se, principalmente, devido às crianças não serem acostumadas

a trabalhar em grupos em sala de aula, pois, segundo a professora, elas não se concentravam em suas atividades; sua intenção era apenas conversar.

Considero também que este tipo de gênero dá abertura para que mais pessoas possam pensar a sua forma de escrever, discutam as escolhas, além disso, como afirmam Corais e Fonseca (2015, p.33, grifo dos autores):

Com Bakhtin (1997a), compreendemos que a palavra do outro é uma ponte, um elo na cadeia da comunicação verbal. É com o *outro* que aprendemos a constituir a nossa fala e a construir a nossa consciência sobre o mundo. Nesse sentido, ouvir o outro, respeitar a sua voz, possibilitar que elabore e enuncie seu discurso é fundamental à aprendizagem da linguagem escrita.

Em face do exposto, este momento do trabalho em duplas e trios possibilitou que as crianças ficassem muito atentas, conversassem para tomarem decisões sobre o registro escrito, explicassem ao outro suas propostas e escutassem o que o colega tinha a dizer. A sala de aula tornou-se neste momento um grande espaço de produção escrita.

Figura 9 - Crianças em duplas e trios produzindo a primeira escrita do gênero discursivo cartaz



Fonte: Andrade (2019).

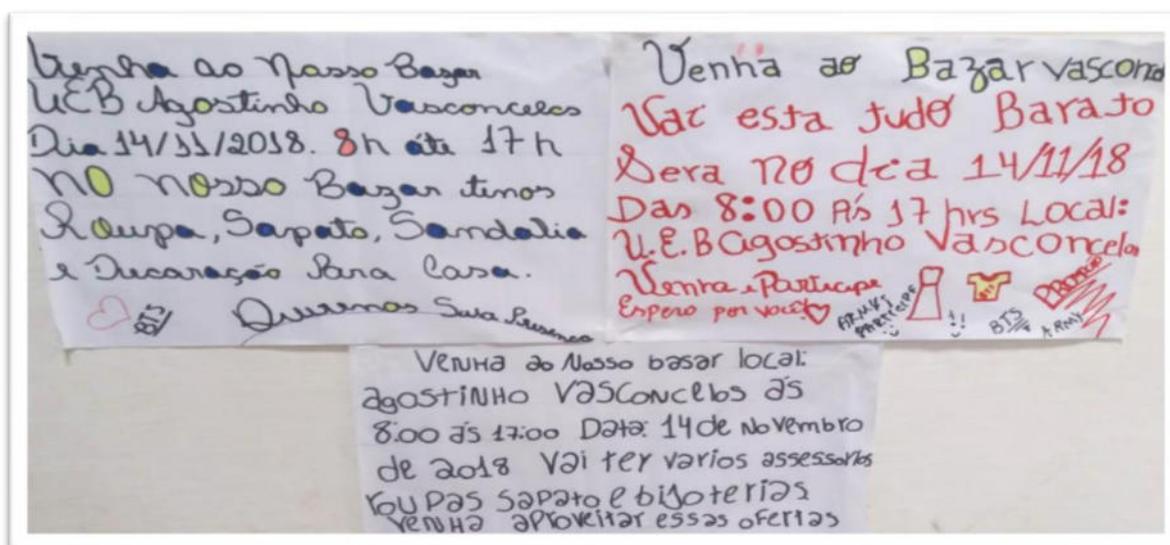
Ao terminarem suas produções, foi iniciada “A confrontação entre os escritos” (FIGURA 10), que, segundo Jolibert (1994, p.45):

[...] é uma fase de análise, de elaboração progressiva e de sistematização das características do tipo de texto trabalhado, considerado como decorrente ao mesmo tempo dos parâmetros da situação de produção e dos hábitos sociais.

Portanto, ao confrontarem seus textos, as crianças foram orientadas a verificar pontos em comum entre suas produções, questionando-se diante das contradições, justificando suas escolhas (tamanho da letra, cores, enunciados, organização...), identificando o que precisava ser acrescentado para que o cartaz pudesse trazer todas as informações necessárias para ser compreendido pelo destinatário. A fala das crianças a seguir, materializa este momento:

- C.A.:** O meu cartaz começa com o nome da escola, porque o bazar é da escola.
D.R.: O meu começa convidando as pessoas.
I.J.: O meu tem data, dia e local e letras grandes e desenhos.
S.C.: O meu tem letras grandes e pequenas de duas cores.
C.C.: Eu pinteí todas as letras para ficar mais bonito.
N.H.: O meu tá igual ao de I.J., tem data, dia e local e o que tem pra vender

Figura 10 - Confronto dos primeiros escritos do gênero do discurso cartaz.



Fonte: Andrade (2019).

Neste momento da confrontação leva-se em consideração tanto os aspectos estruturais como gramaticais do texto: as escolhas enunciativas, sua coerência e coesão. Então, fui registrando no quadro as observações feitas pelas crianças em relação aos pontos em comum, divergências, o que precisava ser acrescentado ou retirado para que o cartaz pudesse informar ao destinatário de maneira clara e precisa a realização do bazar.

Este registro serviu como referência, tanto para os alunos quanto para mim, do que já sabiam e do que deveriam saber para produzir um texto (cartaz) dentro dos padrões necessários para ser compreendido pelo destinatário.

Os questionamentos, pontos em comum e contradições encontrados na análise durante o confronto dos primeiros escritos, precisavam ser respondidos, assim iniciamos “o confronto com os escritos sociais do mesmo gênero” (FIGURA 11) para que os/as alunos/as pudessem observar as regularidades de funcionamento entre os textos da mesma natureza.

Ao confrontar os textos produzidos inicialmente com escritos sociais, eles/as tiveram a possibilidade de visualizar a estrutura do texto: silhueta, como inicia e termina, o suporte, vocabulário específico e a tonalidade do texto (neutro, íntimo ou engraçado), bem como realizar uma **leitura – pesquisa** relacionada aos aspectos que faltavam ou eram necessários para aperfeiçoar as suas produções.

De posse dessas observações, as crianças foram completando ou corrigindo o que era necessário para que seus textos tivessem coerência e coesão.

Figura 11 - Confronto *com escritos sociais do mesmo gênero*



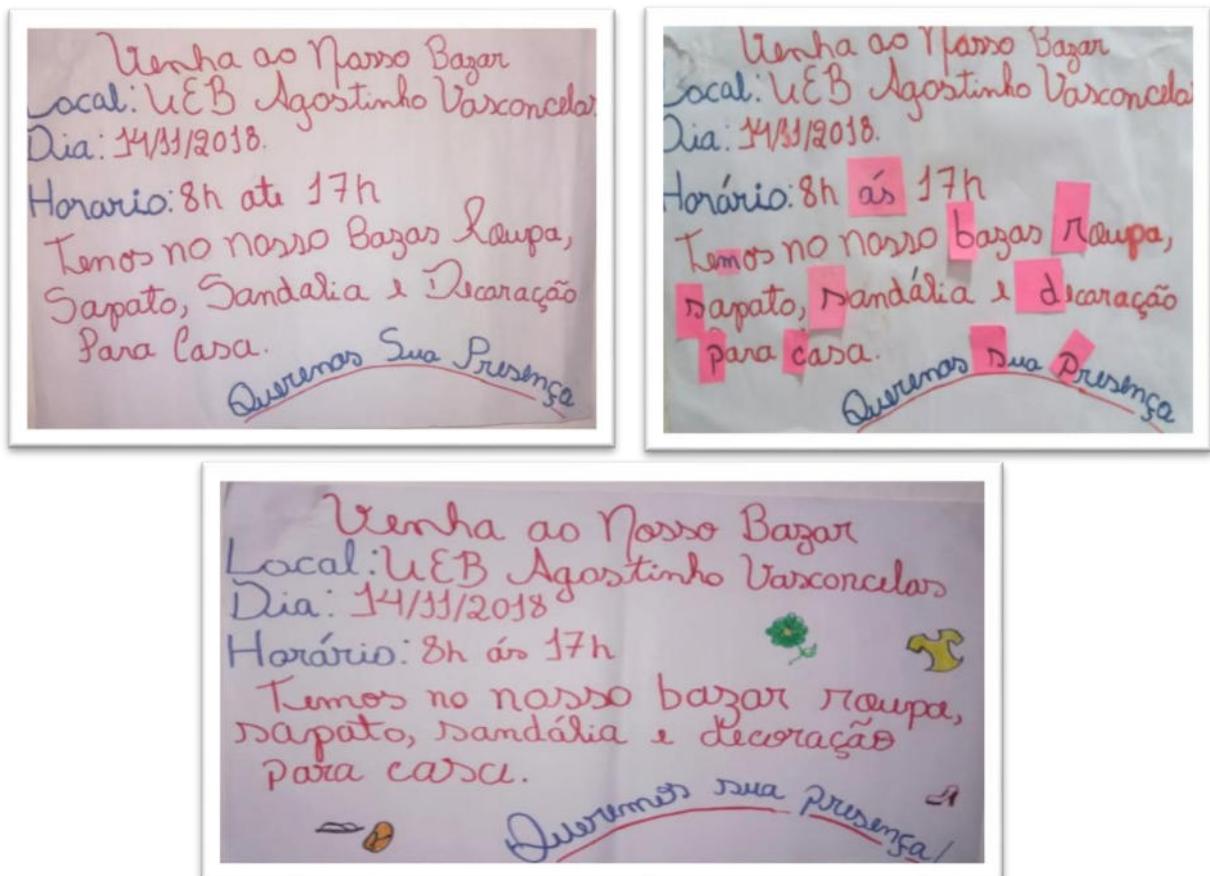
Fonte: Andrade (2019).

O “confronto com os escritos sociais do mesmo gênero” suscitou várias trocas entre as crianças antes de reescreverem os textos, como revelam as falas abaixo:

- B.G.:** O cartaz precisa ter letras grandes para que possa ser lido de longe.
D.R.: Pode ter desenhos que combinem com o que vão ser vendido no bazar.
k. w.: O texto tem que ser curto.
J.: Precisa ter frases que chamem atenção de quem vai ler.
I.J.: Precisa ter todas as informações necessárias para as pessoas poderem participar: dia, horário e local.
N.H.: Não pode ter muitas cores no cartaz.
S.C.: Tem que organizar as palavras e frases para não ficarem juntas, fica difícil de ler.

E, assim, as crianças foram se organizando para a “Reescrita do texto” (FIGURA 12), considerada a última fase do “Projeto de dizer”. Este momento constitui-se em uma atividade reflexiva tanto quanto as outras que se sucederam no processo da produção escrita; é uma atividade que tem uma finalidade, um sentido, que permite à criança registrar seus avanços, introduzir novas informações, suprimir elementos não pertinentes ao gênero em questão. Nesse sentido, as crianças revisitam o texto e o reveem com prazer, pois cada reescrita corresponde a uma etapa de progresso na elaboração do texto, o que faz com elas avancem em sua própria aprendizagem.

Figura12 - Reescrita do gênero discursivo cartaz



Convém destacar que, comumente, o que vemos nas escolas são práticas tradicionais, em que a reescrita torna-se uma atividade cansativa, torturante, repetitiva, sem sentido para a criança, exigida pelo/a professor/a geralmente com foco na correção ortográfica, constituindo-se assim numa cópia ou recópia que, logo após “passar a limpo”, é jogada fora.

Como ressalta Jolibert (1994), preservar a escrita inicial é de extrema importância, para que a criança possa fazer uma avaliação qualitativa dos progressos que realizou, ao comparar sua primeira escrita com a final.

Jolibert e Sraïki, (2015, p.131) reforçam essa discussão, ao afirmarem:

[...] a tarefa de reescrever não consiste em copiar integralmente o texto, de maneira fastidiosa e inútil: quando não há termos a modificar ou parágrafos a acrescentar ou deslocar num texto, tudo serve para evitar recomeço (aguardando a cópia final, impecável do texto): palavras riscadas, uso de corretores líquidos ou papel autocolante, montagem de pedaço através do cortar/colar, as emendas com canetas hidrográficas etc.

Durante esse momento, fui percebendo como as crianças foram, de fato, se interessando pela atividade escrita, pois conseguiram compreender como deveriam agir na produção do cartaz por meio das orientações que foram recebendo ao longo do processo.

Por isso, mais uma vez, trago as contribuições de Leontiev (1978) que me provocam pensar que não é qualquer fazer da criança que se pode caracterizar como atividade que promove aprendizagem e impulsiona a formação e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade. Como disse anteriormente, além do motivo e objetivo precisarem estar relacionados, a criança tem que estar profundamente envolvida naquilo que ela está fazendo, isto é, precisa haver uma unidade entre o cognitivo e o afetivo, portanto, ela deve ser afetada pelo objeto de conhecimento, motivada pelo resultado que vai alcançar ao final da atividade.

E, neste caso, tenho a certeza do quanto o outro mais experiente, no caso o/a professor/a é importante nesse processo, visto que, como aborda Leontiev (1978, p.272, grifo do autor):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num

processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a actividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*.

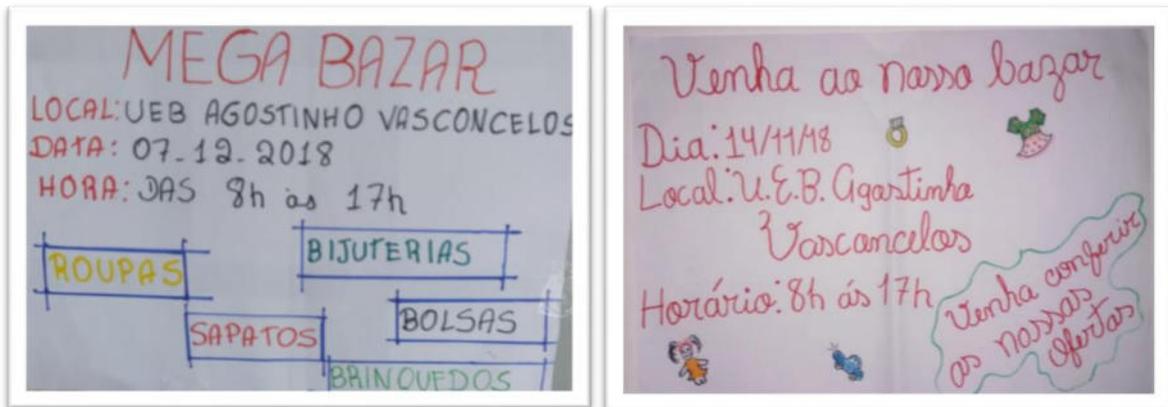
E nesse processo de educação, o/a professor/a também precisa possibilitar à criança olhar sempre para o seu aprendizado para que, posteriormente, ela possa fazer isso sozinha. Por esse motivo, considero de grande importância a fase denominada “Reflexão sobre o aprendido”. Esta fase favorece à criança relembrar tudo o que aprendeu durante as fases anteriores sobre: as estratégias utilizadas (percebidas como eficazes ou não); os processos mentais dos produtores, que podemos explicitar; os obstáculos encontrados e como conseguimos (ou não) superá-los; o tipo mesmo de escrito e seu funcionamento (JOLIBERT; SRAÏKI, 2015).

Mediante esse entendimento, cada criança teve à possibilidade de fazer uma avaliação do que aprendeu para tornar cada vez mais eficiente sua produção; as características linguísticas do tipo que descobriu, os obstáculos encontrados e o que fez para superá-los. E assim, os/as alunos/as foram aprendendo que “escrever significa *conscientizar-se da sua própria ‘fala’, prestar atenção aos recursos linguísticos mobilizados ou mobilizáveis segundo o projeto de dizer definido para o texto em elaboração* (GERALDI, 2015, p.169, grifo do autor).

Após a revisão dos aspectos estruturais e linguísticos, foi feita a “Escrita final” (FIGURA 13) com a minha mediação, observando se todas as correções haviam sido feitas. Embora, em todos os momentos, o olhar de quem escreve deva estar endereçado para o seu horizonte social ou auditório social, como bem aborda Volóchinov (2017), uma vez que não existe produção escrita sem destinatário, o momento da escrita final não pode deixar margem para esta dúvida; o querer do dizer do locutor deve ser sempre remetido à relação com seus interlocutores, pois:

[...] não basta eu ter o que dizer e ter razões para dizer, eu preciso ter claro para quem eu estou dizendo. Nos processos de produção de textos, nas escolas, o aluno não tem para quem dizer o que diz, ele escreve o texto não para um leitor, mas para um professor para quem ele deve mostrar que sabe escrever. (GERALDI, 2015, p.98).

Figura13 - Escrita final do gênero do discurso cartazes



Fonte: Andrade (2019).

Estando bem demarcado o/a interlocutor/a das crianças, os cartazes foram fixados por elas nas dependências da escola e nos comércios do bairro.

Figura 14 - Cartazes fixados na escola e na comunidade pelos/as alunos/as.



Fonte: Andrade (2019).

Dessa maneira, a produção escrita das crianças ganhou o lugar que deveria ter; passou a ter o olhar atento da comunidade, que respondeu ativamente ao chamado dos/as alunos/as, e o bazar foi considerado um sucesso (FIGURA 15) uma vez que muitas pessoas se fizeram presentes na escola.

Figura 15: Realização do bazar da biblioteca



Fonte: Andrade (2019).

Ter a comunidade como interlocutora da escrita, apenas me fez confirmar que as nossas:

[...] relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem com os outros seres humanos; a nossa atividade está sempre inserida na comunicação. A comunicação, quer esta se efetue sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas a mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade. (LEONTIEV, 1978, p.271).

Diante disso, fomos delineando as demais propostas de escrita, de modo que a seguinte, selecionada para este trabalho, surgiu da necessidade de tornar “pra valer” uma atividade que, geralmente, vinha sendo produzida no espaço da sala de aula.

6.2 Nada de escrita fictícia! a posição de quem fala e a quem fala para a escolha do gênero do discurso

Outro gênero textual trabalhado durante a fase de intervenção da pesquisa que possibilitou aos/às alunos/as do 5º ano do Ensino Fundamental uma produção escrita partindo de um contexto real foi o gênero cartão. Esta proposta de escrita

surgiu como sugestão da própria escola, em virtude da proximidade das festas natalinas, no entanto, a orientação era apenas que as crianças escrevessem um cartão para quem quisessem.

Tal fato denota, que, geralmente, a escola segue a rota contrária no processo de produção escrita, isto é, esta instituição, na maioria das vezes, faz a escolha do texto para, somente depois, pensar ou não pensar no seu destinatário, quando deveria ser o contrário.

Segundo esclarecem Sobral e Giacomeli (2016, p.53), somente “depois de saber quem é o interlocutor, o locutor escolhe o gênero, e só mais tarde escolhe os meios linguísticos. Isso estabelece o ato discursivo que cada gênero realiza.”

Considerando, ainda, que “[...] o objeto de ensino não é propriamente a linguagem escrita como objeto isolado, mas os atos humanos de ler e escrever que acontecem em um universo intensamente múltiplo, vinculados às esferas da vida.” (ARENA, 2017, p.13), tinha a clareza de que o proposto não poderia se caracterizar como apenas uma tarefa a cumprir, ao contrário, as crianças precisavam encontrar sentido no que estavam fazendo.

Além disso, como conclui Sobral (2011, p.42) “[...] o gênero não se resume ao texto, uma vez que é antes de tudo uma prática discursiva.”.

De acordo com Smolka (2017, p.33, grifos da autora), geralmente o discursivo tem sido interpretado como o “*espontâneo, o abrangente, o inespecífico, o assistemático, o circunstancial; [...]*”. Tal interpretação pode nos levar a entender que não há importância em relação aos procedimentos que vão ser utilizados pelo/a professor/a para que a criança aprenda, no caso deste trabalho, a produzir textos.

Entretanto, de acordo com esta autora, para se desenvolver uma prática discursiva, tem-se que:

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

Nessa perspectiva, foi necessário planejar cuidadosamente a atividade, como demonstrado (QUADRO 10) a seguir:

Quadro 10 - Sequência didática sobre o gênero do discurso cartão.

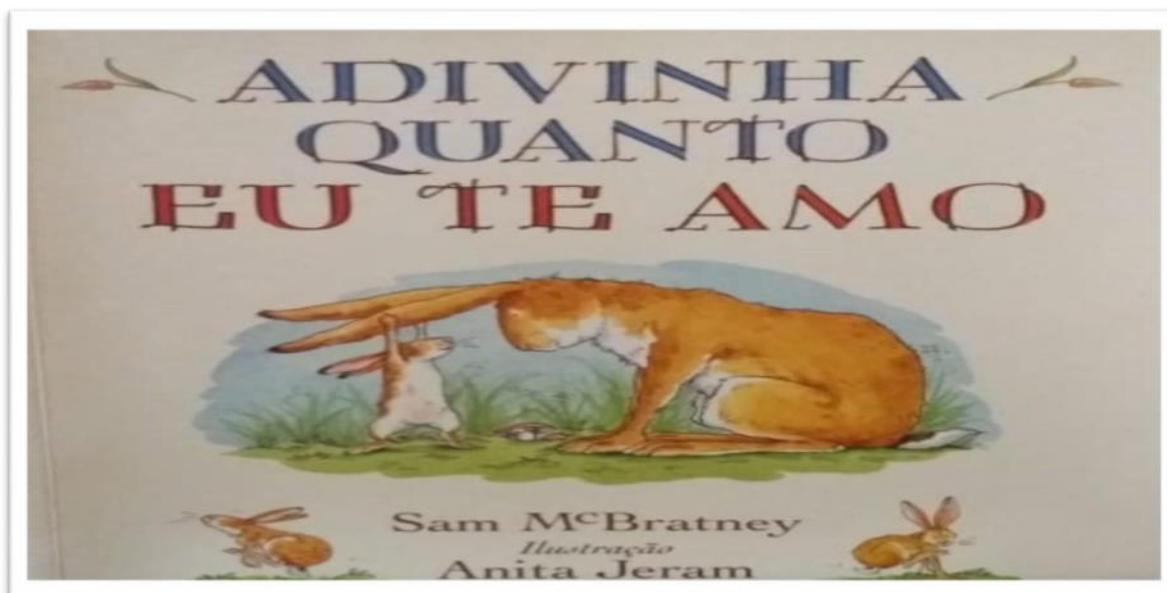
OBJETIVOS	CONTEÚDO	METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância de demonstrar afeto às pessoas que nos rodeiam. - Conhecer os/as colegas da turma, a partir dos relatos acerca de gostos, afinidades, valores. - Produzir um cartão para uma pessoa próxima, demonstrando o seu sentimento por ela. - Confrontar o cartão produzido com os modelos apresentados em sala de aula. - Identificar as características e a estrutura de um cartão, considerando de modelos diversos. - Analisar a escrita produzida, a partir das questões estruturais e gramaticais da escrita produzida. - Revisar a escrita do cartão. - Produzir a versão final do cartaz. 	<p>Gênero do discurso Cartão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura - Produção escrita - Características - Estrutura - Reflexão metacognitiva e metalinguística 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização das crianças em círculo para a mediação da história “Adivinha quanto eu te amo”, do autor Sam Mc Bratney, com utilização das imagens projetadas no Datashow. - Logo após, lançaremos os seguintes questionamentos aos alunos: Como vocês demonstram que gostam dos seus familiares? Vocês já disseram eu te amo para alguém? Vocês já ouviram “eu te amo” de alguém? Com quem vocês têm mais afinidade na escola e na família? Por quê? - Questionaremos às crianças sobre o modo como podemos expressar algo por alguém sem que seja falando. A partir de então, lançar o desafio a elas de escrever um cartão. - Distribuição de papel para que as crianças produzam um cartão (primeira escrita individual) expressando o seu sentimento para alguém da sua família ou de uma pessoa que queira bem. - Após terminarem seus textos, serão solicitadas a dizerem o que escreveram para identificação das semelhanças, diferenças, o porquê das escolhas feitas. - Organização das crianças em grupos e distribuição de modelos de cartões para que confrontem com o que escreveram. - Registro no quadro das características e estrutura de um cartão. - Solicitação às crianças que voltem ao texto produzido para analisar a escrita, bem como sua estrutura. - Organização das crianças em duplas para que uma revise o texto da outra. - Realização coletiva da reflexão sobre as questões estruturais e gramaticais da escrita produzida. - Entrega de papel para cada aluno para confecção do cartão e escrita final do texto.

Fonte: Andrade (2019).

Para definir com as crianças a produção deste gênero do discurso, provoqueei a “Ação discursiva ou Enunciativa”, mediante uma situação que pudesse gerar um motivo para a realização da atividade. Comecei então um diálogo convidando os/as alunos/as a participarem de uma roda de conversa, a qual foi iniciada com um momento literário, a partir da proferição da história *adivinha quanto eu te amo*²⁶, do autor Sam McBratney, e ilustração de Anita Jeram (FIGURA 16).

²⁶ O livro narra uma história de amor em que, por meio de uma brincadeira, o coelho filho tenta provar para o coelho pai o quanto o ama.

Figura 16 - Capa do livro *Adivinha quanto eu te amo*.



Fonte: Andrade (2019).

Iniciar com a literatura para provocar nas crianças a vontade de escrever, bem como produzir o gênero do discurso do tipo cartão, se justifica principalmente porque:

[...] ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão dos indivíduos e dos grupos. [...] A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como um todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. (CANDIDO, 1988, p.178)

Nesse sentido, a obra selecionada permitiu que as crianças refletissem sobre questões voltadas para a sua vida cotidiana, na sua relação com aqueles/as que estavam perto de si. A intenção não era “dar aula” sobre o assunto tratado no livro, mas fazer as crianças pensarem sobre as relações estabelecidas dentro de uma sociedade, o que me levou a corroborar com Colomer (2007, p.31), ao declarar que:

O objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade.
Sua função não é utilitária, ensinar valores morais e nem servir de base para ensinar aspectos formais da linguagem.

Durante o período em que estive com as crianças no processo de intervenção, a literatura sempre se fez presente, pois fui percebendo que, praticamente, elas não tinham acesso a este gênero extremamente necessário.

Tenho defendido, assim como Arena (2010, p.32, grifo do autor), que:

[...] a função da oferta e do ensino da literatura infantil para o pequeno sujeito leitor na escola transcende intenções singelas de “dar asas à imaginação e provocar prazer”, para assumir a função de formação integral do homem e de suas funções consideradas superiores e criativas em todas as áreas do conhecimento. A maturidade da imaginação no adulto dependerá do seu desenvolvimento desde a infância e a literatura infantil tem lugar destacado nesse processo.

Considerando então a literatura como uma porta para iniciar a discussão com as crianças, fiz a proferição da história, despertando nelas um envolvimento singular. Percebi quão atentas estavam para aquilo que estavam ouvindo, pois fizeram muitos comentários. Aproveitei, então, o momento e questionei-as:

P.: *O coelhinho expressou o seu sentimento de amor para o coelho pai dizendo que o ama muito, e vocês já disseram para alguém o quanto o ama? Já ouviram de alguém “eu te amo”?*

R.C.: *Já ouvi de minha mãe e disse também a minha mãe.*

E.C.: *Já ouvi de minha vó.*

A.R.: *Já disse para minha mãe, para minha irmã.*

N.H.: *Eu nunca ouvi.*

L.L.: *Já ouvi de C., meu amigo.*

N.R.: *Já ouvi da minha madrinha.*

P.: *De que modo podemos expressar nossos sentimentos para quem amamos de forma não verbal?*

E.J.: *Escrevendo uma carta.*

K.K.: *Escrevendo um cartão.*

Mesmo que duas crianças tivessem definido os gêneros que se adequavam ao objetivo da atividade, continuei o diálogo com a turma no intuito de levá-las a refletir sobre o significado da palavra “amor” e o quanto ela tem sido tão cara nos tempos atuais. Demarquei ainda que, embora o aluno *N.H* nunca tenha ouvido de alguém um “eu te amo”, isso não significava que não fosse amado, pois a demonstração do amor também se dá pelas atitudes. E é neste sentido que, mais uma vez, trago a contribuição da literatura e o quanto é necessário diferenciá-la de paradidáticos, para que não se cometam equívocos na esfera escolar.

Azevedo (2014, p.92, grifo nosso), demarca essa diferença, afirmando:

Os **paradidáticos** são essencialmente utilitários, constituídos de informações objetivas que, em resumo, pretendem transmitir conhecimento e informação. Em geral, abordam assuntos paralelos ligados às matérias do currículo regular, de forma a complementar aos livros didáticos.

A **literatura** tem função estética. [...] A literatura costuma tratar de assuntos, subjetivos por princípio, sobre os quais não tem cabimento dar aula: a paixão, a morte, a busca do autoconhecimento, a amizade, a alegria, os afetos, as perdas, o desconhecido, o imensurável (o gosto, o prazer, o amor, a beleza etc.).

Tratar de questões subjetivas com as crianças, especialmente quando se refere a crianças que convivem em um ambiente de grande vulnerabilidade social, cuja atenção da família lhe falta por conta da própria necessidade desta de trabalhar ou diante das muitas faltas que a própria condição social lhe impõe, é de grande relevância.

Por esse motivo, Candido (1988, p.178) afirma que a literatura:

[...] tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em fazer dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscrever. No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas.

Diante disso, cheguei à conclusão de que iniciar com a literatura para provocar a entrada das crianças no gênero do discurso “cartão” foi uma decisão acertada, pois ela oportunizou trazer para o diálogo questões importantes da realidade, por isso fator de perturbação ou de risco. (CANDIDO, 1988).

Ao ser definido por unanimidade que o gênero a ser produzido seria o cartão, passei a definir, juntamente com as crianças, os parâmetros da situação de produção, procedimento que já havia sido internalizado pelos/as alunos/as, pois já tinham definido em outras situações de escrita de textos.

Assim, coletivamente, passamos a sistematizar os parâmetros da situação de escrita (cartão) como demonstrado (QUADRO 11) a seguir.

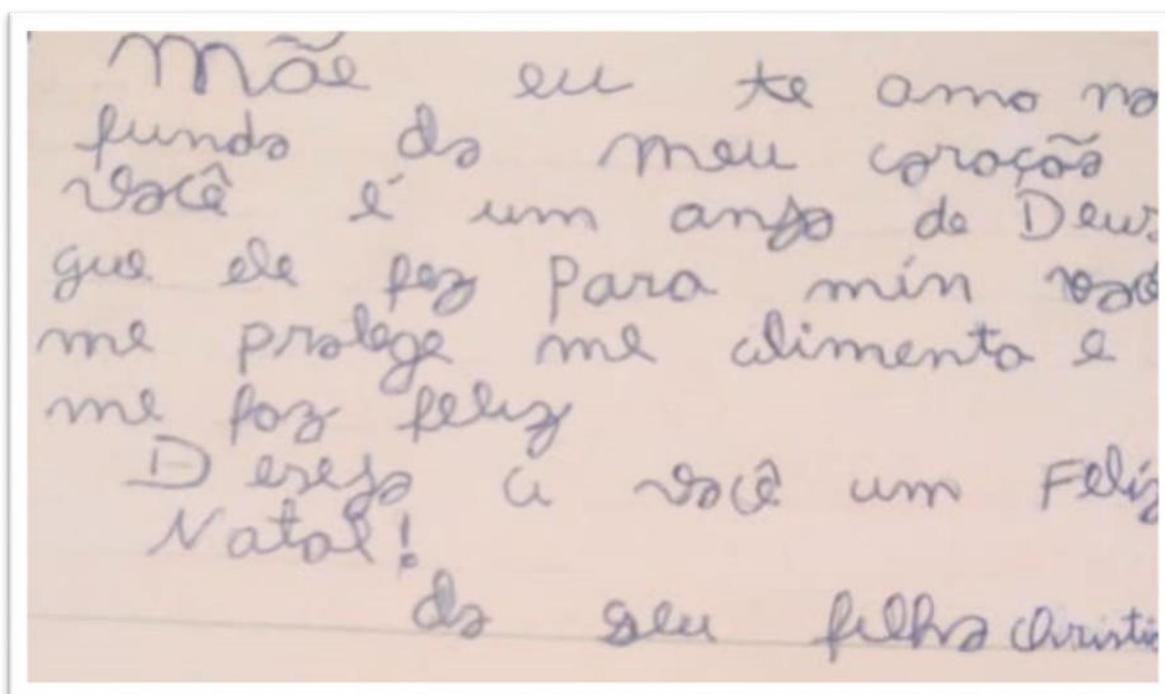
Quadro 11 - Parâmetros da produção escrita/gênero discursivo cartão.

PARÂMETROS DETERMINANTES DA PRODUÇÃO ESCRITA	
Tipo de texto	Cartão
Destinatário	Um amigo ou familiar
Enunciador	Alunos do 5º ano
Objetivo	Expressar sentimento
Intenção	Comunicar o sentimento a um amigo ou familiar
Objeto de comunicação	Interlocução por meio de um cartão

Fonte: Andrade (2019).

Após definidos os parâmetros da situação de produção, foram disponibilizados materiais (lápiz canetinhas, papel A4, entre outros materiais), para que os/as alunos/as pudessem dar corpo ao seu “Projeto de dizer ou Projeto discursivo”, iniciando, assim, a “Primeira escrita do texto” (FIGURA 17).

Figura 17 - Escrita inicial do gênero do discurso cartão.



Fonte: Andrade (2019)

Esta produção, assim como outras desenvolvidas pelas crianças, por ser uma atividade individualizada, trazia grande insegurança para elas; sentiam-se de certa forma, incapazes de escrever, talvez pelo próprio histórico de como a produção

escrita é tratada dentro da escola: sem sentido, destituída de reflexão e sem possibilitar ao/á aluno/a as devolutivas de que ele/a precisa. Um outro aspecto que não pode ser desconsiderado está relacionado à própria natureza do ato de escrever, conforme pontua Geraldi (2015, p.169):

Aprender a escrever traz consigo suas dificuldades específicas. Escrever nunca é só um processo simples de transcrever a fala para a escrita ou traduzir as palavras faladas em signos escritos. Escrever difere do falar em muitos aspectos. Os objetos referidos não estão presentes, a situação concreta não existe, com todos os aspectos de emoção e de entonação, faltam as possibilidades de apontar. No processo de falar, a atenção do falante está concentrada naquilo que está falando e não nas estruturas gramaticais ou recursos mobilizados para falar. O principal problema da escrita é tornar-se consciente de seus próprios atos.

Vygotski (2001) também traz à tona essa discussão, ao afirmar que as relações que a criança mantém com a linguagem falada no seu cotidiano não são as mesmas que ela mantém com a linguagem escrita na escola. Nesse sentido, acrescenta:

[...] a linguagem escrita exige inclusive para seu desenvolvimento mínimo um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem entonação, sem expressividade, sem nada de seu aspecto sonoro. É uma linguagem no pensamento, nas ideias, mas uma linguagem que carece de características mais importantes que a linguagem oral: o som material. (VYGOTSKI, 2001, p.229).

Por isso, considero esse momento anterior ao “Projeto de dizer”, como sendo necessário para que a criança se motive a escrever. Como já mencionei anteriormente, as “Ações discursivas ou enunciativas” suscitam a discussão, o ouvir o outro, o dizer a sua palavra, ou seja, quando os/as alunos/as vão escrever já têm muitas ideias na cabeça, além de terem claro para si os parâmetros da situação de produção.

Dessa forma, embora com sua característica monológica, por tudo o que já mencionei, eu buscava dar a esse processo uma perspectiva dialógica pela própria fundamentação que trago de Bakhtin (2016), uma vez que para este teórico a língua efetua-se em forma de enunciados, tanto orais como escritos. Portanto, para ele, seja oral, seja escrito:

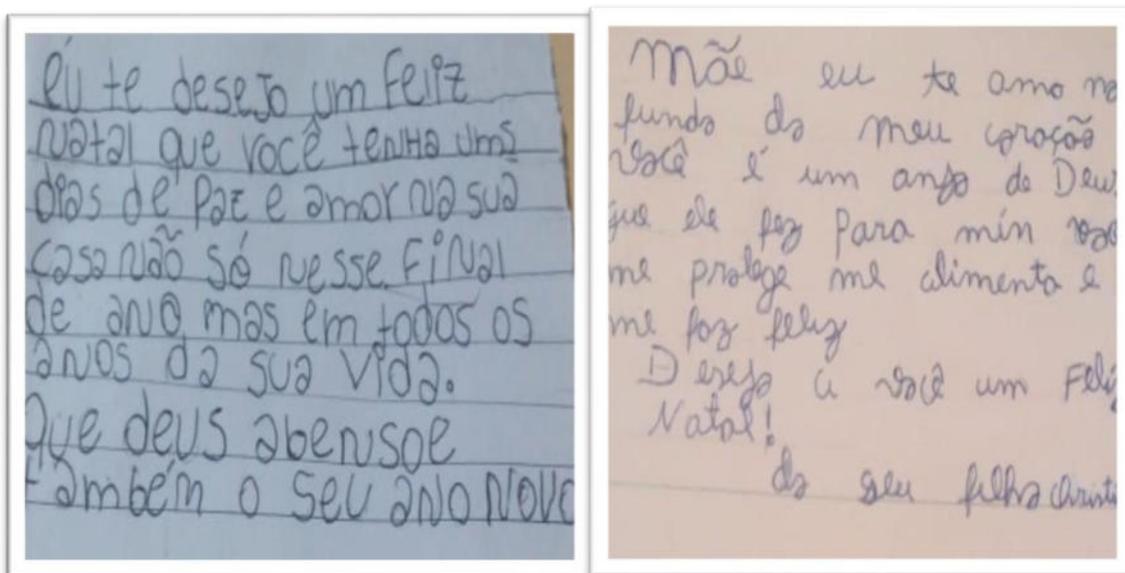
O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada no nosso pensamento. (BAKHTIN, 2016, p.59).

Com esse pensamento, os/as alunos/as eram animados a escrever e a compreender que, embora o outro não estivesse presente em corpo no ato de escrita, ele existia e, ainda, que as suas primeiras escritas nunca seriam a “escrita final”, pois teriam a possibilidade de voltar a ela para torná-la sempre melhor. E, assim, os/as alunos/as demonstravam tudo o que sabiam, de acordo com a análise intuitiva ou explicativa que faziam da situação e das características do texto a ser produzido e de como este iria chegar ao destinatário (JOLIBERT, 1994).

Ao terminarem a escrita inicial, formaram duplas para confrontarem seus textos verificando os contrastes e contradições, justificando suas escolhas, como podemos constatar no diálogo a seguir:

- N.H.:** *O meu cartão começa com o nome da pessoa pra quem vou mandar.*
E.J.: *O meu inicia desejando à minha mãe Feliz Natal.*
C.K.: *No fim do texto eu assinei o meu nome.*
B.F.: *Iniciei dizendo para minha mãe “eu te amo”.*
K.K.: *O meu cartão no início está igual ao de J., começamos “com minha amiga” querida.*

Figura 18 - Confronto dos primeiros escritos do gênero do discurso cartão.



Fonte Andrade (2019).

No momento em que as crianças tinham a oportunidade de dizer a sua palavra no confronto dos escritos, conseguiam refletir sobre o que escreviam e como escreviam. Com isso, podemos perceber que “o tempero fundamental dessa

aprendizagem é a fala, a conversa, a interação, que se dá entre professora e crianças e entre crianças e crianças. É por meio de muito diálogo que a escrita é aprendida e exercitada no dia a dia escolar, em atividades desafiadoras.” (GOULART, 2015, 58).

Após o confronto da primeira escrita, ainda em duplas, foram entregues escritos sociais do mesmo gênero (cartão) para confrontarem com o texto produzido. Nessa etapa as crianças tiveram oportunidade de observar as especificidades do gênero em relação à estrutura do gênero: silhueta, suporte, vocabulário, como são “fabricados,” e o que possibilitou aperfeiçoar as suas produções.

As observações das crianças, ao confrontarem seus escritos com os textos sociais do mesmo gênero foi sistematizada por mim como demonstrado (QUADRO 12) a seguir.

Quadro 12 - Sistematização dos confrontos da escrita inicial com os textos sociais

Quando fazemos uso desse gênero?	Quando queremos demonstrar a alguém um sentimento.
Em que situação?	Aniversário, data comemorativa (dia das mães, Natal ...).
O que deve conter em um cartão?	Remetente, destinatário, data, uma mensagem curta, pode ter uma imagem relacionada com a situação ou não.

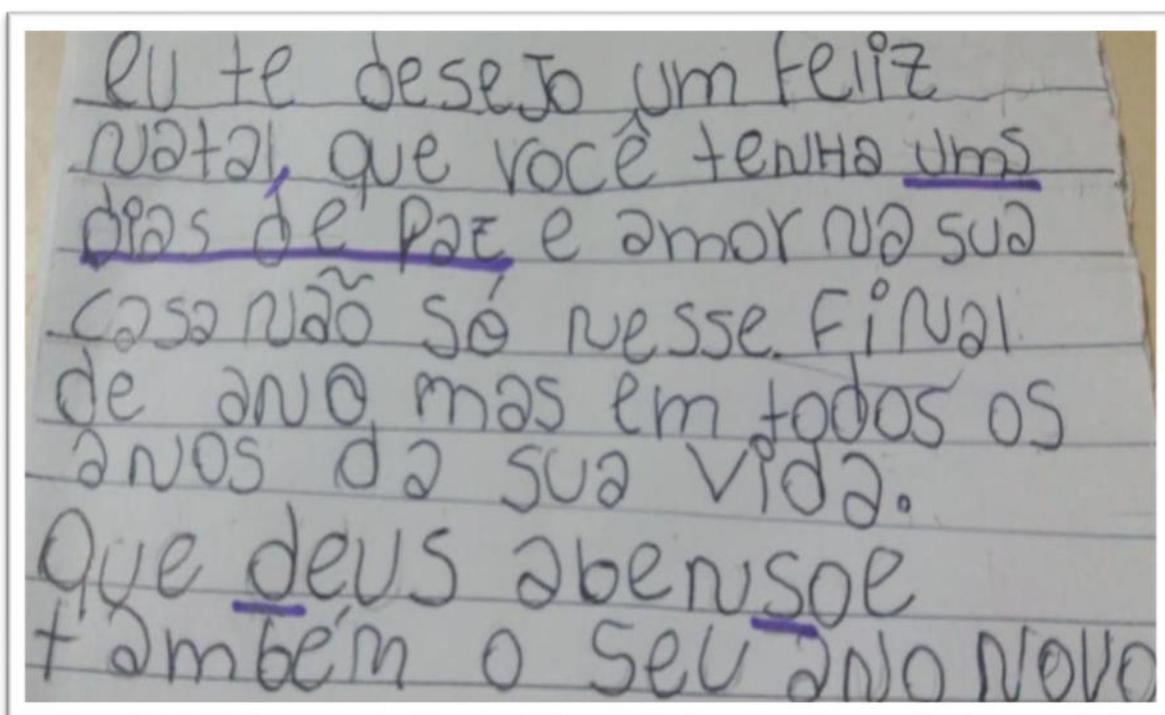
Fonte: Andrade (2019).

Em seguida, individualmente, os/as alunos/as iniciaram a “Reescrita”, inserindo novos dados, retirando elementos não pertinentes a estrutura do gênero cartão, o que incidiu em uma nova versão. Essa etapa, de acordo com Jolibert e Sraïki (2015, p.131), refere-se:

[...] a um nível de análise ou a uma certa passagem do texto: trata-se de introduzir informações novas e necessárias de suprimir elementos não pertinentes, de utilizar a língua de forma adaptada intencionalmente, para produzir um efeito sobre o texto e assim, sobre o futuro leitor. Segundo suas próprias necessidades, cada um revê sua primeira escrita à medida que as etapas da aprendizagem são instauradas coletivamente - do ponto de vista da silhueta do texto, dos subtítulos necessários, da situação inicial num relato de ficção, da escolha do sistema dos tempos, dos substitutos ou dos dispositivos de conexão ou ainda do ponto de vista do campo léxico ou da ortografia etc.

Portanto, a “Reescrita”, como já exposto anteriormente, possibilita à criança perceber o que sabe sobre a situação de escrita que está vivenciando, o que precisa melhorar para que seu enunciado tenha coerência e coesão, atendendo assim as exigências em relação à estrutura do gênero, (cartão), como também os aspectos específicos da língua, necessários para o tipo de texto trabalhado: concordância, ortografia, sinais de pontuação, entre outros aspectos da língua necessários para que um enunciado seja compreendido pelo destinatário. Ao identificar aspectos linguísticos a serem corrigidos com a minha mediação, os/as alunos/as foram corrigindo o texto.

Figura 19 - Analisando as marcas gramaticais e lexicais no texto.



Fonte: Andrade (2019).

Preservar a escrita inicial possibilita à criança compará-la com a escrita final, levando-a a perceber os seus avanços durante todo o processo de produção do texto em questão.

Após revisarem seus textos com a minha mediação, foram disponibilizados aos/às alunos/as materiais (canetinhas coloridas, papel cartão, EVA cola glitter) para produzirem a versão final do cartão (FIGURA 18); alguns alunos/as optaram por decorar. Alguns cartões foram entregues ao/à destinatário/a (colegas de turma) na

confraternização da turma no último dia de aula; outros foram levados para ser entregues a seus familiares (pais, avós, tios/as).

Figura 20 - Escrita final do gênero do discurso cartão.



Fonte: Andrade (2019).

Como disse no início desta subseção, muitas pessoas podem considerar que o trabalho com o gênero do discurso "cartão" já é uma prática desenvolvida no espaço escolar e que, portanto, não traz nada de novo para se pensar a prática pedagógica. Diante disso, gostaria de ressaltar que mais do que a escolha do gênero

em si, o que mais importa é o processo de produção. De nada adianta deixar entrar os textos no espaço da sala de aula, se o/a professor/a não sabe como proceder sobre ele. O caminho metodológico delineado neste trabalho faz com que as crianças aprendam “[...] um modo de serem escritoras porque experimentam a escrita nos seus contextos de utilização. Deste modo, as crianças não escrevem ‘para o professor corrigir’. Elas *usam* - praticam a escritura.” (SMOLKA, 2012, p.150, grifo do autor).

Por esse motivo, reafirmo o que mencionei na metodologia deste trabalho: o produto da pesquisa vai para além do objeto físico, como, por exemplo, o Caderno que foi acrescentado a este trabalho e tantos outros objetos físicos que acompanham as dissertações voltadas para o Mestrado Profissional. Considero o produto como o processo metodológico que me subsidiou na orientação da criança com o gênero do discurso para que, de fato, se forme como produtora de textos.

7 TECENDO AS CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SÃO FINAIS

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, um longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos no algodão.

[...]

Mas, se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

[...]

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer. (COLASSANTI, 2003).

Neste momento final do texto, volto à literatura, por esta me ajudar a descrever todo o processo vivido com a escrita desta Dissertação, na qual não aparece somente meu *fiapinho de voz*, mas o de todas aquelas que se materializaram em forma de enunciados orais e escritos. Para chegar a esse momento tão esperado, quantas vezes foi preciso, assim como *A moça tecelã*, de Marina Colassanti, *acordar ainda no escuro como se tivesse ouvido o sol chegando atrás das beiradas da noite*, pois, diante das minhas condições de vida e de experiência com a escrita, precisei percorrer um longo caminho, alicerçado de encontros e desencontros, e, principalmente, grandes desafios, especialmente no que se refere à apropriação dos fundamentos teóricos desta pesquisa.

Sendo assim, tais desafios só foram possíveis de serem transpostos por meio de muitas leituras e diálogos com os meus pares, especialmente com os membros do grupo de pesquisa do qual participo. Portanto, *sentar-se ao tear* para estudar ou para dialogar com outras vozes se compara a essa linha clara que a moça tecelã utilizava para começar seu dia, visto que esses momentos abriam muitos horizontes para que eu continuasse a percorrer meu caminho de escrita.

No entanto, como nem todos os dias são iguais, era preciso experimentar os fios apropriados para cada situação, como, por exemplo, perceber o momento necessário de parar, de voltar às leituras já realizadas para desfazer os equívocos teóricos cometidos, aprofundar categorias importantes para compreensão do objeto de estudo, etc. Com isso, a sensação que tinha era de que o *tapete* nunca iria acabar,

por isso, *tecer era tudo o que fazia*. Desse modo, vejo que o ato de escrever não se constitui uma atividade fácil, principalmente quando se trata da escrita de uma dissertação, exigida pelos Mestrados Profissionais, visto que, além deste texto, é preciso também “tecer” um Produto.

E, assim, fui me apropriando do meu objeto de estudo, “a produção de textos na escola”, que, apesar de todos os desafios, *era tudo o que queria fazer*, uma vez que a pesquisa era algo que me trazia grandes inquietações como professora e Coordenadora Pedagógica, dentre as quais destaco: professores/as focados/as em normas gramaticais, em habilidades de regras ortográficas, motoras e na memorização, e, conseqüentemente, alunos/as produzindo textos sem sentido, orientados a escreverem exclusivamente para o/a professor/a.

O meu olhar como pesquisadora buscava respostas às inquietações mencionadas, o que me levou a definir o problema de pesquisa, o objetivo geral e os específicos. A partir de então, fui delineando caminhos que, neste momento do texto, se fazem necessários resgatar, de modo que me permitam dizer as conclusões a que cheguei, embora não as considere como finais, uma vez que novas perguntas já nascem em mim e, com certeza, nascerão em quem estiver com este texto dissertativo em mãos, especialmente se compreendemos que ler é fazer perguntas ao texto para encontrar seu sentido.

É necessário ressaltar que da apresentação do projeto de pesquisa ao texto de qualificação, a investigação foi ganhando novos contornos, especialmente quando a intenção era acompanhar o processo de escrita das crianças, interlocutoras da pesquisa. Porém, com a saída da professora de cena, elas passaram um longo tempo sem um/a professor/a fixo/a em sala de aula, o que me levou a, durante o processo de intervenção, buscar outros fios que me ajudassem a dar um outro traçado para a pesquisa.

Diante disso, me centrei particularmente em investigar “Como os/as alunos/as do 5º ano do Ensino Fundamental da UEB Agostinho Vasconcelos têm interagido com a escrita? Quais possibilidades metodológicas podem orientar a produção de textos na escola, de modo a considerar o movimento dialógico dos gêneros do discurso?”. Para responder ao problema de pesquisa, se fez necessário “Compreender o processo de escrita numa perspectiva dialógica, buscando desenvolver uma possibilidade metodológica com a produção de textos que considerem os gêneros do discurso.”

Ao longo do trabalho deixei claro que os textos até entram em sala de aula, mas por falta de um trabalho metodológico mais específico que ajudem as crianças a agir sobre eles, a produção escrita acaba por não fazer sentido para quem está aprendendo. No caso desta pesquisa, isso ficou comprovado quando tive a possibilidade de estar presente no contexto de pesquisa, ou seja, no processo de geração de dados, cuja metodologia de pesquisa, a pesquisa-ação, me permitiu ter acesso aos cadernos das crianças e ao que era solicitado a elas em termos de escrita, o que me foi possível porque vivi intensamente a observação participante. Não posso deixar de mencionar que este instrumento de geração de dados me possibilitou vivenciar a rotina da turma e, com isso, ter uma aproximação maior com os/as interlocutores/as da pesquisa, especialmente os/as alunos/as, o que contribuiu significativamente para o momento da intervenção. Os dados gerados com a entrevista semiestruturada me fizeram ter acesso à experiência de formação da professora, bem como perceber que faltava a ela fundamentos teóricos para compreensão do processo de escrita.

Desse modo, imersa no contexto escolar, passei a “analisar as concepções teórico-metodológicas que orientam o processo de escrita e as suas implicações para a formação dos/as alunos/as como produtores/as de textos”. Com esta análise me debrucei sobre categorias importantes como linguagem, uma vez que quando o/a professor ensina a escrita, ele está ensinando linguagem. Todavia, dependendo da sua concepção, a produção escrita pode possibilitar ou não a formação de produtores de textos. Cheguei então à conclusão de que a concepção de linguagem que subsidiava a prática da professora, interlocutora da pesquisa, se caracteriza como *instrumento de comunicação*, cujo fundamento encontra-se na tendência *objetivista abstrata* (VOLÓCHINOV, 2017), à medida que prioriza um sistema de códigos imutáveis que se materializam pela ênfase nas unidades da língua.

A análise dos fundamentos teórico-metodológicos me levou, ainda, ao aprofundamento da categoria gênero do discurso, pois fui compreendendo que, somente por meio deles, é possível formar crianças produtoras de textos, por estarem diretamente relacionados às esferas ou campos da atividade humana que, segundo Bakhtin (2016), são infinitas. Fora dessas relações não existe gênero, mas orações e palavras, que nada dizem, porque estão endereçadas a ninguém. Ao lançar o olhar para o contexto da pesquisa, concluo que, embora as crianças

tivessem acesso aos gêneros, o procedimento utilizado pela professora os descaracterizava.

Nessa perspectiva, considere importante trazer para a discussão as questões metodológicas voltadas para a produção de textos na escola, as quais estão ancoradas em fundamentos que contemplam a linguagem como interação, portanto, em elementos fundantes, como ações discursivas, projeto de dizer e, por fim, a possibilidade de refletir sobre o seu processo.

Assim, o caminho metodológico proposto neste trabalho não se trata de um método; minha intenção é provocar o/a professor/a para o fato de que a produção escrita requer um trabalho mais minucioso e que, a partir dele, eles/as possam ser inspirados/as a usar outros fios para tecer o seu próprio caminho.

Logo, pensar a produção de textos na escola sob essa condição é reconhecer o que, de fato, significa escrever. Ou seja, ao viver experiências de escrita considerando o caminho metodológico discutido nesta Dissertação, a criança aprende que escrever é produzir mensagens reais com intenção e interlocutores/as reais, como bem definem Jolibert e Jacob (2006).

E foi mediante a análise realizada que busquei responder ao segundo objetivo da pesquisa, qual seja, “Desenvolver uma intervenção no processo de escrita no 5º ano do Ensino Fundamental da UEB Agostinho Vasconcelos, visando à formação de produtores/as de textos, com base nos gêneros discursivos, tendo como pressuposto a concepção dialógica de linguagem”. A ideia com esta intervenção era tornar o movimento de escrever algo com sentido para crianças que já vinham de um histórico de cópias em sala de aula, cujos textos apresentados não as levavam a perceber que sempre escrevemos com uma intenção clara. Com a produção dos cartazes e do cartão, vejo que este aspecto ficou compreensível para elas.

Diante disso, concluo que, desde o início, é preciso criar nas crianças a necessidade de escrever e que, para tanto, objetivo e motivo têm que estar relacionados para que a produção de textos se caracterize como uma verdadeira atividade. Portanto, considero o início do processo de grande significado; as crianças têm que ser inseridas num movimento dialógico constante que se inicia com o que intitulei “Ações discursivas”, que não se trata de um momento específico do processo, mas está presente em todas as demais etapas de escrita: projeto discurso (confronto

entre as escritas, confronto com gêneros sociais do mesmo tipo e reescrita) e reflexões sobre o aprendido.

Com o resultado desse processo, chego ao último objetivo da pesquisa: “Produzir um Caderno com proposições metodológicas que orientem o trabalho com a produção de textos na escola, por meio dos gêneros do discurso”. Como mencionei em outros momentos, de acordo com o Mestrado Profissional, é preciso que ao final da pesquisa se dê materialidade física ao que foi produzido durante a pesquisa, denominado como Produto. Porém, novamente chamo atenção que, na verdade, o produto se refere ao criado para gerar aprendizagem e mudança no contexto da pesquisa. Na minha concepção, o produto foi o caminho metodológico percorrido para que as crianças produzissem textos, de modo a culminar na transformação da prática do/a professor/a.

Ao fazer todas essas considerações, vejo que uma dificuldade do processo foi não ter tido a possibilidade de acompanhar de forma mais minuciosa o desenvolvimento das crianças, de modo que chegasse ao final da pesquisa com resultados expressivos sobre a sua aprendizagem. A saída da professora do processo fez com que o movimento da pesquisa ficasse um pouco conturbado. Contudo, a uma conclusão cheguei: as crianças se sentiram muito mais motivadas e interessadas no processo de escrita, pois se envolviam totalmente no que estavam fazendo, visto que se estabeleceu uma relação muito forte entre o cognitivo e o afetivo.

É nesse sentido que afirmo, mais uma vez, que as considerações não são finais, pois o olhar do outro (que também é o meu olhar) sobre o trabalho vai gerar outras perguntas, exigir outras respostas, enxergar lacunas...

De todo modo, penso que a principal contribuição deste trabalho é apenas reafirmar que ninguém escreve “porque sim”, mas motivado por uma necessidade, gerada nas situações constantes que vivenciamos nos diversos campos da atividade humana. E, ainda, que se debruçar sobre a produção é um trabalho laborioso que requer idas e vindas, mas cujo processo precisa ser compreendido pela criança, que precisa estar envolvida no que está fazendo. Considero que se tivesse vivido antes esse processo, a escolha dos fios para tecer a escrita desta Dissertação teria sido um dos desafios vencidos com muito mais leveza.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia Martins de Oliveira. **A criança e a apropriação da cultura escrita: uma possibilidade dialógica de ensino**. Doutorado em educação Uberlândia, 2019, 214f. Faculdade de Educação, Uberlândia, 2019.

ARENA, Dagoberto Buim. Bakhtin e alfabetização. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, v.17, n.1, p.71-90, 1992.

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura. In: SOUZA, Renata J. de. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. São Paulo: FAPESP; Mercado de Letras, 2010. p.13-44.

ARENA, Dagoberto Buim. Considerações em torno do objeto a ser ensinado: língua, linguagem escrita e atos culturais de ler e escrever. **Anais: Congresso Internacional Humanidades nas Fronteiras**. 9 a 17 de outubro de 2017.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

AZEVEDO, Ricardo. Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias. **Revista "Signos"**, Ano 20 n.1, Lajeado, Univates, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRANDAO, Maylta; ROÇAS, Giselle. **Produtos finais de um mestrado profissional: um estudo de caso**. Reunião Anual da ANPED, v 29,2006. Disponível em: <http://29.reuniao.anped.org.br/trabalhos/pôsteres/GT11-1962-int.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inêz Fontenele. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de A (Orgs). **Cartografia do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado do Letras, 1998.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Ouro sobre azul, 1988.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 3.ed.,1999.

CARR, W., KEMMIS, S. **Teoria crítica e la enseñanza**: a investigación- acción en la formación del profesorado. Trad. J. A . Bravo. Barcelona : Martins Roca, 2007.

CERUTTI-RIZZATI, Mary Elizabeth; TAMAZONI, Eloara. Gênero do discurso e educação em linguagem: inquietudes. SOUZA, Sweder; SOBRAL, Adail (Orgs.) **Gênero, entre o texto e o discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

COLASSANTI, Marina. **A moça tecelã**. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

CORAIS, Maria Cristina; FONSECA, Alessandra Iguassú da (orgs). A linguagem na vida, a vida na linguagem! Afinal qual a relação entre educação infantil e alfabetização? In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta. **Como alfabetizar?** Na roda com professoras alfabetizadoras. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

CORSINO, Patrícia. A abordagem das diferentes áreas do conhecimento nos primeiros anos do ensino fundamental. **Salto para o futuro**: anos iniciais do ensino fundamental. Ano XIX, Nº 12, Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, setembro/2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012182.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

CURTO, Lluís Maruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. **Escrever e ler**: como as crianças aprendem e com o professor pode ensiná-las a escrever e a ler Volume I. Porto Alegre: Artes Médicas Sul ,2000.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1995.

ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**. Tradução Pablo Manzano. Espanha: Morata, 1990.

ESPÍNDOLA, Ana Lúcia; JESUS, Érika Menezes. “Eles não sabem participar, professora!” Família e escola: como tecer fios dessa delicada relação? In: GOULART, Cecilia M. A (Orgs). **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas, SP:Papyrus,2015.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 10, n.19, 2009. Disponível em: <http://www.epublicações.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24057>. Acesso em: 25 jan. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v.14, n.2, p.479-501, jul./dez. 2011.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2.ed. São Carlos: Pedro & Editores, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**: 1.ed. São Paulo: Anglo: 2012.

GOULART, Cecília M. A. **Educação infantil e práticas de letramento**: conhecimentos da língua e do discurso de crianças de 4 e 5 anos. *Ensino em Revista*, v. 18, n. 1, jan./jun. 2011.

GOULART, Cecília M. A. Com quantos paus se faz uma canoa? Conhecimentos envolvidos na vasta cultura escrita e no processo de alfabetização. In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta (Orgs.) **Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teoria, método e ética. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KOCH; Ingedore Villaça; TRAVAGLIA Luiza Carlos. **A coerência textual**.17. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

JOLIBERT, Josette *et al.* **Formando crianças leitoras**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a. V.I.

JOLIBERT, Josette *et al.* **Formando crianças produtoras de textos**. Tradução Walkíria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b. V.II.

JOLIBERT, Josette. JACOB, Jeannette. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

JOLIBERT Josette; SRAÏKI, Christine. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. Tradução Angela Xavier de Brito. São Paulo: Contexto, 2015.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8.ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACHADO, Ana Maria. **Ponto a ponto**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.

MASSINE-CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

MELLO, Suely Amaral. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. **Teoria e prática da educação**. Maringá, v.6, n.12, p.29-48, 2003.

MOREIRA, Marco Antônio. O Mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 1, 2004.

NÓVOA, A. **Formação continuada de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa** (Formação de professores EAD 18), v.1, ed.1. Maringá: EDUEM, 2005, 2005.p.27-75.

PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8.ed São Paulo: Cortez, 2012.

PRADA, et al. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

SOBRAL, Adail. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.46, n.1, p.37-45, jan./marc.2011.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Gêneros, marcas linguísticas e marcas enunciativas: uma análise discursiva. In: SOUZA, Sweder; SOBRAL, Adail (Orgs.). **Gênero, entre o texto e o discurso: questões conceituais e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gênero**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, ZEICHNER. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SMITH, Frank. **Leitura significativa.** Tradução Betraz Affonso Neves. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SMOLKA, Ana Luisa Bustamente. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** 13.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SMOLKA, Ana Luisa Bustamente. Da alfabetização como processo discursivo: o espaço de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, Cecília M. A.; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A. F. (Orgs.). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de "A criança na fase inicial da escrita".** São Paulo: Cortez, 2017.

SAVIANI, Demerval. Prefácio. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. **As perspectivas construtivistas e histórico-críticas sobre o desenvolvimento da escrita.** Campinas, SP: Autores Associados. 2015 (Coleção Educação Contemporânea).

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

THIOLLENT, Michel, **Metodologia da Pesquisa-ação.** 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Plano Editorial, 2003.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas Tomo III.** Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas Tomo II.** Madri, Espanha: A. Machado Libros, 2001.

VYGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2.ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: WMF, 2009.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZEICHNER, LISTON. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, FIORENTINI E PEREIRA (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas. Mercado de Letras. 2007

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhora(a) _____

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante _____, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: _____

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, ____/____/____


Prof. Dr. ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES

Coordenador do PPGEEB/UFMA

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PROFESSORA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se aos profissionais (sujeito da pesquisa) da UEB Agostinho Vasconcelos, unidade da Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA, o projeto de pesquisa “**O MOVIMENTO DIALÓGICO DE ESCREVER: Os gêneros do discurso como o lócus específico de manifestação da linguagem** de autoria da mestranda **MARIA JANDIRA DE ANDRADE**, como recomendação para a realização da dissertação do Mestrado em Educação do Programa Pós – Graduação de Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB, da Universidade Federal do Maranhão.

O objetivo da pesquisa é compreender como as práticas de escrita desenvolvidas com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da escola da Rede Municipal de Ensino de São Luís - MA, Agostinho Vasconcelos tem possibilitado a formação de produtores de texto com proficiência bem como as concepções teórico-metodológicas que as fundamentam buscando a possibilidade de intervenção. Como instrumentos de pesquisa serão utilizados formulários para a análise de documentos; entrevistas com os sujeitos da pesquisa; observações em sala de aula com gravações em vídeo e registro em diário de campo; fotos para divulgação de imagens dos(as) sujeitos da pesquisa, dos espaços do contexto escolar (sala de aula e outros). O trabalho será realizado no ano de 2018 e os resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após o relatório final que será apresentado na dissertação com a possibilidade de publicação.

São Luís – MA, 28 de fevereiro de 2018.

Maria Jandira de Andrade

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA
NOME DO(A) PROFISSIONAL: Lucieide Araujo Ferreira
MATRÍCULA:
CARGO/ FUNÇÃO: Professora
ANO/TURMA: 5º ano turma única
Concordo em participar da pesquisa e com a divulgação dos resultados, através deste termo de consentimento livre e esclarecimento.
ASSINATURA: <u>Lucieide Araujo Ferreira</u>

**APÊNDICE C - PAUTA DA REUNIÃO COM OS/AS RESPONSÁVEIS DOS/AS
ALUNOS/AS**

PROFESSORA: "LUCI"	
	Horário: 8h 00 às 11h30
QUANTIDADE DE PAIS PARTICIPANTES: 15	
EVENTOS /ATIVIDADES:	
<p>1 OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socializar com os/as responsáveis pelos/as alunos/as do 5º ano do Ensino Fundamental da UEB Agostinho Vasconcelos a pesquisa de Mestrado em desenvolvimento nesta turma. • Ouvir o relato dos/as responsáveis pelos/as alunos/as acerca das qualidades destes/as e suas expectativas em relação à pesquisa. • Solicitar a autorização dos/as responsáveis pelos/as alunos/as para a participação destes/as na pesquisa, bem como do uso de imagem e de voz, por meio da assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e de Autorização do Uso de Imagem e Voz. <p>2 SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acolhida e desejo de boas-vindas aos/as responsáveis com uma mesa de café da manhã e com um tapete no centro da sala, no qual constará plaquinhas com o nome de todos/as os/as alunos da turma. • Apresentação de uma caixa aos/às responsáveis, solicitando-lhes que levantem hipóteses sobre o seu conteúdo. • Após levantamento de hipóteses pelos/as responsáveis sobre o conteúdo da caixa, retirarei desta o livro "Gente que mora dentro da gente", do autor André Neves, questionando-os sobre o que irá narrar o autor do texto. • Após as antecipações sobre a história do livro pelos/as responsáveis, farei a vocalização da história, deixando, posteriormente, que eles emitam opinião sobre a mesma. • Motivados pela leitura, solicitarei aos/às responsáveis que identifiquem o nome da sua criança no tapete exposto no chão da sala e, após, falem sobre 	

ela, destacando, especialmente, suas qualidades e expectativas em relação ao aprendizado da linguagem escrita.

- Apresentação da pesquisa, destacando a importância, o objeto de estudo e a necessidade da participação dos/as alunos/as e escuta dos/as responsáveis sobre o que pensam do trabalho a ser desenvolvido.
- Após as explicações sobre a realização da pesquisa, entregarei para cada responsável os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e de Autorização de Uso de Imagem e Voz, dando-lhes as informações necessárias para preenchimento.

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DIRECIONADO AOS/AS RESPONSÁVEIS DOS/AS ALUNOS/AS

Este documento visa solicitar a participação da sua criança na Pesquisa **O MOVIMENTO DIALÓGICO DE ESCREVER: Os gêneros do discurso como o lócus específico de manifestação da linguagem do 5º ano do Ensino Fundamental** que objetiva “desenvolver uma proposta de intervenção no 5º ano do Ensino Fundamental da UEB Agostinho Vasconcelos, visando a formação de produtores/as de textos, tendo como pressuposto a concepção dialógica de linguagem”. Por intermédio deste Termo são-lhes garantidos os seguintes direitos:

- (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa;
- (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal;
- (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social;
- (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido;
- (5) desistir, a qualquer tempo, da criança de participar da Pesquisa.

“Declaro estar ciente das informações constantes neste ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’, e entender que minha criança será resguardada pelo sigilo absoluto de seus dados pessoais e de sua participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a criança, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, da participação da minha criança da Pesquisa”.

São Luís, ____ de _____ de 2018

PESQUISADORA:-----

ENDEREÇO: _____

Tels. _____ e-mail: _____

NOME DA CRIANÇA: _____

NOME DO/A RESPONSÁVEL PELA CRIANÇA: _____

ENDEREÇO: _____

TEL.: _____ E-mail: _____

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do/a Responsável da criança

APÊNDICE E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Neste ato, e para todos os fins em direito admitidos, autorizo expressamente a utilização de imagem e voz, em caráter definitivo e gratuito, constante em fotos e filmagens decorrente da criança _____ na participação na Dissertação de Mestrado, do Programa de Pós Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (Mestrado Profissional), da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, a seguir discriminado.

Ação: DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título da dissertação: O MOVIMENTO DIALÓGICO DE ESCREVER: Os gêneros do discurso como o locus específico de manifestação da linguagem

Pesquisadora: Maria Jandira de Andrada

Orientadora: Prof.^a. Dra. Joelma Reis Correia

Objetivo Geral: Desenvolver uma proposta de intervenção no 5º ano do Ensino Fundamental da UEB Agostinho Vasconcelos, visando a formação de produtores/as de textos, tendo como pressuposto a concepção dialógica de linguagem.

As imagens e a voz poderão ser exibidas: nos relatórios parcial e final da referida ação, na apresentação áudio - visual do mesmo, em publicações e divulgações acadêmicas, em festivais e premiações nacionais e internacionais, assim como disponibilizadas no banco de imagens resultante da pesquisa e na Internet, fazendo-se constar os devidos créditos.

A pesquisadora fica autorizada a executar a edição e montagem das fotos e filmagens, conduzindo as reproduções que entender necessárias, bem como a produzir os respectivos materiais de comunicação, respeitando sempre os fins aqui estipulados. Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos a minha imagem e voz ou qualquer outro.

São Luís/MA, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do/a responsável da criança

Nome: _____

RG.: _____ CPF: _____

Telefone: () _____ Celular: () _____

Endereço: _____

APÊNDICE F - PAUTA DE OBSERVAÇÃO

PAUTA DE OBSERVAÇÃO

- Conhecer a estrutura física e material, histórico, dados estatísticos (avaliação interno/externo - IDEB, ANA, SIMAE) e proposta pedagógica da escola.
- Que espaços são disponibilizados na escola para o contato das crianças com a cultura escrita?
- Perfil dos/as alunos/as (leitores/não leitores) – características das crianças (ver os registros existentes na escola – dossiê, relatório...).
- Relação da escola com a comunidade e os pais
- Relação gestão, docente e demais funcionários.
- Observar as práticas de leitura e escrita (trabalho com o texto) – concepções da professora
- Relação professora-aluno/a.
- Participação das crianças (são ouvidas, opinam sobre o que querem aprender e pensam sobre a escola, participam do planejamento, avaliam o que fazem; concepções de leitura e escrita).
- Sentimento dos sujeitos em relação ao trabalho que exercem e as relações entre os sujeitos envolvidos.
- Rotina da escola (PL – Hora atividade).
- Etapas de ensino que atende
- Formação do professor (inicial e continuada)
- Planejamento do professor/Projetos de Trabalho – prática.
- Prática da professora.
- Uso do livro didático e seleção.
- Organização do espaço da sala de aula
- Atendimento especializado
- Como o professor se vê no contexto da instituição? (sentimento de pertença).
- Recursos didáticos (tipos e forma de aquisição).
- Forma de avaliação (concepção e prática).

APÊNDICE G - PROTOCOLOS DA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

DATA: 08.03.2018	
TURMA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
QUANTIDADE DE ALUNOS/AS: 32	QUANTIDADE DE ALUNOS/AS PRESENTES: 22
EVENTOS/ATIVIDADES	
<p>A atividade iniciou com a professora fazendo a frequência por número, em seguida fez uma oração. A turma foi organizada em fileiras para o início das atividades.</p> <p>➤ 08h: Atividade de produção textual</p> <p>A professora pediu aos/às alunos/as que produzissem um texto individualmente sobre o “Dia Internacional da Mulher”, que, depois, foi entregue à docente para fazer as correções, a qual se centrou nos erros ortográficos. Após a correção, os textos foram devolvidos aos/às alunos/as para fazerem a “reescrita”. Em seguida, a professora entregou o poema “Alma de Mulher”, de autor desconhecido, para que os/as alunos/as o colassem em um pedaço de cartolina, transformando-o em um cartão para ser entregue a uma mulher escolhida por ele na família (mãe-avó ...)</p> <p>➤ 09h 30: Intervalo</p> <p>➤ 09h 50: A professora vocalizou o texto informativo “Lei Maria da Penha”, momento em que os/as aluno/as mantiveram-se desatentos. Não houve nenhuma participação dos/as alunos/as, apenas a professora fez comentários sobre o texto.</p> <p>➤ 10h 30: Produção de texto coletivo</p> <p>Após a leitura do texto “Lei Maria da Penha”, a professora produziu um texto coletivo registrando-o no quadro. Para tanto, iniciou questionando aos/as alunos/as sobre os direitos da mulher. À medida que eles/as foram respondendo ela foi elaborando um texto, com o título “Direito da Mulher”, o qual foi registrado pelos/as alunos/as no caderno.</p>	

DATA:15.03.2018	
TURMA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
QUANTIDADE E ALUNOS/AS: 32	QUANTIDADE DE ALUNOS/AS PRESENTES: 22
EVENTOS /ATIVIDADES:	
<p>➤ 8h - Aula de Matemática (expressão numérica, quatro operação),</p> <p>A professora iniciou a aula corrigindo a atividade que tinha passado na aula anterior(resolução de operações),somente quatro alunos realizaram a atividade e com muitas dificuldades. Os que não realizaram copiaram as respostas à proporção que a professora ia corrigindo no quadro.</p> <p>➤ 8h 30: Atividade na biblioteca</p> <p>A professora orientou os/as alunos/as para escolherem um livro para ler na biblioteca, anotar o título e o autor. Para tanto, eles/as manusearam vários livros sem saber qual escolher; grande parte não sabia identificar o autor e ilustrador de um livro. Alguns externavam não gostarem de ler.</p> <p>➤ 09h 30: Intervalo</p> <p>➤ 09h 50: Atividade de produção escrita</p> <p>Ao retornar a sala da aula, os/as alunos/as foram orientados/as a fazerem a reescrita da história do livro que leram na biblioteca. A professora fez a correção do texto levando em consideração apenas os erros ortográficos.</p> <p>➤ 11h 30: Término das atividades e momento da saída.</p>	

DATA: 22.03.2018	
TURMA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
QUANTIDADE DE ALUNOS/AS: 32	QUANTIDADE DE ALUNOS/AS PRESENTES: 25
EVENTOS /ATIVIDADES:	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ 7h 15: Entrada dos/as alunos/as ➤ 7h 30: Início das atividades com uma oração ➤ 8h 10: Aula expositiva de Português (Adjetivo) A professora iniciou a aula com o conceito de adjetivo, em seguida escreveu algumas frases para os/as alunos/as identificarem o adjetivo. Durante a aula estes/as mostraram-se desinteressados/as; havia muita conversa paralela, o que fazia a professora constantemente interromper a aula para chamá-los/as atenção. Após a aula, os/as alunos/as, individualmente, realizaram a atividade no livro didático, mas estiveram dispersos e com muitas dificuldades em compreender os enunciados das questões. ➤ 09h 30: Intervalo ➤ 10h 50: Aula de Arte (Materialidade na Arte) A professora fez a leitura do livro didático e, à medida que lia, explicava. Até certo momento, os/as alunos/as acompanhavam em silêncio, mais alguns levantaram alguma dúvidas (o que é textura, temperatura, sensações...). Em seguida, foram orientados a fazerem a atividade no livro didático, momento em que a turma ficou dispersa. ➤ 11h30: Término das atividades e momento saída. 	

DATA: 11.04.2018	
TURMA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
QUANTIDADE DE ALUNOS/AS: 32	QUANTIDADE DE ALUNOS/AS PRESENTES: 30
EVENTOS /ATIVIDADES:	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ 7h15: Entrada dos/as alunos/as ➤ 7h 30: A professora iniciou as atividades com uma oração, em seguida fez a correção da atividade de Português da aula anterior; após, apresentou um texto sobre o gênero “quadrinhos”, fez a leitura explicando os elementos constitutivos do gênero. ➤ 8h: A Professora vocalizou o texto “Cultura Nordestina”, fazendo a observação que, na próxima aula seguinte, iria trabalhar o gênero “Cordel”. Segundo a professora, o texto vocalizado seria uma introdução a esse gênero. ➤ 8h 30: Aula de Português (Pronome) <ul style="list-style-type: none"> A professora iniciou a aula com o conceito de pronome, usando o livro didático como recurso; em seguida, solicitou aos/às alunos/as que respondessem questões do livro, cuja correção foi feita por ela no quadro, momento em que os/as alunos/as tiveram muitas dúvidas sobre o assunto. ➤ 09h 30: Intervalo ➤ 10h 55: Aula de Ciências (Cadeia alimentar) <ul style="list-style-type: none"> A professora solicitou aos/as alunos/às que fizessem a leitura individual no livro de Ciências individualmente, em seguida ela vocalizou o mesmo texto explicando o assunto. ➤ 11h 30 Término das atividades e momento saída. 	

DATA: 12.04.2018	
TURMA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
QUANTIDADE DE ALUNOS/AS: 32	QUANTIDADE DE ALUNOS/AS PRESENTES: 32
EVENTOS /ATIVIDADES:	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ 7h15: Entrada dos/as alunos/as ➤ 7h30: Atividade de produção textual A professora entregou aos/as alunos/as uma gravura alusiva aos personagens do “Sítio do Pica-pau Amarelo para colorirem, em seguida solicitou-lhes que produzissem um texto com o título “O sítio do pica-pau amarelo”. Ao finalizarem, a docente pediu que alguns/algumas alunos/as socializassem seus textos que, ao final, foram entregues a ela para serem corrigidos. ➤ 8h 30: Correções das atividades extraclasse Correção da atividade de Matemática no quadro. A atividade consistia em armar e efetuar operações de multiplicação. Durante este momento a turma demonstrou desinteresse e muita agitação. ➤ 09h 30: Intervalo ➤ 10h 55: Projeto de leitura A professora explicou o que significa um cordel, em seguida entregou o texto de um cordel para que os/as alunos lessem em dupla, fazendo a observação de que a leitura em dupla tinha por objetivo ajudá-los/as a não gaguejarem no momento da leitura em voz alta. No momento em que solicitou esta leitura, alguns/algumas alunos/as apresentaram dificuldades em pronunciar algumas palavras e grandes dificuldades em relação à pontuação. Aqueles/as que não conseguiram realizar a atividade foram orientados/as a realizarem o treino em casa. ➤ 11h30 Término das atividades e momento saída. 	

DATA: 03.05.2018	
TURMA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
QUANTIDADE DE ALUNOS/AS: 32	QUANTIDADE DE ALUNOS/AS PRESENTES: 25
EVENTOS /ATIVIDADES:	
<ul style="list-style-type: none">➤ 7h15: Entrada dos/as alunos/as ➤ 7h30: Correções das atividades extraclasse. Correção pela professora no quadro branco da atividade de Matemática. ➤ 8h: Atividade pintura➤ A professora entregou uma gravura alusiva ao dia das mães para os/as➤ alunos/as colorirem. ➤ 8h30: Produção textual A professora solicitou aos/às alunos /as que produzissem um texto sobre o “Dia das mães”, o qual foi fixado ao lado da pintura realizada anteriormente para ser entregue às mães. ➤ 09h 30: Intervalo ➤ 10h 55: Aula de Matemática (Multiplicação e divisão) A professora escreveu no quadro uma atividade solicitando que os/as alunos/as copiassem e respondessem na sala individualmente, logo após fez a correção no quadro. ➤ 11h 30 Término das atividades e momento da saída.	

DATA: 17. 05.2018	
TURMA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
QUANTIDADE DE ALUNOS/AS: 32	QUANTIDADE DE ALUNOS/AS PRESENTES: 28
EVENTOS /ATIVIDADES:	
<ul style="list-style-type: none">➤ 7h15: Entrada dos/as alunos/as ➤ 7h:30: Correções das atividades extraclasse Correção pela professora da atividade de Ciências no quadro branco. ➤ 8h: Revisão de Português (Artigo, substantivo e adjetivos) A professora escreveu no quadro frases diversas e solicitou aos/às alunos/as que identificassem os artigos, substantivo, adjetivos. Logo após, entregou uma atividade xerocopiada para que eles/as respondessem individualmente a qual, finalizada foi entregue a professora. ➤ 09h 30: Intervalo ➤ 10h 55: Revisão de Matemática (Multiplicação e divisão) A professora escreveu uma atividade no quadro, solicitando aos/às alunos/às que copiassem e respondessem na sala individualmente; depois, fez a correção no quadro➤ Ensaio da dança para a festa junina ➤ 11h 30 Término das atividades e momento saída.	

DATA:14. 06.2018	
TURMA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
QUANTIDADE DE ALUNOS/AS:32	QUANTIDADE DE ALUNOS/AS PRESENTES: 31
EVENTOS /ATIVIDADES:	
<ul style="list-style-type: none">➤ 7h15: Entrada dos/as alunos/as ➤ 7h30: Aula de Matemática (Expressão numérica) A professora explicou o assunto fazendo uso do quadro branco, em seguida solicitou aos/às alunos/as que respondessem uma atividade no no livro didático. Ao concluírem entregaram-na individualmente para a professora corrigir. ➤ 09h30: Intervalo ➤ 10h55: Aula de Português A professora entregou aos/às alunos/as a letra de uma música religiosa (Atividade do Projeto de Leitura), a qual todos/as cantaram acompanhando a letra, depois foi solicitado a elas que a colocassem no caderno de música. ➤ Ensaio da dança para a festa junina ➤ 11h30: Término das atividades e momento da saída.	

APÊNDICE H - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Data de nascimento

Formação

Anos de experiência na docência

Tempo de trabalho na escola Agostinho Vasconcelos

Trabalha em outra instituição de ensino?

EXPERIÊNCIA PESSOAL

Qual a sua leitura preferida? Você assina jornais, revistas, periódicos?

Quais são as suas atividades culturais mais frequentes?

FORMAÇÃO DOCENTE

Você considera importante a formação contínua? Por quê?

Em relação à formação continuada, como esta ajuda a você seu fazer pedagógico?

Quais os cursos mais recentes que fez de dois anos para cá?

Participa de Congressos, Seminários ou Encontros similares?

Materiais que consulta para orientar seu trabalho?

SOBRE O PROCESSO DE ESCRITA

Gêneros textuais mais usados no trabalho na sala de aula? Por quê?

Em sua opinião, quais são as funções da escrita?

Como você trabalha a produção textual em na sala de aula?

APÊNDICE I - TEXTO PROFERIDO PELA PROFESSORA SOBRE A “LEI MARIA DA PENHA”

Lei Maria da Penha

A Lei n.º 11.340, de 2006, mais conhecida como Lei Maria da Penha, é uma lei que visa proteger a mulher da violência doméstica e familiar.

A lei ganhou este nome devido à luta da farmacêutica Maria da Penha para ver seu agressor condenado.

A lei serve para todas as pessoas que se identificam com o sexo feminino, hetero e homossexuais. Isto quer dizer que as mulheres trans também estão incluídas.

Igualmente, a vítima precisa estar em situação de vulnerabilidade em relação ao agressor. Este não precisa ser necessariamente o marido ou companheiro; pode ser um parente ou uma pessoa do seu convívio.

A lei Maria da Penha não contempla apenas os casos de agressão física. Também estão previstos as situações de violência psicológica como afastamento dos amigos e familiares, ofensas, destruição de objetos e documentos, difamação e calúnia.

Novidades Trazidas com a Lei Maria da Penha:

- Prisão do suspeito de agressão;
- A violência doméstica passar a ser um agravante para aumentar a pena;
- Não é possível mais substituir a pena por doação de cesta básica ou multas;
- Ordem de afastamento do agressor à vítima e seus parentes;
- Assistência econômica no caso da vítima ser dependente do agressor.

História da Lei Maria da Penha

Maria da Penha é uma farmacêutica brasileira, natural do Ceará, que sofreu constantes agressões por parte do marido. Em 1983, o marido tentou matá-la com um tiro de espingarda. Apesar de ter escapado da morte, ele a deixou paraplégica. Quando, finalmente, voltou à casa, o marido tentou eletrocutá-la.

Quando criou coragem para denunciar seu agressor, Maria da Penha se deparou com o que muitas mulheres enfrentavam neste caso: incredulidade por parte da Justiça brasileira.

Por sua parte, a defesa do agressor sempre alegava irregularidades no processo e o suspeito aguardava o julgamento em liberdade. Em 1994, Maria da Penha lança o livro *“Sobrevivi... posso contar”* onde narra as violências sofridas por ela e pelas três filhas.

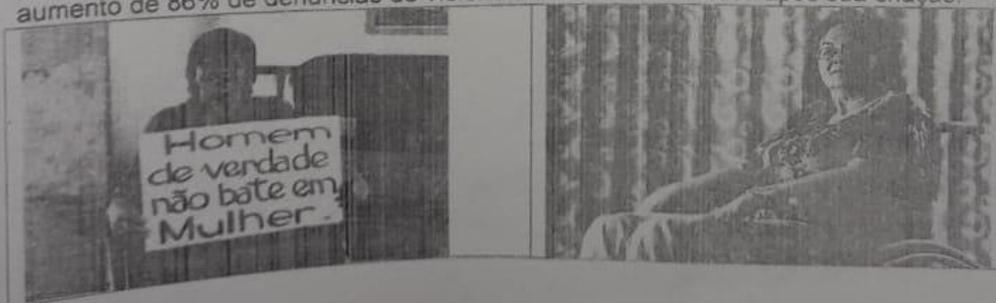
Da mesma forma, resolve acionar o Centro pela Justiça e o Direito Internacional (CEJIL) e o Comitê Latino Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM).

Estes organismos encaminham seu caso para a Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA), em 1998.

O caso de Maria da Penha só foi solucionado em 2002 quando o Estado brasileiro foi condenado por omissão e negligência pela Corte Interamericana de Direitos Humanos.

Desta maneira, o Brasil teve que se comprometer em reformular suas leis e políticas em relação à violência doméstica.

Anos depois de ter entrado em vigor, a lei Maria da Penha pode ser considerada um sucesso. Apenas 2% dos brasileiros nunca ouviram falar desta lei e houve um aumento de 86% de denúncias de violência familiar e doméstica após sua criação.



APÊNDICE J - CARTA CONVITE À PROFESSORA INTERLOCUTORA DA PESQUISA

São Luís, 02 de abril de 2018.

Professora Lucieide,

Quero externar o quanto sou grata por você ter me permitido participar da sua rotina de sala de aula, possibilitando-me assim, realizar a minha pesquisa e viver momentos tão ricos de aprendizagem. Estamos há cinco meses trocando experiências nos diferentes espaços da escola; observei e participei de atividades práticas de leitura e escrita dos/as alunos/as do 5^a ano, mediada por diferentes modalidades organizativas, como: projetos, atividade permanente e atividades de sistematização.

Essas atividades proporcionaram-me compreender como os/as alunos/as interagem com a leitura e a escrita, como se expressam oralmente, como se dá o relacionamento entre aluno-aluno, alunos-professora, professora-aluno, bem como os avanços e dificuldades das crianças no processo de aprendizagem - observações indispensáveis para a realização da fase da pesquisa que iremos iniciar.

Nesse período, além de identificarmos avanços e dificuldades dos alunos da referida turma, principalmente em relação à produção de textos escritos, algo muito significativo aconteceu: o vínculo de amizade, respeito, cumplicidade e o desejo de aprendermos juntas.

Penso que essa relação construída será de grande importância para o momento que se iniciará a partir de agora, caso você deseje: as intervenções metodológicas no sentido de fazer com que as dificuldades que identificamos nessa fase inicial de minha pesquisa possam ser superadas, cujo propósito maior é o avanço das crianças na produção da escrita de textos.

Para tanto quero, convidá-la para continuarmos a aprender juntas, por meio de um processo de formação permanente. Esta formação, diferentemente das outras, tem como foco o adulto aprendente, ou seja, nós mesmas.

A formação nos proporcionar à momentos de estudos e muitas reflexões sobre o processo de produção da escrita de textos, como também nos levará a pensar práticas pedagógicas capazes de ressignificar o processo de ensino-aprendizagem.

Então, vamos nos desafiar a aprender juntas?!

Com carinho

Jandira Andrade

APÊNDICE L – PRODUTO DE PESQUISA: CADERNO – O ENCONTRO COM A PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA

O ENCONTRO COM A PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	2
2	O PROCESSO DE ESCRITA DE TEXTO: escrevendo pra valer!.....	4
2.1	O momento preliminar: provocando na criança a necessidade de escrever	5
2.2	A produção do texto: um caminho metodológico.....	6
2.2.1	Trabalhando com o gênero cartaz.....	7
2.2.2	Trabalhando com o gênero carta.....	21
3	CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
	REFERÊNCIAS	33

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade que exige o uso competente da linguagem escrita, para lidarmos com atividades sociais e comunicativas. Neste uso, inclui-se a habilidade de escrita de textos que acontece por meio dos mais diversos gêneros discursivos. Assim, as crianças, nesse contexto, mesmo que não tenham em seus lares a prática da leitura e da escrita, estão constantemente em contato com textos que circulam socialmente (jornais, revistas, folhetos, cartazes, *outdoor*, receitas, etc.), o que lhes possibilita o “encontro” direto com a escrita nas mais variadas formas e suportes.

Entretanto, essas experiências não são suficientes para que a criança se aproprie efetivamente da escrita e produza textos com autonomia, pois aprender a escrever não é uma atividade espontânea; precisa ser ensinada. Portanto, sendo a escola espaço privilegiado do ensino sistematizado, é sua responsabilidade formar alunos/as produtores/as de textos competentes, capazes de interagir, pela escrita, de forma autônoma, em diferentes instâncias interlocutoras. Para tanto, se faz necessário um percurso metodológico que garanta essa aprendizagem.

Todo o percurso metodológico necessário a uma produção textual apresentado neste Caderno, em que o texto é visto como uma unidade de sentido, foi vivenciado por meio da pesquisa que tem como título: **O ENCONTRO COM A PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA**, dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão, na Área de concentração “Ensino na Educação Básica”, linha de pesquisa Ensino e aprendizagem.

Em fevereiro de 2018, iniciamos a pesquisa que teve como espaço a Unidade de Educação Básica Agostinho Vasconcelos, escola da Rede Pública Municipal de São Luís-Ma, em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, sob a orientação da Professora Dr^a Joelma Reis Correia.

Durante a fase de intervenção da pesquisa, tivemos oportunidade de interlocução com os/as alunos/as, o que nos proporcionou conhecer sua realidade social e econômica, suas expectativas em relação à escola e aos estudos, principalmente suas aprendizagens em relação à produção de textos escritos, direcionando assim o planejamento de situações de aprendizagem reais para trabalharmos a produção de textual com sentido em sala de aula. Para definirmos o percurso metodológico, buscamos como referencial teórico, autores/as, como Jolibert (1994), Jolibert e Jacob (2006), Jolibert e Sraïki (2015), dentre outros.

Para tanto, elencamos dois gêneros textuais a fim de mediarmos o processo de aprendizagem da produção de texto escrito com sentido: **cartaz e carta**. Assim, pretendemos, por meio deste Caderno com proposições metodológicas, Produto Final da Dissertação do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica, socializar os momentos de reflexões e procedimentos metodológicos, os quais vivenciamos no processo de produção de texto com os/as alunos/as do 5º ano do Ensino Fundamental, com os/as professores/as dos anos iniciais desse segmento, no intuito de possibilitar reflexões para o ensino de produção de texto reais e, conseqüentemente, para a formação de alunos/as produtores/as de texto. Para maiores detalhes sobre todo o percurso até chegarmos a este produto, convidamos a todos e a todas a terem acesso à dissertação, referenciada anteriormente.

2 O PROCESSO DE ESCRITA DE TEXTO: escrevendo pra valer!

A criança, antes mesmo de ir para a escola, já dispõe de uma grande quantidade de informações sobre a estrutura da linguagem, e as diferenças entre a linguagem escrita e a oral. Esta, sobretudo, por meio de telejornais e anúncios na TV, cuja estrutura se assemelha à da linguagem escrita, ou porque ouviram alguém lendo uma receita, ou buscando instruções em um manual para uso de um eletrodoméstico ou de um celular, alguém escrevendo uma mensagem, um bilhete, uma carta, uma lista de compras, um convite, etc., o que lhe possibilita perceber as diferentes funções da escrita: lembrar, comunicar, buscar informações, entre outras.

Ao chegar à escola, toda essa informação que as crianças trazem do seu meio social e cultural deve fazer com que elas descubram, de maneira mais precisa e mais sistemática, a nova linguagem que lhes chega por meio dos textos e todas as possibilidades que a elas se abrem (JOLIBERT; SRAÏKI, 2015), oportunizando lhes “escrever para valer”, ou seja, fazer uso da escrita nas mais diferentes situações comunicativas.

Entendemos que a produção de texto precisa ser concebida na escola como uma atividade discursiva, pois, sendo uma forma de linguagem, não há como deixar de requerer a presença do outro no processo. Por isso, é necessário que o/a professor/a crie situações que provoquem no/a aluno/a formas de interagir com o mundo por meio da escrita. Nesse processo, o/a aluno/a precisa vivenciar situações que o/a façam ver a escrita como uma prática social, o que pode ser possibilitado pela produção de diversos gêneros textuais, levando-se em consideração os elementos necessários para o início de uma produção escrita com sentido: a quem escrever, por que escrever, de quem se irá falar (JOLIBERT, 1994).

Desse modo, partindo da concepção de que todo enunciado são unidades reais de comunicação, iniciamos o processo de intervenção, e pensamos passo a passo o processo metodológico para o ensino de produção textual com os/as alunos/as do 5º ano do Ensino Fundamental.

2.1 O momento preliminar: provocando na criança a necessidade de escrever

Antes de a criança iniciar uma produção textual, é necessário que lhe sejam oportunizadas experiências que a façam perceber que a escrita tem diferentes objetivos. O domínio da escrita lhe proporciona *poder*, contribuindo, como fator decisivo, para que seja ouvida, respeitada, compreendida. A produção de um escrito pode proporcionar o *prazer* de inventar, de construir um texto, de compreender como ele funciona, de buscar as palavras, de vencer as dificuldades encontradas, de encontrar o tipo de escrita e as formulações mais adequadas à situação, de progredir; prazer de ter levado a tarefa até o fim, e de apresentar um texto bem elaborado. Mas, para isso, o/a professor/a precisa planejar situações que possibilitem ao/a aluno/a pensar a escrita contemplando um contexto real e, a partir de então, decidir como poderão acontecer as interlocuções que incidirão na produção escrita.

Convém salientar que, antes de iniciar uma produção textual, é preciso que o/a professor/a mobilize expectativas, experiências e conhecimentos da criança acerca de uma determinada situação, com vista a determinar os parâmetros da situação de comunicação: quem irá escrever, em que posição se encontra como enunciador, com que objetivo escreve, qual a intenção, o que irá comunicar, que gênero escolher para a interlocução necessária para uma produção textual. Para tanto, a criança precisa:

- ✚ Compreender que, ao escrevermos, sempre partimos de situações e intenções reais e diversificadas.
- ✚ Apropriar-se, como pessoa, tanto do mundo quanto da linguagem, pela prática da escrita, como produtora competente de texto, reconhecendo-se como enunciativa da escrita.
- ✚ Reconhecer que em cada situação existe um texto mais conveniente, para que a enunciação aconteça de acordo com cada situação.

2.2 A produção do texto: um caminho metodológico

Após a mobilização das expectativas, experiências e dos conhecimentos das crianças acerca da situação a ser enunciada, o/a professor/a precisa possibilitar-lhes boas situações de aprendizagem que as façam avançar nas suas aprendizagens como produtores/as de textos e, mais do que isso, que elas se apropriem de outros encaminhamentos. Para que isso aconteça, é necessário um percurso metodológico, o qual sugerimos a seguir:

1. Ações discursivas ou enunciativas: É o momento em que o/a professor/a provoca nos/as alunos/as a vontade de escrever, de modo que eles/as possam “[...] ampliar suas necessidades para as esferas de atividade não experimentadas em sua vida cotidiana [...]” (MELLO, 2003, p.35). As “Ações discursivas ou enunciativas” possibilitarão às crianças identificar: o tipo de texto mais apropriado para a situação a ser enunciada, o aspecto geral, sua “silhueta” e a escolha dos materiais necessários para a produção do texto enunciado.
2. Projeto de dizer ou Projeto de discurso: Os/as alunos/as terão a possibilidade de realizar a escrita inicial sobre o texto (o que eu já sei), confrontar coletivamente os primeiros ensaios (os sucessos e os obstáculos encontrados) com o objetivo de procurar o que é semelhante, o que é diferente, e justificar a razão das escolhas feitas, para somente, então, iniciar o processo de revisão do texto.
3. Reflexões sobre o aprendido: está relacionada ao momento em que os/as alunos/as são provocados/as a refletirem sobre o que aprenderam para melhorar sua capacidade de escrever, levando-os/as a questionarem: O que aprendi desta vez para tornar mais eficaz minha estratégia de produção? Que características linguísticas ou de outro tipo descobri? Com que obstáculos me deparei? O que me ajudou a superá-los? Após essa reflexão, partimos para a produção final do texto.

2.2.1 Trabalhando com o gênero cartaz

- **1ª Etapa:** *Ações Discursivas ou Enunciativas*

A motivação para iniciarmos o processo de produção do gênero cartaz com os/as alunos/as teve como ponto de partida uma atividade que estava sendo realizada na escola: a “revitalização da Biblioteca”. Os/as alunos/as, antes de registrarem suas ideias no papel, precisavam determinar os parâmetros da situação de uma produção escrita (destinatário, enunciador, objetivo, intenção e o que seria comunicado). Após esse passo, iniciamos a preparação prévia da produção escrita.

Figura 1 - Roda de conversa com a bibliotecária sobre a revitalização desse espaço



Fonte: Andrade (2019).

Lançamos então o convite às crianças para irmos à biblioteca participar de uma roda de conversa com a bibliotecária responsável sobre a revitalização desse espaço, as ações nela realizadas e as que faltavam para que a biblioteca continuasse funcionando. Uma das ações que deveriam ser implementadas para essa revitalização conforme a bibliotecária, seria a realização de um bazar beneficente para arrecadar fundos destinados à compra de livros e outros materiais para o bom funcionamento do referido espaço. Diante do exposto, lançamos este desafio às crianças: serem as divulgadoras do bazar na escola e na comunidade. Todas ficaram muito empolgadas.

Surgiu, assim, um motivo para a produção de um texto real, que resultou no seguinte diálogo:

P.: *Como faremos para a divulgação do Bazar?*

A.J.: *Podemos colocar na agenda.*

I.J.: Falar com os pais.

N.H.: Falar com os vizinhos.

J.R.: Ligar para as pessoas que conhecemos.

B.G.: Pelo WhatsApp.

Professora/Pesquisadora: Essa maneira sugerida por vocês para a divulgação do bazar atinge um número grande de pessoas? De que outra maneira poderemos divulgar que não seja oralmente? Como faremos para comunicar por escrito e atingir o maior número de pessoas?

PARÂMETROS DETERMINANTES DA PRODUÇÃO ESCRITA	
Tipo de texto	Cartaz.
Destinatário	Comunidade escolar e moradores do bairro.
Enunciador	Alunos do 5º ano.
Objetivo	Informar, seduzir.
Intenção	Que venha o maior número de pessoas ao Bazar.
Objeto de comunicação	Anunciar o bazar.

Fonte: Andrade (2019).

Os/as alunos/as ainda sugeriram a produção de cartazes e os locais onde seriam fixados (no mural, nos corredores e na entrada da escola; nos comércios e nas igrejas do bairro), como também a data, o horário e local para a realização do bazar. Após definirem o tipo de gênero para a divulgação do bazar, continuamos as trocas orais, pois, antes de registrarem suas ideias no papel, precisavam determinar **os parâmetros da situação de uma produção escrita** (destinatário, enunciador, objetivo, intenção e o que será comunicado). Fizemos então o seguinte registro no quadro:

Vimos, pois, que definir os parâmetros de uma situação de produção de um texto é essencial, porque permite que os/as alunos/as representem o escrito como linguagem, ou seja, como um instrumento de comunicação com o outro e de ação sobre outro

- informá-lo, convencê-lo, solicitar-lhe algo, distraí-lo, despertar-lhe emoção (JOLIBERT; SRAÏKI, 2015). Além disso, fica claro para os/as alunos/as o que, de fato, precisam saber e fazer para produzir um texto.

Assim, após a motivação que levou os/as alunos/as a pensarem qual seria a melhor e mais apropriada maneira de comunicarmos por escrito à comunidade escolar, bem como aos/às moradores/as do bairro a realização do bazar e a definição dos parâmetros necessários à produção, iniciamos as primeiras escritas do gênero cartaz.

2ª. Etapa: Projeto de dizer ou Projeto de discurso

Figura 2 -Iniciando a produção dos cartazes

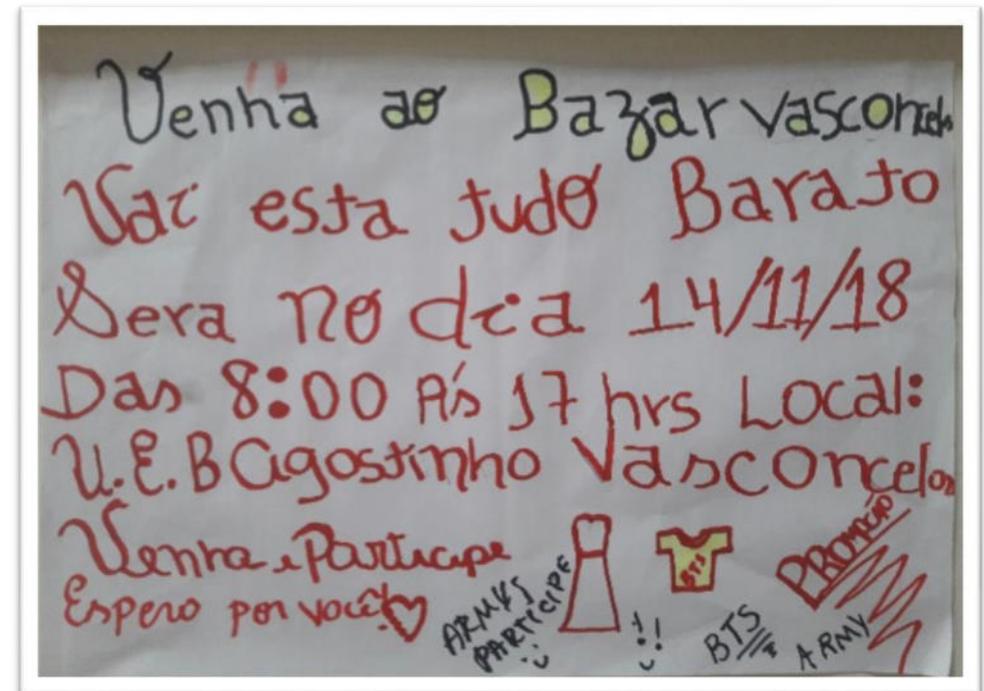


Fonte: Andrade (2019).

A primeira escrita do texto é o momento em que a criança coloca em jogo “tudo o que sabe” sobre o tipo de texto que será produzido; vive situações problema e os primeiros sucessos, suas dificuldades linguísticas ou cognitivas, o que lhes possibilita fazer uma autoavaliação das suas aprendizagens.

Sendo assim, para a primeira escrita do cartaz, sem a nossa intervenção, foram disponibilizados às crianças materiais diversos (cartolinas, chamex, canetinhas...) para que, em duplas ou trios, pudessem produzir o texto.

Figura 3 - Primeira escrita do gênero discursivo cartaz.



Fonte: Andrade (2019).

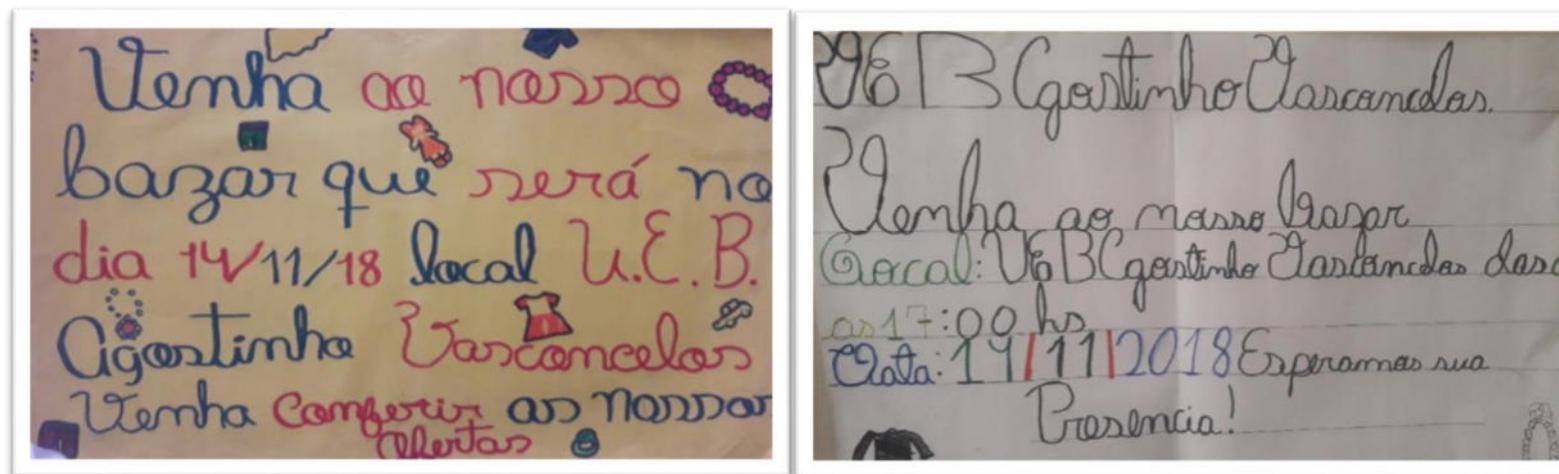
Este momento possibilita ao/a professor/a identificar as aprendizagens dos/as alunos/as, fazendo as intervenções e as formas de diferenciação em prol dos seus avanços.

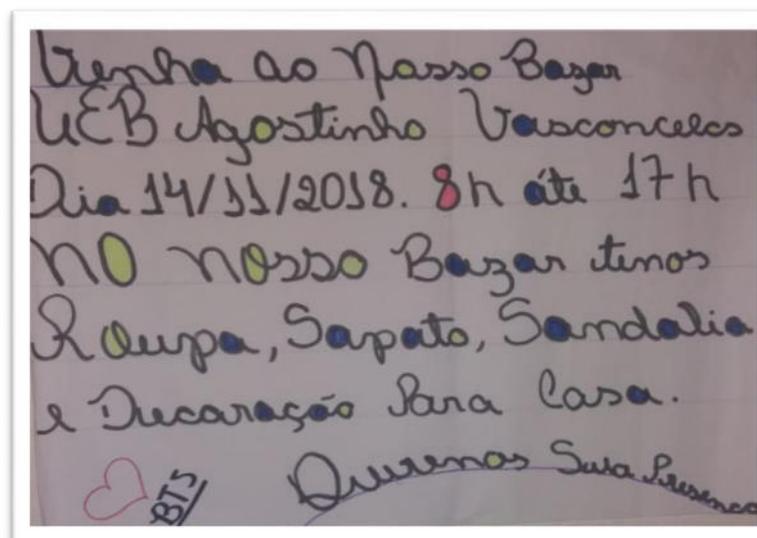
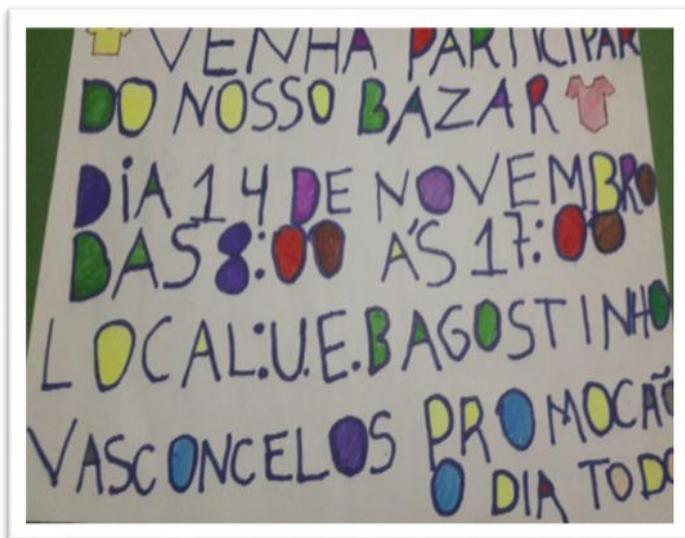
1. Confronto dos escritos das crianças

Após terminarem a primeira escrita, os cartazes foram fixados na parede para que as crianças pudessem socializar seus escritos e toda a turma pudesse analisá-los, procurando as semelhanças, diferenças, o porquê das escolhas feitas (tamanho da letra, cores, enunciados, organização...). A fala das crianças, a seguir, demonstra a materialização deste momento:

- C.A.:** O meu cartaz começa com o nome da escola, porque o bazar é da escola.
- D.R.:** O meu começa convidando as pessoas.
- I.J.:** O meu tem data, dia e local e letras grandes e desenhos.
- S.C.:** O meu tem letras grandes e pequenas de duas cores.
- C.C.:** Eu pintei todas as letras para ficar mais bonito.

Figura 04 - Confronto dos escritos das crianças





Fonte: Andrade (20119

As respostas foram registradas no quadro, pois serviram como referência, tanto para o aluno como para o/a professor/a do que já sabem, e do que deveria ser aprendido para produzir um texto dentro dos padrões necessários para ser compreendido por todos/as. A confrontação possibilitou que fosse elaborado, conjuntamente, um quadro recapitulativo das características indispensáveis para a realização do gênero cartaz (JOLIBERT, 1994). Percebemos que possibilitar à criança analisar suas produções, ajuda-a a ter uma representação dinâmica de si mesma como escritora, perceber que escrevendo se aprende, que precisa gerir suas aprendizagens, elaborar os instrumentos e utilizá-los com consciência, determinar critérios de sucesso.

Após a análise dos textos pelas crianças, fizemos os seguintes questionamentos:

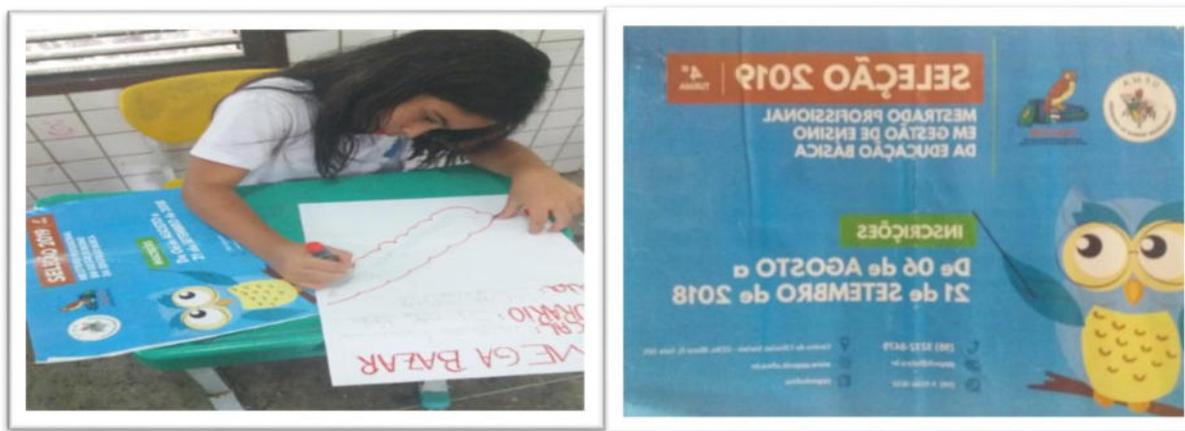
Professora/Pesquisadora: *Os cartazes que fizeram dão para ser vistos de longe? Atraem o olhar? As informações que estão nos cartazes são suficientes para que as pessoas saibam tudo sobre o bazar? Colocaram o que será vendido no bazar? Usaram palavras para atrair, seduzir as pessoas a virem para o bazar?*

Para que as crianças pudessem responder aos questionamentos, foram disponibilizados escritos sociais do mesmo gênero para que os confrontassem com os seus textos.

2. Confronto com os escritos sociais do mesmo gênero

Nessa etapa foram disponibilizados cartazes diversos, para que as crianças pudessem confrontar suas produções com escritos sociais do mesmo tipo. Este confronto oportuniza à criança perceber algumas especificidades do gênero e de seu funcionamento para se beneficiar deles: como se apresenta um cartaz, como é que funciona, como são “fabricados”, como também uma leitura – pesquisa relacionada aos aspectos que faltam ou são necessários para aperfeiçoar as suas produções.

Figura 05- Confronto com textos sociais do mesmo gênero

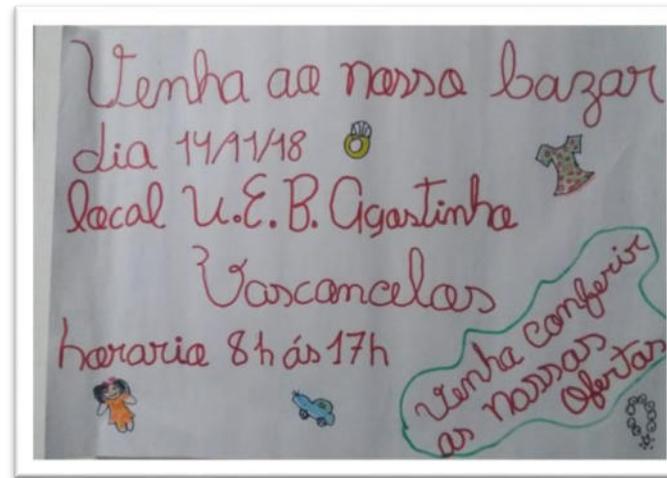
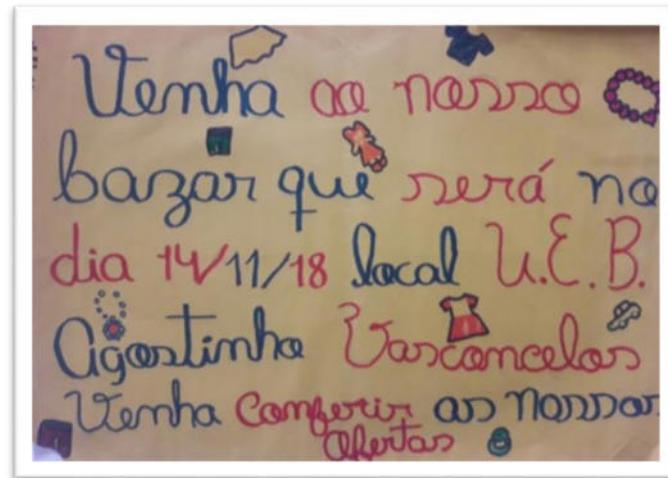


Fonte: Andrade (2019).

O/A professor/a, nesse momento, faz intervenções sistemáticas, visando fazer com que as crianças percebam as regularidades de funcionamento entre os textos da mesma natureza, o que as ajudará a perceberem também: como começa e termina o texto; como progridem entre o início e o fim; se o texto tem uma silhueta significativa, se tem um título; o assunto tratado (título campo léxico e semântico); a relação com o destinatário; as escolhas de enunciação feitas pelo/a produtor/a do texto (eu ou nós?); tempo do verbo; se tem um vocabulário específico, uma função apelativa; se as informações obedecem a uma hierarquização e se a articulação imagem/texto é apropriada.

3.Reescrita: *revisando o texto*

Figura:6 - Revisando o texto com foco nos elementos estruturais que dão coerência ao texto



Fonte: Andrade (2019).

Após o confronto, em dupla ou trio, os/as alunos/as fizeram as correções necessárias no texto inicial, observando se tinha sentido o que queriam comunicar; se todos os parâmetros necessários a uma produção escrita tinham sido contemplados, o que precisariam colocar ou retirar do texto para que este pudesse ser compreendido. Algumas crianças fizeram as correções no próprio texto, outras o reescreveram, pois ficariam muito confusas as correções no texto inicial.

Ao revisar o texto individualmente, em grupo ou coletivamente, as crianças puderam fazer no próprio texto as correções necessárias (riscando palavras, usando corretivo ou papel autocolante, emendas coladas e escritas com canetinhas hidrocor etc.), acrescentado informações novas e necessárias, retirando elementos não pertinentes. Vimos que preservar a escrita inicial é de extrema importância, para que a criança possa fazer uma avaliação qualitativa dos progressos que realizou, ao comparar sua primeira escrita com a final.

Assim, a reescrita do texto não se constitui uma atividade de passar a limpo ou de reescrever integralmente o texto e descartar o texto inicial, o que comumente vem acontecendo nas escolas, uma vez que a escrita inicial de um texto pela criança é vista como “borrão” que, depois de corrigido, geralmente pelo/a professor/a, a criança reescreve e “joga fora”.

3. Reflexões sobre o aprendido

A atividade de reflexão visa construir as atividades intelectuais de observação, questionamento, classificação e de categorização, que permitirão aos/às alunos/as se apropriarem progressivamente do funcionamento da língua escrita para poder utilizá-los (JOLIBERT; SRAÏKI, 2015).

Após os/as alunos/as confrontarem os seus textos com aqueles produzidos pelos colegas, e com os escritos sociais do mesmo gênero, fizemos uma roda de conversa. Nesse momento, as crianças foram convidadas a fazerem uma avaliação pessoal do que aprenderam, como também das dificuldades encontradas, conforme falas abaixo:

A.J.: No meu cartaz, primeiro não tinha local e horário em que ia acontecer o bazar.

A.A.: Aprendi que um cartaz tem que ter data, local e horário e o que vai ser vendido no bazar.

N.H.: As letras estavam muito pequenas e não dava para serem lidas de longe.

D.R.: Aprendi que, para produzir um texto, antes tenho que saber para quem vou mandar, por que vou mandar e o que vou escrever.

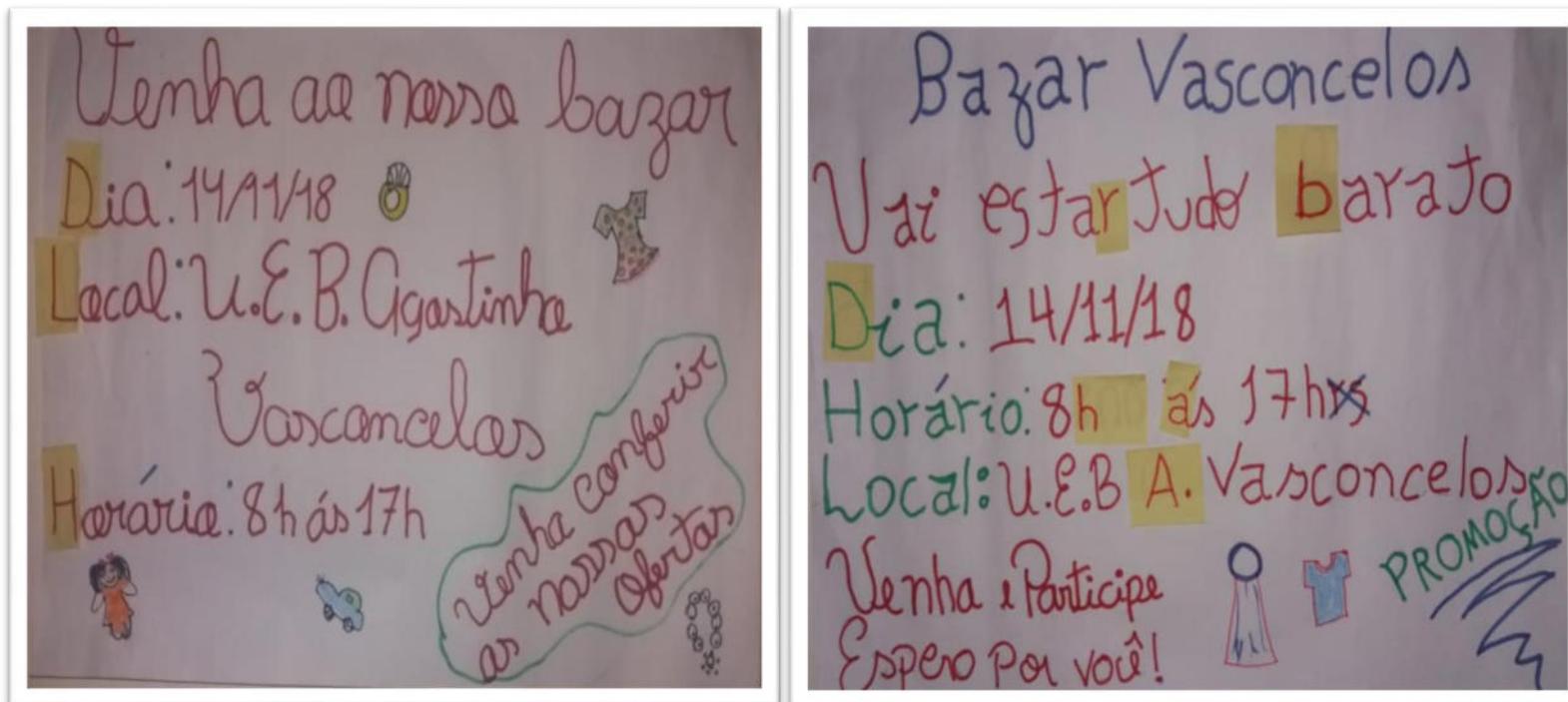
J.S.: Aprendi que um cartaz tem que ter letras grandes para poder ser lido de longe.

I.J.: O meu texto tinha muito desenho que não tinha a ver com o bazar.

R.C.: Aprendi que um cartaz precisa ter todas as informações necessárias para que quem leia compreenda do que se trata, data, horário, local, dias e o que será vendido.

Em seguida, voltamos ao texto para fazermos uma análise coletiva. Para isso, os textos foram fixados no quadro novamente e fizemos a leitura em voz alta, com a intenção de colocar alguns questionamentos sobre as marcas gramaticais e léxicas (escrita correta, frases com sentido, tempo verbal, concordância, letra maiúscula, pontuação etc.); aspectos que dão coesão ao texto.

Figura 7- Analisando as marcas gramaticais e léxicas no texto

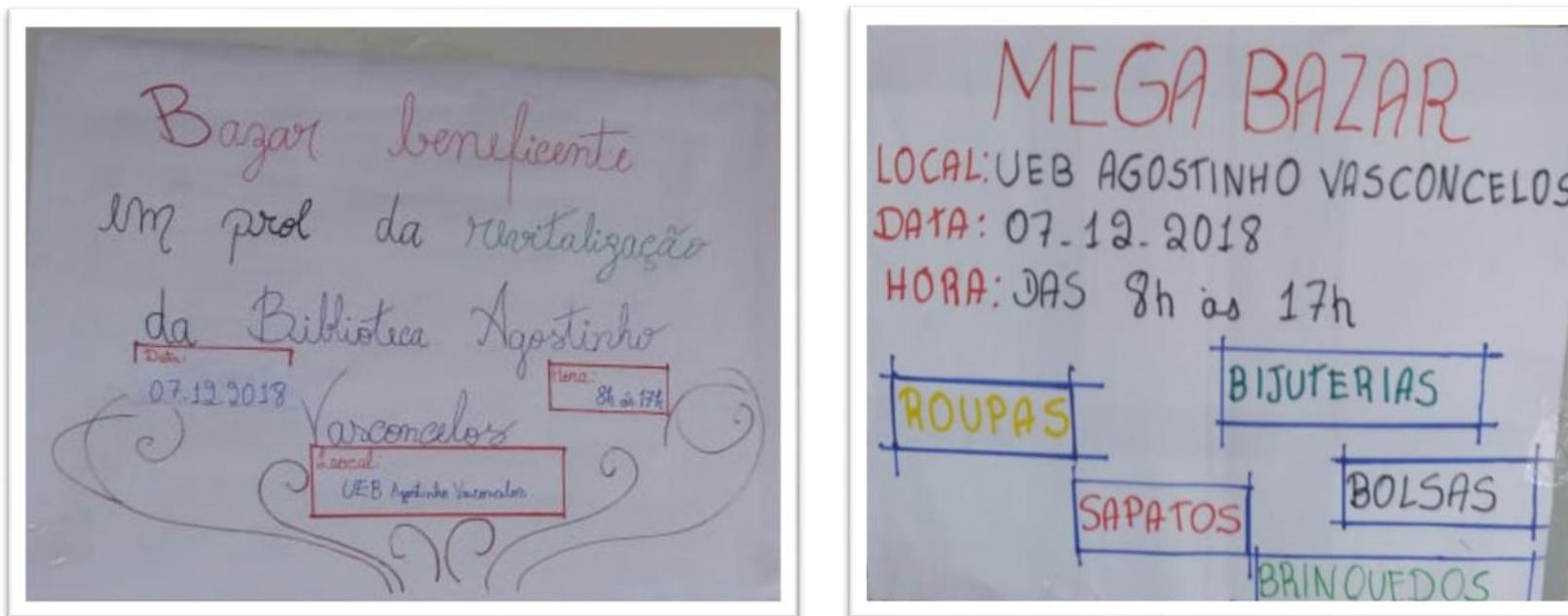


Fonte: Andrade (2019).

4. Produção Final

Ao terminarem a análise do que aprenderam e feitas as correções estruturais (análise metacognitiva e metalinguística), passamos à leitura minuciosa, observando se todos os acréscimos e retificações necessárias haviam sido feitas para que o texto chegasse ao destinatário atingindo os objetivos propostos: comunicar, informar, seduzir a participar do bazar. Daí, disponibilizamos papel A3 para a escrita final do texto.

Figura 8 - Escrita final dos cartazes



Fonte: Andrade (2019).

Os cartazes foram fixados na escola e na comunidade pelos/as alunos/as.

Figura 9 – Produto final - Cartaz fixado nas dependências da escola pelos/as alunos/a



Fonte: Andrade (2019).

Figura 10 – Produto final - Cartaz fixado nos comércios do bairro pelos/as alunos/ as



Fonte: Andrade (2019).

2.2.2 Trabalhado com o gênero carta.

- **1ª Etapa:** *Ações Discursivas ou Enunciativas*

Com o propósito de darmos continuidade às aprendizagens em relação à produção textual com as crianças, iniciamos uma roda de conversa questionando-as:

P.: *Vocês já observaram que a escrita é utilizada em várias situações do nosso dia a dia?*

J.S.: *Sim*

P.: *Em que situações é utilizada?*

C.A.: *Quando lemos as notícias no jornal,*

N.H.: *Quando fazemos uma lista de coisas que vamos comprar no supermercado,*

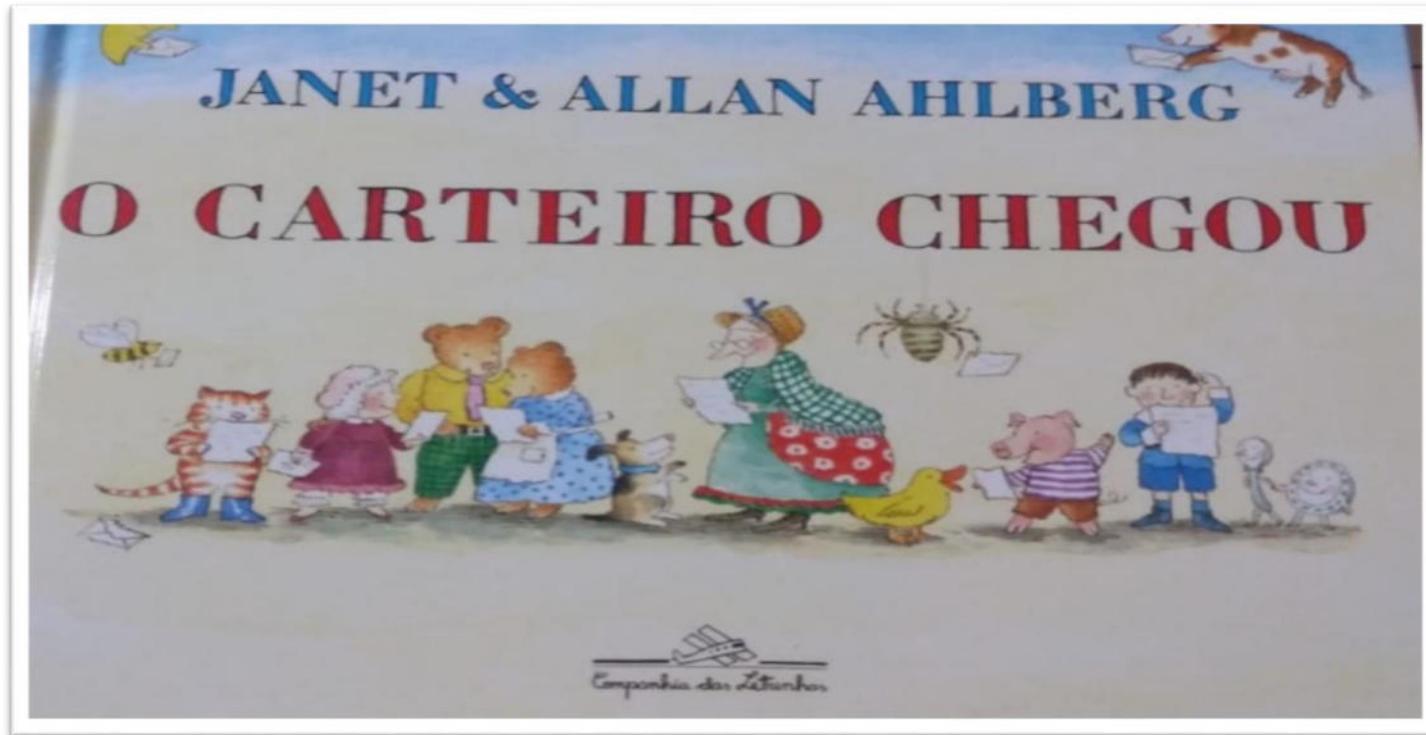
Y.K.: *Para estudar, ler uma história, pegar ônibus etc*

P.: *A escrita também é utilizada para conversarmos com as pessoas, vocês sabem como fazemos para conversar com elas usando a escrita?*

J.R.: *Mandando uma carta, um bilhete.*

Logo após a roda de conversa, a professora fez a leitura do livro “O carteiro chegou”, de Janete e Allan Ahlber, com a intenção de que as crianças, por meio da história, pudessem relacioná-la com uma situação da vida real. Uma vez que o livro traz várias cartas, com envelopes preenchidos (remetente, destinatário, endereço), selos, que o Carteiro entrega para vários personagens conhecidos das crianças.

Figura 11 - Livro vocalizado pela professora



Fonte: Andrade (2019).

Em seguida, abrimos uma roda de conversa para que os/as alunos/as comentassem a história narrada: sua opinião sobre o que cada remetente quis comunicar como os/as destinatários/as receberam as notícias. Então passamos a questionar as crianças:

Professora/Pesquisadora: *E na vida real, como podemos expressar para alguém, de forma não verbal, nossos sentimentos e as lembranças que mais nos marcaram?*

Nesse momento, lembramos às crianças que, no início do ano, realizamos uma reunião com os seus responsáveis e que, naquela ocasião, eles/as externaram seus sentimentos de amor e carinho pelos/as filhos/as, enfatizando suas qualidades, e manifestando expectativas para o seu futuro, o que esperavam da escola em relação à aprendizagem de seus filhos e de suas filhas. Portanto, agora poderiam lhes dar a resposta. Assim, chegaram à conclusão de que poderiam fazer isso por meio de uma carta.

Em seguida, sugerimos a eles/elas:

Professora/Pesquisadora: *Vocês estão ficando de férias. Que tal contarem para os seus pais como foi o ano letivo? Vocês podem dizer para eles: o que aprenderam; que lembranças vocês irão levar da escola, da turma, das professoras; as amizades que fizeram, quais as expectativas de vocês para o próximo ano: Gostariam de contar?*

Lançamos então desafio a elas de escreverem uma carta para os pais/responsáveis relatando suas aprendizagens, alegrias, o que mais gostaram de fazer, seus melhores amigos, e brincadeiras preferidas durante o ano letivo. Após as reflexões que motivaram os/as alunos/as a escolherem o tipo de texto mais apropriado para situação problematizada (comunicar aos pais/responsáveis como foi o ano letivo de 2018), passamos a definir os parâmetros da situação de produção do texto.

PARÂMETROS DETERMINANTES DA PRODUÇÃO ESCRITA	
Tipo de texto	Carta.
Destinatário	Pais/responsáveis dos/as alunos/as do 5º ano do Ensino Fundamental.
Enunciador	Alunos do 5º ano do Ensino Fundamental
Objetivo	Comunicar, informar.
Intenção	Relatar aos responsáveis as aprendizagens, alegrias, o que mais gostaram de fazer, seus melhores amigos, brincadeiras preferidas durante o ano letivo.
Objeto de comunicação	Escrever aos pais/responsáveis como foi o ano letivo na escola.

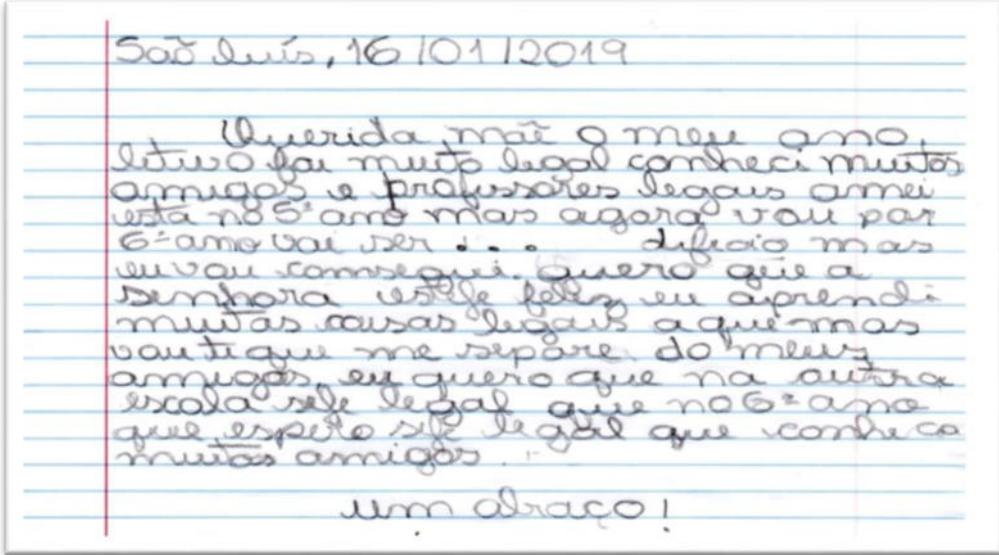
Fonte: Andrade (2019).

- **2ª Etapa:** Projeto de dizer ou Projeto de discurso

1-Primeira escrita individual

Após a defino dos parâmetros da situação de comunicação, os/as alunos/as iniciaram a primeira escrita da carta, expressando seus sentimentos, desejos, suas lembranças, bem como colocando em jogo tudo o que sabiam sobre o gênero carta. Nesse momento foram disponibilizados papel, caneta, lápis e envelopes para produzirem sua carta.

Figura 12 - Escrita inicial da Carta

A photograph of a handwritten letter on blue-lined paper. The text is written in cursive and is somewhat difficult to read due to the handwriting. The letter is dated 'São Luís, 16/10/2019'. The content discusses the writer's experience in school, mentioning friends and teachers, and expressing a desire to continue learning. The letter ends with 'Um abraço!'.

São Luís, 16/10/2019

Querida mãe o meu ano
letivo foi muito legal conheci muitos
amigos e professores legais amei
esta no 5º ano mas agora vou para
6º ano vai ser... difícil mas
eu vou conseguir. Quero que a
Sinhora esteja feliz eu aprendi
muitas coisas legais a quem mas
vante que me separe do meus
amigos eu quero que na outra
escola seja legal que no 6º ano
que espero seja legal que conheça
muitos amigos.

Um abraço!

Fonte: Andrade (2019).

2-Confronto dos escritos das crianças

Ao produzirem os seus primeiros registros, os/as aluno/as passaram a socializar o que escreveram para identificação das semelhanças, diferenças e das contradições que deveriam ser resolvidas nos seus escritos. As respostas das crianças foram registradas no quadro para serem confrontadas com os escritos sociais do mesmo gênero.

Figura 13 - Confronto da escrita da criança

São Luís, 16/01/2019

Querida mãe o meu ano
letivo foi muito legal conheci muitos
amigos e professores legais amei
esta no 5º ano mas agora vou para
6º ano vai ser... difícil mas
eu vou conseguir. Quero que a
Senhora esteja feliz eu aprendi
muitas coisas legais aqui mas
vou que me separe do meus
amigos eu quero que na outra
escola seja legal que no 6º ano
que espero seja legal que conheça
muitos amigos.

Um abraço!

Rodrigo

São Luís 16/1/2019

querida Mãezinho Eu gostaria dizer
que eu tenho muito por que foi você
que me trouxe no mundo eu tenho
muito e eu acho que vou passar de
ano e eu também quero a graduação
por mim brato nessa escola maravilhosa,
linda e linda e também conheci amigos
e amigos novos eu quero também que
em 2019 você pai e mãe estejam muito
bem por vida toda e nunca separem
ano você e com 2019 para a família
toda e

Com muito carinho seu
filho Rodrigo.

Fonte: Andrade (2019).

3-Confronto com os escritos sociais do mesmo gênero

Entregamos para cada dupla de alunos/as o modelo de uma carta e envelopes preenchidos para que confrontassem com o que escreveram, observando a estrutura do gênero carta. Nesta etapa, as crianças tiveram a oportunidade de fazer análise progressiva e de sistematização das características do tipo de texto trabalhado, considerando os parâmetros da situação de produção.

Figura 14 - Confronto com os escritos sociais do mesmo gênero



Fonte: Andrade (2019).

Nesse momento, voltamos ao registro das semelhanças e diferenças encontradas no confronto da escrita inicial pelas crianças, que, coletivamente, confrontaram seus escritos com os sociais do mesmo tipo, destacando a estrutura do gênero carta, bem como os elementos constitutivos de um envelope. Sistematizamos no quadro a estrutura do gênero, destacando os conceitos

de CEP e selo, mostrando-lhes a função e sua importância para que a carta chegue ao destinatário pelo correio. Para tanto, foi solicitado com antecedência aos/às alunos/as que trouxessem por escrito o seu endereço com o CEP.

Quadro 3 – Estrutura do gênero discursivo carta

<p>Local e data – devem ser colocados no início da carta, normalmente à esquerda.</p> <p>O vocativo – pode conter apenas o nome do destinatário, ou vir acompanhado de palavras de cortesia, como, por exemplo: “Querido amigo”, “Meu caro” e outros. O vocativo pode até mesmo ser um apelido, que varia conforme o grau de intimidade entre as pessoas que estão se correspondendo.</p> <p>O texto – Nesta parte, o remetente trata do assunto de sua carta, abordando as ideias principais do que deseja comunicar.</p> <p>A despedida – A despedida pode variar de acordo com o grau de intimidade entre as pessoas envolvidas, podendo ser formal, informal ou cortês.</p> <p>A assinatura – Na assinatura constará apenas o nome do remetente, sem o sobrenome</p>

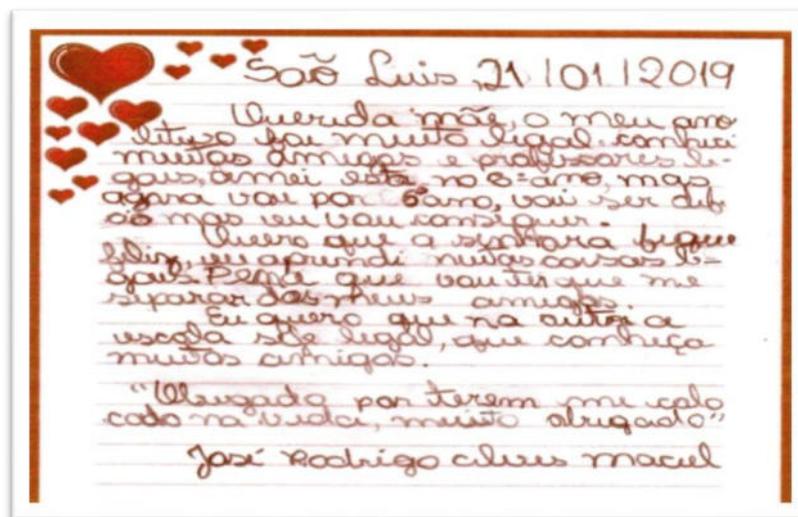
Fonte: Andrade (2019).

4-Reescrita: revisando o texto

Finalizada a confrontação dos escritos, os/as alunos/as passaram para a reescrita, fazendo os ajustes necessários no próprio texto ou reescreveram, pois não tinham como fazer isso no mesmo texto.

Conforme já ressaltamos, a reescrita não se constitui uma cópia ou “recópia”, ao contrário, permite à criança registrar os avanços de sua própria aprendizagem. Trata-se de introduzir informações novas e necessárias, de suprimir elementos não pertinentes, de utilizar a língua de forma adaptada, intencional para produzir um efeito sobre o texto e, conseqüentemente, sobre o/a leitor/a (JOLIBERT; SRAÏKI, 2015).

Figura 15 - Reescrita o texto com foco nos elementos estruturais que dão coerência ao texto



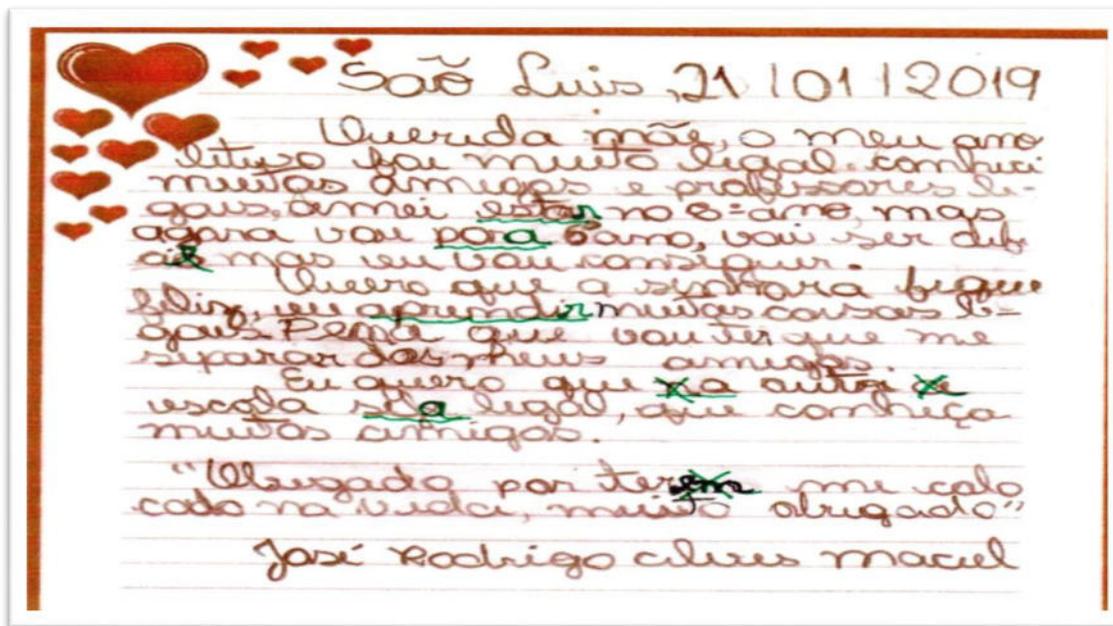
Fonte: Andrade (2019).

3ª Etapa: Reflexões sobre o aprendizado

Após a reescrita, as crianças voltaram ao texto para uma análise em dupla. Nesta etapa, tínhamos a intenção de analisar as marcas gramaticais e léxicas no texto. À proporção que iam identificando frases incompletas, tempo verbal incorreto, vocabulário

inadequado e erros ortográficos, discutiam entre as duplas e socializavam com a professora que fez a revisão metalinguística coletivamente.

Figura 16 - Analisando as marcas gramaticais e léxicas no texto.

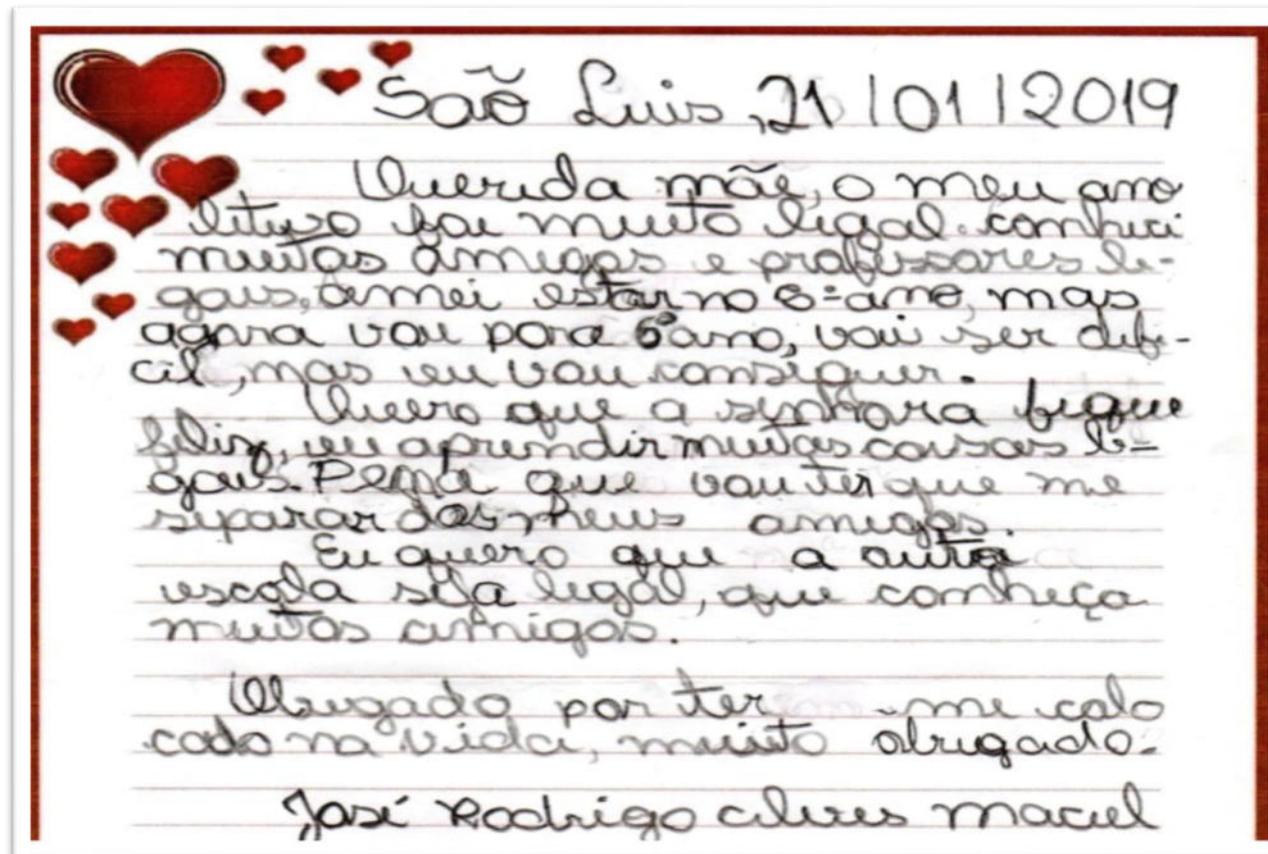


Fonte: Andrade (2019).

4-Produção Final do gênero discursivo carta

Foi entregue folha de papel apropriado para carta e envelopes para a escrita final. As cartas foram entregues aos/às responsáveis pelo/as alunos/as.

Figura 17 - Escrita final do gênero discursivo carta



Fonte: Andrade (2019).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que tem como título: **O MOVIMENTO DIALÓGICO DE ESCREVER: Os gêneros do discurso como o lócus específico de manifestação da linguagem**, dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão, resultou neste Caderno intitulado **O ENCONTRO COM A PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA**, o qual se constituiu na materialização da experiência vivida na escola onde desenvolvemos a pesquisa. Para tanto, partimos de situações reais, vividas pelas crianças, pois é essencial que a escola proporcione momentos em que elas possam descobrir que existe um mundo da escrita e com diferentes funções comunicativas.

Assim, buscamos, por meio dos gêneros textuais **cartaz e carta**, socializar o percurso metodológico necessário a uma produção textual, cujo texto é visto como uma unidade de sentido. Nesse intuito, antes de iniciar sua produção, o/a aluno/a precisa encontrar motivo para escrever, o que vai requerer que compreenda os parâmetros necessários à produção escrita (a quem escrever, por que escrever, com quem irá falar).

Este Caderno destina-se, portanto, aos/as professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou a outros profissionais da educação. No entanto, não se constitui um método ou uma receita, ao contrário, a experiência metodológica vivida durante a pesquisa aqui sistematizada está aberta para suscitar diálogos e reflexões sobre a produção escrita na escola, levando em consideração a realidade das crianças envolvidas nesse processo.

REFERÊNCIAS

CURTO, Maruny Lluís; MORILLO, Ministrat Maribel; TEIXIDÓ, Miralles Manuel. **Escrever e ler**: como as crianças aprendem e como os professores podem ensiná-las a escrever e a ler. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artemed, 2000.

JOLIBERT, Josette e colaboradores. **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a. V.I.

JOLIBERT, Josette *et al.* **Formando crianças produtoras de textos**. Trad. Walkíria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b. V.II.

JOLIBERT, Josette; SRAÏKI, Christine. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. Trad. Angela Xavier de Brito. São Paulo: Contexto, 2015.

MELLO, Suely Amaral. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. **Teoria e prática da educação**. Maringá, v.6, n.12, p.29-48, 2003.