

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



ROSIARA COSTA SOARES

**A PERSPECTIVA DISCURSIVA DE ALFABETIZAÇÃO NA SALA DE AULA:
encaminhamentos didáticos para o ensino da linguagem escrita em turmas de
1º ano do Ensino Fundamental**



São Luís - MA

2020

ROSIARA COSTA SOARES

**A PERSPECTIVA DISCURSIVA DE ALFABETIZAÇÃO NA SALA DE AULA:
encaminhamentos didáticos para o ensino da linguagem escrita em turmas de
1º ano do Ensino Fundamental**

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 da Educação Básica, linha de pesquisa Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

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

São Luís - MA
2020

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

Costa Soares, Rosiara.

A perspectiva DISCURSIVA DE ALFABETIZAÇÃO NA SALA DE AULA:
encaminhamentos didáticos para o ensino da linguagem escrita em turmas
de 1º ano do Ensino Fundamental / Rosiara Costa Soares. - 2020.
247p.

Orientador(a): Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes.

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

1. Alfabetização discursiva. 2. Escrita. 3. Leitura.
4. Produção de textos. I. Dominices Coutinho Fernandes,
Vanja Maria. II. Título.

ROSIARA COSTA SOARES

**A PERSPECTIVA DISCURSIVA DE ALFABETIZAÇÃO NA SALA DE AULA:
encaminhamentos didáticos para o ensino da linguagem escrita em turmas de
1º ano do Ensino Fundamental**

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

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

Aprovado em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes (Orientadora)
Doutora em Educação – UNESP
Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica –
(PPGEEB/UFMA)

Prof^a. Dr^a. Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira (1^a Examinadora – Externo)
Doutora em Informática na Educação
(PPGFOPRED/UFMA)

Prof^a. Dr^a. Hercília Maria de Moura Vituriano (2^a Examinadora – Interno)
Doutora em Educação – UFRN
(PPGEEB/UFMA)

A Deus, meu bem maior.
Aos meus pais, pelo incentivo, dedicação e amor.
Aos meus irmãos, pelo apoio e companheirismo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por seu amor incondicional, por sua fidelidade e seu cuidado na condução da minha vida. A ti Senhor, sou infinitamente grata!

Aos meus pais, Cristóvão Castelo Branco Soares e Maria de Lourdes Costa Soares, por todos os esforços despendidos para o investimento em minha educação, por todo o incentivo para a minha busca por conhecimento, e pela dedicação diária ao longo da minha vida. Essa conquista é nossa!

Aos meus irmãos, Rosiléa e Rosiel, que sempre me acolhem nos momentos difíceis e vibram a cada nova conquista minha.

Ao Professor Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes, por todo o incentivo e estímulo no intuito de me convencer a submeter-me ao seletivo deste programa. Professor, sua atitude foi essencial, obrigada!

À Professora Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, minha orientadora, que pela segunda vez compartilha com a minha vida acadêmica, seus saberes, experiências e concepções que muito têm me ajudado na ressignificação da minha prática enquanto professora alfabetizadora, e enquanto pesquisadora.

Ao GruPELPAI, Grupo de Pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais, que tem contribuído significativamente com meus estudos na área do ensino da linguagem escrita e com a ressignificação da minha prática pedagógica.

Ao GLEPDIAL, Grupo de estudo e pesquisa da leitura e da escrita como processos dialógicos, especialmente às professoras, Dra. Joelma Reis Correia, e à Ms. Edith Maria Batista Ferreira, que me acolheram no grupo com muito carinho e, generosamente, disponibilizaram-se a socializar o seu vasto conhecimento na referida área de conhecimento.

Aos meus amigos de turma, em especial, Cléia, Érica e David, por dividirem comigo suas experiências, conhecimentos, e por me ampararem nos momentos de “agonia” nessa caminhada, e principalmente, por me proporcionarem momentos de alegria e descontração, tão importantes nessa trajetória.

À Secretaria Municipal de Educação, pela concessão da licença para que eu pudesse me dedicar ao curso e à pesquisa, e pela permissão para a realização desta pesquisa numa escola de sua Rede de ensino.

À escola lócus de pesquisa, que prontamente me acolheu e se disponibilizou a participar colaborativamente conosco, em especial, à direção e às professoras dos 1º e 2º anos. Minha eterna gratidão a vocês!

E a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa, que para mim, significa a realização de um sonho.

Aprender a ler é, assim, ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler. E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir. (GERALDI, 1996, p.66)

RESUMO

A pesquisa intitulada “**A CONCEPÇÃO DISCURSIVA DE ALFABETIZAÇÃO NA SALA DE AULA:** encaminhamentos didáticos para o ensino da linguagem escrita em turmas de 1º ano” faz parte do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB, Mestrado Profissional, Linha de Pesquisa: Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (Anos Iniciais do Ensino Fundamental), da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, e tem por objetivo: Produzir a partir da perspectiva discursiva de alfabetização e em colaboração com a professora do 1º ano encaminhamentos didáticos que subsidiem o trabalho pedagógico para o ensino da linguagem escrita. Para alcançar tal intento, a opção metodológica foi a Pesquisa-Ação, na vertente da pesquisa colaborativa como possibilidade de pesquisa-formação. Os sujeitos da pesquisa foram a professora de uma das turmas de 1º ano do Ensino Fundamental da referida escola do ano letivo de 2019, os alunos e a pesquisadora. O processo de geração de dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada, observação participante, sessões reflexivas e as atividades desenvolvidas em colaboração com a professora na sua sala de aula. Dessa forma, para a sistematização e análises dos dados gerados, buscamos as contribuições teóricas de autores como; Geraldi (1996); Orlandi (2005); sobre discursividade e ensino da linguagem escrita; Bakhtin/Volochínov (2006); que apresentam aspectos relevantes para a compreensão do conceito de linguagem e suas implicações para o ensino da linguagem escrita; Smolka (2012), cujos estudos versam sobre a perspectiva discursiva de alfabetização; Jolibert (1994); Smith (1999); Solé (1998); Curto; Morillo; Teixidó (2000), sobre leitura, escrita e produção de textos; Ibiapina (2005;2008) cujos estudos contribuem para o desenvolvimento de pesquisas na vertente colaborativa, dentre outros. A partir dos estudos e intervenções realizadas no campo de pesquisa, apresentamos o Caderno Pedagógico com Encaminhamentos Didáticos para o ensino da linguagem escrita em turmas de 1º ano. As conclusões revelaram que os gêneros discursivos, ao serem utilizados em situações reais de uso, em sala de aula, tendo a discursividade permeando o processo de alfabetização, dão sentido às práticas de leitura e escrita das crianças, proporcionando assim, maior envolvimento, interações e possibilidade de aprendizagem a estas.

Palavras-chave: Alfabetização discursiva. Leitura. Escrita. Produção de textos.

ABSTRACT

The research entitled “**THE DISCURSIVE CONCEPTION OF LITERACY IN THE CLASSROOM: didactic guidelines for the teaching of written language in 1st year classes**” is part of the Graduate Program in Management of Teaching of Basic Education - PPGEEB, Professional Master's, Line Research: Portuguese Language Teaching Methodology (Initial Years of Elementary Education), from the Federal University of Maranhão - UFMA, and its objective: To produce from the discursive conception of literacy and in collaboration with the teacher of the 1st year, didactic referrals that subsidize the pedagogical work for the teaching of the written language. To achieve this goal, the methodological option was Research-Action, in terms of collaborative research as a possibility of research-training. The subjects of the research were the teacher of one of the 1st year classes of elementary school at that school of the academic year 2019, the students and the researcher. The data generation process took place through semi-structured interviews, participant observation, as well as reflective sessions and activities developed in collaboration with the teacher in her classroom. Thus, for the systematization and analysis of the data generated, we seek the theoretical contributions of authors such as; Geraldi (1996); Orlandi (2005); about discourse and teaching of written language; Bakhtin / Volochínov (2006); that present relevant aspects for the understanding of the concept of language and its implications for the teaching of written language; Smolka (2012), whose studies deal with the discursive conception of literacy; Jolibert (1994); Smith (1999); Solé (1998); I enjoy; Morillo; Teixidó (2000), on reading, writing and text production; Ibiapina (2005; 2008) whose studies contribute to the development of collaborative research, among others. Based on the studies and interventions carried out in the research field, we present the Pedagogical Notebook with Didactic Referrals for the teaching of written language in 1st year classes. The conclusions revealed that discursive genres, when used in real situations of use, in the classroom, with discourse permeating the literacy process, give meaning to children's reading and writing practices, thus providing greater involvement, interactions and possibility of learning to these.

Keywords: Discursive literacy. Reading. Writing. Text production.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados de 2014 e 2016 – Resultado ANA.....	21
Quadro 2 – Etapas do processo da escrita de textos.....	64
Quadro 3 – Resposta ao instrumento avaliativo aplicado à professora colaboradora.....	146

LISTA DE SIGLAS

ANA –	Avaliação Nacional da Alfabetização
CEMES –	Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior
GruPELPAI –	Grupo de Pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais
MEC –	Ministério da Educação
SEMED-	Secretaria Municipal de Educação
UFMA –	Universidade Federal do Maranhão

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Atividade de diagnóstico de escrita.....	68
Figura 2-	Atividade de interpretação de texto.....	70
Figura 3-	Atividade de escrita.....	71
Figura 4-	Transcrição da agenda.....	73
Figura 5-	Atividade de leitura e escrita.....	74
Figura 6-	Atividade de escrita.....	74
Figura 7-	Reconto “O patinho bonitinho”.....	79
Figura 8-	Reconto “O patinho diferente”.....	79
Figura 9-	Reconto “O patinho grandinho.....	80
Figura 10-	Reconto “O patinho cisne”.....	80
Figura 11-	Cartilha.....	87
Figura 12-	Livro didático (Construtivismo).....	87
Figura 13-	Livro didático (Letramento).....	87
Figura 14-	Exposição de vídeo sobre a origem das festas juninas.....	90
Figura 15-	Exposição de vídeo sobre a brincadeira junina pescaria.....	91
Figura 16-	Cartaz - Pescaria junina.....	92
Figura 17-	Confecção dos anzóis para a pescaria junina.....	93
Figura 18-	Confecção de bandeirinhas juninas.....	94
Figura 19-	Colagem das bandeirinhas na caixa da pescaria.....	94
Figura 20-	Caixa da pescaria pronta para uso.....	95
Figura 21-	Brincadeira da pescaria junina.....	96
Figura 22-	Quadro de pontuação.....	96
Figura 23-	Texto Instrucional “Regras da Pescaria”.....	97
Figura 24-	Confecção do suporte para a escrita do texto.....	99
Figura 25-	Texto coletivo (Gênero Convite).....	99
Figura 26-	Convite da festa junina da escola.....	100
Figura 27-	Texto coletivo do convite.....	101
Figura 28-	Exposição de documentário sobre São Luís.....	103
Figura 29-	Registro do relato das crianças.....	104
Figura 30-	Silhueta do Gênero Carta.....	105
Figura 31-	Momento de construção do pré-texto.....	107
Figura 32-	Reprodução do texto.....	108

Figura 33-	Reprodução do pré-texto.....	111
Figura 34-	Lenda da Serpente.....	112
Figura 35-	Leitura da lenda aos alunos da zona rural.....	113
Figura 36-	Recadinho produzido coletivamente.....	114
Figura 37-	Recadinho transcrito.....	115
Figura 38-	Brincadeira “O mestre mandou”.....	117
Figura 39-	1ª Etapa da sessão de mediação de leitura.....	118
Figura 40-	Sessão de mediação de leitura.....	119
Figura 41-	Relato do aluno sobre o seu livro preferido (Desenho).....	120
Figura 42-	Relato do aluno sobre o seu livro preferido (Desenho e texto).....	121
Figura 43-	Pôster sobre os Direitos da Criança.....	124
Figura 44-	Produção de Cartazes sobre os Direitos da Criança.....	125
Figura 45-	Produção do texto do cartaz.....	126
Figura 46-	Cartaz sobre os Direitos da Criança.....	126
Figura 47-	Texto: regras do Jogo Dominó.....	128
Figura 48-	Jogo de Dominó.....	129
Figura 49-	Regras do Jogo Dominó com alterações dos alunos.....	130
Figura 50-	Produção de texto individual.....	133
Figura 51-	Produção de texto individual.....	133
Figura 52-	Poesia “Brinquedos”	135
Figura 53-	Teatro de Fantoches.....	137
Figura 54-	Produção coletiva de texto instrucional para a confecção De fantoches.....	138
Figura 55-	Livro de Literatura Infanti.....	140
Figura 56-	Momento de Produção individual de texto.....	142
Figura 57-	Produção individual de texto (independente).....	143
Figura 58-	Produção individual de texto (com auxílio da professora).....	144

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	O PROCESSO DE PESQUISA: delineamento metodológico.....	25
2.1	Tipo de Pesquisa: a pesquisa colaborativa como opção.....	26
2.2	Instrumentos de geração de dados.....	28
2.2.1	A observação participante.....	29
2.2.2	Entrevista semiestruturada.....	30
2.2.3	As Sessões Reflexivas.....	32
2.3	A professora colaboradora.....	32
2.4	Caracterização do lócus da pesquisa.....	33
2.5	Formas de sistematização e análise dos dados de pesquisa.....	34
3	O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA: questões teóricas e metodológicas.....	36
3.1	Discutindo concepções de linguagem.....	36
3.2	A linguagem escrita como prática cultural.....	42
3.3	Concepção de texto.....	45
3.4	O lugar do texto no ensino da linguagem escrita.....	47
3.5	O que é leitura? E leitura na escola?.....	51
3.6	Como se ensina leitura?	56
3.7	A produção de textos sob a ótica da discursividade.....	62
4	O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NO 1º ANO E O NASCIMENTO DE ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA DE ALFABETIZAÇÃO.....	67
4.1	O diagnóstico.....	67
4.1.1	Lançando o olhar sobre a realidade pesquisada.....	67
4.1.2	Sondagem das aprendizagens dos alunos em relação à linguagem escrita.....	77
4.1.3	O que diz a professora sobre o seu trabalho com a linguagem escrita?	81
4.2	A intervenção colaborativa.....	86
4.2.1	Sequência didática 1 (Gênero: regras da brincadeira).....	89
4.2.2	Sequência didática 2 (Gênero: convite)	98
4.2.3	Sequência didática 3 (Gênero: carta).....	102

4.2.4	Sequência didática 4 (Gênero: Lendas).....	109
4.2.5	Sequência didática 5 (Gênero: Literatura Infantil).....	116
4.2.6	Sequência didática 6 (Gênero: Cartaz).....	122
4.2.7	Sequência didática 7 (Gênero: Regras de jogo).....	127
4.2.8	Sequência didática 8 (Gênero: Relato).....	131
4.2.9	Sequência didática 9 (Gêneros: Poesia e texto instrucional).....	134
4.2.10	Sequência didática 10 (Gênero: história).....	139
4.3	Avaliando o percurso.....	146
4.4	O Produto da Pesquisa: Caderno Pedagógico com Encaminhamentos Didáticos para o ensino da linguagem escrita em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental.....	150
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
	REFERÊNCIAS.....	156
	APÊNDICES.....	161
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PROFESSORA.....	162
	APÊNDICE B – PLANEJAMENTO DE APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA NA ESCOLA.....	164
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES.....	166
	APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA À PROFESSORA COLABORADORA.....	167
	APÊNDICE E – INSTRUMENTO AVALIATIVO APLICADO À PROFESSORA COLABORADORA.....	169
	APÊNDICE F - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1.....	170
	APÊNDICE G – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2.....	172
	APÊNDICE H – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3.....	174
	APÊNDICE I – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4.....	176
	APÊNDICE J – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 5.....	178
	APÊNDICE K – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 6.....	180
	APÊNDICE L – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 7.....	182
	APÊNDICE M – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 8.....	184
	APÊNDICE N – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 9.....	186
	APÊNDICE O – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 10.....	189

APÊNDICE P – CADERNO PEDAGÓGICO COM ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA EM TURMAS DE 1º ANO.....	191
ANEXOS.....	246
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA ENTRADA NA ESCOLA <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	247

1 INTRODUÇÃO

Para início de conversa, e com o intuito de esclarecer como cheguei até aqui no mestrado profissional, e ainda, como surgiu o meu interesse por este objeto de estudo, pretendo apresentar neste espaço, etapas primordiais no meu processo de formação profissional. Pois bem, minha formação acadêmica começou em 2005, quando iniciei o Curso de Pedagogia, oferecido e realizado pela Universidade Federal do Maranhão/UFMA. Ao iniciar os meus estudos no curso, fui sendo atraída pelas disciplinas direcionadas às questões didáticas e ao fazer pedagógico.

O trabalho desempenhado pelos professores durante a realização de todas as disciplinas na minha graduação foi fundamental para despertar o meu interesse e a minha admiração por temas que envolvessem a prática pedagógica, bem como as questões metodológicas que permeiam o processo ensino e aprendizagem.

Após dois anos, trabalhando em casa com aulas particulares, consegui um estágio extracurricular numa escola particular, onde pude adquirir minhas primeiras referências, foi lá que tive minha primeira experiência com a alfabetização, e logo me encantei.

Embora já fazer parte do mercado de trabalho durante o meu curso de formação inicial, as disciplinas ofertadas pelo curso, ainda não respondiam as minhas necessidades da prática, pois enquanto alfabetizadora, eu sentia falta da ponte entre a teoria e a prática, sentia necessidade de aprender “como fazer” para alfabetizar os alunos de forma significativa.

Então, sempre buscava um pouco mais de formação nos congressos e eventos acadêmicos realizados na universidade, participando de minicursos e oficinas que contemplassem as práticas e metodologias de alfabetização, pois, sentia a necessidade de um aprofundamento maior, tendo em vista que esses cursos não conseguiam proporcionar por ter uma carga horária muito reduzida.

Concluí o Curso de Graduação em Pedagogia em 2010, logo em seguida, fui aprovada no processo seletivo para o Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, oferecido pela Universidade Federal do Maranhão. Iniciei o Curso de especialização em Agosto de 2010 e concluí com a defesa da monografia em dezembro de 2013, intitulada “As Contribuições da Didática na Formação do Docente Universitário: uma análise do Curso CEMES/UFMA/2010”, sobre a orientação da professora Dr^a. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes.

Concomitante à minha vida acadêmica, iniciei a minha vida profissional como docente. Comecei a carreira do magistério quando ainda era discente do 4º período do curso de pedagogia. Minha primeira experiência docente foi na Educação Infantil, em uma turma de maternal. Em seguida, atuei em uma turma de infantil I, com alunos de faixa etária de 4 anos, e que segundo as exigências da escola, deveriam concluir pré-alfabetizados.

Acredito que este momento foi muito rico e decisivo na minha carreira profissional, pois foi a partir da experiência que tive com essa turma, que comecei a me encantar pelo processo de alfabetização. Ao desligar-me desta instituição de ensino, ingressei numa outra, onde também atuei como professora alfabetizadora, na turma de 1º ano do Ensino Fundamental menor. E mais uma vez pude ampliar meus estudos, minha prática e contribuir com o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos.

Porém, quando ainda era aluna da graduação, prestei concurso público para a Secretaria Municipal de Ensino de São Luís, onde fui aprovada e nomeada no ano de 2012, e novamente assumi o cargo de professora alfabetizadora até os dias atuais.

Como professora alfabetizadora há quase dez anos, tenho me deparado com inúmeros desafios para mediar o processo de alfabetização das crianças do 1º ano, sobretudo no que concerne a tornar a alfabetização dos meus alunos um processo significativo, no qual possam sentir-se sujeitos pensantes e atuantes.

Por atuar em turma de primeiro ano do ensino fundamental, com crianças de faixa etária entre seis e sete anos, sempre realizei um trabalho pautado no uso de textos em sala de aula, esse foi um fundamento adquirido ainda em minha formação inicial, pois sempre percebi o interesse das crianças em querer descobrir o que diz o texto. No entanto, confesso que nem sempre consegui dar um sentido real a tudo o que traziam, mesmo usando os textos em sala de aula, fato este, que se constitui para mim um desafio, evidenciando assim, minhas limitações. E essas limitações passaram a me causar grande insatisfação, pois sentia uma sensação de fracasso enquanto profissional, quando minhas crianças não conseguiam “avançar”.

Diante disso, passei a buscar novas maneiras de orientar a minha prática, de forma que eu pudesse contribuir com a apropriação da leitura e da escrita dos meus alunos de forma significativa. Então, busquei novas leituras, e, em umas dessas, deparei-me com Jolibert (1994a), professora-pesquisadora em didática da língua materna, sobretudo em aprendizagem da leitura e da escrita, na França e na América

Latina, a qual traz em suas pesquisas a possibilidade de formar crianças leitoras e produtoras de textos, a partir de situações reais de uso da língua.

À medida em que fui conhecendo suas pesquisas, fui mudando a minha prática e percebi que as crianças passaram a responder positivamente às mudanças. Como já expus, sempre realizei um trabalho pautado no uso de textos, onde esse recurso geralmente era explorado pelas crianças, mas, nascia com essas práticas o interesse em torná-las produtoras e usuárias dos próprios textos, formas que não se materializavam em minha sala de aula.

Além de todas as motivações profissionais que ensejaram o meu interesse por este objeto de estudo, existem as sociais, apresentadas pelos preocupantes índices de desempenho de alunos pertencentes ao ciclo de alfabetização no Brasil.

Tais índices são revelados por dados gerados a partir da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA (BRASIL, 2016), por meio do Ministério da Educação (MEC), que apontam que dos 2.160.601 estudantes matriculados(as) no 3º ano do Ensino Fundamental, nas redes pública e privada, em escolas das zonas urbana e rural, 21,74% estão no nível mais baixo de leitura. Esse dado expressa que esses(as) alunos(as) apenas são capazes de ler palavras, mas não conseguem compreender frases e textos.

De acordo com os dados da referida avaliação, 32,99% dos(as) alunos(as) do 3º ano, encontram-se no segundo nível, isto é, conseguem localizar informações explícitas em textos curtos, reconhecer a sua finalidade, dentre outras competências.

Os dados revelam ainda, que 32,28% das crianças encontram-se no terceiro nível, em que o(a) aluno(a) já atribui sentidos em relações mais complexas, como as de causa e efeito. No quarto nível, estão 12,99% das crianças brasileiras, nível considerado o mais alto de proficiência, em que o(a) aluno(a) já domina relações de tempo em texto verbal e identifica os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional.

Ao se comparar os dados dos anos de 2014 e 2016, percebe-se a ocorrência de um avanço mínimo à nível de Brasil, o que demonstra que ainda há muito a ser feito para se reverter esses dados. Vejamos:

Quadro 1- Dados de 2014 e 2016 – Resultado ANA

	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4
2014	22,21	33,96	32,63	11,20
2016	21,74	32,99	32,28	12,99

Fonte: ANA (BRASIL, 2016)

Os dados referentes ao Estado do Maranhão são ainda mais alarmantes, os resultados revelam que 40,46% das crianças encontram-se no nível elementar e 36,84% no básico, níveis considerados com proficiência insuficiente. Apenas 18,9% das crianças estão no nível adequado e 3,8% no desejável.

Diante dessas informações, surgiu-me a necessidade de pensar em possibilidades de intervenção na sala de aula, capazes de promover a melhoria do ensino da linguagem escrita para as crianças do ciclo de alfabetização de uma escola da Rede Municipal de ensino de São Luís. Tendo em vista, que alfabetizar é um ato que ultrapassa os processos de codificação e decodificação da língua, entende-se, portanto, que consiste num processo cuja sistematização não deve ignorar a compreensão e a vivência de mundo da criança.

Frente às motivações expostas, é que justifico o meu interesse pelo objeto de estudo, isto é, a construção de encaminhamentos didáticos para a formação de crianças leitoras e produtoras de textos a partir de situações reais de uso nas turmas do 1º e 2º anos de uma escola pública de São Luís.

Nessa perspectiva, esta intenção de pesquisa, foi desenvolvida pautada no seguinte problema: *Como orientações teórico-metodológicas produzidas colaborativamente com a professora do 1º ano dos anos iniciais subsidiam a elaboração de encaminhamentos didáticos para o ensino da linguagem escrita a partir da concepção discursiva de alfabetização?*

Diante do referido problema de pesquisa, e para melhor delimitar o objeto de estudo, foram elaboradas as seguintes questões: Qual a concepção teórico-metodológica da professora do 1º ano do Ensino Fundamental da “Escola Florescer”, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com a linguagem escrita? De que forma a professora do 1º ano do Ensino Fundamental da referida escola utiliza o texto no desenvolvimento do ensino da linguagem escrita? Quais os fundamentos teórico-metodológicos que dão sustentação ao processo de alfabetização na perspectiva

discursiva de alfabetização? Quais as contribuições da intervenção colaborativa realizada na perspectiva discursiva de alfabetização na sala do 1º ano?

Seguindo este viés, esta pesquisa tem como objetivo geral: Produzir a partir da concepção discursiva de alfabetização e em colaboração com a professora do 1º ano encaminhamentos didáticos que subsidie o trabalho pedagógico para o ensino da linguagem escrita.

Os objetivos específicos que permitiram o alcance de nossos propósitos, foram: Identificar a concepção teórico-metodológica da professora do 1º ano da escola Florescer, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com a linguagem escrita; Identificar de que forma a professora utiliza o texto no desenvolvimento do ensino da linguagem escrita; Vivenciar em colaboração com a professora, processos formativos reflexivos e práticos sobre o ensino da Linguagem Escrita, na perspectiva discursiva de alfabetização; Avaliar o desenvolvimento da intervenção colaborativa desenvolvida no 1º ano, com vistas a elaboração de um caderno pedagógico com encaminhamentos didáticos para o ensino da linguagem escrita na perspectiva discursiva de alfabetização.

A investigação consistiu numa Pesquisa Colaborativa, que se configura como uma ramificação da Pesquisa-Ação, pois a pesquisa na perspectiva colaborativa sugere “a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa, este, frequentemente enquadrado por um ou mais pesquisadores universitários” (DESGAGNÉ, 2007, p. 9). Portanto, a referida pesquisa constituiu-se colaborativa, por apresentar uma proposta de intervenção que visou ser co-construída entre a pesquisadora e a docente alfabetizadora da escola *lócus* da investigação.

Os instrumentos de geração de dados foram a observação participante e a entrevista semiestruturada, elementos fundamentais para a finalidade da Pesquisa Colaborativa, subsidiando a construção do diagnóstico da pesquisa. Como procedimentos metodológicos, adotamos sessões reflexivas como momentos de estudo, reflexão, planejamento, desenvolvimento do planejamento e reflexão acerca da concepção discursiva que será apresentada.

Os colaboradores da pesquisa foram a professora alfabetizadora de uma das turmas de 1º ano do Ensino Fundamental do turno matutino, seus alunos e a pesquisadora, enquanto agente co-construtor da proposta. A escola *lócus* encontra-

se localizada no Polo Itaqui-Bacanga, no bairro da Gancharia, e por não possuímos autorização para divulgar o seu nome adotaremos o nome fictício “Escola Florescer”.

Assim, esperamos que os resultados desta pesquisa possam contribuir para uma reflexão acerca do ensino da linguagem escrita a partir de uma perspectiva discursiva de alfabetização, bem como, que o produto oriundo da co-construção entre professora e pesquisadora possa chegar às mãos do maior número possível de professores e, que possa fomentar novas possibilidades significativas de ensino nessa área.

Para a elaboração do texto dissertativo e análise dos dados, nos fundamentamos em estudos que versam sobre o ensino da linguagem escrita a partir de uma perspectiva discursiva e interativa, dentre os quais encontram-se as contribuições de Jolibert (1994), cujo pensamento acerca da alfabetização é um dos elementos incentivadores desta pesquisa; Geraldi (1996), que aborda a relação entre linguagem e ensino como uma relação viva; Orlandi (2005), cujos estudos contribuem com a relevância da discursividade no ensino da linguagem escrita; Smolka (2012) que aborda a alfabetização como um processo discursivo; Bakhtin (2006), que apresenta a linguagem como peça-chave para a relação interpessoal e para a produção de textos nas diferentes situações de comunicação; Smith (1999) e Solé (1998), que abordam as temáticas de leitura significativa e estratégias de leituras, respectivamente; Curto; Morillo; Teixidó (2000), que com seus estudos sobre a alfabetização, trazem contribuições acerca da escrita como produção de textos, dentre outras.

Para expressar a dinâmica deste estudo, trazemos na seção 2, “O Processo de Pesquisa e o delineamento metodológico”, nesta apresentamos o tipo de pesquisa realizada, os instrumentos de geração de dados, os partícipes da pesquisa, descrevemos ainda nesta seção, o *lócus* da pesquisa, bem como as formas de sistematização e análise dos dados de pesquisa, e, por fim, apontamos o produto da pesquisa.

Na seção 3, “O ensino da linguagem escrita numa perspectiva discursiva: questões teóricas e metodológicas”, tecemos discussões acerca das concepções de linguagem preexistentes à concepção discursiva, apontando a relevância desta para o desenvolvimento do ensino da linguagem escrita em turmas de alfabetização, bem como defendendo-a como opção teórica.

Destacamos ainda, o espaço a ser ocupado pelo texto nesse ensino, e a sua influência na formação de leitores e produtores de textos sob a ótica discursiva de alfabetização.

Na seção 4, “O ensino da linguagem escrita no 1º ano e o nascimento de encaminhamentos didáticos para o ensino na perspectiva discursiva de alfabetização”, apresentamos as análises das observações participantes realizadas na referida turma de alfabetização, bem como a prática pedagógica da professora em relação ao ensino da linguagem escrita, e conseqüentemente, seus entendimentos e concepções acerca desse ensino.

Ainda nesta seção, descrevemos todo o processo de intervenção colaborativa, avaliamos o seu desenvolvimento em sala de aula e descrevemos a organização do caderno pedagógico com encaminhamentos didáticos para o ensino da linguagem escrita enquanto produto desta pesquisa. Finalizamos com as conclusões às quais chegamos com a pesquisa realizada, revelando que quando é oportunizado às crianças um ensino da linguagem escrita mais próximo de situações reais de uso da leitura e da escrita, essas práticas tornam-se carregadas de sentido, despertando maior envolvimento, interações e possibilidades de aprendizagem dos alunos, que se envolvem de forma mais interativa nas atividades propostas, o que torna o processo de alfabetização mais leve e prazeroso, e, conseqüentemente, facilita a apropriação da leitura e da escrita.

2 O PROCESSO DE PESQUISA: delineamento metodológico

O ato de pesquisar consiste numa atitude e numa prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente (MINAYO, 2002). A pesquisa, portanto, representa uma atividade básica das ciências, que possibilita responder às indagações contínuas sobre a realidade.

Pesquisar requer aproximação sucessiva de um determinado contexto social como condição fundamental para conhecer seus pormenores, de forma que possa haver uma interrelação entre teoria e prática, e, por conseguinte, uma ressignificação de saberes.

Nesse sentido, pesquisar “se constitui em um conjunto de procedimentos que visam produzir um novo conhecimento e não reproduzir, simplesmente, o que já se sabe sobre dado objeto em determinado campo científico” (FAZENDA, 2015, p. 43).

Para que uma pesquisa possa ser desenvolvida com rigor científico, é necessária a definição da metodologia apropriada para cada tipo de pesquisa. Assim, a metodologia representa os caminhos que norteiam o pensamento e a prática, desenvolvidos no contexto social da pesquisa. Nesse sentido, metodologia é, “o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador” (MINAYO, 2002, p. 16).

Sendo assim, o referido estudo constitui uma Pesquisa-Ação, no entanto, nossa opção foi pela vertente de Pesquisa Colaborativa, que apresenta-se como uma ramificação da Pesquisa-Ação, que de acordo com Thiollent (2011, p. 20) é:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Dessa forma, a pesquisa colaborativa, enquanto ramificação da Pesquisa-Ação, apresenta-se como base do processo investigativo e como possibilidade de construção de novos conhecimentos, capazes de transformar a realidade do contexto socioeducativo da pesquisa, estes são elementos que compõem a intenção desta pesquisa, pois acreditamos na possibilidade de co-construção de condições favoráveis às transformações necessárias ao desenvolvimento do ensino.

2.1 Tipo de Pesquisa: a pesquisa colaborativa como opção

A Pesquisa Colaborativa consiste em uma ramificação da Pesquisa-Ação, que a partir da década de 1980, vem se consolidando no âmbito da educação como forma de intervir na ação do espaço educativo.

A Pesquisa-Ação desenvolvida no cenário educacional representa uma “prática de pesquisa que privilegia processos de intervenções que visam transformar determinada realidade, emancipando os indivíduos que dela participam [...]” (IBIAPINA, 2008, p. 9).

Segundo a referida autora, o desenvolvimento da Pesquisa-Ação com o objetivo de transformar as escolas em comunidades críticas de professores, capazes de problematizar, pensar e reformular suas práticas, com vistas à emancipação profissional, dar-se, preferencialmente, de forma colaborativa.

É nessa perspectiva que a Pesquisa Colaborativa vem se configurando enquanto categoria da Pesquisa-Ação, engloba objetivos que ultrapassam a mera intervenção do pesquisador a partir da aplicação de modelos didáticos no âmbito escolar, prever, contudo, o aprofundamento da compreensão e interpretação da prática docente, visando o empoderamento e a emancipação dos professores.

Segundo Bandeira (2016, p. 25), colaborar significa:

[...] pensar-agir para criar possibilidades de compartilhamento das ideias, percepções, representações e concepções, com o propósito de criar condições de questionar, negociar e reelaborar. A ênfase na unidade de pesquisa-formação com a mediação da reflexão crítica, cujo questionamento central é a via de confronto, constitui princípio básico da investigação colaborativa.

Diante do exposto, fica evidente que a investigação colaborativa presume intrínseca relação entre pesquisa e formação, pois:

A pesquisa colaborativa propõe abordagem em que os objetivos da pesquisa e da formação se encontram imbricados, exigindo inter-relação entre os atores do processo, distinguindo-se de outras modalidades pelo caráter de participação, colaboração e reflexão crítica que lhe é inerente. [...] Nessa perspectiva, o foco da Pesquisa Colaborativa é a vida real do professorado, bem como do processo educativo e as relações estabelecidas pelos professores e pesquisadores como sujeitos da história que constroem no desenvolvimento da atividade docente, tornando-os mais conscientes do contexto no qual estão inseridos, alicerçados por visão e compreensão crítica das suas atuações. [...] pesquisar, na proposta

colaborativa, implica refletir sobre o agir e sobre as teorias que lhe servem de esteio, como também criar formas de interpretá-los e transformá-los. (FERREIRA, 2009, p. 122)

Nesse sentido, a Pesquisa Colaborativa segue um viés crítico, pois aguça o caráter questionador de pensar e agir de seus partícipes, criando condições favoráveis para o exercício da reflexão, compreensão e transformação dos sentidos e saberes que permeiam suas práticas.

Assim, Magalhães (2011, p. 15) afirma que:

A Pesquisa de Colaboração é a opção teórico-metodológica que possibilita aos pesquisadores a construção de contextos de negociação (colaborativos), em projetos de formação contínua, com foco na compreensão e na transformação de sentidos e significados que dão forma às escolhas diárias.

Por tratar-se de um estudo a ser desenvolvido no âmbito escolar, ter como objeto o ensino da linguagem escrita na turma de 1º ano do Ensino Fundamental, e por acreditarmos ser necessário um trabalho de formação com a professora, para que pudesse ressignificar as concepções que fundamentam sua prática, optamos por realizar uma Pesquisa Colaborativa, como um processo investigativo que abre espaço para tomada de decisões de forma democrática, sem imposições; momentos de estudo, análises coletivas, reflexão e ação sobre o contexto e sobre a prática em que ocorre o ensino da linguagem escrita.

Portanto, trilhamos um caminho metodológico que buscasse oportunizar à comunidade escolar a melhorar o que faz, a partir da compreensão de suas práticas e da organização de condições para que ocorra mudança de pensamentos e de ações que promovam a emancipação de todos os envolvidos na investigação.

Nesse processo, Ibiapina (2016, p. 43) afirma que:

Os pesquisadores negociam sentidos com os docentes por meio de espirais de reflexão crítica e produzem interpretações acerca das práticas educativas ao trazerem à tona questionamentos advindos de determinada problemática proposta pelo pesquisador, que também representa projeto teórico e prático de compreensão de um grupo de docentes.

Nessa perspectiva, o cruzamento das interpretações produzidas durante o decorrer da pesquisa configura campo de colaboração criado no âmbito da investigação conjuntamente por pesquisadores e professores.

Logo, em meio ao nosso itinerário metodológico, buscamos promover momentos de reflexão acerca de aspectos concernentes às concepções que fundamentam as práticas das professoras, bem como as compreensões acerca das concepções de ensino da Linguagem Escrita que lhes foram apresentadas.

Essa dialética reflexiva, que permeia a investigação colaborativa, funciona como elemento propulsor do exame da realidade, capaz de auxiliar na formação da consciência e da autoconsciência, desenvolvendo nos atores da pesquisa, potenciais para pensar, agir e transformar sua prática.

É relevante ressaltar que a colaboração permite que todos os parceiros tenham a oportunidade de colocar suas experiências, compreensões, suas concordâncias e discordâncias em relação ao discurso dos outros agentes. Portanto, pesquisadores e professores são aprendizes que compartilham e apreendem experiência e conhecimento do outro. Foi justamente nesse processo interlocutivo, discursivo e interativo, que desenvolvemos a pesquisa na escola campo, cujos procedimentos metodológicos serão apresentados a seguir.

2.2 Instrumentos de geração de dados

A definição dos instrumentos de geração de dados se faz essencial em todos os tipos de pesquisa. Portanto, na pesquisa colaborativa não poderia ser diferente, visto que é uma modalidade que propõe a co-construção de saberes por meio de uma intervenção a ser realizada dentro do ambiente escolar.

Para que haja intervenção, é imprescindível que ocorra antes, uma investigação acerca do contexto e dos sujeitos inseridos na pesquisa, e isso ocorre por meio do processo de geração de dados, momento de interação entre a equipe de pesquisa e os sujeitos, o que possibilita a geração de dados relevantes para as questões elencadas.

A geração dos dados envolve diversas formas de registro e de reflexão que visam responder aos objetivos da investigação. Portanto, a seleção dos instrumentos a serem utilizados constitui uma etapa importante, pois visa:

[...] que o processo de geração de dados abranja uma multiplicidade de perspectivas. Os instrumentos são coisas, coisa utilizada para auxiliar na descrição sistemática, quer da medição, quer da narrativa. Um bom instrumento torna mais fácil um tipo particular de descrição sistemática. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 149).

Assim, com a finalidade de garantir a multiplicidade de perspectivas no processo de geração de dados, os objetivos desta pesquisa nos conduziram para a utilização de instrumentos como: a) a observação participante; b) a entrevista semiestruturada com a professora do 1º ano, respectivamente; e c) as sessões reflexivas entre a equipe de pesquisa e a referida professora. Acreditamos, portanto, que tais instrumentos favoreceram a análise e reflexão acerca do nosso objeto de estudo.

2.2.1 A observação participante

A observação participante configura-se como elemento indispensável em meio ao processo de geração de dados numa investigação científica, pois aproxima o pesquisador do seu objeto de estudo, permitindo a análise dos fenômenos no contexto em que ocorrem, evitando assim, que sejam analisados isoladamente.

Dessa forma, a observação participante apresenta-se como um dos instrumentos de geração de dados desta pesquisa, visto que para propor a nossa intervenção, precisávamos conhecer as concepções, as práticas das professoras, bem como o contexto em que se desenvolve o ensino da linguagem escrita. De posse desta certeza, iniciamos a observação participante na turma do 1º ano da “Escola Florescer” no dia 09 de abril de 2019 e permanecemos por um período de 30 dias.

Nessa perspectiva, buscamos acompanhar a rotina das referidas professoras em sala de aula, com o intuito de vivenciar sua atmosfera e nos aproximar dos sujeitos, construindo uma relação mútua de confiança. Portanto, a técnica de observação participante que:

[...] se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real. (CRUZ NETO, 2001, p. 59)

Acreditamos que este momento foi de suma importância para a pesquisa, pois além de permitir a geração de dados da forma mais próxima do real, permitiu ainda, a

compreensão da relevância da colaboração no processo de investigação, uma vez que não atuamos como meros expectadores, mas como agentes integrados ao cenário investigado. Portanto, na pesquisa colaborativa, a observação participante “consiste na participação ativa do pesquisador como membro do grupo ou comunidade estudados” (GRESSLER, 2003, p.172).

A nossa entrada na escola ocorreu de forma amena, sem impasses, pois foi por seis anos o nosso local de trabalho, e estávamos munidas legalmente com a autorização da Secretaria Municipal de Educação (ANEXO A) que foi entregue à direção em nosso primeiro dia de observação.

Vale ressaltar que, anterior ao início das observações, estivemos na escola para conversar com a gestora e com as professoras das duas turmas de 1º ano, com o objetivo de aclarar o intuito de nossa pesquisa e convidá-las a participar. No entanto, apenas uma das professoras aceitou ser colaboradora da nossa pesquisa, com a qual buscamos socializar conhecimentos e co-construir encaminhamentos didáticos que visam criar condições favoráveis ao ensino da linguagem escrita, numa perspectiva dialógica, discursiva e interativa de alfabetização.

Após concluirmos o período da observação participante, realizamos com a professora a entrevista semiestruturada como instrumento de geração de dados cuja definição virá a seguir.

2.2.2 Entrevista semiestruturada

Nas pesquisas qualitativas, a entrevista apresenta-se como um instrumento que permite obter dados objetivos e subjetivos dos sujeitos. A entrevista semiestruturada constitui-se como instrumento de geração de dados de ordem preestabelecida, podendo incluir perguntas fechadas e diretas, dando liberdade ao entrevistado. Assim, optamos pela entrevista semiestruturada por permitir ao pesquisador gerar informes contidos na fala dos atores sociais. (CRUZ NETO, 2001)

Nesse sentido, utilizamos a entrevista semiestruturada por que:

[...] Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se

realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social. (FREITAS, 2002, p. 28)

Portanto, compreendemos que a entrevista semiestruturada é um instrumento capaz de gerar informações que não se mostram nos momentos das observações e que, ao permitir a exposição da subjetividade dos sujeitos, certamente contribui para a geração de novos dados.

Segundo Lüdke e André (1986), existem duas formas de registro de dados gerados por meio da entrevista semiestruturada: a gravação direta e a anotação durante a realização da entrevista. Optamos, então, pela gravação direta, por compreendermos que possibilita ao pesquisador dar mais atenção ao entrevistado enquanto fala, permitindo ao pesquisador observar os gestos e expressões faciais do entrevistado, momento importante que a anotação durante a entrevista poderia deixar de favorecer. A entrevista realizada foi composta por 13 perguntas elaboradas com vistas a gerar dados que pudessem responder aos nossos objetivos de pesquisa.

Portanto, ao realizar a entrevista semiestruturada com a professora colaboradora buscamos atender ao nosso 1º objetivo específico que se ateve a identificar qual a concepção teórico-metodológica fundamenta o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico com a linguagem escrita.

A realização da referida entrevista visou ainda, responder ao 2º objetivo específico de pesquisa que foi compreender de que forma a professora utiliza o texto no desenvolvimento do ensino da linguagem escrita com os alunos do 1º ano do ensino fundamental.

2.2.3 As Sessões Reflexivas

As Sessões Reflexivas se constituem em uma fase da pesquisa colaborativa, e, é concebida como “[...] um lócus em que cada um dos agentes tem o papel de conduzir o outro à reflexão crítica de sua ação ao questionar e pedir esclarecimentos sobre as escolhas feitas” (MAGALHÃES, 2002, p. 21).

Na pesquisa colaborativa em educação, geralmente, envolvem quatro ações relacionadas a certos tipos de perguntas: 1ª - O que fiz? (descrição das ações docentes); 2ª - O que agir desse modo significa? (relacionar as escolhas feitas com

as teorias que a fundamentam); 3ª – Como cheguei a ser assim? (configuração de um quadro sócio-histórico de constituição da identidade profissional); 4ª – Como posso agir diferentemente? (re)construção das ações que delinearão um novo fazer, construído na relação teoria e prática). (CABRAL ; SANTIAGO, 2012)

Seguindo esta linha de pensamento, Ibiapina (2008, p. 97) afirma que:

As sessões reflexivas são sistematizadas com a finalidade de auxiliar os professores a reconstruir conceitos e práticas, desenvolvendo um processo reflexivo que inicia pelas construções já existentes e pela identificação dos componentes básicos dos eixos teóricos da ação e as tendências que estão mais próximas do fazer didático. Essa reflexão promove a reelaboração de conceito e práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudança da atividade docente.

Nesse sentido, as sessões reflexivas são etapas da pesquisa que têm a finalidade de promover aos colaboradores, um espaço de formação a partir da reflexão de sua prática, de suas escolhas teórico-metodológicas, de seu histórico profissional, dando-lhes abertura também, para ressignificarem suas ações e o seu fazer pedagógico.

A ressignificação da prática docente, é um reflexo esperado das contribuições das sessões reflexivas, sendo assim, pretendíamos desenvolvê-las por meio de encontros formativos presenciais com vistas a oportunizar momentos colaborativos de estudo, reflexão, planejamento, desenvolvimento do planejamento e reflexão sobre a execução.

Entretanto, no decorrer da pesquisa, por questões alheias a nossa intenção, precisamos converter os encontros presenciais das sessões reflexivas em encontros virtuais, via whatsApp, o que não comprometeu a qualidade de nossos estudos e discussões, pois, nesse espaço virtual pudemos não apenas travar discussões sobre os estudos teóricos, mas também, disponibilizar materiais complementares como vídeos, fotos e textos. A facilidade do contato via whatsApp nos proporcionou um contato diário e mais dinâmico, promovendo assim, maior interação entre pesquisadora e a colaboradora.

As sessões reflexivas tiveram como objetivo, oportunizar à professora colaboradora a possibilidade de rever suas práticas, de ter acesso aos fundamentos que embasam a concepção discursiva de linguagem e alfabetização abordada nesta pesquisa, bem como a de favorecer mudanças na concepção e no ensino da linguagem escrita.

2.3 A professora colaboradora

A participante colaboradora desta pesquisa foi a professora do 1º ano de uma escola municipal de São Luís, a equipe de pesquisa, composta por mim, aluna do mestrado profissional oferecido pelo Programa de Pós-Graduação de Gestão de Ensino da Educação Básica (UFMA), a orientadora da Pesquisa, e algumas colegas participantes do grupo de pesquisa GruPELPAI, que colaboraram assumindo as turmas das professoras, para que essas pudessem participar das sessões reflexivas presenciais. Como já mencionamos em outros momentos, a turma participante da pesquisa foi uma turma do 1º ano, composta por 16 alunos.

A professora é graduada em Pedagogia e pós-graduada em Gestão e Supervisão Escolar, relatou-nos que possui mais de 20 anos de magistério, sendo que há sete, entrou para o quadro de professores da Rede Municipal de Ensino de São Luís, e desde seu ingresso na referida rede de ensino atua como professora das etapas de alfabetização.

2.4 Caracterização do lócus da pesquisa

A “Escola Florescer”, nome fictício dado pelo fato de não possuímos autorização para divulgar seu nome real, foi fundada em 20 de abril de 2007, na gestão do então prefeito Tadeu Palácio, está localizada no polo Itaqui-Bacanga, mais precisamente no bairro Gancharia, e está situada na Rua 04, nº 100, Cep: 65082-422.

O referido bairro onde a escola está inserida é oriundo de ocupação de moradores e apresenta uma diversidade sociocultural significativa, que se reflete, sobremaneira, no contexto escolar.

Em relação a sua estrutura física, a escola apresenta amplo espaço, dispõe de oito salas de aula, uma biblioteca, uma sala para professores, uma secretaria, um refeitório, dois banheiros para alunos e um para professores. No turno matutino, período no qual desenvolvemos a pesquisa, o quadro de docentes é composto por oito professoras, distribuídas em turmas de 1º ao 5º ano.

No contexto da escola, a linguagem escrita está presente nas paredes externas das salas de aula, com cartazes construídos pelos alunos durante as datas comemorativas. No entanto, a sala de aula do 1º ano, não se apresenta como um ambiente alfabetizador, segundo o relato da professora, os alunos do turno vespertino

rasgam e destroem todas as produções afixadas nas paredes da sala. Assim, suas paredes são desnudas, sem suportes para que as crianças possam recorrer durante o processo de construção da linguagem escrita.

Em se tratando da gestão escolar, a escola possui a mesma gestora desde o ano de sua fundação, possui ainda uma secretária que realiza os serviços administrativos, mas não possui coordenação pedagógica, no entanto, apresenta um quadro docente muito comprometido, que se reúne e coopera durante os planejamentos coletivos.

Assim, podemos afirmar que a escola já possui uma atmosfera colaborativa e amistosa, o que pode facilitar o desenvolvimento de nossa pesquisa e a espera de bons resultados.

2.5 Formas de sistematização e análise dos dados de pesquisa

Como forma de sistematização e análise dos dados da pesquisa, utilizamos a narrativa reflexiva, que segundo Ibiapina (2008, p. 108): “[...] introduz no texto acadêmico a reflexividade, já que a interpretação do pesquisador é continuamente, tanto colocada em comparação com outras interpretações quanto testadas por elas”.

Concomitante à narrativa reflexiva, utilizamos a exposição de imagens paradas (fotos) com o intuito de ilustrar as narrativas, pois “o sentido de uma imagem visual é ancorado pelo texto que a acompanha, e pelo *status* dos objetos”. (PENN, 2002, p. 321)

Dessa forma, por nossa pesquisa possuir, também, um caráter reflexivo acerca das abordagens teóricas que a fundamentam e das ações realizadas antes e durante a nossa intervenção na escola, é que acreditamos ser a narrativa reflexiva o estilo retórico mais coerente para construir as análises dos dados gerados, uma vez que:

[...] a narrativa reflexiva, evita a utilização extensa de fórmulas impessoais que sugerem uma aliança unívoca e determinística, tendendo a substituir os modos verbais indicativos, que convidam o leitor a uma aceitação da problemática das afirmações dos narrados, por modos verbais condicionais que convidam a uma tomada de posição ou a uma avaliação. (COLOMBO, 2002, p.285)

Diante disso, acreditamos que a narrativa reflexiva possibilita ao pesquisador, analisar e descrever, reflexivamente, todas as etapas da geração de dados: as

situações de observação; as questões norteadoras da pesquisa, os posicionamentos teóricos que a fundamentam; os erros, obstáculos encontrados; a posição adotada pelas professoras diante da entrevista, as respostas das docentes às sessões reflexivas de formação, bem como os resultados das nossas ações na escola.

Sendo a pesquisa colaborativa uma possibilidade de pesquisa e formação, acreditamos que a análise reflexiva se apresenta não somente como um olhar sobre os dados gerados, mas ainda, como um instrumento capaz de favorecer a formação das professoras colaboradoras, uma vez que todas as ações planejadas, colaborativamente, foram permeadas pelo tripé ação-reflexão-ação.

Seguindo esta linha de pensamento, Cristóvão e Castro (2013, p.163) defendem que:

[...] professores que participam de grupos colaborativos e que desenvolvem posturas colaborativas e investigativas frente à própria prática, produzem e compartilham saberes com seus pares, ampliando, colaborativamente, seu rol de táticas para lidar com tais desafios.

Assim, acreditamos que essa forma de análise, possibilita estabelecer relações dialógicas entre os partícipes da pesquisa, contemplando assim, suas diversidades, conflitos e singularidades. Além disso, a narrativa reflexiva, apresenta-se como uma maneira de “o autor posicionar-se mais, falar dos e com os dados, de modo a criar laços, construir pontes, buscar confrontos e possibilidades de comunicação com outros discursos [...]” (IBIAPINA, 2008, p. 111). Portanto, tendo este estudo, um cunho colaborativo, com vistas a co-construção de conhecimentos ligados à prática docente, a análise dos dados por meio da narrativa reflexiva, permitiu a emergência da multiplicidade de vozes reveladas em todas as experiências desenvolvidas na pesquisa, o que nos ajudou a compreender a realidade em estudo.

3 O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA: questões teóricas e metodológicas

Neste momento do trabalho, discutiremos acerca das concepções de linguagem anteriores à concepção discursiva de alfabetização. Este movimento, faz-se necessário para compreendermos de que forma o ensino da linguagem escrita vem sendo concebido ao longo dos anos, bem como, conhecer outras possibilidades de seu desenvolvimento em turmas de alfabetização.

3.1 Discutindo concepções de linguagem

A escola é uma instituição social com múltiplas funções em diversas áreas de conhecimento. Na área da linguagem, sua função é inserir a criança no mundo da escrita, com vistas a formação de um cidadão funcionalmente letrado.

Segundo Kato (2005), formar um cidadão funcionalmente letrado, significa formar um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação.

Antes de tentarmos traçar um caminho para a formação deste sujeito funcionalmente letrado, é necessário esclarecermos o que chamamos de linguagem escrita. Apesar de o termo apontar unilateralmente para a escrita, a composição de linguagem escrita engloba leitura, escrita e produção de textos. Portanto, ao nos referirmos à linguagem escrita, estamos nos referindo a todas as etapas que compõem o processo de domínio da língua materna para seu uso social.

Assim, vale ressaltar que existem semelhanças e diferenças entre escrita e fala, como afirma Kato (2005, p. 11-12)

[...] a fala e a escrita são parcialmente isomórficas, mas que, na fase inicial, é a escrita que tenta representar a fala – o que faz de forma parcial – e, posteriormente, é a fala que procura simular a escrita, conseguindo-o também parcialmente.

Na concepção da referida autora existem duas instâncias de fala e de escrita, que podem ser representadas pelo seguinte esquema:



Fonte: Kato (2005, p. 11)

No esquema anterior, a *fala 1*, é considerada a fala pré-letramento, isto é, a fala que a criança desenvolve no meio familiar, antes de sua inserção na escola. A *escrita 1*, configura-se naquela que pretende representar a fala da forma mais natural possível. Poderíamos dizer que a *escrita 1* são as primeiras tentativas de representação da fala desenvolvidas pela criança e pode ser expressa por meio de formas, riscos e rabiscos, mas que para a criança apresenta um sentido.

A *escrita 2*, consiste na representação mais autônoma da fala, estruturada pelas convenções rígidas, isto é, a *escrita 2* é aquela representação mais formal da fala, decorrente de um processo de ascensão cognitiva da língua, resultante do trabalho desenvolvido pela escola na área de linguagem.

A *fala 2*, é a que resulta do letramento, é a fala que representa o pensamento, o conhecimento, a opinião, a concepção acerca de algo, mas, obedecendo os padrões cultos da língua.

Dessa forma, torna-se incontestável a afirmação de que fala e escrita são formas intrínsecas de expressão da linguagem e de comunicação, que permeiam as relações sociais em todas as suas entrâncias.

De acordo com os estudos de Bakhtin e Volochínov (2006, p. 74), existem duas orientações na filosofia da linguagem, que consistem em *isolar e delimitar a linguagem como objeto de estudo específico*. (grifos do autor)

Assim, esses teóricos denominam a primeira orientação de “subjetivismo individualista” e a segunda de “objetivismo abstrato”. O subjetivismo individualista apresenta como eixo central o ato da fala, de criação individual, que fundamenta a língua a partir de ações presentes em toda atividade de linguagem, sem exceções.

Desse modo, o subjetivismo individualista concebe a língua como:

[...] uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala. [...] a língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática e fonética), apresenta-se como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 74-75)

Diante do exposto, compreendemos que na orientação do subjetivismo individualista, a categoria expressão representa a fala, a enunciação. No entanto, simboliza um ato puramente individualista, como uma expressão da consciência individual de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores, seus gestos, etc.

Em contrapartida a esta tendência, apresenta-se o objetivismo abstrato, que possui como centro organizador de todos os fatos da língua o “sistema linguístico”, a saber, o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 79)

À luz do objetivismo abstrato, “[...] cada enunciação, cada ato da criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores.

Em outras palavras, o autor coloca que para a referida orientação, o essencial do ponto de vista linguístico é a identidade normativa da língua, que configura todo o sistema fonético, garantindo assim, a compreensão da palavra pelos interlocutores.

O objetivismo abstrato foi a orientação que fundamentou a corrente estruturalista defendida por Saussure no século XX, que separa língua social da fala individual, ou seja, para a corrente estruturalista, a linguagem não sofre influência do meio social.

Os estudos de Bakhtin e Volochínov (2006), contrapõem-se às orientações reveladas anteriormente, por negarem a natureza social da enunciação e por concebê-la como expressão do mundo interior do locutor (subjetivismo individualista), bem como uma padronização da estrutura da língua (objetivismo abstrato).

Diante disso, os referidos autores apresentam a interação verbal como a categoria fundamental de sua concepção de linguagem. A defesa deste fundamento origina o princípio que sustenta a teoria da enunciação de Bakhtin e Volochínov (2006). Esta concepção, defende que é por meio da interação verbal que o sujeito constrói sua relação com o outro, as quais são mediadas pelas enunciações expressas em diversas formas de organização textual, assim, configura-se a concepção dialógica de linguagem.

A concepção dialógica de linguagem concebe as condições sociais como situações de produção de textos, requerendo assim, diferentes tipos de textos para atender às diversas situações de comunicação, as quais determinam a forma e o conteúdo pelos quais o sujeito estabelece seu discurso.

Desse modo, compreendemos que o discurso pode ser expresso por meio da enunciação, portanto será determinado, [...] pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*. [...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados[...] (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 116, grifos do autor)

Diante do exposto, entendemos que a situação social, bem como os seus participantes imediatos, determinam a forma e o estilo necessários de enunciação, pois Bakhtin e Volochínov (2006) ressaltam que a língua não se constitui por meio de um sistema abstrato de formas linguísticas, como prega o objetivismo abstrato, tampouco pela enunciação monológica isolada, nem a partir de aspectos psicofisiológicos, mas pela interação verbal, que a denomina como um fenômeno social no qual se realizam as enunciações.

Nesse sentido, a interação verbal, veículo que conduz o fluxo de enunciações, pode ser concebida, ainda, como o espaço onde os sujeitos desenvolvem seus discursos, por meio do diálogo, mediados pelas situações sociais que o envolvem.

Nessa perspectiva,

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade, que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN;VOLOCHÍNOV, 2006, p. 127)

Essa afirmação reforça os princípios da teoria da enunciação aqui apresentada, que toma a língua a partir de seu caráter prático, inseparável do conteúdo ideológico e/ou relativo à vida. Portanto, esta teoria defende a ideia de que, para que ocorra uma separação abstrata da língua de seu conteúdo ideológico faz-se necessário criar procedimentos desvinculados das motivações da consciência do locutor, o que, a priori, parece-lhe impossível, visto que “a língua vive e evolui na comunicação verbal concreta”. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 128)

Assim, para o princípio da interação verbal, base que sustenta a teoria da enunciação, a palavra é direcionada a um interlocutor, sendo a visão que o locutor tem desse interlocutor, a orientação de seu discurso. São todas essas premissas teóricas que nutrem a concepção dialógica de linguagem apresentada por Bakhtin e Volochínov (2006), tal concepção está relacionada ao ato discursivo como elemento norteador da palavra, do dizer do outro.

É nessa perspectiva que coadunamos com os escritos dos referidos teóricos e defendemos a concepção discursiva de alfabetização para o ensino da linguagem escrita, por esta considerar a interação entre os interlocutores, levando em conta suas necessidades e suas condições reais de vida.

A concepção discursiva de alfabetização, tem o discurso como ponto de partida, de percurso e de chegada, no ensino da linguagem escrita. Esta concepção defende que é por meio de práticas culturais discursivas que a linguagem é estabelecida, veiculando assim, a comunicação verbal.

A perspectiva discursiva supõe não apenas a interação dos sujeitos por meio de práticas culturais de linguagem, como ainda, a maneira como os sujeitos se colocam dentro do discurso, e demonstram capacidade de atribuir sentido em um meio discursivo.

Segundo Orlandi (2005), discursividade refere-se a como o sujeito está posto no texto, como se coloca, é a materialização de sentidos, pois afirma que:

[...] a interpretação torna visível a relação da língua com a história, o funcionamento da ideologia. Não há sentido sem interpretação. A rigor, não há língua, sem interpretação, e, ao interpretar, ancoramos na textualidade. (ORLANDI, 2005, p.63)

De acordo com o autor supramencionado, o texto refere-se à estrutura na qual é posto o discurso, com começo, meio e fim, sendo uma unidade empírica, feita de som, letra, imagem. O discurso, por sua vez, refere-se aos efeitos de sentidos captados pelos sujeitos em situações de discursividade.

Dentre os defensores da concepção discursiva do ensino da linguagem escrita, encontra-se Smolka (2012), pesquisadora da referida área de estudo, cujas pesquisas apoiam-se na teoria da Enunciação e na Análise do Discurso de Michael Bakhtin.

Para Smolka (2012), alfabetização implica leitura e escritura, que, por conseguinte, representa momentos discursivos, isso “porque o próprio processo de aquisição também vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação”. (SMOLKA, 2012, p. 35)

Assim, a concepção discursiva de alfabetização apresenta-se como uma possibilidade de mudar o atual cenário em que se dá o ensino da linguagem escrita, pois:

Na escola brasileira, quase sempre, o ensino da língua escrita aparece vinculado de modo estrito à vida estudantil: ler para aprender e escrever para comprovar o aprendizado. Embora esse seja um alvo legítimo (e até desejável), a ênfase atribuída aos fins tipicamente escolares mascaram o alcance da conquista da escrita, tornando-se artificial e, muitas vezes, desprovida de significado ou maturação. (COLELLO, 2012, p. 26)

Portanto, o ensino da linguagem escrita não deve ser considerado apenas como um objeto de conhecimento a ser transmitido dentro da escola, mas como um objeto de conhecimento usado nas interações e interlocuções, explorando a linguagem nas suas várias possibilidades, pois é “no movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções que a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano”. (SMOLKA, 2012, p. 60)

O conceito de linguagem que emana dos estudos acerca do dialogismo e da produção de sentidos liderados por Bakhtin e Volochinov (2006) está comprometido:

[...] não com uma tendência linguística ou uma teoria literária, mas como uma visão de mundo que, justamente na busca das formas de construção e instauração do sentido, resvala pela abordagem linguística-discursiva, pela filosofia, pela teologia, por uma semiótica da cultura, por um conjunto de dimensões entretecidas e ainda não inteiramente decifradas. (BRAIT, 2005, p. 88)

Logo, os estudos de Bakhtin e Volochinóv (2006), buscam sinalizar as formas e os graus de heterogeneidade que constituem a linguagem. Entretanto, os índices de tal heterogeneidade jamais poderão ser mensurados, pois, na perspectiva discursiva, a linguagem é algo mutável, dinâmico, e se constitui a todo momento de interação verbal. Nesse sentido, a linguagem tem natureza interdiscursiva, onde o mundo é representado no discurso.

Os escritos de Bakhtin e Volochinóv (2006), contribuíram para a construção de uma concepção histórico-social de linguagem, pois revelam que não falamos no vazio, a linguagem surge, pois, em meio a um espaço histórico e social concreto, num determinado momento e num determinado lugar no qual ocorre a atualização do enunciado.

Portanto, a perspectiva discursiva de alfabetização, que tem sua base fincada nos estudos desenvolvidos por Bakhtin e Volochinóv (2006), pressupõe uma alfabetização dialógica, uma vez que em uma determinada dimensão, o dialogismo:

[...] diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. (BRAIT, 2005, p. 94-95)

Além da dimensão mencionada, há aquela em que o dialogismo, refere-se às relações estabelecidas entre o eu e o outro nos processos discursivos historicamente instaurados pelos sujeitos. Essa dimensão, refere-se ao fato de que o discurso ocorre pelas interações entre os sujeitos, assim, o “eu” necessita do “outro” para que a comunicação, bem como a significação do discurso ocorra. Nesse sentido, o discurso é veiculado socialmente, podendo ser reconstruído ou ressignificado por outros sujeitos em outro contexto histórico e social.

É à luz dessa concepção, que buscaremos elaborar colaborativamente encaminhamentos didáticos para alfabetizar as crianças do 1º ano de uma escola da Rede Municipal de São Luís, pois acreditamos que a criança tem o direito de ser autora da sua aprendizagem. Além disso, cremos, que o ensino da linguagem escrita pode e deve ser desenvolvido por meio de práticas culturais utilizadas por todos os sujeitos, em todas as instâncias sociais.

3.2 A linguagem escrita como prática cultural

A linguagem representa uma forma de comunicação entre os sujeitos de uma determinada sociedade. É através do exercício constante da linguagem que os sujeitos definem suas identidades e percebem-se como diferentes do outro. Assim, podemos entender a linguagem como um elemento indispensável para que as práticas sociais e culturais se concretizem.

Nessa perspectiva, linguagem é:

[...] uma atividade, [...] um trabalho. Um trabalho de homens, ou seja, de sujeitos que são históricos, social e culturalmente situados, e que através desse trabalho, dessa atividade, organizam, interpretam e dão forma as suas experiências e à realidade em que vivem. (ABAURRE, 2003, p.14)

Tomando a linguagem como uma atividade exercida culturalmente, como a autora a define acima, é relevante pensarmos nas suas diversas formas de expressão, tais como: a linguagem visual, exercida por meio de símbolos, imagens, gestos e sons,

denominada comumente de linguagem não-verbal, e a linguagem verbal, representada pela linguagem escrita, que engloba leitura, escrita e produção.

Portanto, entendemos que toda atividade humana é regulada pela linguagem. A língua, enquanto linguagem humana, “é a condensação de todas as experiências históricas de uma dada comunidade” (FIORIN, 2003, p. 72). Nesse sentido, a língua é concebida como um veículo de ação social. No entanto, conhecer uma língua não significa apenas conhecer seu vocabulário, é imprescindível dominar a cultura da língua, de forma a construir enunciados adequados e se comportar de acordo com as regras de uma determinada sociedade.

Dominar a cultura da língua favorece ao sujeito, ainda, fazer uso da linguagem em práticas culturais, pois sob a ótica Bakhtiniana, linguagem “é concebida do ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (BRAIT, 2005, p. 65).

Sendo a linguagem concebida a partir de aspectos históricos, culturais e sociais, tem a função de mediar as práticas sociais (DOLZ; NOVARRAZ; SCHENEUWLY, 2004). Portanto, os autores afirmam que a atividade de linguagem tem sua origem em situações de comunicação, é desenvolvida em zonas de cooperação social determinadas e a sua funcionalidade está vinculada ao seu papel nas práticas sociais.

De acordo com a concepção discursiva da linguagem, o domínio da variedade linguística pela criança, em sua modalidade oral, é construído nos processos interlocutivos dos quais participa.

Porém, quando participa de tais processos, a criança:

[...] não aprendeu antes a linguagem para depois interagir: constituiu-se como o sujeito que é; ao mesmo tempo que construiu para si a linguagem que não é só sua, mas de seu grupo social.[...]. Nestes processos interativos é que a aprendizagem se deu, e antes deles não havia uma linguagem pronta a que tivesse que, não produtivamente ascender. (GERALDI, 1996, p. 36)

Diante do exposto, podemos aferir que a aprendizagem, ou mesmo a aquisição da linguagem dá-se em espaços interlocutivos como o seio familiar, o grupo de amigos, a circunscrição do bairro, e até mesmo com a utilização dos meios de comunicação (televisão, rádio, celular, computador, smartphones, etc.)

Esse processo permite que a criança, nas interações de que faz parte, incorpore sentidos, construa conhecimentos, adquira novos significados, estabeleça formas de interação e constitua-se interlocutora num determinado contexto.

Nesse sentido, a partir da entrada da criança na escola, haverá a possibilidade de ampliação dos usos de sua linguagem, uma vez que este novo cenário cultural é responsável por desenvolver competências e habilidades, e, sobretudo, preparar o indivíduo para viver em sociedade, então:

O que a escola vai possibilitar à criança? Pela escrita, cuja aprendizagem exige mediadores, expandem-se nas escolas as possibilidades de processos interlocutivos. Fundamentalmente, parece-me que a principal diferença consiste nas instâncias destes processos. Se no período anterior à escola a criança foi capaz de extrair, nas situações mais variadas de conversações de que participou e continuará participando, a forma e o funcionamento da linguagem em uso, na escola abrem-se novas possibilidades de interações, mas elas mudam em sua natureza. (GERALDI, 1996, p. 37)

Assim, o ensino da linguagem escrita mediado pela escola, deve se comprometer em ampliar as possibilidades de utilização da linguagem escrita nas diversas situações reais de uso, a criança deve ser estimulada, desde sempre, a perceber que a linguagem escrita é uma forma de comunicar-se na sociedade, e mais que isso, seu uso é uma necessidade de comunicação e de entendimento entre as pessoas.

Para Bakhtin e Volochínov (2006), a essência da linguagem encontra-se no seu caráter de troca verbal, e a situação extraverbal é que constitui o gênero oriundo de cada situação dialógica. Dessa forma, o núcleo do objeto a ser ensinado pela escola deveria situar-se no modo como o indivíduo usa a linguagem escrita nas esferas da vida, na sua relação com o outro, portanto:

[...] o objeto de ensino não seria simplesmente a linguagem escrita – mas os atos humanos com a linguagem escrita em toda sua multiplicidade de funções nas esferas da vida, apoiadas em seus múltiplos suportes. O objeto de 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. (ARENA, 2017, p.23-24)

O que o referido autor nos coloca, é que o objeto de ensino da linguagem escrita não deveria ser apartado do ato humano para ser ensinado, uma vez que são

os atos humanos de escrever e de ler, culturalmente, socialmente e historicamente elaborados, que se tornariam o objeto de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, defendemos que a escola não deve trabalhar apartada dessa abordagem, e concordamos com Smolka (2017, p.40), quando afirma que é necessário “repensar os espaços de elaboração nas relações de ensino e o gesto – histórico e cultural – de alfabetizar.”

Nesse sentido, acreditamos ser necessário lançar um olhar diferenciado sobre a unidade básica de ensino: o texto, que precisa apresentar-se em turmas de alfabetização como ponto de partida e de chegada para o ensino da linguagem escrita.

O texto é um importante veículo de comunicação, e possui função dual, a de iniciar o ensino formal da linguagem escrita, bem como sua funcionalidade cultural, e a de abrir as portas para a busca e construção de conhecimentos nas mais diversas áreas. Em contrapartida, para repensar os espaços de elaboração nas relações que permeiam a alfabetização, como defende Smolka (2017), precisamos, anteriormente, conhecer as concepções de textos que possam fundamentar esse “repensar”.

3.3 Concepção de texto

A perspectiva discursiva de alfabetização toma a linguagem escrita como “domínio de um sistema simbólico cultural” (NOGUEIRA, 2017), que depende de práticas dialógicas e reflexivas de linguagem. Dessa forma, o texto apresenta-se como “unidade básica da linguagem escrita” (CURTO; MURILO; TEIXIDÓ, 2000, p. 185), ou seja, é o instrumento mediador da comunicação por meio da linguagem escrita.

Nesse sentido, sob a ótica da concepção discursiva de alfabetização, o texto, pode ser compreendido como um elemento real, circulante em meio a contextos culturais, e que tem a função não somente de comunicar, mas de atribuir sentido à comunicação.

Para Bakhtin (2003), há uma relação inviolável entre a atividade humana e o uso da língua (enunciados), portanto, considera que, se há uma variedade de atividades humanas, há também, modos variados de uso da língua. Dessa forma, se tomarmos o termo “enunciado”, como meio pelo qual utilizamos a língua nas diversas atividades humanas, obteremos extrema aproximação com a definição de “texto”, trazida pela concepção discursiva de alfabetização.

Tal aproximação, não é mera coincidência, a concepção discursiva de alfabetização fundamentada pelos estudos de Bakhtin, defende que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (escritos e orais), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2016, p. 11-12)

Nessa direção, a alfabetização discursiva traz o enunciado (texto) como a unidade de comunicação, a partir do diálogo entre locutor e interlocutor em situações interlocutivas, isso significa que para a concepção discursiva, o texto é uma ferramenta cultural, social e dinâmica de comunicação, onde são estabelecidas interações dialógicas entre os agentes sociais.

Nesse sentido, emergem dois termos centrais presentes na perspectiva discursiva: Texto e Discurso. Segundo Orlandi (2005, p. 65), o texto, apresenta-se “como uma estrutura onde o discurso se materializa, com começo, meio e fim, é, portanto, uma unidade empírica, feita de som, letra, imagem”. Discurso, segundo a teoria bakhtiniana, é o lugar onde enunciados estabelecem relações com outros enunciados, influenciando e sendo influenciado por outras relações discursivas. Assim, “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2016, p.28).

Devido ao fato de o enunciado sofrer infinitas influências pelas relações discursivas, podemos afirmar que ele é, portanto, heterogêneo na medida em que é afetado de muitas e diversas maneiras pelos efeitos de sentidos tanto do locutor, quanto do interlocutor.

A materialização de sentidos, expressa no enunciado, é o que Orlandi (2005) denomina de *discursividade*, assim, texto e discurso possuem intrínseca relação:

O texto mostra como se organiza a discursividade, isto é, como o sujeito está posto, como ele está significando sua posição, como a partir de suas condições (circunstâncias da enunciação e memória) ele está praticando a relação do mundo com o simbólico, materializando sentidos, textualizando, formulando, breve, “falando”. (ORLANDI, 2005, p. 67)

Diante do exposto, entendemos que a relação entre texto e discurso é indissolúvel, pois para que ocorra a comunicação, é imprescindível que no texto, seja

colocada a discursividade do autor, que, por conseguinte, gera uma outra possibilidade de discursividade por parte do leitor. Dessa forma, a relação entre texto e discurso está sempre sendo elaborada, pois segundo Orlandi (2005), ao produzir um texto, o autor se apega a um tipo de discurso, em um aspecto, em um sentido. No entanto, o leitor, certamente poderá encontrar sentidos diversos e utilizá-los no seu próprio texto.

3.4 O lugar do texto no ensino da linguagem escrita

A perspectiva discursiva de alfabetização, defendida neste trabalho, a partir dos estudos de Bakhtin, tem se mostrado, ao nosso olhar, como o melhor caminho para direcionar o ensino da linguagem escrita, trazendo as considerações acerca de enunciados para nortear o trabalho significativo com textos na escola.

Desse modo, faz-se necessário esclarecer que o enunciado, segundo a teoria bakhtiniana, refere-se à produção do discurso, seja oral ou escrito, e que possui particularidades, pois [...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *próprios tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (grifos do autor) (BAKHTIN, 2016, p. 12)

Os gêneros do discurso representam as esferas discursivas de uma sociedade, isso implica dizer que é por meio dos gêneros do discurso que toda uma sociedade estabelece a comunicação necessária em diversas situações cotidianas.

Portanto, não podemos estabelecer uma definição rígida para os gêneros discursivos, simplesmente porque não temos como prever as diversas formas de comunicação, pois estas, surgem a partir de necessidades sociais.

Dessa forma, promover o ensino da linguagem escrita por meio dos gêneros discursivos, é promovê-lo alicerçado nas estruturas concretas, flexíveis e variáveis da enunciação, permitindo ao aprendiz familiarizar-se com a forma da língua inserida em cada contexto.

Podemos então aferir, que gêneros do discurso podem ser associados a tipos de enunciados. Entretanto, são caracterizados por sua heterogeneidade, que está vinculada à diversidade de atividades humanas existentes, ao contexto social e cultural vivido e a intencionalidade da comunicação, uma vez que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. Cabe salientar, em especial, a extrema *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos). De fato, também devemos incluir nos gêneros do discurso as breves réplicas do diálogo do cotidiano (salienta-se que a diversidade das modalidades do diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas (no amplo sentido do termo: sociais, políticas); mas aí também devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de múltiplos volumes). (BAKHTIN, 2016, p.12)

Sendo assim, os gêneros do discurso correspondem aos inesgotáveis tipos de enunciados pelos quais o falante coloca seu discurso sob as mais diversas formas de atividade humana. Nesse sentido, entendemos que o ensino da linguagem escrita na escola não pode ocorrer de forma desconexa das múltiplas práticas culturais, nas quais os alunos envolvem-se diariamente, uma vez que toda prática cultural é permeada de comunicação, por meio de uma linguagem, ou seja, de um modo de dizer algo a alguém, e é nessa logística, a de dizer algo a alguém, que encontram as principais peculiaridades dos gêneros do discurso, pois “[...] um gênero produz textos inseridos de um dada maneira num dado contexto por um dado locutor que se dirige a um dado interlocutor.” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 48)

Portanto, ensinar a linguagem escrita a partir dos gêneros do discurso implica percebê-los sob a ótica de suas principais especificidades: a produção, a circulação e a recepção. Dessa forma, Sobral e Giacomelli (2016, p. 48) ressalta que:

É preciso ver o texto a partir desses elementos, considerados essencialmente: sua produção (quem produz esse gênero), circulação (onde ele é produzido) e a recepção (a quem se dirige), o que põe no centro igualmente o projeto enunciativo do locutor: o que ele pretende realizar? O que espera do interlocutor? Etc.

O referido autor, pontua que são esses elementos que definem o gênero do discurso produzido por um locutor, sujeito historicamente situado, constituído por experiências, dotado de especificidades sociais e culturais, e que, portanto, possui o seu projeto enunciativo próprio. Dessa forma, os gêneros podem ser considerados

como forma de interlocução que compõe vários textos, os quais trazem marcas linguísticas necessárias ao entendimento e à compreensão da mensagem.

Em relação aos textos, Sobral e Giacomelli (2016) esclarece, que estes não podem ser confundidos com gêneros, mas podem ser concebidos como “exemplares de gêneros”, tendo em vista que um gênero pode comportar vários textos. Nesse sentido, é importante esclarecer que:

Gênero mobiliza discurso e discurso mobiliza texto e o texto é a materialidade com que trabalhamos. Gênero é uma forma-conteúdo englobante que envolve antes de tudo posição enunciativa e projeto enunciativo e, portanto, envolve endereçamento: ao dizer algo via gênero, o locutor endereça, dirige o que diz a um dado interlocutor típico e, ao fazê-lo, altera o que vai dizer em função da antecipação da réplica desse interlocutor. Quando se diz “típico”, fala-se do interlocutor que é parte da situação de enunciação: quando se dirige a um professor que não conhece, um aluno se dirige ao professor típico, ao perfil de professor que conhece. (Claro que, depois de conhecer esse professor, o aluno vai modular, ou seja, adaptar, o que diz). (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 51-52)

Portanto, desenvolver o ensino da linguagem escrita em turmas de alfabetização de crianças, numa perspectiva discursiva, requer o trabalho com as possibilidades de utilização dos gêneros do discurso requeridos pelas situações reais de vida dos alunos. Isso porque os gêneros do discurso, “[...] são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim nos processos interativos”. (MACHADO, 2005, p.155-157)

Dessa forma, os usos dos gêneros do discurso para o ensino:

[...] não podem ser com “procedimentos, com hierarquias, com categorias formais ou estruturas acabadas, pois neles coexistem diversificadas formas de pensar o mundo e a história humana” e por “mobilizarem diferentes esferas da enunciação, representam unidades abertas da cultura. São depositários de formas particulares de ver o mundo de épocas históricas”. (MACHADO, 2005, p. 147)

Diante do exposto, compreendemos que os gêneros do discurso não se configuram como um modelo ou uma forma onde deve ser inserido o discurso. Sendo assim, não se pode tentar aprisionar o ensino da linguagem escrita em materiais previamente elaborados ou estabelecidos por outrem, sem que o contexto sociocultural dos que farão uso de tais materiais seja considerado. Isso pode debilitar as relações entre a língua e a vida, tornando essa relação cada vez mais abstrata e sem efeitos de sentido, pois, “[...] a língua passa a integrar a vida através de

enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. (BAKHTIN, 2016, p. 16-17)

Assim, acreditamos que o lugar do texto no ensino da linguagem escrita é na vida da criança, permitindo a ela construir seu discurso por meio da sua visão de mundo, ao mesmo tempo dando-lhe a oportunidade de reconstruí-lo por meio da visão de mundo do outro, a partir da interação discursiva, do diálogo que promove incessantes reconstruções.

A figura do “outro” no processo de alfabetização discursiva é fundamental, uma vez que aqui, ele precisa abandonar a posição de ouvinte, ou de “compreendedor” passivo do falante, e passa a assumir uma posição responsiva em relação ao discurso do falante, pois:

De fato, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou particularmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2016, p. 24-25)

Nesse sentido, o “outro” faz-se peça indispensável no processo de produção do discurso, pois, segundo a teoria bakhtiniana, todo discurso surge a partir de um antecedente, ou seja, o que o falante deposita nos gêneros dos discursos, advém de um discurso concebido anteriormente. Tal afirmação pode ser justificada pelo fato de que:

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2016, p. 26)

Deste fato, decorre sobremaneira, o grau de relevância com que devemos tratar as interações discursivas no espaço da sala de aula, e no trabalho com os gêneros do discurso, que deve preocupar-se não somente em promover o ensino da

linguagem escrita de forma viva, mas ainda, em possibilitar às crianças a oportunidade de utilizar a língua nas mais variadas formas de expressão envolvidas em suas diversas atividades humanas. Esse sim, constitui-se num ensino para a vida, com efeitos de sentido, no qual a criança pode ter a oportunidade de pensar sobre o que o outro diz, pensa, podendo refletir sobre o que ouve ou ler, tornando-se capaz de se posicionar, refutando, concordando ou mesmo redimensionando o discurso que se põe diante de si e responder por escrito ou oralmente ao discurso do outro. Esse é o lugar do texto no ensino da linguagem escrita, abrir as portas para o mundo, para a vida concreta e real.

3.5 O que é leitura? E leitura na escola?

Ao longo dos anos, diversos estudiosos, vêm se preocupando pela busca de uma definição para o termo “leitura”. De certo, que as diversas já anunciadas foram elaboradas mediante um determinado contexto histórico, visando uma possível transformação no modo pelo qual é concebido o ensino da leitura pelas escolas.

Segundo Bajard (2014a), desde o surgimento do sistema alfabético, a prática de leitura é fortemente associada à emissão sonora do texto. Portanto, o que ainda presenciamos na escola são práticas de leituras que consistem em transformar os signos escritos em signos orais, memorizar, repetir inúmeras vezes o texto, para só então, extrair seu sentido.

Assim, a leitura na escola vem sendo concebida como um procedimento que:

[...] consiste em passar do escrito ao oral e vice-versa, com a ajuda de um quadro de correspondências entre as letras e os sons. É o que se chama de decifração. Trata-se de transformar cada elemento da escrita em elemento oral, da esquerda para a direita. (BAJARD, 2014b, p. 37)

A descrição de leitura feita pelo autor, demonstra-nos como ainda estão arraigadas às práticas escolares, concepções de leitura presas aos métodos tradicionais que defendem a ideia de que, inicialmente, deve-se compreender a relação grafema-fonema para se chegar à oralização perfeita do texto, esta, que enganosamente vem sendo concebida como leitura.

O grande equívoco cometido pela escola é utilizar massivamente a vocalização do texto como pré-requisito para se alcançar a leitura expressiva. Bajard (2014a) nos chama a atenção para esse entrave, pois a escola vem tomando a leitura

em voz alta como um elemento resultante da decifração (emissão vocal) essencial à leitura, ou seja, para a escola, é a vocalização do texto que permitirá a atribuição do seu sentido, e assim, ocorrerá efetivamente a leitura.

Em contrapartida à “vocalização ruminante” do texto, Bajard (2014b) aponta a leitura silenciosa como uma forma de conceber as práticas de leitura, que permite inicialmente, o entendimento do texto, para posteriormente sua emissão vocal, isso porque a leitura silenciosa:

É a leitura propriamente dita; onde há compreensão, há leitura. [...] A leitura silenciosa não intimida o jovem leitor. Ela é espontânea e de uso constante para quem sabe ler. Ela permite uma iniciação às técnicas da leitura rápida tão necessária em nossos dias. (BAJARD, 2014a, p. 48)

Portanto, o autor define o ato de ler como uma atividade silenciosa, invisível, e somente seus efeitos podem ser avaliados, ou seja, não é possível mensurar até que ponto uma criança está realizando leitura, atribuindo sentido ao lido, ou está realizando a vocalização do texto, oralizando o escrito, sem compreensão alguma. No entanto, é possível avaliar quando a leitura é carregada de sentidos para a criança, pois ela dá sinais expressivos quando isso ocorre por meio da leitura expressiva.

Diante de tantos embates em relação a uma definição precisa de leitura, a preocupação enfática tem sido encontrar a melhor forma ou fórmula de ensinar a criança a ler. Tal preocupação tem desconsiderado um fator primário, e altamente relevante no processo de mediação do ensino da leitura; a compreensão de como ocorre a aquisição da leitura pela criança, pois antes de tentarmos uma definição para o termo leitura, ou propor métodos de ensino, precisamos entender como a criança aprende, em que condições ela pode tornar-se leitora.

Em consonância com esta afirmação, Smith (1999, p. 10) nos revela que:

A maioria dos estudos sobre leitura, dá prioridade ao que deveria ser feito para melhorar o ensino, ao invés de, em primeiro lugar, priorizar a compreensão do processo de aquisição da leitura. Isto deve-se em parte, ao fato de a leitura ser um assunto complexo e também de ser encarada como um problema educacional convincente. Às vezes, [...] parece que as teorias surgem de suposições a respeito de como a leitura deveria ser ensinada, ao invés de como dá-se a aquisição da leitura.

Assim, fica evidente que os esforços direcionados à melhoria do ensino, sem antes passar, pela compreensão do percurso e das possibilidades nas quais ocorre a aquisição da leitura, tendem ao fracasso. Pois, antes de nos determos ao método,

precisamos conhecer as crianças, sua vida, sua história, sua experiência e expectativas. Assim, faz-se necessário ainda, ter a clareza acerca do tipo de leitor que pretendemos ajudar a formar. De posse deste esclarecimento acreditamos então, ser o momento de buscar os fundamentos que nos auxiliem a compreender como a criança se apropria da leitura, para que possamos encontrar formas de mediar e facilitar essa apropriação.

Diante de um aprofundamento em estudos teóricos sobre aquisição da leitura, é chegada a hora da escolha de uma concepção de leitura que coadune com os nossos ideais de ensino. Portanto, sendo a perspectiva discursiva, a concepção que embasa a nossa intenção nesta pesquisa, apontaremos definições para o termo leitura de estudiosos que comungam da perspectiva que visa a interação dialógica como forma de facilitar a aquisição da leitura pela criança.

Tendo a perspectiva discursiva de alfabetização suas raízes teóricas fincadas na filosofia de linguagem de Michael Bakhtin, que elege o diálogo como unidade básica de comunicação, e as interações interdiscursivas como suporte onde são estabelecidos os discursos nas mais variadas formas de atividade humana, nos dedicaremos, portanto, a tratar a leitura a partir dessa ótica.

Desse modo, concordamos que a leitura, sob a ótica discursiva de alfabetização, concretiza-se quando é prenhe de sentido, ou seja, quando é realizada a partir de situações reais que envolvam as atividades humanas das crianças.

Logo,

Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc..., no momento em que se precisa realmente deles numa determinada situação de vida, “para valer” como dizem as crianças. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e, não aprendendo primeiro a ler [...](JOLIBERT, 1994a, p. 15)

A afirmação citada acima, nos revela que o ato de ler ocorre a partir de práticas de leituras nas quais as crianças possam ser colocadas em situações reais de interlocução, onde possam sentir a leitura como atividade útil à sua vida cotidiana, necessária para a sua condição humana, assim como é o ato de se expressar por meio da fala. Isso se justifica devido ao fato de que:

As crianças não aprendem a ler para encontrar sentido na escrita. Elas se empenham para encontrar sentido na escrita e, como consequência, aprendem a ler. A sequência dos acontecimentos é idêntica à da aprendizagem da língua falada. As crianças não aprendem a falar para serem capazes de exercer a “comunicação” e

para encontrar sentido na linguagem que elas ouvem. Enquanto elas tentam encontrar sentido na linguagem falada ao seu redor, elas aprendem a entender a fala e a usá-la. (SMITH, 1999, p. 118)

Dessa forma, ler configura-se num ato que extrapola os limites da decodificação, da pronúncia da palavra, ler, é, portanto, fazer uso da linguagem escrita nas mais diversas possibilidades de comunicação e de produção de sentidos. Assim, Smith (1999, p. 107), afirma que “a leitura é fazer perguntas ao texto escrito”, e é a partir dessa estratégia, que leitura se configura em um ato de atribuição de sentidos.

A leitura, nessa vertente, pode ser entendida como uma porta que se abre para tornar possível o encontro da criança com o mundo, com as diversas formas de discursos, de informação, mas, ao mesmo tempo, apresenta-se como uma possibilidade de ampliar sua visão de mundo, convicções, reformular ideias, mudar de opinião, refutar, concordar e de se posicionar, uma vez que:

Aprender a ler é, assim, ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler. E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir. (GERALDI, 1996, p. 66)

Portanto, ler é também ampliar a possibilidade de compreender e aprender sobre tudo que nos cerca. Assim, a leitura na escola também consiste numa prática cultural, que não pode se desvencilhar das práticas de leitura exigidas em uma sociedade.

Nesse sentido, acreditamos que a leitura na escola deve ocorrer a partir do contato com os gêneros do discurso, uma vez que estes, representam os diversos tipos de enunciados decorrentes das mais variadas formas de atividade humana.

Logo, os gêneros do discurso permitem às crianças perceberem, desde bem cedo, que cada atividade humana, situada num dado contexto, requer uma forma de comunicar, bem como um objetivo, e é isso que permite a atribuição de sentido à leitura, pois:

[...] – saber o que se pretende que façamos ou que pretendemos com uma atuação é o que nos permite atribuir-lhe sentido e é uma condição necessária para abordar essa atuação com maior segurança, com garantias de êxito. No âmbito da leitura, este aspecto adquire um interesse inusitado, pois podemos ler com muitos objetivos diferentes, e é bom saber disso. Por essa razão, no âmbito do ensino, é bom que meninos e meninas aprendam a ler com diferentes intenções para

alcançar objetivos diversos. Dessa forma, além de aprenderem a ativar um grande número de estratégias, aprendem que a leitura pode ser útil para muitas coisas. (SOLE, 1998, p. 42)

O que a autora sinaliza, é na verdade uma ideia de como a leitura deve ser compreendida pelas crianças no espaço escolar, como prática útil e necessária, e que pode torná-las capazes de atuar de forma autônoma nos mais variados contextos sociais, diante das diversas situações de leitura por eles exigidos.

Nesse sentido, acreditamos que, para que a leitura se torne uma prática prazerosa e significativa para as crianças, se faz necessário que a escola as insiram em inúmeras possibilidades reais de usos e práticas de leitura, que possam compreender o porquê e o para que lemos, os objetivos de cada leitura, e seus sentidos no mundo em que vivem. Para tanto, devemos nos atentar para o fato de que, o ensino da leitura não pode ficar relegado à sorte de materiais produzidos por especialistas que desconhecem a realidade e as condições onde se dá o ensino, pois:

[...] ninguém pode confiar em um pacote sobre uma prateleira ou solicitar um editor para ensinar a ler. A leitura não é ensinada por prescrições. Há centenas de programas de ensino de leitura, muitos dos quais têm pouca relevância para isso. E até os programas mais sensíveis representarão uma pequena ajuda para manter as crianças ocupadas enquanto elas estão aprendendo a ler. (SMITH, 1999, p. 136)

O referido autor traz à superfície das discussões sobre o ensino da leitura algo que é símbolo e de constante preocupação por parte da escola e de professores: *Qual método deve ser usado para ensinar a ler?*

Essa é uma questão que norteia os debates sobre a problemática do ensino da leitura no âmbito educacional. O que muitos esquecem, ou ao menos não atentam, é que para decidir como fazer, é necessário antes, refletir acerca de onde se chegar, ou seja, que leitores pretende-se formar?

Esse seria o ponto de partida para se começar a pensar e a definir percursos metodológicos que possam facilitar tal processo. Tendo em vista que a nossa pesquisa percorre o trajeto da concepção discursiva de alfabetização, que visa a formação de cidadãos que possam fazer uso da linguagem escrita de forma consciente e autônoma no mundo, é que defendemos que o trabalho a ser desenvolvido no ensino da linguagem escrita deve ser concebido para além da mera aquisição individual da escrita, ele deve se abrir para a possibilidade de construção

social do conhecimento, evidenciando as práticas socioculturais e a interação social como experiências indispensáveis para as práticas de leitura e escrita.

3.6 Como se ensina leitura?

O ensino da leitura vem sendo alvo de incansáveis estudos ao longo dos anos, com o intuito de facilitar o processo de aquisição da leitura. Todos os esforços dispendidos com o desenvolvimento de pesquisas nessa área de conhecimento direcionam-se a elaboração de métodos ou programas de ensino que se apresentam a cada época, como a solução para a complexa missão de ensinar a ler.

Diversas abordagens teóricas dispõem-se a nortear o ensino da leitura mediado por professores, que muitas vezes, sentem-se sufocados por uma avalanche de métodos considerados eficazes para “fazer” o aluno ler.

Segundo Mortatti (2006), o ensino da leitura vem sendo alvo de um duelo de métodos ao longo da história. A autora revela em seus estudos que a partir da Proclamação da República, no final do século XIX, a educação tornou-se um ideal de modernização e progresso do Estado-Nação, propulsora do esclarecimento das massas iletradas. Assim, o saber ler e escrever tornou-se instrumento de desenvolvimento social.

Nesse período, o ensino da leitura centrava-se nos métodos de marcha sintética (“parte” para o “todo”) (MORTATTI, 2006). Esse método apresenta etapas de ensino que iniciam com a soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas.

De acordo com a abordagem da marcha sintética, o ensino da leitura deve ser iniciado com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração), ou de seus sons (método fônico), ou de famílias silábicas (método da silabação), sempre seguindo uma ordem de dificuldade. Posterior a esse processo, identificadas as letras, sons ou famílias silábicas, as crianças deveriam ser ensinadas a trabalharem com frases isoladas ou agrupadas.

A publicação da Cartilha Maternal ou Arte da Leitura pelo poeta português João de Deus, em 1876, deu origem a um método que se contrapôs aos métodos de marcha sintética, e ficou conhecido como “método João de Deus” ou “método da palavração”, ou “método analítico”. Essa abordagem tinha suas bases fincadas na

linguística moderna e iniciava o ensino da leitura pela palavra, para em seguida analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. No entanto, o ensino da leitura poderia partir não apenas da palavra, mas também da sentença ou da historieta, que consiste num conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos. (MORTATTI, 2006).

A partir da década de 1980, os métodos citados anteriormente passaram a ser questionados em decorrência das novas demandas políticas e sociais que acompanharam as propostas de mudança na educação, e com vistas a combater o fracasso escolar na alfabetização de crianças brasileiras, introduziu-se no país as abordagens construtivistas sobre alfabetização.

Tais abordagens, são resultantes das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita da pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores, que deslocaram o foco das discussões dos métodos para o processo de aprendizagem, tomando a criança como sujeito cognoscente. O construtivismo, portanto, não se constitui como um método, mas como uma “revolução conceitual”. (MORTATTI, 2006)

Portanto, é evidente que coexistem inúmeras abordagens que se destinam a facilitar o ensino da leitura na escola, entretanto:

Nenhuma das posturas será adequada se for exclusiva, e não é porque eu estou dizendo isso, mas porque se baseiam em uma pressuposição incorreta: que a criança só pode aprender porque as correspondências entre o som e a letra lhe são transmitidas, ou porque parte de uma frase simples, ou porque apenas sua própria linguagem lhe resulta significativa quando vê a escrita: ou porque aborda a palavra em sua globalidade. (SOLÉ, 1998, p. 60)

Diante do exposto, faz-se necessário compreender a leitura como uma das formas de comunicação e compreensão por meio da linguagem verbal, portanto, a linguagem expressa num texto não é descolada de um determinado contexto, ela é situada, assim como o sujeito que ler. Dessa forma, a linguagem está ligada a um tempo, a um espaço, a nossa posição no mundo.

Essa premissa é considerada pela perspectiva discursiva de alfabetização, que parte do pressuposto de que o sujeito a ser alfabetizado, estabelece uma relação com o mundo, com o outro, e, a partir dessas relações constrói seu discurso de forma interativa e dialógica. Desse modo, a escola não pode desconsiderar todo esse movimento dialógico vivenciado pelo leitor em formação, é por isso que o ensino da

leitura, sob a ótica discursiva, deve aproximar leitura e mundo, bem como da relação existente entre leitor-mundo.

Para a dimensão discursiva, a linguagem é produto do desenvolvimento humano, em determinadas relações, as quais influenciam sobremaneira na constituição da linguagem.

Dessa forma, a linguagem expressa por meio dos enunciados, nunca é imutável, uma vez que sofre inúmeras influências a partir das relações dialógicas em que é estabelecida e (re)conhecida constantemente. Sobre essa relação dialógica, onde se estabelece a linguagem, Bakhtin (2016, p.118) afirma que:

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; isto é uma ficção da filosofia idealista da linguagem, que haure a língua da criação individual. A língua é dialógica (“meio de comunicação”) por natureza. O monólogo absoluto que seria um monólogo fundado na língua, é excluído pela própria natureza da língua.

Diante dessa afirmação, podemos compreender que o “monólogo absoluto”, como expressão de uma individualidade é algo inexistente; simplesmente por não existir uma linguagem individual, toda linguagem, segundo o referido autor, é fruto das relações dialógicas, onde ocorrem trocas de expressão, o que torna possível a (re)constituição de outra linguagem.

No entanto, a leitura, da forma que vem sendo concebida pela escola, sob o planejamento de atividades de interpretação e compreensão de textos, tendem a reduzir as práticas de leitura à meras atividades mecânicas de ler, interpretar e redigir.

Isso se confirma diante da análise de grande parte de livros didáticos de Língua Portuguesa, que trazem o sentido do texto de forma predeterminada, induzindo o docente a exigir dos alunos apenas às respostas que satisfaçam as expectativas do livro, desconsiderando a possibilidade de o próprio aluno atribuir outro(s) sentido(s) ao texto, expressando seus pensamentos, o seu dizer.

Portanto, acreditamos que o ensino da leitura a partir dos gêneros discursivos pode contribuir para que o aprendiz possa compreender a função de cada gênero enquanto prática social responsiva, ou seja, uma reação-resposta por meio de uma posição ativa do destinatário em relação ao que é lido e compreendido. Assim, corroboramos com Gomes (2019, p. 71) ao afirmar que:

O (a) leitor(a) não é passivo (a) em nenhum momento do processo de leitura, porque a compreensão resulta da atividade do(a) leitor(a): de embates entre formas linguísticas e sentidos possíveis, entre percepções, vivências e saberes do(a) leitor(a) com as representações textuais. É nesse sentido que a leitura produzida de alguma forma é sempre uma resposta.

É nessa perspectiva que acreditamos que o ensino da leitura deve ser abordado levando em consideração as diversas relações humanas, bem como as inúmeras formas de “dizer”, de expressão, que cada atividade humana requer. Ensinar leitura nessa perspectiva, sugere ensinar leitura a partir dos gêneros do discurso, uma vez que: “[...] os gêneros do discurso estão sempre em movimento, ininterrupto, de intercâmbio, eles se oferecem aos sujeitos como recursos para agir e interagir em todas as esferas da vida”. (MIOTELLO; PAJEÚ, 2016, p. 42)

Assim, os gêneros do discurso, sob a ótica Bakhtiniana, são compreendidos como formas de ação comunicativa e de linguagem, permeadas pelo dialogismo, e podem ser considerados como manifestações intensas das relações culturais e sociais, onde ecoam as vozes dos sujeitos, seus valores e sua postura diante do mundo.

É a partir da compreensão dos gêneros do discurso, que defendemos sua utilização para o ensino da leitura, pois a criança precisa se perceber enquanto sujeito atuante no mundo, precisa posicionar-se diante dele, precisa conhecer as diversas formas de dizer, de construir seu próprio discurso e de compreender o discurso de outrem, precisa compreender que cada momento da vida requer uma forma de discurso, que é a vida que faz essa exigência comunicativa.

Concomitante a esse entendimento, defendemos a ideia de que o ensino da leitura pautado nos gêneros do discurso, permite um trabalho de forma concreta, partindo de situações reais de uso dos inúmeros gêneros discursivos, evitando a linguagem abstrata e a nulidade dos efeitos de sentido.

Portanto,

[...] ler NÃO consiste em identificar e combinar letras e sílabas. Sabemos que, para ler, NÃO se trata primeiro de “fotografar” e memorizar formas (letras, sílabas) para depois combiná-las e, mais tarde, compreender o que se está lendo. A única meta de todo ato de leitura é compreender o texto que se está lendo com o propósito de utilizá-lo de imediato [...]. (JOLIBERT; JACOB, 2006, p. 183)

Os estudos desenvolvidos por Jolibert (1994a), revelam que ensinar a ler não consiste em ensinar a decodificar o texto. A autora propõe para o ensino da leitura, que às crianças sejam dadas oportunidades de questionar o texto para a construção de sentidos, isto é, precisamos despertar nas crianças o desejo pela leitura, para isso, a autora sugere que sejam possibilitadas situações de leituras com a maior diversidade de textos possíveis, tais como: “cartazes, folhetos, panfletos, textos complicados, longos, com caracteres tipográficos variados, com palavras que não estão ao alcance das crianças, etc”. (JOLIBERT, 1994a, p. 48-49)

Assim, mesmo diante de textos considerados pelos adultos como “complexos para as crianças”, estas podem aprender a construir estratégias de leitura que as ajudem a atribuir sentido ao escrito. Dessa forma, Jolibert (1994b) revela a existência de três fases essenciais ao processo de ensino da leitura:

- A fase de leitura individual. As crianças leem silenciosamente o texto.
É possível ver os olhares fixarem o texto, pularem de um lugar a outro, varrerem em todas as direções, sem que a criança mexa os lábios, num silencioso ambiente de atenção.
SIM, pois cada criança trabalha procurando um *sentido* para o texto.
- A primeira colheita oral do “que foi entendido”.
O que chega parece totalmente confuso. Não se toma o texto “na ordem”.
Pode-se começar com o que foi reconhecido na parte inferior do cartaz[...] o que é dito primeiro pelas crianças não é necessariamente uma coleta de “palavra”.
SIM, MAS todos os meios servem para as crianças, elas estão procurando um sentido e até palavrinhas podem ajudá-las em sua procura.
- A fase de intercâmbio.
[...] é o momento em que este ocorre de forma intensa entre as crianças: confrontam-se hipóteses e achados, os mesmos sendo também justificados e verificados. O professor limita-se a animar esses intercâmbios, a ressaltar as contradições, sendo procurados os indícios que permitem superá-las. Se houver um elemento indispensável que não sabem ler, principalmente no início do ano, e não se puder adivinhar em função do contexto, o professor o revela. (JOLIBERT, 1994a, p.49)

As fases colocadas pela autora anteriormente, constituem passos metodológicos para o ensino da leitura, pois abrem espaço para que hipóteses e indícios possam ser identificados pelas crianças ante o texto. Assim, elas podem encontrar no texto, indícios ligados à situações de vida, em que a criança tenta relacionar os elementos (imagens, palavras, números, etc.) contidos no texto às suas

vivências, ou mesmo indícios que não são constituídos por palavras, como a forma que o texto está disposto no suporte, o tipo de suporte, se é manuscrito ou não, etc.

Segundo Jolibert (1994a), após encontrarem os indícios, as crianças começam a formular hipóteses acerca do que diz o texto, nesse momento, iniciam a identificação das palavras conhecidas que permitirão adivinhar as não-conhecidas diante do contexto em que estão inseridas. Nesta etapa, as crianças não são questionadas o tempo inteiro pela professora, pois precisam extrair sozinhas do texto os sentidos que ele traz para elas, no entanto, a professora intervém sempre que perceber que alguma das palavras decifradas ficou sem sentido para as crianças. A professora pode intervir ainda, dando dicas às crianças para encontrar algumas palavras que já oralizaram, mas que ainda não encontraram no texto, como por exemplo, as crianças perceberam que o texto fala algo sobre cavalos, mas não encontraram a palavra “cavalo” no texto, neste caso, a professora pode indicar: “cavalo começa com a inicial “c”, como “casa”, “cachorro”, “carro”.

Dessa forma, a leitura torna-se carregada de sentidos e a criança pode compreendê-la como uma prática presente em sua vida, em suas relações com o mundo e com os outros. Por isso a importância de oferecer às crianças as mais variadas possibilidades de leitura, por meio de textos diversos, circulantes no meio social e cultural das crianças.

É nesse sentido que compreendemos o ensino da leitura partindo dos gêneros do discurso, por permitirem a compreensão e a utilização do texto em situações reais de uso pelo sujeito. Dessa forma, o aluno poderá estabelecer relações de sentido a partir do ato de ler, e são essas relações que favorecem a aquisição da leitura, pois:

O ensino inicial da leitura deve garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas da aprendizagem. Isso implica que o texto escrito esteja presente na forma relevante na sala de aula – nos livros, nos cartazes que anunciam determinadas atividades (passeios, acontecimentos), nas etiquetas que tenham sentido (por exemplo, as que indicam a quem pertence um determinado cabide, ou as que marcam o lugar onde devem ser guardadas as tintas) – e não de forma indiscriminada. Também implica que os adultos encarregados da educação das crianças usem a língua escrita quando seja possível e necessário diante delas (para escrever um bilhete para os pais, transmitir uma mensagem para outra classe, etc.). (SOLÉ, 1998, p. 62-63)

De acordo em esse entendimento, evidencia-se que o uso significativo da leitura na escola, apresenta-se como fator motivador para incitar a criança a aprender a ler, pois a leitura contextualizada apresenta maior probabilidade de atribuição de sentido. Assim, “ler diretamente para encontrar o significado, então, torna-se a melhor estratégia de leitura – não como consequência da leitura de palavras e letras, mas como uma alternativa para a identificação das palavras e letras individuais”. (SMITH, 1999, p. 108)

O referido autor aponta um importante aspecto em relação a esse processo de aquisição, afirmando que as estratégias de leitura, na sua concepção, devem ser ensinadas, pois contribuem para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a partir dos textos.

3.7 A produção de textos sob a ótica da discursividade

Ao tomarmos o texto, do ponto de vista da concepção discursiva de alfabetização, deslocaremos o enfoque para a questão da constituição de sentidos carregados por ele. Isso significa, que os textos a serem produzidos pelas crianças em fase de alfabetização precisam ser significativos, e mais além, precisam ter uma funcionalidade real de uso.

Tal funcionalidade, representa para a criança, o sentido de produzir um texto, e é necessário que tenha consciência para responder às questões: o que escrevo? para que escrevo? para quem escrevo? e como escrevo?. Dessa forma, a criança poderá assumir o seu lugar e o seu dizer dentro da sua produção.

É importante ressaltar que o trabalho com a produção de textos sob a concepção discursiva, não pode deixar de considerar a função da escrita para o “outro”, que se constitui um fator primordial no desenvolvimento da competência de produção, pois:

É nesse esforço, nesse trabalho de explicitação das ideias por escrito para o outro, que as crianças experienciando e aprendendo as normas de convenção: os interlocutores, as situações de interlocução, vão apontando a necessidade e delineando os parâmetros consensuais para a leitura. No início, as crianças raramente conseguem ler seus próprios textos, mas elas dizem (sobre) o que escreveram. Um “outro” tenta ler. É justamente da leitura do outro, da leitura que o outro faz (ou não consegue fazer) do meu texto (não esquecer o “outro” que eu sou como leitor do meu próprio texto), do distanciamento que eu tomo

da minha escrita, que eu me organizo e apuro esta possibilidade da linguagem, esta forma de dizer pela escritura. (SMOLKA, 2012, p.151)

Assim, as primeiras produções da criança são marcadas por seu discurso interior, porém vão tomando novas formas, à medida em que são colocadas em momentos de interlocução, onde há interação entre o que foi escrito (dito) e o que é lido.

Nesse sentido, compreendemos que é possível à criança desenvolver ao mesmo tempo, o aprendizado da leitura e a produção de escritos, uma vez que ao escrever, com uma intencionalidade, ou seja, tendo o seu texto uma função, certamente promove um ato de leitura, por si e/ou por outros. Por esta razão, concordamos com Jolibert (1994a, p. 106), ao afirmar que leitura e produção de textos:

[...] são atividades diferentes, mas também complementares; apoiam-se reciprocamente e através desse encontro de dupla face é que se constrói o sentido do escrito nas crianças. O importante, porém, é evitar situações formais (compor com etiquetas um “texto” que não tem outro objetivo que ele mesmo) e evitar ultrapassar as possibilidades das crianças num determinado momento, com o perigo de transformar a produção de um texto num trabalho penoso.

A autora supramencionada, evidencia algo que muitas vezes é esquecido nos momentos em que se propõe atividades de produção escrita para as crianças: o cuidado em não exigir que elas ultrapassem suas possibilidades. Esta é uma questão que pode contribuir para a frustração da criança diante de suas primeiras tentativas de produção, o que pode levá-la a desinteressar-se por essa prática.

Portanto, faz-se necessário que ao propormos à criança práticas de produção de textos, tenhamos a sensibilidade de perceber até onde ela pode chegar num dado momento, ou seja, precisamos respeitar o nível de compreensão e de maturação cognitiva de cada uma. Assim, o processo de produção de textos necessita de muita atenção, pois não se deve pensar no texto pronto, apenas como produto final, ao contrário, devemos priorizar também, o processo em que ele é produzido, pois:

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

Contudo, compreendemos que o processo de produção de textos apresenta-se como um importante momento, no qual as crianças precisam ter a oportunidade de construir aprendizagens necessárias, como as que são típicas de cada gênero discursivo. É durante esse processo que aprendem as características de cada gênero, os estilos e aprendem a fazer opções a partir da formulação de ideias, correções, dentre outras aprendizagens.

Segundo Curto; Murilo; Teixidó (2000, p. 148-149), o processo de produção da escrita do texto envolve etapas indispensáveis à essas estratégias de produção, que exigem a tomadas de algumas decisões, as quais podem ser mediadas pelo(a) docente alfabetizador(a), com o intuito de tornar este processo mais significativo para as crianças, mostrando assim, a funcionalidade de cada gênero. Para facilitar a compreensão dessas etapas, sistematizamo-las no quadro abaixo:

Quadro 2 – Etapas do processo da escrita de textos.

PREPARAR-SE PARA ESCREVER	ESCREVER	REVISAR	PASSAR A LIMPO: EDITAR
1. O quê: Tema e situação de escrita.	5. Elaboração do Pré-Texto: Conteúdo, roteiro, etc.	7. Rerler, avaliar e corrigir o escrito.	8. Edição e reprodução
2. Para Quê: Finalidade, intenção da escrita.	6. O Ato de Escrever: revisão do Pré-Texto, dúvidas, etc.		
3. Para Quem: Destinatário.			
4. Como: Suporte material, instrumentos, tipos de texto.			

Fonte: Organizada pela pesquisadora baseada em Curto et. al (2000, p. 148-149).

Diante do exposto, compreendemos que produzir textos com crianças de turmas de alfabetização, requer o conhecimento de todas as etapas necessárias a esse processo. Tais etapas, quando seguidas em sua totalidade, direcionam a produção de textos por meio da discursividade, permitindo assim, que a criança se coloque no texto, sendo autora do seu próprio dizer.

Portanto, produzir textos sob a ótica da discursividade no processo inicial da alfabetização, representa a possibilidade de as crianças escreverem para dialogar com o *outro*, pois de acordo com Bakhtin e Volochínov (2006), o enunciado, seja ele oral ou escrito, é sempre produzido em direção a um interlocutor, e este, não pode ser abstrato. Os escritos desses pensadores revelam que mesmo a linguagem interior individual é elaborada para um auditório social bem definido, pois “[...] o mundo interior

e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações etc.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 112-113)

Dessa forma, o enunciado das crianças precisa ser considerado como produto de suas interações socialmente organizadas. Isso implica dizer que, as crianças precisam ser conduzidas a produzirem textos de forma que imprimam seus discursos, construídos a partir de suas relações sociais, em situações reais de uso, sendo estes, textos pertencentes a gêneros circulantes em suas práticas culturais, em seu meio social, em seu cotidiano.

A produção textual nessa perspectiva toma os textos produzidos pelas crianças como unidades de sua comunicação discursiva, uma vez que são concretos e únicos, produzidos no interior de uma situação real de comunicação. Dessa maneira, a criança precisa compreender desde sempre que suas produções tem uma finalidade comunicativa, e que sua escrita é a expressão, não apenas de sua fala e pensamentos, mas também, é uma necessidade de comunicar-se com o outro num processo contínuo de troca discursiva.

Ao colocar no texto o seu discurso, que fora construído a partir de suas diversas relações sociais e culturais, e a partir também, do discurso do “outro”, a criança tem a oportunidade de ocupar várias posições e diversos papéis, podendo ao mesmo tempo assumir o papel de escritora, leitora, narradora. Este fato permite não apenas que ela aprenda a função dos diversos gêneros, mas ainda, que possam exercer suas diversas falas em diversos espaços sociais.

Portanto:

É este *trabalho*, então – não apenas de explicitação, mas de *constituição* do discurso social enquanto elaboração individual – que as crianças precisam (*poder*) realizar nas séries escolares da alfabetização. Desse modo, a escrita, além de “representar”, institui e inaugura modos de interação, transformando a realidade sociocultural dos indivíduos. Deste modo, também, as experiências individuais ampliam-se e redimensionam-se nos diferentes espaços e momentos de interlocução. Nestes espaços e nestes momentos surge a possibilidade da (co)autoria na história de vida. (SMOLKA, 2012, 154)

O pensamento da autora supramencionada resume o que esperamos com o resultado desta pesquisa, tornar o processo de ensino da linguagem escrita em turmas de alfabetização o mais interativo, discursivo e significativo possível para as crianças,

para que possam se tornar cidadãos autônomos, conscientes e capazes de fazer uso social e cultural da linguagem escrita nas mais variadas formas de atividade humana.

No entanto, sabemos que é necessário o conhecimento da concepção de alfabetização condizente com o contexto histórico que pretendemos transformar, para que possamos ressignificar nossos saberes e a cada nova prática, dar um passo rumo à direção de novas possibilidades.

4 O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NO 1º ANO E O NASCIMENTO DE ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA DE ALFABETIZAÇÃO

Sendo a linguagem escrita uma forma de comunicação, expressão e um veículo de disseminação de informação e conhecimento, nos propomos, neste estudo, a mergulhar no ambiente escolar, com vistas, a priori, a perceber de que forma o ensino da linguagem escrita vem sendo desenvolvido na escola campo, pela professora colaboradora da pesquisa.

Dessa maneira, iniciamos com a observação participante por um período de trinta dias na sala de aula. Em seguida, realizamos a sondagem da aprendizagem dos alunos; a entrevista semiestruturada com a professora colaboradora, e por fim, iniciamos o processo de intervenção colaborativa.

Assim, traremos a seguir, um breve relato do que foi observado a partir de nossa imersão no período das observações participantes na escola, na turma de 1º ano.

4.1 O diagnóstico

4.1.1 Lançando o olhar sobre a realidade pesquisada

Como já mencionamos, ocupamos o quadro de docentes da escola por seis anos, assim, nossa retomada enquanto pesquisadora não causou estranheza à comunidade escolar, com a qual sempre tivemos uma relação amistosa. Ao retornarmos, na categoria de pesquisadora, percebemos que as mudanças ocorridas na instituição foram muito tímidas, pois em relação a infraestrutura do prédio, não houve mudanças, a escola ainda apresenta a mesma estrutura física.

No que concerne à organização pedagógica da escola, poucas mudanças foram percebidas. A primeira é que, logo após a nossa saída para cursar o Mestrado Profissional, a escola ficou sem coordenação pedagógica, pois a profissional que ocupava o cargo entrou de licença no ano de 2017, e não foi direcionada pela Secretaria de Educação outra profissional para exercer sua função.

Ao procurarmos as professoras colaboradoras para apresentar-lhes a proposta de pesquisa colaborativa para as turmas dos 1º anos, mostraram-se apreensivas, porém, uma aceitou de imediato, mas a outra, após esmiuçada

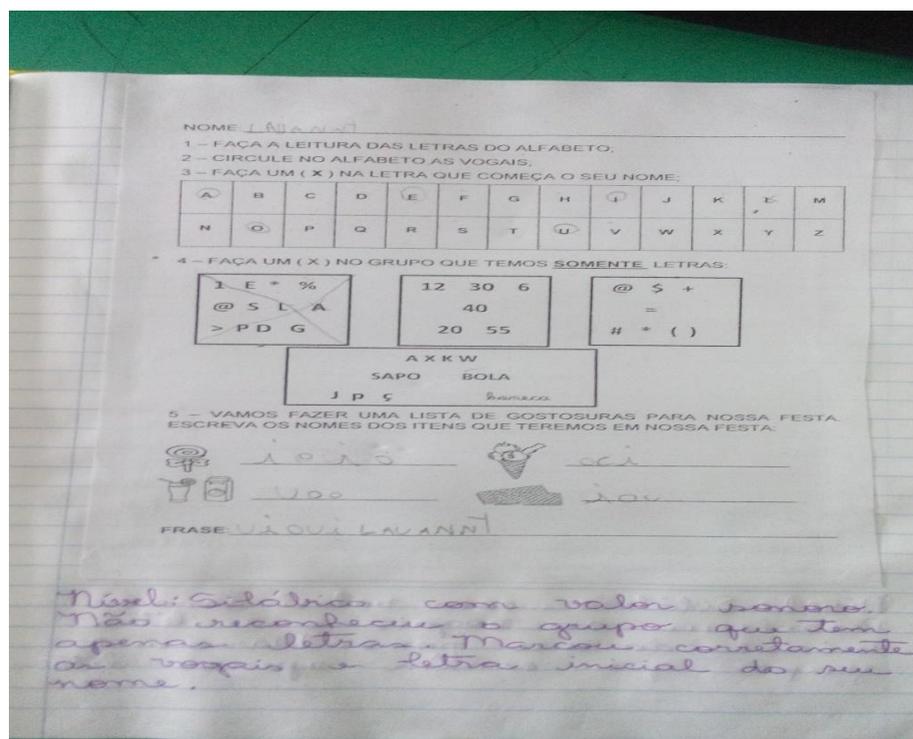
explicação acerca das etapas da pesquisa, recusou-se a participar, sob a alegação de que está mudando de área de trabalho e já não dispõe de tempo e interesse para dedicar-se a estudos referentes ao campo educacional.

Sendo assim, apenas uma das professoras de uma das turmas de 1º ano tornou-se colaboradora da pesquisa. Portanto, abriu-nos as portas de sua sala de aula, e logo demos início às observações participantes, que foram desenvolvidas por um período de 30 dias na referida turma.

As observações participantes iniciaram no dia 09 de abril do ano de 2019, na turma do 1º ano, composta por 16 alunos com faixa etária entre seis e sete anos. A priori, tivemos a preocupação em deixar a professora à vontade em seu espaço de trabalho, de modo que nossa presença não viesse a influenciar a sua prática.

Entramos na sala logo após a entrada dos alunos e da professora, esta deu início às suas atividades preparando o caderno das crianças com a atividade que levariam para casa naquele dia. O preparo dos cadernos dava-se por meio do recorte de atividades xerocopiadas em folhas e colagem nos cadernos. Enquanto realizava essa tarefa, a professora disponibilizou-nos um caderno contendo o diagnóstico que havia realizado com alguns alunos nos primeiros dias de aula, conforme mostra a figura 1.

Figura 1- Atividade de diagnóstico de escrita



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Percebemos que o diagnóstico teve como objetivo, identificar as hipóteses de escrita das crianças, entretanto, pretendia sondar ainda, se identificavam todas as letras do alfabeto, se destacavam as vogais, se reconheciam as letras de seus nomes, e ainda, se diferenciavam letras de outros símbolos.

Dentre os diagnósticos visualizados, percebemos que, segundo a avaliação da professora, havia cinco crianças na hipótese de escrita silábica com valor sonoro, uma no nível alfabético e uma criança na hipótese silábica sem valor sonoro, os demais, segundo a professora, não conseguiram realizar a atividade de diagnóstico.

Além dos diagnósticos das crianças, nosso olhar lançou-se sobre a rotina que a professora desenvolve, que se inicia com a entrada na sala de aula, em fila, logo em seguida, as crianças são orientadas a realizar a escrita do cabeçalho nos cadernos, para que a professora realize a colagem da atividade xerocopiada a ser enviada como tarefa para casa.

Geralmente, essa logística toma o primeiro momento da manhã até o horário do lanche. Logo após, as crianças retornam para a sala e a professora inicia a condução de outras atividades nos livros didáticos, que ao serem concluídas, dar início às cópias das agendas escolares, e por fim, a preparação para o momento da saída. Durante todo o período de observação nesta turma, não presenciamos mudanças significativas na sua rotina, apenas a sua interrupção devido a casos excepcionais, como: falta de água, reunião de pais ou quando as crianças precisam ser liberadas antes do término do horário normal de aula.

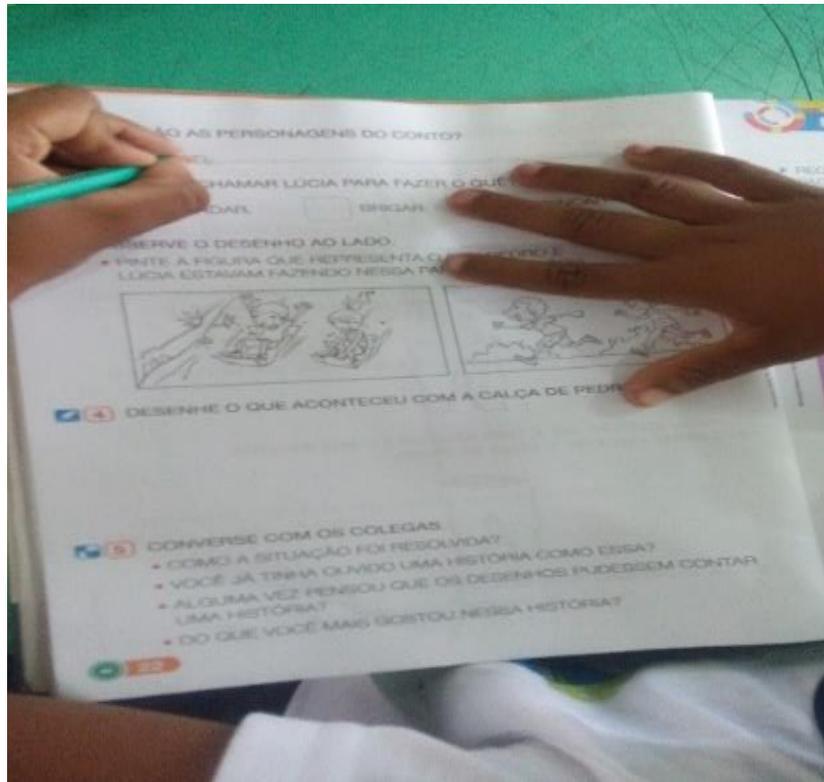
Em relação à forma como a professora trabalha a escrita com as crianças, também é muito similar às práticas alfabetizadoras fincadas nos métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita. Observamos que a escrita é trabalhada por meio do uso dos livros didáticos, a partir de atividades de interpretação de textos, respostas a questionários copiadas no quadro pela professora, agenda contendo as tarefas enviadas para casa e os comunicados da escola. As imagens apresentadas a seguir, demonstram o que estamos descrevendo sobre a rotina e os tipos de atividades realizadas.

A figura 2 representa uma atividade de interpretação de texto realizada em sala após a leitura do texto em voz alta pela professora e repetição vocal pelos alunos.

O texto, presente no livro didático, foi lido compassadamente, linha por linha, para que as crianças executassem a repetição da leitura em voz alta feita pela

professora, que após encerrar, direcionou os alunos imediatamente para a página posterior, para a realização da atividade de interpretação de texto.

Figura 2 – Atividade de interpretação de texto



Fonte: livro(s) didático(s) do 1º ano do ciclo de alfabetização

Ao presenciarmos a condução da referida atividade, nos deparamos com uma prática ainda desconhecida para nós: a repetição da leitura em voz alta de textos. Tal prática, além de nos causar estranheza, nos chamou a atenção pela forma reducionista como a leitura foi conduzida, pois o que ocorreu foi mera repetição da voz da professora. Os alunos empenhavam-se apenas em repetir, sem a mínima preocupação em acompanhar a leitura no livro, dispersando os olhares a todo momento para situações que consideravam mais atrativas.

Ao finalizarem a leitura do texto, passaram para a próxima etapa da atividade, a interpretação do texto que acabara de ser “lido”. Os alunos foram orientados a virar para a página seguinte para responderem às perguntas sobre o texto. Para isso, a professora escreveu no quadro todas as questões contidas no livro, leu-as para os alunos, que à proporção que compreendiam, respondiam oralmente, então, a professora escrevia as respostas para cada pergunta no quadro, para os alunos transcreverem para o livro didático.

Diante dessa observação, constatamos que a maneira como o ensino da linguagem escrita vem sendo desenvolvido pela professora, não apresenta possibilidades de favorecer o desenvolvimento da compreensão leitora por parte das crianças, uma vez que sua prática:

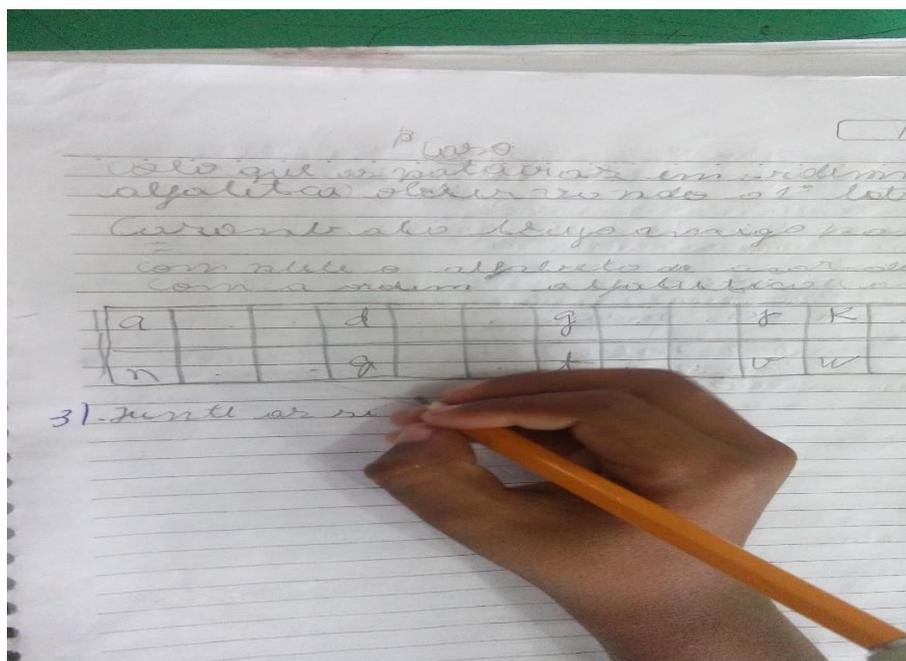
[...] não propicia a interação professor aluno. Em vez de um discurso que é constituído por professor e alunos, temos primeiro a leitura silenciosa ou em voz alta do texto, e depois, uma série de pontos a serem discutidos, por meio de perguntas sobre o texto, que não levam em conta se o aluno compreendeu. Trata-se, na maioria dos casos, de um monólogo do professor para os alunos escutarem. Nesse monólogo, o professor tipicamente transmite para os alunos uma versão autorizada do texto. (KLEIMAN, 2013, p. 36)

O monólogo apresentado pelo autor, refere-se à condução da leitura realizada pela professora, sob uma única possibilidade de interpretação, a que é dirigida pelas próprias questões do livro, não havendo espaço para a voz dos alunos, para suas contestações, comparações ou interpretações individuais.

Essa maneira de conduzir o ensino da linguagem escrita, pode nos revelar a fragilidade na formação de professores que adotam essa prática. Muitos não tiveram o contato, em sua formação inicial e/ou permanente, com fundamentos teóricos que se contrapõem à perspectiva estruturalista da língua, o que contribui para o ensino engessado, generalizado e desprovido de sentidos.

A exemplo disso, pudemos observar a realização da próxima atividade:

Figura 3 – Atividade de escrita



Fonte: caderno(s) do 1º ano do ciclo de alfabetização

O que observamos com a realização da atividade mencionada, é que a professora ainda alimenta práticas enraizadas em métodos antigos como o sintético, que visa o ensino inicial das letras do alfabeto, para só em seguida, quando a criança já tiver o seu domínio, passar a arriscar-se na leitura.

Sobre esse tipo de prática, Smith (1999, p. 120), nos traz a seguinte contribuição:

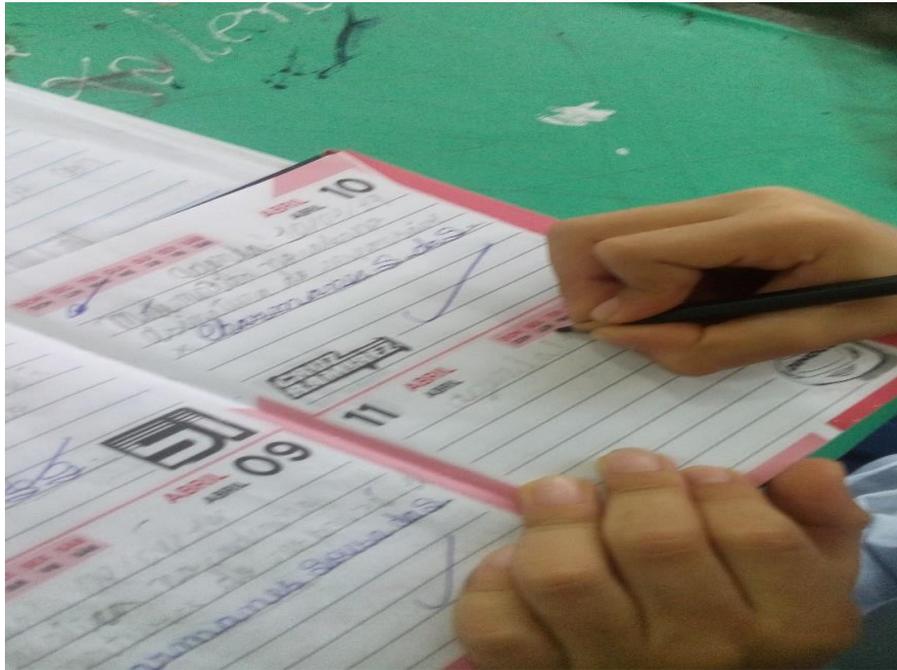
Logicamente, ter algum conhecimento sobre o alfabeto não vai machucar uma criança. O fato de que um adulto diga “Viu como estas duas palavras começam com B?” pode ajudar no sentido de chamar a atenção da criança para os aspectos distintivos da escrita. Mas, aprender o alfabeto não é um pré-requisito para aprender a distinguir palavras, e o alfabeto pode ser uma desvantagem se os adultos tentarem usá-lo para treinar as crianças a dizerem o som das palavras antes de serem capazes de encontrar sentido no que os adultos estão dizendo. Ser capaz de reconhecer palavras faz sentido para a aprendizagem das letras.

Portanto, percebemos que o ensino da linguagem escrita na turma observada, vem tomando um rumo inverso ao que é defendido pela concepção discursiva de alfabetização, que segundo Smolka (2012), implica leitura e escrita em momentos discursivos permeados de interlocução e interação.

Dessa forma, entendemos ser de suma relevância, durante o processo de intervenção da pesquisa, oportunizarmos à professora uma aproximação com os fundamentos teóricos que regem a perspectiva discursiva para o ensino da linguagem escrita.

Outra atividade de escrita presente na rotina das crianças é a transcrição das atividades a serem enviadas nas agendas para casa, que geralmente é realizada após o intervalo do lanche. Essa atividade de escrita é realizada sem muito direcionamento, as crianças apenas olham para o quadro e transcrevem, ao término, mostram para a professora fazer as devidas correções. Nesse momento, não há diálogo entre a professora e os alunos, não percebemos nem mesmo a leitura, pela professora, do que foi escrito no quadro para que os alunos possam ter ciência de quais atividades estão sendo enviadas. Conforme demonstra a figura abaixo:

Figura 4 – Transcrição da agenda



Fonte: Agenda escolar do aluno de 1º ano

Percebemos ainda, que este tipo de atividade, da forma como vem sendo abordada, requer uma escrita meramente mecânica, uma vez que para a criança não é esclarecida a sua funcionalidade. Entretanto, ela apresenta um objetivo, o de registrar as tarefas de casa para que os pais possam ter conhecimento do que seus filhos precisam fazer, e assim, possam auxiliá-los e/ou acompanhá-los.

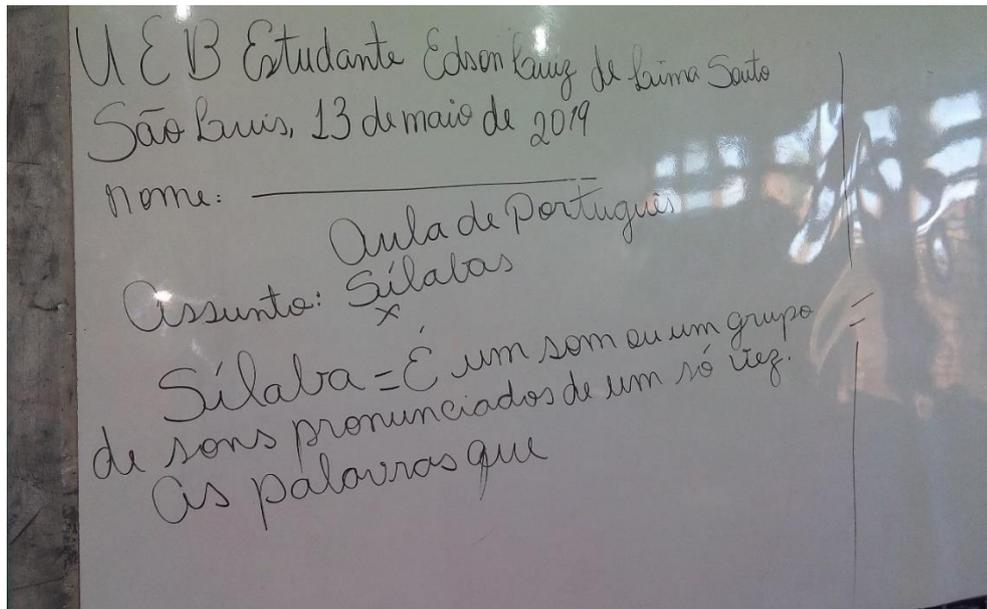
Porém, essa função da escrita não é esclarecida às crianças, o que a torna uma prática abstrata e enfadonha, uma vez que:

[...] a escrita, sem função explícita na escola, perde o sentido; não suscita, e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever. A escrita, na escola, não serve para coisa alguma a não ser a ela mesma. Evidencia-se uma redundância: alfabetizar para ensinar a ler e escrever. (SMOLKA, 2012, p. 49)

Assim, entendemos que o ensino da escrita na escola, muitas vezes, tem se reduzido a uma simples técnica, o que contribui para a produção de uma atividade desprovida de sentido e de consciência, favorecendo o desinteresse e alienação da criança.

Outra atividade que nos chamou a atenção durante as observações participantes, foi uma referente à disciplina de Língua Portuguesa. O conteúdo (sílaba) foi escrito no quadro pela professora, que esperou todos os alunos transcreeverem para seus cadernos. Ver figura 5.

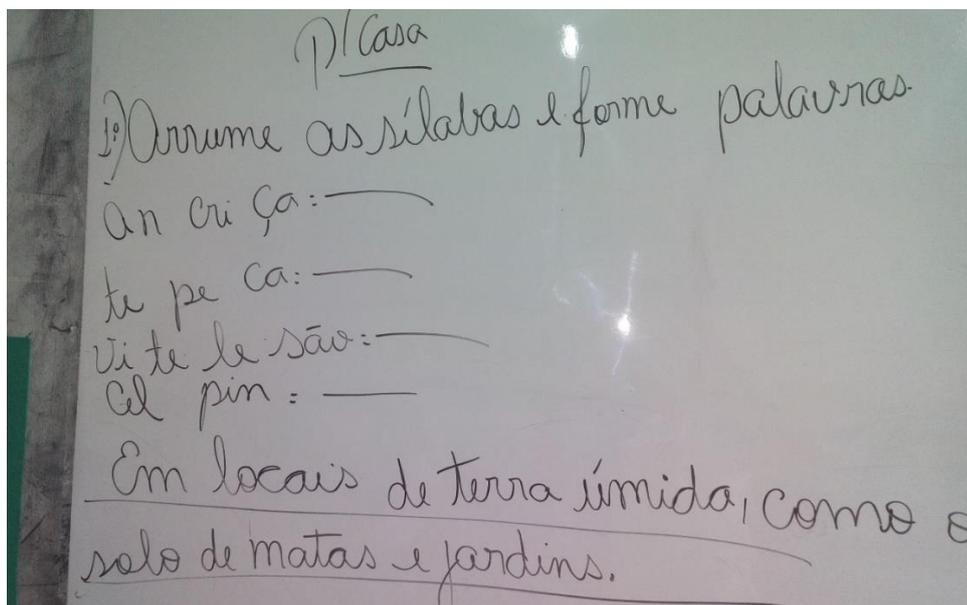
Figura 5 – Atividade de leitura e escrita



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Após as crianças concluírem a transcrição da “aula” para os cadernos, a professora realizou a leitura do texto contido no quadro para os alunos, esforçando-se para tornar o conteúdo o mais compreensível possível. Mas, percebemos que os alunos não conseguiram atribuir sentido, pois logo após as explicações, a professora propôs outra atividade no caderno, onde as palavras se encontravam com as sílabas desordenadas, tendo os alunos a tarefa de pô-las em ordem para formarem e lerem cada palavra, como demonstra a figura 6.

Figura 6 - Atividade de escrita



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Como podemos observar, a atividade proposta apresenta um grau mínimo de significação para os alunos, que apresentaram muitas dificuldades em compreender o seu objetivo, sendo necessária nova explicação por parte da professora. Portanto, diante da análise das conduções das atividades destacadas, aferimos que o ensino da linguagem escrita se encontra compartimentalizado nas formas da linguística estruturalista, não havendo relações vivas de sentidos entre a língua e seu uso social.

Sobre essa problemática no ensino da linguagem escrita, Freire (1986, p. 164, grifos do autor) afirma:

[...] a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo em que vivemos experiências sobre as quais lemos. Ao ler as palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as “palavras da escola” e não as “palavras da realidade”. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas que estão aí) não tem contato algum com os alunos na escola, através das palavras que a escola exige que elas leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de cultura do silêncio imposta aos estudantes. A leitura na escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos.

Assim, ao silenciar o mundo das experiências das crianças, a escola silencia também o seu pensamento, o seu discurso, e literalmente, a sua voz, uma vez que, não lhes é dada a oportunidade de construir relações de sentido entre a vida e o que aprendem na escola. Fato este que contribui para que a existência da dicotomia mundo-escola se perpetue.

Nos dias em que estivemos nas turmas realizando as observações, não presenciamos os alunos realizando leitura individual. A professora do 1º ano, sempre realiza a leitura coletiva, ela inicia a leitura de um tópico ou de um texto no livro e os alunos repetem o que ela ler, em seguida, direciona a explicação do conteúdo ou da proposta de atividade. Em todos os nossos momentos de observação, não presenciamos a leitura de livros de literatura infantil para as crianças, ou mesmo o contato das mesmas com esse material.

Diante desta realidade, percebemos uma lacuna no que tange ao hábito de ler histórias para as crianças, o que se constitui num momento extremamente relevante para os pequenos, pois permite o desenvolvimento de campos de experiência como escuta e fala, criatividade e imaginação, além disso:

[...] ler histórias para as crianças tem duas vantagens gerais. A primeira é que o insight de que as marcas escritas no livro dão origem a uma história interessante pode ter um efeito altamente motivador na criança – sempre que a história for realmente interessante e a criança não for obrigada a escutá-la. A segunda vantagem de ler para crianças é que as acostuma com as peculiaridades e convenções dos registros da linguagem escrita. As crianças precisam acostumar-se com a linguagem dos livros; não é a mesma linguagem que elas ouvem quando falam ao seu redor diariamente, e é irreal esperar que uma criança aprenda este estilo desconhecido ao mesmo tempo que aprende a ler. (SMITH, 1999, p. 120)

Desse modo, compreendemos que o ato de ler histórias para as crianças tem uma representatividade ímpar no processo de aquisição da linguagem escrita, pois abre um leque de possibilidades para o desenvolvimento de capacidades que, certamente, facilitam a compreensão leitora, pois ao ouvirem uma história, as crianças têm a oportunidade de usar o enredo da história para entender o significado da linguagem.

Diante disso, observamos que a professora tem dificuldades em trabalhar a escrita numa perspectiva real de uso, com vistas a atribuição de sentidos pelas crianças. Esse é um indicativo de que suas concepções teórico-metodológicas ainda se encontram ancoradas em métodos tradicionais do ensino da linguagem escrita, e este fato, nos impulsiona a vivenciar novas possibilidades de realização deste trabalho com essa profissional.

Sendo o ensino da linguagem escrita o nosso foco de observação, não poderíamos deixar de buscar perceber de que forma a professora usa o texto nesse processo, então, percebemos que sim, o texto é usado pela professora em sala de aula. Porém, ela utiliza os textos contidos nos livros didáticos, os quais embasam os conteúdos trabalhados em cada dia. Geralmente, realiza a leitura para os alunos para iniciar a explicação de um determinado conteúdo.

Ao presenciarmos a maneira como o texto é utilizado em sala de aula, concluímos que ele se apresenta apenas como meio para disseminar conteúdos, como se fosse um disparador de informações. As crianças não são estimuladas a lerem espontaneamente, com objetivos definidos, e nem a produzirem textos. O texto apresentou-se, durante as nossas observações, como uma via de mão única em direção às crianças, lido pela professora, que atribuía aos alunos a incumbência de responder aos questionamentos contidos nos livros didáticos.

Ao chegarmos a essa conclusão, evidente diante de nossos olhos, percebemos a necessidade da professora ter a oportunidade de conhecer a concepção discursiva de alfabetização como outra possibilidade teórico-metodológica para tornar o ensino da linguagem escrita mais significativo, para que o processo de aquisição da leitura e da escrita possa ser facilitado e compreendido pelas crianças.

Nessa perspectiva, Orlandi (2005) enfatiza a relevância de se trabalhar o efeito-leitor com o próprio aprendiz, isso implica na criação de condições de sua capacidade simbólica, bem como o aumento de sua compreensão leitora.

Para atingir tal finalidade, a autora revela que:

[...] é preciso mexer com a capacidade que esse leitor tem de construir arquivos. Fazer presentes textos que possam ajudá-lo a compreender um texto posto. E isso se faz por uma mexida na relação estrutura/acontecimento. A pergunta assim não é que texto dar, mas sermos atentos aos sentidos produzidos na variedade de textos para que o sujeito apreenda o processo mais do que acumule produtos. (ORLANDI, 2005, p. 71)

A autora nos chama a atenção para as inúmeras versões de leituras possíveis, assim como para os diversos efeitos-leitor (interpretação) produzidos a partir de um texto, ou seja, coexistem várias possibilidades de formulação e de leitura de um texto, que devem ser trabalhadas de maneira enfática, mais do que um ato de leitura pela simples leitura, o leitor precisa encontrar o sentido e encaixá-lo no mundo.

4.1.2 Sondagem das aprendizagens dos alunos em relação à linguagem escrita

Durante o período de nossas observações participantes, nos propomos a realizar uma atividade de sondagem com as crianças com o objetivo de perceber sua relação com a linguagem escrita, e de que maneira a utilizam quando colocadas em situações reais de uso.

Assim, planejamos e executamos a primeira sequência didática. Iniciamos com a acolhida por meio da leitura do livro de literatura infantil “O Patinho feio”, em seguida, instigamos uma discussão com a turma lançando os seguintes questionamentos: *O que acharam da história? O que não gostaram? Por que não gostaram? O patinho era realmente feio ou era diferente dos outros patinhos?*

As respostas a estes questionamentos foram direcionando a discussão, na qual a turma mostrou-se muito participativa, pois todos tinham algo a dizer e faziam

questão de se colocar, o que nos revelou que se dada a oportunidade, as crianças manifestam seu discurso.

No momento da discussão sobre a história, uma criança disse algo que fez toda a turma refletir: *“Tia, o patinho não era feio, só porque ele não era da cor dos outros, eles achavam ele feio.”*

Diante de tal colocação, a turma ficou em silêncio, e nós então, perguntamos se todos concordavam. Após a troca mútua de olhares, as crianças foram se manifestando favoráveis à fala do colega e passaram a expressar um sentimento de revolta em relação à maneira como o patinho foi tratado na história. Logo, percebemos nitidamente como o discurso do outro pode influenciar e ajudar a construir um novo discurso, confirmando que:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão, desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 271)

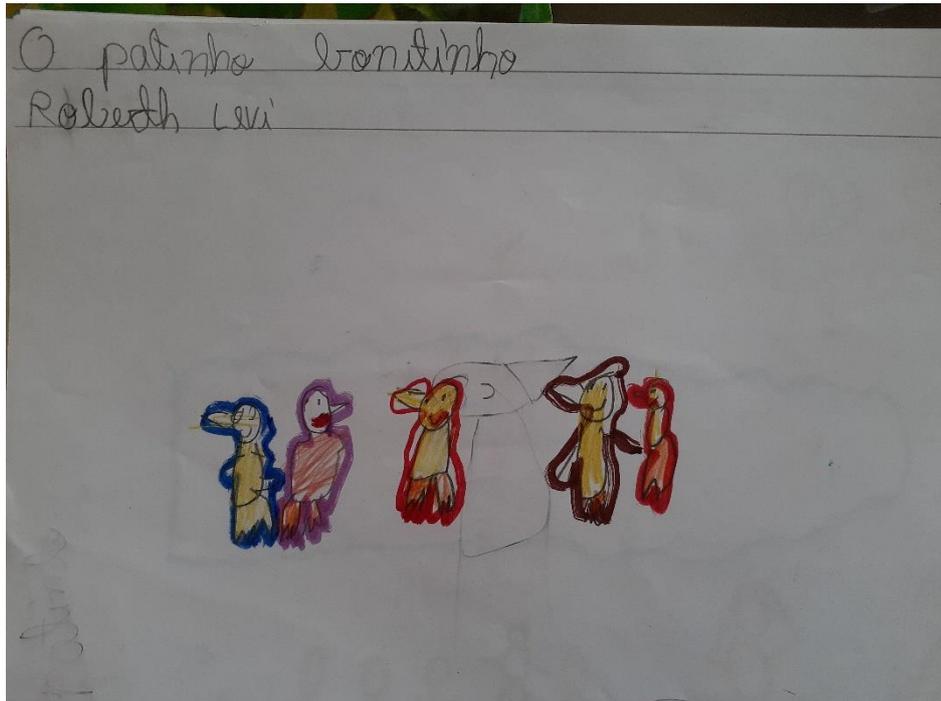
Foi o que presenciamos em sala, o discurso de uma criança que trouxe à tona a forma como o patinho fora tratado com relação a sua cor, ou seja, que ele era considerado feio por não estar dentro de características consideradas como padrão pelos demais, provocou então, uma *“ativa posição responsiva”* na turma, que não apenas concordou com o referido discurso, como passou a completá-lo e a usá-lo, reconstruindo assim, novos discursos.

Após esta constatação, dando continuidade à execução da sequência didática, propomos aos alunos que recontassem a história numa folha de papel A4, e já que não concordavam que o patinho era feio, que dessem outro nome às suas histórias. Algumas crianças apresentaram um certo pavor em realizar a atividade, pelo fato de ainda não saberem ler e escrever convencionalmente.

Então, explicamos que poderiam recontar a história por meio de desenhos, e que ao criarem um novo nome para ela, iríamos ajudar na etapa da escrita.

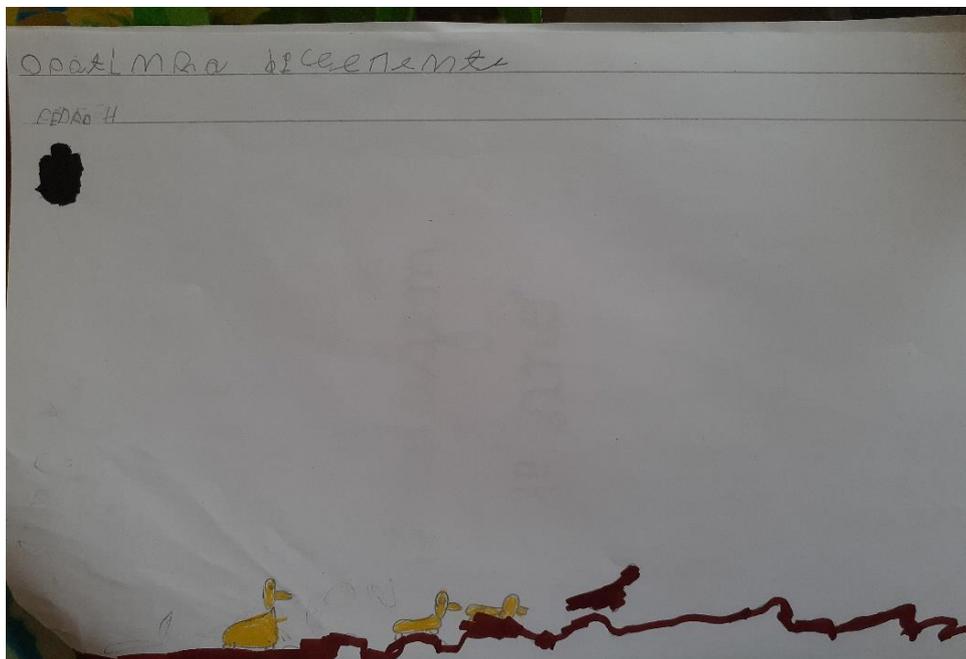
E dessa forma ocorreu, as crianças realizaram o reconto por meio de desenhos e nos surpreenderam com novos nomes para a história, tais como: O patinho bonitinho; O patinho diferente; O patinho grandinho e O patinho cisne. Conforme mostram as figuras a seguir:

Figura 7 - Reconto “o patinho bonitinho”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 8 - “O patinho diferente”



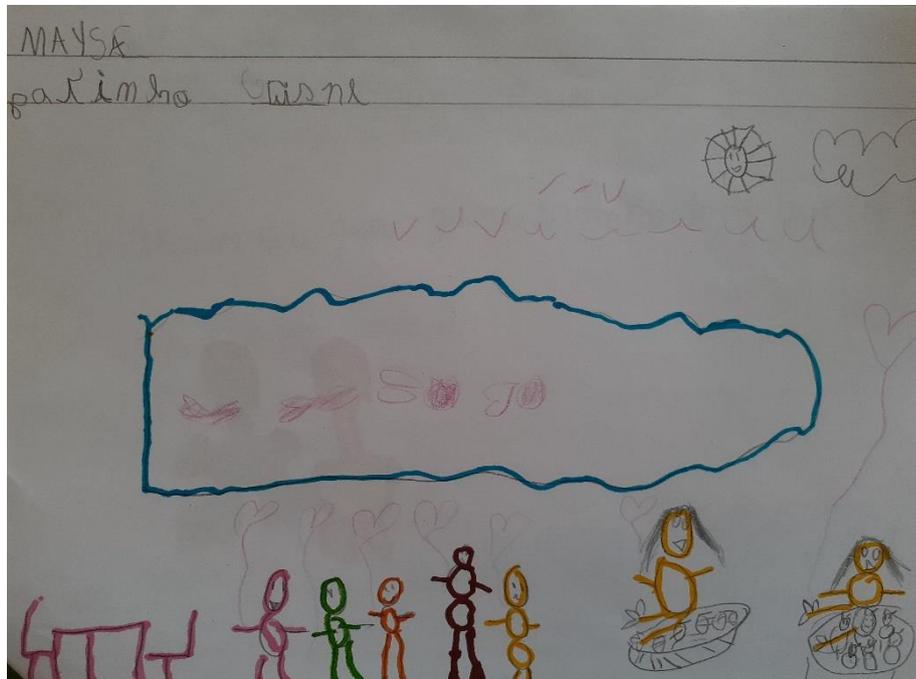
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 9 – “O patinho grandinho”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 10 – “O patinho cisne”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Diante destes recontos, percebemos que as crianças apresentam um senso crítico em relação a aspectos que envolvem temas como a discriminação e o respeito.

E isso se confirma por meio da definição de novos nomes para a história, quando as crianças fizeram questão de substituir a palavra “feito”, de caráter pejorativo, por palavras (bonitinho, grandinho, diferente, cisne), que não somente caracterizam verdadeiramente o personagem principal, como reafirmam sua identidade.

Portanto, podemos dizer que essas crianças já conseguem escrever sob a ótica da discursividade, mesmo que somente pela redefinição e escrita do título do livro, pois conseguiram ter uma atitude responsiva, se colocaram diante do discurso passado pelo livro de literatura infantil, refletiram sobre ele e construíram seu próprio discurso.

É essa dinâmica que constitui a discursividade no ensino da linguagem escrita, a possibilidade de ter contato com os mais variados gêneros do discurso, os mais diversos enunciados, dentro de inúmeras situações comunicativas exigidas pelas infinitas atividades humanas, onde a criança possa refletir sobre os discursos com os quais tem contato, podendo contudo, colocar-se diante dele, podendo refutá-lo ou complementá-lo, e de acordo com suas convicções, reconstruí-lo.

Esse movimento trazido pela discursividade é que torna o processo de alfabetização discursiva carregado de sentidos para os alunos, pois permite que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas a partir de situações reais de uso. E se o processo de alfabetização for carregado de sentidos, certamente será mais significativo para os alunos, que se sentirão mais motivados a participar e a atuar como sujeitos ativos de sua aprendizagem.

4.1.3 O que diz a professora sobre o seu trabalho com a linguagem escrita?

À professora colaboradora solicitamos a realização de entrevista semiestruturada como etapa necessária do diagnóstico desta pesquisa, com vistas a identificar qual a concepção teórico-metodológica que fundamenta o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico com a linguagem escrita.

Com a realização da entrevista, objetivamos também, compreender de que forma a referida professora utiliza o texto no desenvolvimento do ensino da linguagem escrita com os alunos do 1º ano do ensino fundamental.

Logo, buscando responder ao primeiro objetivo citado, perguntamos à professora em quais fundamentos teóricos-metodológicos se baseia sua prática como professora alfabetizadora, e obtivemos a seguinte resposta:

Meus fundamentos se baseiam em práticas de alfabetização socio construtivistas por meio de texto e palavras geradoras da Oneide Schwartz Mendonça, associadas aos Métodos da Psicogêneses da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. (PROFESSORA COLABORADORA)

Diante da resposta da professora colaboradora, fica evidente que sua prática se fundamenta na Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky, abordagem ancorada pela teoria construtivista, divulgada no início da década de 1980, que concebe a língua escrita “[...] como um sistema de representação e objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade e não como um código de transcrição de unidades sonoras e nem como objeto escolar [...]”. (MORTATTI, 2000, p. 266-267)

A referida abordagem teórica, surge como uma nova ótica capaz de direcionar a alfabetização de crianças, pois representou “[...] um crescimento da crença de que essa visão ajudaria a solucionar os problemas educacionais ligados à alfabetização na América Latina”. (GONTIJO, 2005, p.53)

Tal crença passa a ficar subentendida devido ao fato de esta concepção tomar a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo interno e individual de compreensão e construção do sistema de escrita, que ocorre por meio da interação do sujeito com o objeto de conhecimento, superando assim, a ideia de alfabetização como aquisição de uma técnica de leitura e escrita.

Entretanto, a proposta de alfabetização pautada nos estudos de Emília Ferreiro e Teberosky não se configurou como a solução para os problemas concernentes ao fracasso da alfabetização escolar, pois não apresentava um conjunto de métodos para alfabetizar, o que cedeu espaço às práticas pedagógicas ecléticas.

Ao questionarmos a professora colaboradora acerca do papel do texto no desenvolvimento do ensino da linguagem escrita e de que forma o utiliza, nos respondeu o seguinte:

Acho que o texto tem papel fundamental por ser uma ferramenta indispensável em todo o processo de alfabetização. Ao trabalhar com textos de forma intencional, os educadores recebem respostas mais ativas dos alunos, para fazer as intervenções necessárias em seu planejamento ou rotina semanal. (PROFESSORA COLABORADORA)

Percebemos, então, que a professora reconhece a relevância da utilização do texto para o desenvolvimento do ensino da linguagem escrita, no entanto, não respondeu de que forma utiliza o texto com sua turma, mas deixou claro que a partir

do uso do texto intencional, os professores podem obter “respostas mais ativas dos alunos”. Tal afirmação parece-nos alinhada à ideia equivocada que muitos educadores ainda possuem em relação ao uso do texto em sala de aula, por acreditarem que o texto serve para interrogar os alunos, quando na verdade:

[...] ler é interrogar o texto em função de um contexto, de um propósito, de um projeto, para dar resposta a uma necessidade, [...] corresponde a uma interação ativa, curiosa, ávida, direta, entre um leitor e um texto. [...] não se trata de responder a perguntas propostas pelo professor: são as crianças que interrogam o texto, e não o professor que interroga os alunos. (JOLIBERT; JACOB, 2006, p. 53-54)

Assim, compreendemos que a professora ainda utiliza o texto a partir de atividades de interpretação textual contidas nos livros didáticos, cuja função é interrogar o aluno com vistas a obtenção de respostas pré-determinadas nas próprias questões trazidas pelo livro. Essa prática pôde ser confirmada durante o período em que realizamos as observações participantes em sala.

Porém, não nos cabe criticar severamente a professora pela execução do seu trabalho, pois somos cientes que muito do que realiza em sala de aula, são práticas remanescentes de estudos e experiências acumuladas ao longo dos anos, tomados como referências pedagógicas e entendidas como eficientes, pois se o aluno responde o que se espera, logo, a prática funciona.

Prosseguindo com a entrevista, perguntamos à professora, de acordo com sua opinião, se existe diferença entre escrever e produzir texto, e ela nos respondeu:

Sim. Porque quando o aluno produz texto ele agrega valor a este instrumento e se desenvolve com novos conhecimentos fazendo com que possa compreender melhor a variação linguística existente. (PROFESSORA COLABORADORA)

A resposta da professora nos revela que tem conhecimento acerca de um aspecto importante no trabalho com a produção de textos, que é a atribuição de sentido ao texto que é produzido pelos alunos. Ao produzir um texto, mesmo que ainda não realize a escrita convencional, a criança passa a valorizar seu escrito, percebendo sua funcionalidade e o objetivo de sua escrita.

O momento da produção de textos pode ser considerado um momento extremamente rico para a aprendizagem da criança, pois além de possibilitar o acesso à variação linguística, como mencionou a professora, é um momento em que as

crianças podem se perceber enquanto falantes, enquanto donas da palavra, e assim, “o falante entende que seu dizer é uma ponte entre ele e o outro e uma ponte de mão dupla onde a palavra transita entre falantes e escritores”. (COSTA, 2018, p. 44)

Quando questionada sobre de que maneira tem a certeza de que os alunos sabem escrever, a professora disse:

Através de atividades relacionadas ao plano de ações dentro do planejamento realizado anteriormente e os diagnósticos feitos periodicamente para avaliar a aprendizagem do aluno. Ressaltando que embora a avaliação de desempenho seja feita escrita, também fazemos o registro reflexivo que nos ajuda na hora de saber se o aluno está se desenvolvendo. (PROFESSORA COLABORADORA)

A resposta acima, demonstra que a professora avalia o desenvolvimento da escrita dos alunos por meio de atividades e de diagnósticos de escrita, prática avaliativa comum entre os educadores, como afirma Curto; Murilo; Teixidó (2000, p. 228):

É frequente, por exemplo, que se avalie sempre o nível do domínio alfabético e não se valorize tanto a capacidade de compor textos, de recapitular uma informação, de distinguir os elementos de um texto, etc., que são conteúdos de tanta ou maior importância.

Portanto, a escrita da criança não deve ser avaliada seguindo apenas o critério gráfico. É preciso levar em consideração a atribuição de sentido dada à uma situação de escrita pela criança, avaliando a partir de objetivos da atividade de produção.

Dessa forma, os autores citados anteriormente sugerem que ao avaliar a produção de textos das crianças, devemos levar em consideração:

- A fase de preparação.
- O processo de realização da atividade e as características concretas da atividade, do tipo de texto, dos conteúdos, etc.
- O resultado obtido e as tarefas de revisar, de corrigir e de melhorar.
- As atitudes.

Levar em consideração os aspectos apresentados, promove uma avaliação que vai além da comprovação do processo de codificação dos alunos, pois produzir textos não consiste somente em escrevê-los, mas precisa ser concebida como prática cultural, direcionada por objetivos de escrita, sendo assim, são os objetivos de escrita que permitem a atribuição de sentido pela criança que produz o texto.

Em relação ao desenvolvimento dos alunos em leitura, perguntamos à professora como consegue ter a certeza de que seu aluno(a) já lê, e nos respondeu:

Através de estratégias relacionadas no plano de ações do planejamento semanal e atividades como roda de leitura e atividades que necessitam que os alunos sejam desafiados. O desenvolvimento da consciência fonológica é essencial. (PROFESSORA COLABORADORA)

A resposta da professora em relação à avaliação da leitura dos alunos, assemelha-se à dada em relação à avaliação da escrita, pois afirma ser por meio de estratégias e atividades planejadas semanalmente que comprova se seus alunos realizam leitura. A docente cita atividade de roda de leitura e atividades nas quais os alunos sejam desafiados a ler. De fato, as crianças precisam ser desafiadas a ler, de forma que questionem o texto para que nele encontrem as pistas que possam facilitar a leitura. Entretanto, a roda de leitura, prática de extrema relevância no que concerne o envolvimento das crianças com os livros não pode ser o único instrumento propulsor de práticas de leitura, nem tampouco, um instrumento avaliativo. Pode ser uma prática incentivadora da leitura, se bem articulada e desenvolvida pela figura da professora.

Portanto, faz-se necessário atentarmos para as situações de leitura em que as crianças estão sendo submetidas, para que não caiemos no erro de exigir uma leitura que contemple apenas aspectos da sinalização e da vocalização. Assim, coadunamos com Correia (2013, p. 221-222) quando afirma que:

É necessário enfatizar, que, mesmo utilizando-se em sala de aula, de textos que circulam socialmente, o processo de vocalização pode ser priorizado no ato de ler, especialmente se tais textos não estiverem diretamente ligados à comunidade em que a criança está inserida, ou, se não forem trabalhados em função de um interlocutor.

Nesse sentido, às crianças deve ser esclarecido o objetivo real de sua leitura, para que não a realizem sem a preocupação de atribuir sentido ao texto. Por essa razão, as crianças precisam partilhar de momentos diversos de leitura com textos reais, ou seja, textos presentes nas diversas formas de atividades sociais das crianças. Foi com esse intuito que realizamos em nossa pesquisa, uma intervenção colaborativa a partir da concepção discursiva de alfabetização, descrita por meio de narrativa reflexiva na seção seguinte.

4.2 A intervenção colaborativa

O processo de intervenção desta pesquisa foi realizado por meio de sessões reflexivas, planejamentos e ação em sala de aula, que conseqüentemente impulsionava nossas sessões reflexivas em novos planejamentos e novas ações, como um processo cíclico.

Nesse sentido, todos os textos trabalhados nas sessões reflexivas faziam referência aos nossos dois objetos de estudo (leitura e escrita), e alimentavam os encaminhamentos didáticos desenvolvidos a partir de nossas ações em sala de aula à luz da concepção discursiva de alfabetização. Essa subseção será apresentada por meio de narrativas reflexivas trazendo as sessões reflexivas - estudo, os planejamentos e a execução colaborativa das sequências didáticas.

As sequências didáticas foram planejadas colaborativamente, no entanto, nós conduzimos o seu desenvolvimento em sala e a professora colaboradora nos auxiliava quando necessário.

A nossa intervenção na escola ocorreu mais precisamente a partir do dia 16 de abril de 2019, quando realizamos a primeira sessão reflexiva com a professora colaboradora. Nesta sessão, discutimos sobre as mudanças ocorridas na maneira de abordar a aprendizagem da leitura e da escrita.

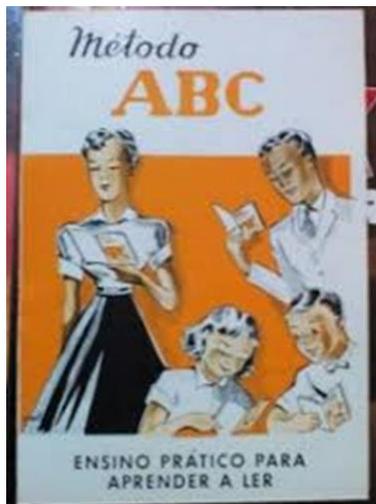
Os objetivos pretendidos com esse momento de estudo foram: discutir pontos de vista sobre a(s) maneira(s) de abordar a aprendizagem da leitura e da escrita a partir da concepção de **Josette Jolibert** e **Jeannette Jacob** (2006), e construir, colaborativamente, uma sequência didática a partir das concepções trazidas pela referida autora.

Assim, demos início com a acolhida literária, por meio da leitura do livro em PDF, *Marcelo, martelo e marmelo*, de autoria de Ruth Rocha, que faz uma relevante reflexão acerca das relações de sentidos que a criança estabelece a partir do uso da linguagem, isso fica bem nítido quando o personagem da história, o Marcelo, questiona a todos os adultos com quem convive, sobre os nomes certos das coisas e objetos, relacionando-os com suas funcionalidades, assim, ele passa a dar novos nomes a partir das relações de sentidos que estabelece com objetos, expressões, lugares e outros.

Após essa leitura, mediamos uma conversa reflexiva sobre a capacidade das crianças de pensarem e refletirem sobre a linguagem e sobre sua utilização, e pudemos perceber que a professora colaboradora atentou para a importância das relações de sentidos estabelecidas pela linguagem, e o quanto essas relações podem fazer toda a diferença no modo de ensinar, tornando a aprendizagem da criança mais significativa.

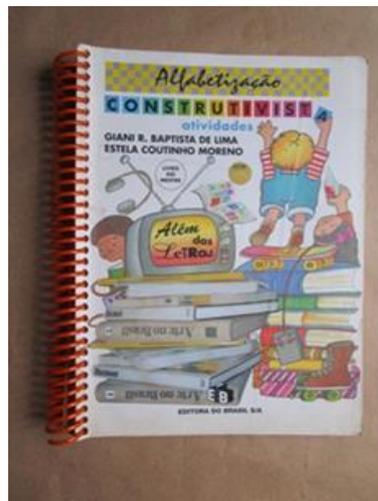
Ao findarmos a conversa reflexiva, apresentamos por meio de slides alguns disparadores de conversa que remetem à mudança no modo de ensinar a leitura e a escrita, com o intuito de sondar a compreensão da professora sobre os diversos modos ou métodos surgidos ao longo dos anos, destinados a “facilitar” o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, apresentamos as imagens que funcionaram como disparadores de conversa, que podem ser vistas nas figuras abaixo:

Figura 11 - Cartilha



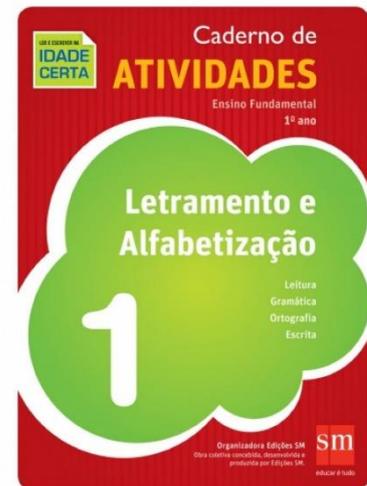
Fonte: Internet

Figura 12 - Livro didático (construtivista)



Fonte: Internet

Figura 13 - Livro didático (Letramento)



Fonte: Internet

A partir da visualização das imagens mencionadas, iniciamos uma discussão sobre as concepções e métodos de alfabetização aos quais as imagens se remetem. Tal discussão foi extremamente proveitosa, pois a professora expôs o que sabia sobre cada maneira de alfabetizar, bem como apresentou suas críticas e suas afinidades em relação às concepções impressas em cada imagem apresentada.

Na discussão, percebemos uma tendência natural da professora em criticar o método de abordagem trazido pelas cartilhas, e aproximação pela concepção de

alfabetização e letramento abordada por Magda Soares no final da década de 1990. Ela colocou que “a alfabetização deve preparar a criança para viver no mundo letrado, para ler e compreender o que ler”.

De fato, a alfabetização deve preparar a criança para viver no mundo e atuar nele, sendo capaz de ler e compreender. No entanto, o ensino da linguagem escrita, em turmas de alfabetização, pode ir além da leitura e da compreensão, pode e deve levar as crianças a atuarem no mundo tomando a leitura e a escrita como práticas culturais, necessárias às diversas formas de atividades humanas, permeadas por relações dialógicas entre os sujeitos sociais. Desse modo,

Os sujeitos que se envolvem nessas relações dialógicas não são entes autônomos e pré-sociais, mas indivíduos socialmente organizados. Isso significa dizer que os sujeitos se definem como feixes de relações sociais: constituem-se e vivem nestes feixes que são múltiplos, não fixos e nunca totalmente coincidentes de pessoa a pessoa (ainda que membros de um mesmo grupo social). Os sujeitos são, portanto, seres marcados por profunda e tensa heterogeneidade. (FARACO, 2009, p. 121)

Por comungar com o pensamento do autor citado anteriormente, propusemos à professora colaboradora a leitura do texto 5, do livro *Além dos muros da escola*, cujo título é: O que mudou na maneira de abordar a aprendizagem da leitura e da escrita? Josette Jolibert; Jeannette Jacob (2006, p. 177-181). A leitura e a discussão do referido texto, trouxe à colaboradora, a possibilidade de conhecer o percurso de mudanças na forma de conceber o ensino da linguagem escrita, bem como uma nova visão acerca da necessidade de se pensar numa alfabetização que priorize o poder das crianças em ler e produzir textos adequados em situações reais de uso, mesmo que ainda não sejam leitores e escritores convencionais.

Essa afirmação decorre da mudança na concepção do que é ler e escrever, que segundo Jolibert e Jacob (2006, p. 180):

- a) A LEITURA é concebida como uma busca, desde o começo do significado de um texto, em função dos interesses e das necessidades do leitor que se utiliza de várias categorias de informação (não apenas das letras) e de diversas estratégias. Então, aprender a ler é, desde o início, aprender a procurar significado nos textos completos encontrados em situações reais de uso e desejar, isto é, ter necessidade, de elaborar o seu sentido.
- b) O que chamamos de ESCRITA é, na realidade, um processo dinâmico, uma PRODUÇÃO DE TEXTOS, concebida como busca de entrada, de adequação do texto produzido ao destinatário, ao

propósito do autor, ao tipo de texto escolhido (carta, cartaz, notícia, etc.).

Portanto, aprender a produzir é, desde o início, aprender a elaborar um texto que tenha significado para um destinatário real e para um determinado dado.

Pautada nesta concepção de leitura e escrita, propusemos, após a leitura e discussão do texto, a elaboração da primeira sequência didática (Apêndice F) de nossa intervenção, com o objetivo de estabelecer a relação entre a teoria e suas práticas alfabetizadoras, visando ainda, uma possível mudança no modo de conceber o ensino da linguagem escrita.

No entanto, a nossa intervenção necessitou partir de situações reais de uso, havendo a necessidade de aproveitar situações, criar contextos reais que suscitasse as práticas de leitura e de escrita. Sendo assim, esses contextos foram as datas comemorativas, uma vez que fazem parte do cotidiano escolar e da cultura de toda sociedade. Dessa forma, as datas comemorativas que contextualizaram as nossas ações foram: Festas Juninas, o Aniversário da cidade de São Luís e o Dia da Criança, respectivamente.

Assim, com a proximidade das referidas datas comemorativas percebemos o surgimento de contextos significativos para as crianças, capazes de promover a interatividade, a discursividade e a possibilidade de utilização dos mais diversos gêneros discursivos em situações reais de leitura e escrita, e os aproveitamos como meio de introduzir a concepção discursiva de alfabetização na sala de aula.

Seguindo esta linha de pensamento, realizamos no início do mês de junho de 2019, a sessão reflexiva e o planejamento de forma colaborativa das sequências didáticas 1 (Apêndice F) e 2 (Apêndice G) que tiveram como contexto real a temática festa junina, narrada a seguir.

4.2.1 Sequência didática 1 (Gênero: regras da brincadeira)

Como dissemos anteriormente, com a proximidade do período junino, surgimos a ideia de explorar esse tema tão presente na vida da maioria das crianças, e propor atividades significativas para elas. Nesse sentido, realizamos com a professora colaboradora uma sessão reflexiva para leitura e estudo do capítulo 2 intitulado: “Estimular a leitura e a produção de diferentes tipos de texto em situações reais de uso”, do livro de Jolibert e Jacob (2006), *Além dos muros da escola*.

O nosso intuito com esta sessão reflexiva foi o de promover uma discussão sobre a importância de as crianças aproximarem-se das diversas possibilidades de leitura e produção diante de contextos reais. Após as nossas discussões e esclarecimentos, concordamos em planejar a primeira sequência didática (Apêndice F), que foi planejada colaborativamente a ser desenvolvida no dia seguinte com as crianças.

A priori, começamos com uma conversa informal sobre o tema, momento em que as crianças puderam colocar seus conhecimentos e vivências sobre festas juninas. Em seguida, explicamos que iriam assistir a alguns vídeos que trariam ainda mais conhecimento sobre a temática.

E assim as crianças demonstraram muito interesse e mantiveram-se concentradas durante a exposição dos vídeos, como mostram as figuras abaixo:

Figura 14 - Exposição de vídeo sobre a origem das festas juninas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

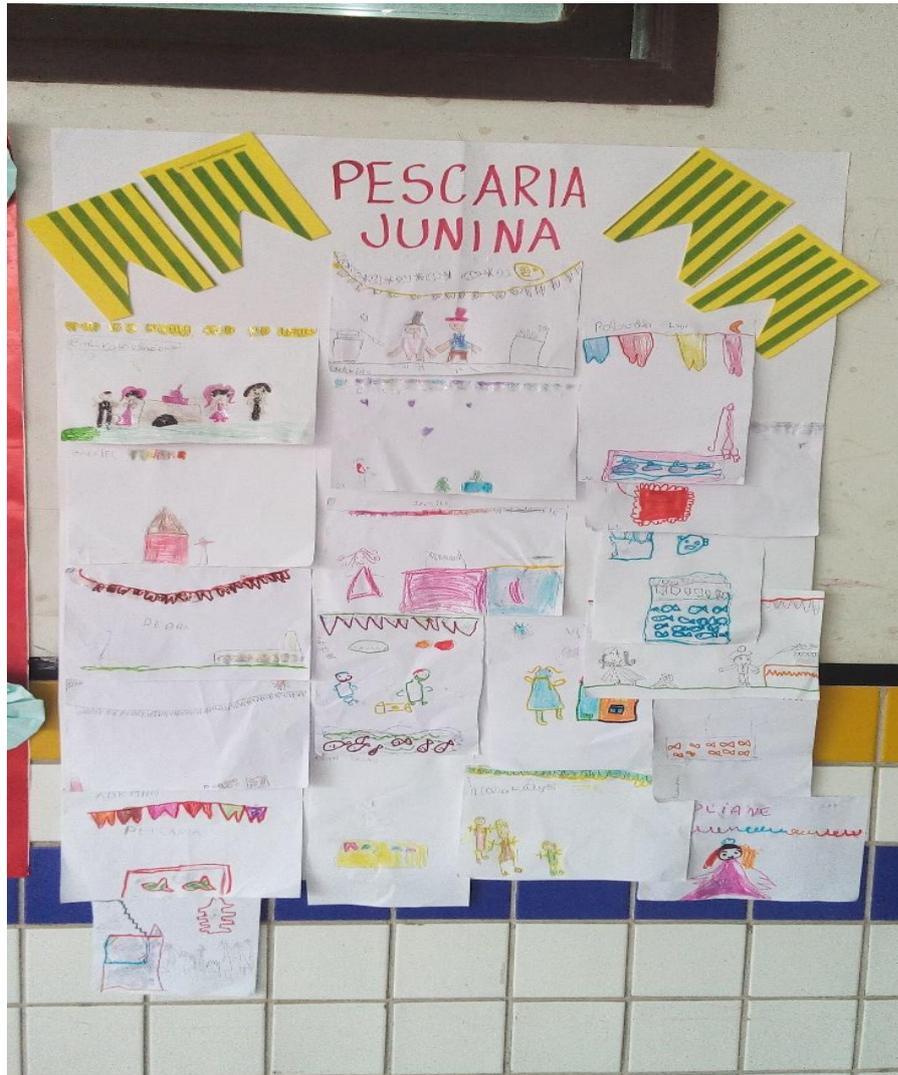
Figura 15 - Exposição de vídeo sobre a brincadeira pescaria junina



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A figura anterior mostra o vídeo que mais chamou a atenção das crianças, que foi sobre as brincadeiras juninas. Nele se explica como produzir os materiais necessários para organizar e realizar a brincadeira junina denominada “pescaria”. Após a exposição, travamos um diálogo com a turma sobre a leitura que fizeram dos vídeos e pedimos que cada criança expressasse no papel o que mais tinha gostado de aprender com a exposição dos vídeos, nesse momento, as crianças representaram, por meio de desenhos o interesse em realizar, na escola, a brincadeira da pescaria. Então, sugerimos a confecção de um cartaz contendo os desenhos da turma, de acordo com a figura que segue:

Figura 16 - Cartaz- pescaria junina



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Diante disso, replanejamos a sequência didática para atender ao interesse de aprendizagem da turma. Assim, não a executamos no dia previsto, mas informamos às crianças que iniciáramos o processo de confecção dos materiais necessários para a realização da referida brincadeira, no dia seguinte. Sendo assim, no final do horário, quando as crianças já aguardavam o toque da sirene para voltarem para casa, sentamos com a professora colaboradora para planejar como seriam nossas ações no dia seguinte, e ela nos deu a sugestão de após as crianças participarem da confecção dos materiais e realizarem a brincadeira da pescaria, que fosse proposto à turma a produção coletiva de um texto instrucional sobre as regras da brincadeira, que seria afixado na parede externa da sala, e teria como destinatários

os demais alunos da escola que quisessem participar da pescaria no dia da festa junina da escola.

No dia seguinte, encontramos as crianças ansiosas, com os olhinhos brilhantes à nossa espera, para dar início a tão esperada brincadeira da pescaria.

Levamos alguns materiais, e outros estavam disponíveis na escola, então, dispomos todos em cima da mesa para que as crianças pudessem visualizar e observar se estavam todos ou se faltava mais algum. Após a confirmação da turma de que não faltava nenhum material, discutimos sobre o passo a passo da confecção da caixa da pescaria e dos anzóis. As crianças foram relatando na ordem como tinha assistido no vídeo.

Em seguida, distribuimos os palitos de churrasco sem ponta a cada um, os cliques, e os fios de lã para a confecção dos anzóis, conforme mostra a figura abaixo:

Figura 17 - Confecção dos anzóis para a pescaria junina



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após a confecção dos anzóis, propomos a confecção da caixa da pescaria, que foi coberta por um papel amarelo, e em seguida, as crianças recortaram algumas bandeirinhas para enfeitá-la e deixá-la mais temática. Esse processo pode ser observado nas figuras seguintes:

Figura 18 - Confeção de bandeirinhas juninas.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após concluírem esta etapa, iniciamos a decoração da caixa, momento em que cada criança participou colando suas bandeirinhas com muita satisfação, pois percebemos o quanto estavam empenhadas nesse trabalho e orgulhosas de si mesmas. Nesse sentido, inferimos que pudesse ser algo novo para a turma, talvez ainda não tivessem desenvolvido algo na escola com tanto envolvimento.

Figura 19 - Colagem das bandeirinhas na caixa da pescaria.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ao término da decoração da caixa, ajudamos nos últimos preparos, enchemos a caixa com areia colorida para simular a água e adicionamos os peixinhos, feitos de E.V.A, que a professora já tinha produzido para uma atividade anterior à nossa chegada à escola.

Figura 20- Caixa da pescaria pronta para uso.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Tudo pronto! É chegada a hora mais esperada pelas crianças: A hora de brincar de pescaria. Para isso, reforçamos as regras da brincadeira, formamos as duplas e iniciamos a primeira “rodada” da pescaria. Nesse dia, as crianças apenas brincaram, sem ser exigidas a elas a escrita coletiva do texto instrucional da brincadeira, essa etapa da sequência didática, ficou para ser realizada no dia seguinte, pois, ficaram livres para brincarem à vontade.

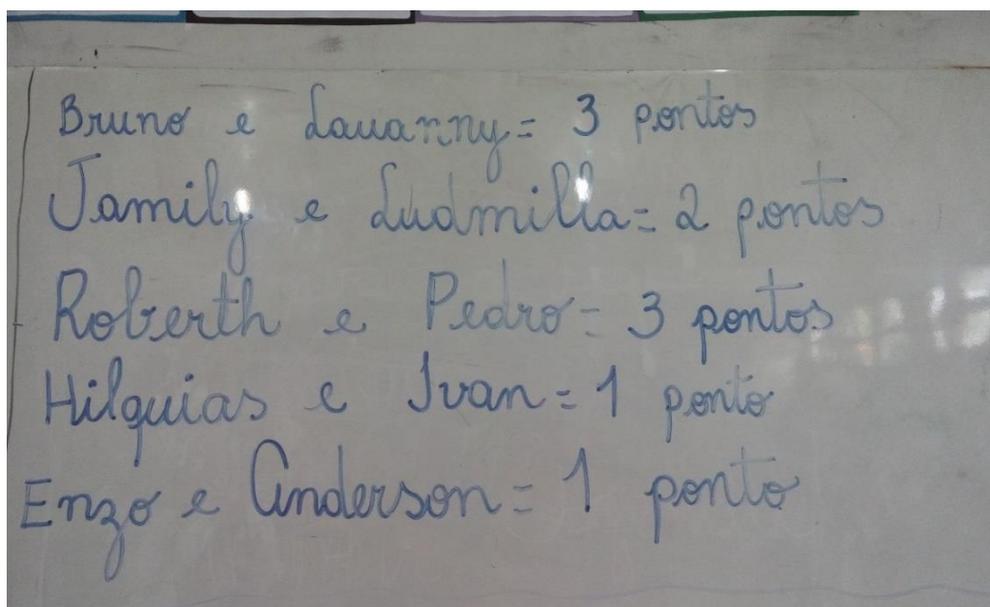
Figura 21 - Brincadeira da pescaria junina.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

À medida em que as crianças brincavam e conseguiam pescar os peixes, íamos registrando no quadro a pontuação de cada dupla, sempre conversando sobre a importância da participação de cada um, com o intuito de diminuir o espírito exacerbado de competitividade. A figura abaixo mostra o quadro de registro de pontos.

Figura 22 - Quadro de pontuação



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após um determinado período brincando de pescaria, questionamos as crianças se já tinham compreendido o sentido da brincadeira, e elas prontamente responderam: “Simmm”! Então, propomos à turma a escrita de um texto coletivo, com as regras da brincadeira, para que os demais alunos da escola, pudessem se apropriar das regras para brincarem de pescaria também.

A turma aceitou a proposta, e assim, antes de iniciar a produção, conversamos sobre a utilização desse gênero discursivo, questionando: “Para quem vamos escrever esse texto?”, “Para que serve esse tipo de texto?”

Diante destes questionamentos, ouvimos respostas como: “vamos escrever para os alunos que quiserem brincar e não sabem como se brinca.”, “Serve para ensinar as regras da brincadeira”. Partindo desse diálogo, mediamos o processo de produção coletiva do texto, iniciando pela produção do título sugerido pelos alunos, que foi: Pescaria/ Regras do jogo.

Em seguida, as crianças começaram a interagir colocando as regras da brincadeira, sendo necessária a nossa mediação para uma organização do texto, que após as etapas de produção coletiva (escrita, leitura, reescrita e leitura), foi transcrito para o papel 40 quilos e afixado na parede externa da sala. Conforme a figura abaixo:

Figura 23 - Texto Instrucional - Regras da Pescaria



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após a conclusão das atividades citadas, e ainda abordando o tema: festas juninas, achamos que seria significativo para as crianças terem contato com o gênero discursivo convite. Portanto, lançamos a ideia para a colaboradora que concordou que esta, poderia ser uma oportunidade de aproximar as crianças da funcionalidade do gênero.

Assim, planejamos a 2ª sequência didática, com o intuito de possibilitar situações de leitura, bem como a escrita coletiva de um convite, sendo que o texto seria escrito coletivamente, porém, cada criança confeccionaria seu convite (suporte) individualmente, para nele, escrever o texto produzido coletivamente, como pode ser compreendido no subitem seguinte.

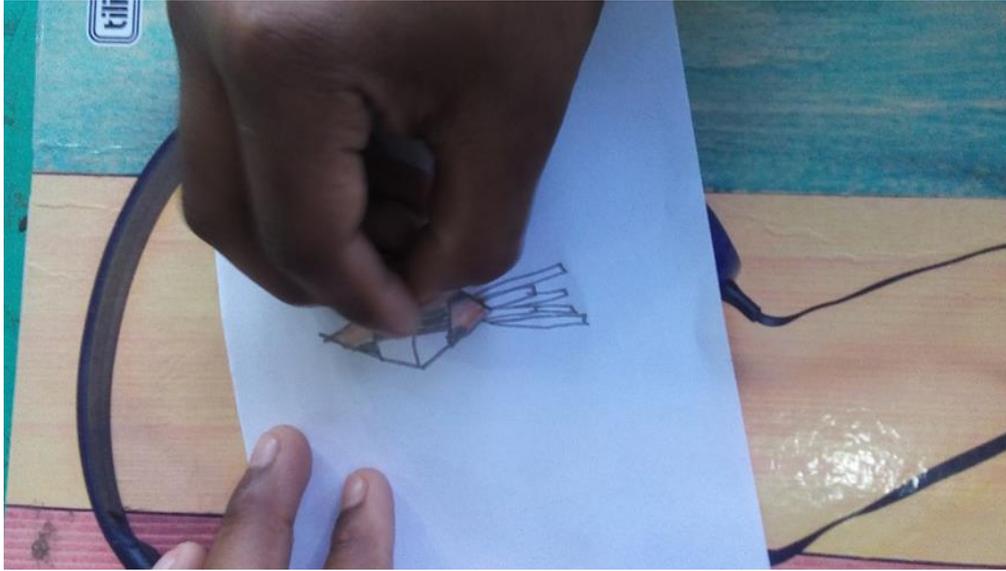
4.2.2 Sequência didática 2 (Gênero: convite)

Para introduzir o gênero, iniciamos um diálogo com as crianças sobre a festa junina da escola, sobre as apresentações que seriam realizadas, questionando-as acerca de qual seria a dança junina que iriam apresentar, e numa só voz todos responderam: *“quadrilha”*. Percebendo o entusiasmo da turma em nos descrever a forma como ocorria os ensaios, lançamos a seguinte pergunta: *“E quem vocês irão convidar para assistir à apresentação da quadrilha na festa junina da escola?”*

Nesse momento, se instaurou na turma um breve silêncio, que foi quebrado quando um dos alunos disse: *“Eu quero convidar a minha mãe!”*. Partindo dessa colocação, introduzimos a utilização do gênero convite no diálogo com a turma, que foi muito proveitoso, pois as crianças colocaram seus conhecimentos sobre o gênero, relataram suas experiências e demonstraram saber quais atividades humanas requerem a utilização de convites, pois citaram como possibilidades, convites para festas de casamento, batizados, chá de bebê, aniversários, dentre outros.

Observando que as crianças já tinham a compreensão acerca da utilização deste gênero discursivo, propusemos a produção de um convite, explicando todas as etapas, que seriam: 1) confecção do suporte para a escrita do texto; 2) a produção coletiva do texto; 3) revisão e 4) transcrição do texto para o suporte. Explicadas as etapas para a turma, as crianças mostraram-se muito interessadas em realizar a atividade. Assim, partimos inicialmente para a confecção do suporte para a escrita do texto, conforme mostra a figura:

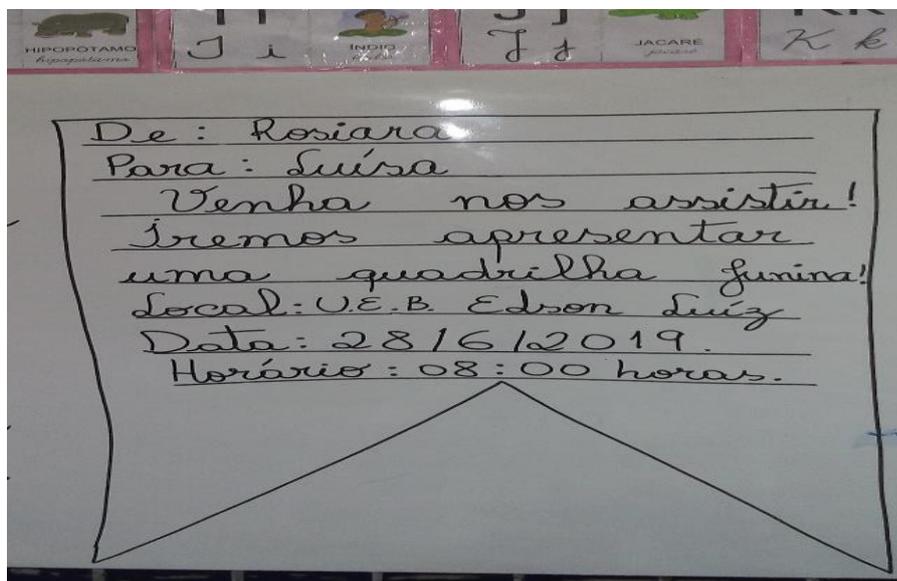
Figura 24- Confeccção do suporte para a escrita do texto



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ao finalizarem a confecção do suporte, passamos às etapas subsequentes, a produção coletiva do texto, a revisão e a transcrição para o suporte. No momento da produção coletiva do texto, os alunos apontaram, antes que fossem questionados, os elementos essenciais de um convite, tais como destinatário, local, data e horário do evento. Assim, explicamos à turma, que seria necessário conter no convite, além do destinatário, o remetente, que é quem convida. Ao finalizarmos a produção coletiva e a revisão, o texto a ser transcrito pelos alunos pode ser visualizado na figura seguinte:

Figura 25 - Texto Coletivo.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

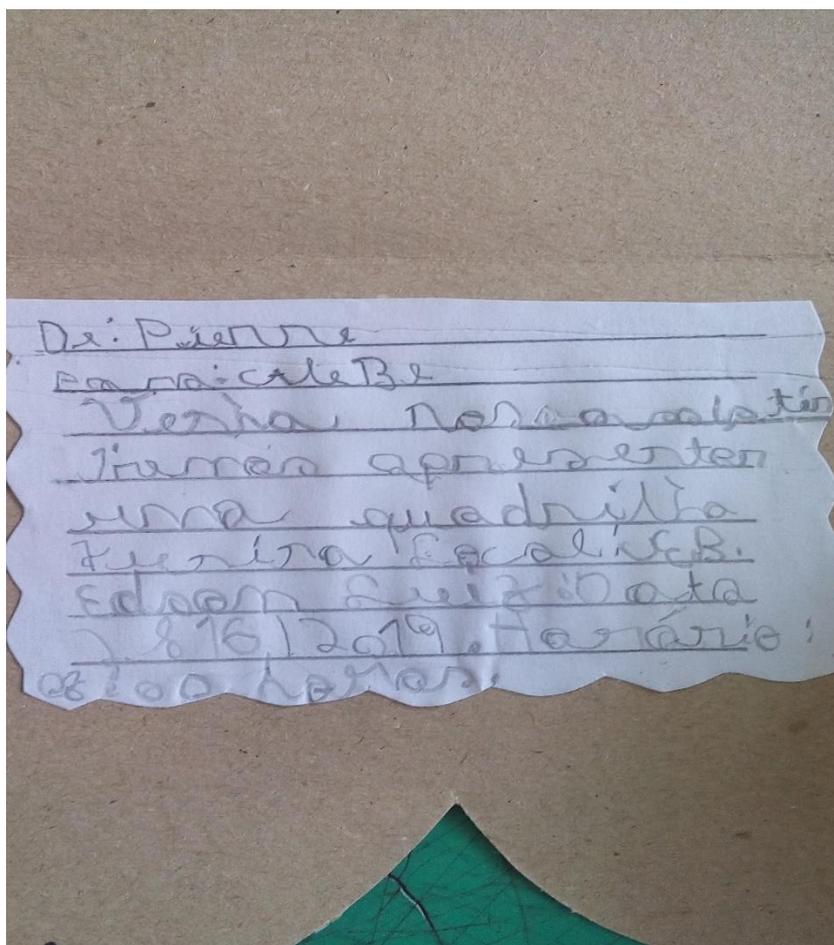
Concluídas as etapas de produção coletiva do texto e de revisão, passamos à transcrição do texto para o suporte confeccionado pelos alunos. Cada criança transcreveu o texto e acrescentou seu nome, bem como o nome de seu convidado. Ao finalizarem, revisamos individualmente cada convite, ajudamos alguns a fazerem correções, como por exemplo, iniciar os nomes de pessoas com letras maiúsculas, em seguida, os alunos guardaram os convites cuidadosamente em suas bolsas para levarem para casa e entregarem a quem gostariam de convidar para a festa junina da escola. A seguir, as figuras mostram alguns dos convites produzidos.

Figura 26 – Convite da festa junina da escola.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 27 - Texto coletivo do convite.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ao avaliar com a colaboradora o envolvimento das crianças a partir das atividades propostas pelas sequências didáticas descritas, chegamos à conclusão da unânime participação das crianças, que se mostraram empenhadas e interessadas em produzir o convite. Isso deve-se ao fato de a produção textual sugerida ter uma funcionalidade real na vida das crianças, pois elas poderiam convidar alguém em especial para a festa junina da escola, e mais, poderiam fazê-lo a partir de um instrumento comunicativo produzido por elas, o que as tornam “donas de suas próprias palavras”.

A seguir, traremos as sequências didáticas 3 (Apêndice H) e 4 (Apêndice I), planejadas, após a realização da sessão reflexiva, a partir do contexto: Aniversário da cidade de São Luís. Este contexto nos surgiu como uma possibilidade de conhecer as experiências das crianças com a cidade, seus conhecimentos e promover práticas de leitura e produção recheadas de interatividade e discursividade.

4.2.3 Sequência didática 3 (Gênero: carta)

No mês de agosto, devido às muitas demandas da professora em sala com as crianças, dentre as quais a realização das atividades avaliativas, não pudemos estar na escola como gostaríamos, sendo possível nossa ida somente na última semana do referido mês. Não tivemos a possibilidade de realizar a sessão reflexiva de maneira presencial, porém, a realizamos virtualmente, via whatsapp, onde criamos um grupo para discutirmos e socializarmos conhecimentos e materiais importantes para o entendimento da concepção discursiva de alfabetização.

Assim, no referido mês, compartilhamos com a docente colaboradora, o texto “*A escrita como produção de textos*”, do livro “*Escrever e Ler*”, dos autores Curto; Morillo e Teixidó (2000), volume 1. Devido a nossa indisponibilidade de realizar a sessão reflexiva com a colaboradora na escola, pedimos que a leitura do referido texto fosse realizada e propusemos a discussão no grupo de Whatsapp.

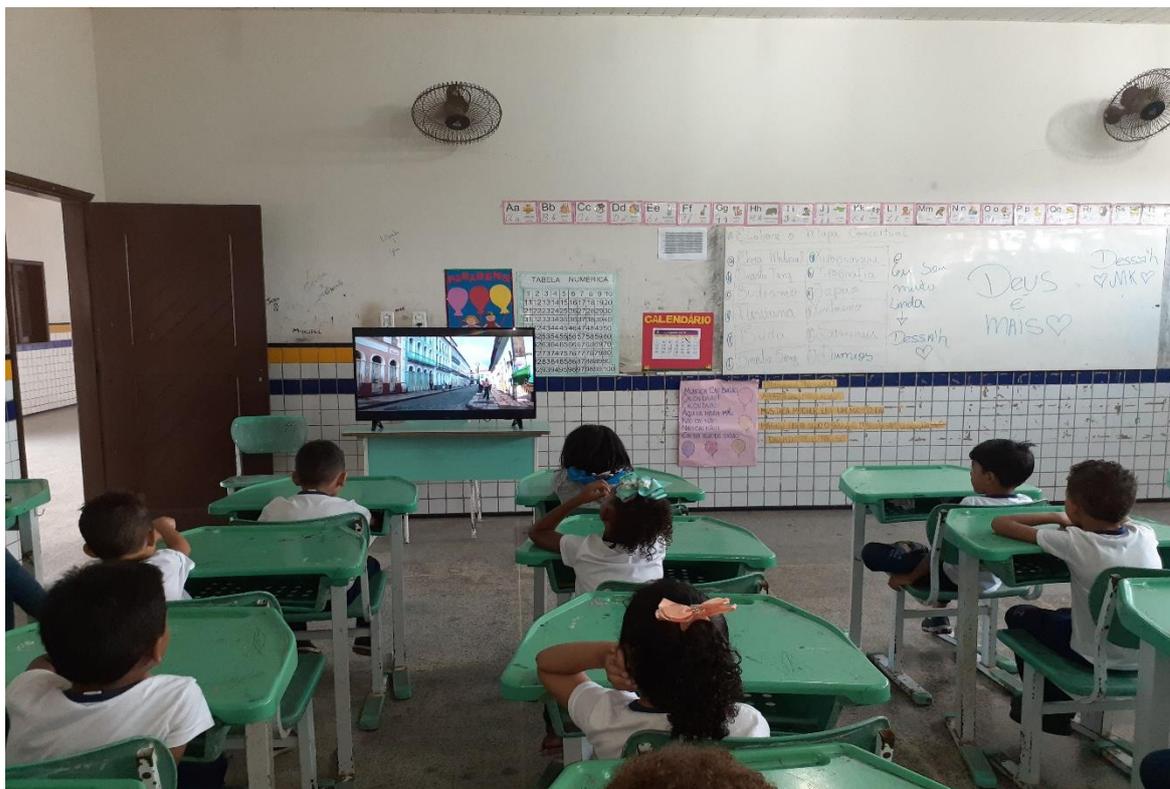
Com a concordância da colaboradora, assim foi realizada a nossa sessão reflexiva, de forma virtual, porém, foi muito proveitosa, pois percebemos por meio das discussões, que a professora entendeu que leitura e produção de textos não podem ser compreendidas como algo aleatório, a leitura pela leitura, a escrita pela escrita, mas precisam ser tomadas a partir das suas funcionalidades e de sua intenção comunicativa.

Isso significa que antes de realizar a leitura, as crianças precisam compreender o seu objetivo, a mensagem transmitida, o mesmo ocorre em relação à produção textual, as crianças devem ser levadas a pensar sobre o conteúdo que vai ser veiculado, a intencionalidade da escrita, os destinatários do texto bem como suas características, o estilo da escrita, dentre outros aspectos que serão mencionados mais adiante.

Nesse período, aproximava-se da data de aniversário da cidade, então pensamos em realizar atividades voltadas para esse tema com o intuito de conhecer as experiências das crianças com a cidade, seus conhecimentos e envolvê-las em atividades carregadas de sentido.

Assim, planejamos com a professora a sequência didática de número 3, que iniciou pela exposição de um documentário sobre São Luís, o qual apresentou a cidade em seus diversos aspectos: histórico, cultural, religioso, econômico, dentre outros, como mostra a figura seguinte.

Figura 28 - Exposição de documentário sobre São Luís

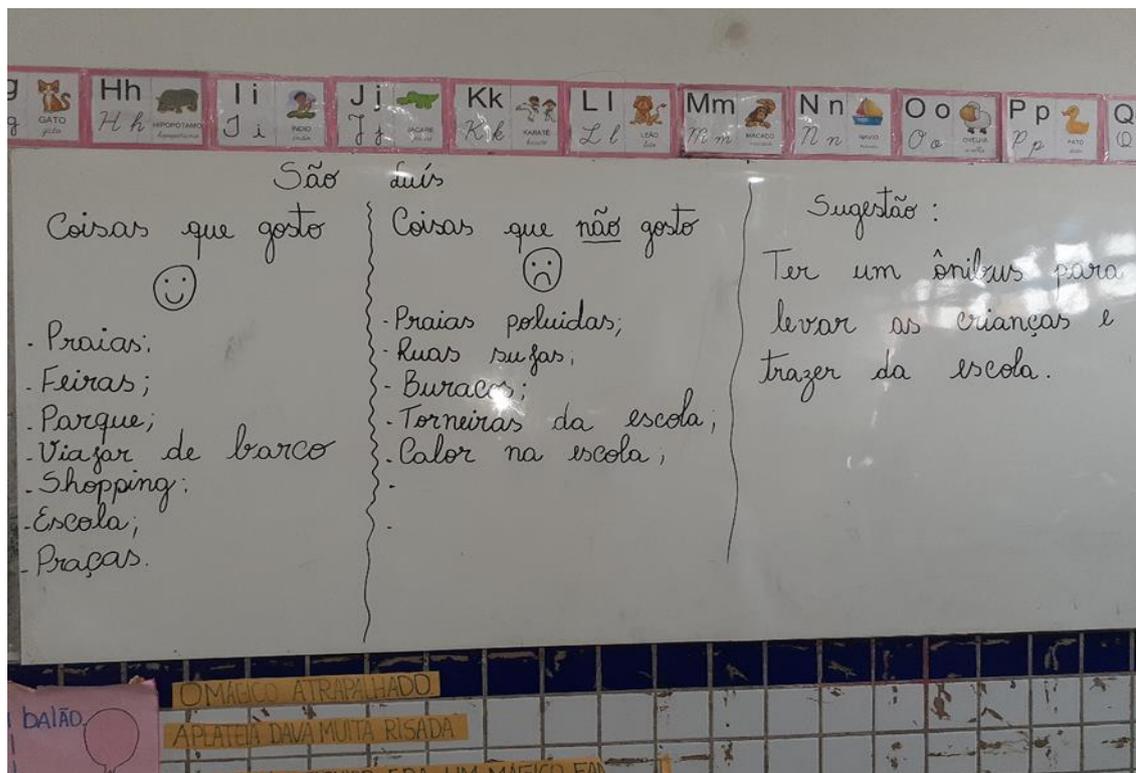


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Após a exposição do documentário, iniciamos um diálogo com a turma acerca do que foi observado no vídeo, buscando levar as crianças a estabelecer relações com suas experiências vividas pela cidade. Para tanto, as questionamos em relação a tudo que foi mostrado por meio do documentário: Quais daqueles lugares já haviam frequentado ou mesmo passado? Quais experiências tiveram nesses lugares? O que tinham gostado e o que não tinham gostado?

Para organizar o relato das crianças, e levá-las a compreender que o “dizer” pode ser dito de diversas formas, propusemos realizar o registro de seus relatos no quadro, assim o organizamos conforme mostra a figura:

Figura 29 - Registro do relato das crianças



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Na figura, as crianças elencaram as praias, feiras, parques, viajar de barco, shopping, a escola e as praças como as coisas que gostam na cidade, e como coisas que não gostam, apontaram a poluição das praias, a sujeira das ruas, os buracos nas vias, o calor que sentem na sala de aula e as torneiras da escola, que segundo a turma, estão quebradas. Concluído o registro no quadro, um aluno se manifestou com a seguinte sugestão: “Ah, tia, tem que ter um ônibus pra levar e buscar as crianças na escola!”. Logo, registramos também essa sugestão no quadro.

Após a leitura do registro, iniciamos outro diálogo com a turma em torno da seguinte problemática: “Quem poderia realizar na cidade, as mudanças das coisas que nós não gostamos?”, e uma das crianças respondeu prontamente: “O prefeito tia!”

Partindo dessa colocação, perguntamos às crianças se conheciam o prefeito da cidade, se sabiam seu nome, e se sabiam o que o prefeito da cidade faz (atribuições de seu cargo). Algumas crianças participaram, respondendo: “O prefeito cuida da cidade!”, “Toma conta de tudo na cidade!”

Diante disso, incitamos a turma a pensar acerca da seguinte questão: “Como nós poderíamos pedir ao prefeito para realizar as mudanças que precisamos na

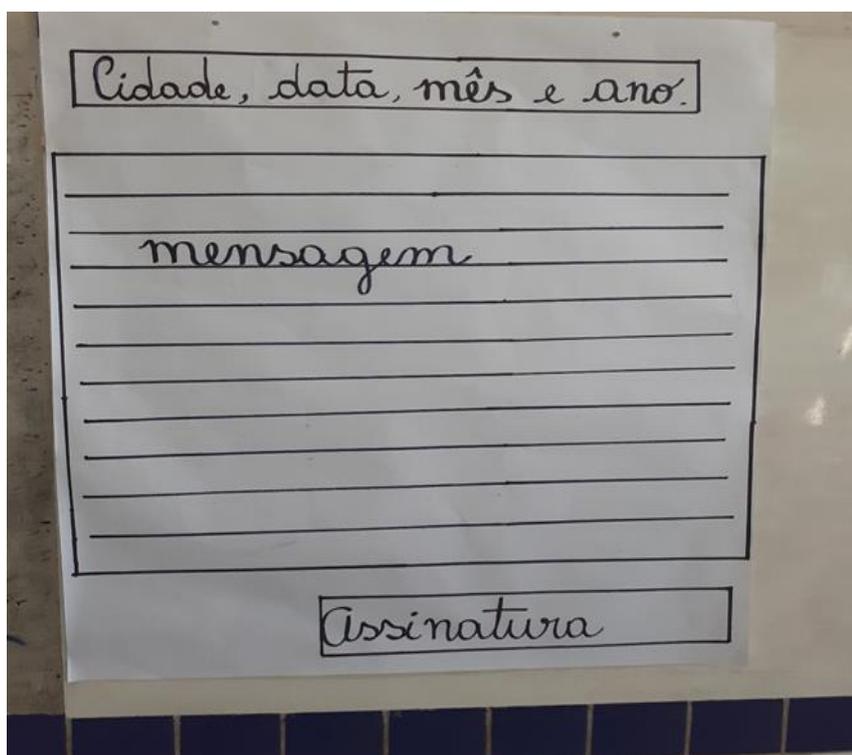
cidade, se não temos como falar com ele pessoalmente?” “Como poderíamos dizer a ele, tudo o que queremos e precisamos?”

Nesse momento, uma aluna se colocou da seguinte forma: *“Mandando uma cartinha pra ele”!* Partindo dessa colocação, passamos a discutir sobre o gênero carta, levando a turma a refletir sobre a sua finalidade e sobre quando devemos escrever uma carta a alguém.

Então, as crianças começaram a se manifestar ativamente, expressando suas ideias e afirmações, e nos fizeram compreender que já sabiam qual a finalidade do gênero carta. A partir dessa compreensão, propusemos à turma a escrita coletiva de uma “carta ao prefeito”, na qual a turma deveria encontrar uma maneira de sistematizar suas colocações prévias, escritas no quadro, que revelavam o que gostam e o que não gostavam na cidade.

Assim, antes de dar início ao processo de escrita coletiva, apresentamos à turma a silhueta do gênero, explicando as características estruturais de uma carta e informações necessárias, como o nome da cidade do remetente, a data em que foi escrita, a saudação no início, bem como a importância da assinatura no final da escrita. A silhueta da carta pode ser vista na figura abaixo:

Figura 30 - Silhueta do gênero carta



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A partir de nossa mediação, ajudamos as crianças a decidirem a forma mais compreensível de organizar suas colocações por meio da escrita coletiva, que se deu a partir das etapas do processo de escrita de textos propostas por Curto; Murilo; Teixidó (2000, p. 148-149), que são:

Preparar-se para escrever:

1. O quê: Tema e situação de escrita;
2. Para quê: Finalidade, intenção da escrita;
3. Para quem: Destinatário;
4. Como: suporte material, instrumentos, tipos de texto.

A etapa descrita acima, foi realizada por meio de diálogos com a turma com o objetivo de promover a compreensão acerca desse momento fundamental da produção. Finalizada esta etapa e percebido o entendimento dos alunos, passamos a etapa que Curto; Murilo; Teixidó (2000, p. 148-149) define como:

Escrever:

5. Elaboração do Pré-Texto: Conteúdo, roteiro, etc;
6. O Ato de escrever revisão do Pré-texto, dúvidas, etc.

A referida etapa foi realizada da seguinte forma: elaboramos com as crianças o pré-texto a partir de suas ideias preliminares, registradas no quadro, enfatizando que o pré-texto seria lido e revisado para que a mensagem contida nele pudesse ser entendida pelo destinatário. O momento da construção do pré-texto pode ser observado por meio da figura abaixo:

Figura 31 - Momento de construção do pré-texto



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Após a conclusão da escrita do pré-texto, passamos para a etapa seguinte: “Revisar: 7) *Reler, avaliar e corrigir o escrito*” (CURTO; MURILO; TEIXIDÓ, 2000, p. 148-149). Momento em que as crianças puderam refletir acerca não somente da mensagem que chegaria ao destinatário, mas também, sobre a forma como estava sendo construída. Essa etapa, foi fundamental, pois tivemos a oportunidade de abordar ainda os aspectos gramaticais da língua, como o uso da pontuação, da letra maiúscula em determinadas palavras, parágrafos, dentre outros.

Assim, ao finalizarmos, iniciamos a última etapa do processo da escrita de textos: “*Passar a limpo e reprodução: 8) Edição e reprodução*”, (CURTO; MURILO; TEIXIDÓ, 2000, p. 148-149). Nesta fase, relemos todo o texto da carta produzido coletivamente, com o objetivo de compreender toda a mensagem e diante do entendimento da turma, passamos a reprodução do texto para um papel 40 quilos, para que fosse afixado na parede da sala, para que as crianças pudessem ter acesso cotidianamente, como mostra a figura:

Figura 32 - Reprodução do texto



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Após afixarmos o texto na parede da escola, passamos a sua transcrição para um papel almaço, que seria colocado em um envelope para ser entregue ao prefeito, ou a um representante seu, pois é sabido que o contato com o prefeito passa por situações burocráticas, e desde então colocamos para as crianças a possibilidade de entregar a carta a um representante, para que este entregasse ao prefeito da cidade.

Assim, realizamos inúmeras tentativas de entregar a carta ao menos a um representante do gestor da cidade, mas por questões de indisponibilidade de alguns membros da secretaria, não conseguimos. Entretanto, esse fato não desconfigura a existência de um destinatário real, nem tampouco, a capacidade dos alunos de construir e direcionarem seu discurso a partir de seu olhar para o contexto em que vivem.

Findada esta atividade extremamente produtiva, conversamos com a professora colaboradora sobre a nossa próxima sessão reflexiva, esta nos surpreendeu expondo o seu desejo de continuarmos realizando as referidas sessões

virtualmente, via whatsapp, sob a alegação de que levando o texto para casa poderia realizar a leitura de maneira mais tranquila, o que não acontecia na escola, pois sempre erámos surpreendidas por alunos ou por pais que entravam na sala sem permissão para tratarem de algum assunto com a professora. Diante dessa alegação, decidimos concordar e continuar a realizar as sessões reflexivas de forma virtual.

4.2.4 Sequência didática 4 (Gênero: Lendas)

Para a elaboração colaborativa do planejamento da sequência didática 4 a ser executada na segunda semana do mês de setembro (Apêndice 00), continuamos a discussão esmiuçada ainda sobre o texto de Curto, Morillo e Teixidó (2000), “ *A escrita como produção de textos*”, pois precisávamos compreender como as crianças devem ser colocadas em situação de leitura e de escrita real de textos.

Durante a discussão, ressaltamos que a escrita como produção de textos necessita ser orientada por etapas de produção como os referidos autores colocam no texto. Essas etapas, são fundamentais para que as crianças possam atribuir sentido ao ato de produzirem textos, por meio dos procedimentos gerais de escritas que são:

1. Decidir o tema e a situação de escrita.
2. Explicitar a finalidade e intenção da escrita.
3. Decidir o destinatário.
4. Considerar as características do texto.
5. Elaboração do pré-texto: conteúdo.
6. Escrita interativa. Re-elaboração do pré-texto. Identificação e resolução de problemas de codificação.
7. Revisar: Reler, avaliar, e corrigir o escrito, conforme critérios decididos previamente.
8. Passar a limpo: Edição e reprodução do texto. (CURTO; MURILO; TEIXIDÓ,2000, p. 147)

Além dos procedimentos gerais de escrita, discutimos ainda, a relevância de incentivarmos os alunos para que desenvolvam as seguintes atitudes em relação à escrita:

- 1 Valorização da escrita como meio de comunicação, estudo, prazer e diversão.
- 2 Curiosidade ativa frente à escrita de palavras e textos novos.
- 3 Atitude ativa, reflexiva, autônoma e criativa na preparação do texto que será escrito.
- 4 Interação e capacidade de cooperação e respeito pela diversidade na elaboração coletiva de textos.

5 Atividade e vigilância autoavaliadora durante o processo de escrita. Identificação de dúvidas e esforço para solucioná-las.

6 Atitude de busca de canais comunicativos, criativos e pessoais na escrita de textos.

7 Autoexigência na realização das próprias produções e valorização da clareza, da ordem e da limpeza nos textos para alcançar uma melhor comunicação.

8 Hábitos de revisar com atenção a correção do escrito. (CURTO; MURILO; TEIXIDÓ, 2000, p. 148)

Ao discutirmos tais atitudes, concluímos que são indispensáveis para que as crianças possam tomar o processo de produção de textos como uma forma de se comunicar e de se apropriar da linguagem escrita, compreendendo seus aspectos normativos, indiscutivelmente necessários, de forma leve, prazerosa, por ser colocada a partir de situações comunicativas reais e de contextos nos quais as crianças estão, de fato, inseridas. Seguindo esta linha de pensamento, planejamos colaborativamente a sequência didática 4. É importante ressaltar, que quando nos referimos à produção de textos, temos a leitura imbricada em todas as atividades de produção, pois não há como produzir sem leitura, são práticas coexistentes. Mais precisamente no dia 12 de setembro, continuamos a explorar a temática “São Luís”, agora mediando uma atividade sobre as lendas ludovicenses, a partir do que os alunos já sabiam, uma vez que assistiram na semana anterior dois vídeos referentes a lendas da cidade, dentre elas a da serpente encantada e a lenda da Ana Jansen, que foram expostas por meio de vídeos, do tipo desenho animado.

Assim, iniciamos um diálogo com a turma sobre a preferência por uma das lendas as quais assistiram, sugerindo que realizássemos, neste dia, a produção (e leitura) do gênero reconto, da lenda preferida da turma e não de cada aluno. Para isso, tentamos preparar as crianças para a escrita (CURTO; MURILO; TEIXIDÓ, 2000, p. 148-149).

Portanto, nesta etapa, ressaltamos além do tema e da situação da escrita, a finalidade, que seria para que as crianças levassem o reconto para casa e escolhessem uma pessoa para ler, que seria o destinatário, e assim, socializar seus conhecimentos acerca da temática.

Frisamos ainda, o “como fazer”, esclarecendo que o reconto seria produzido pela turma, por meio da escrita coletiva do texto, sendo nós, a escriba da turma e que todos precisariam, ao final da produção coletiva, da releitura e correção do texto, transcrevê-lo para seus cadernos, que seria o suporte final do reconto a partir do qual realizariam a leitura do reconto ao destinatário escolhido.

Realizadas as devidas explicações, perguntamos aos alunos qual lenda iriam recontar, nesse momento, percebemos uma divisão da turma, parte dos alunos disseram que gostaram mais da lenda da serpente encantada, e os demais afirmaram preferir a lenda da Ana Jansen.

Diante do impasse, propusemos a realização de uma votação como uma forma justa e democrática de chegarmos à escolha da lenda a ser recontada, as crianças concordaram e a lenda vencedora foi a lenda da serpente. Passamos, então, para a produção do pré-texto, momento de pensar no que íamos escrever e de produzir um rascunho, essa etapa é de suma importância pois:

O objetivo da elaboração do pré-texto é ajudar as crianças a se apropriarem, ou assimilarem, as características do modelo que se trata de reconstruir: o título, como começamos, o que vai antes e depois, como podemos dizer esta expressão, de que forma ficará melhor, o que é mais importante, o que não podemos esquecer, etc. e também como se escreve, etc. (CURTO; MURILO; TEIXIDÓ, 2000, p. 152).

O objetivo descrito acima, reflete o percurso que percorremos durante a produção do pré-texto, como pode ser observado na figura seguinte:

Figura 33 - Produção do pré-texto



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Após a etapa exibida na figura acima, iniciamos a releitura, avaliação e correção do texto, que segundo Curto; Murilo; Teixidó (2000, p.155) significa:

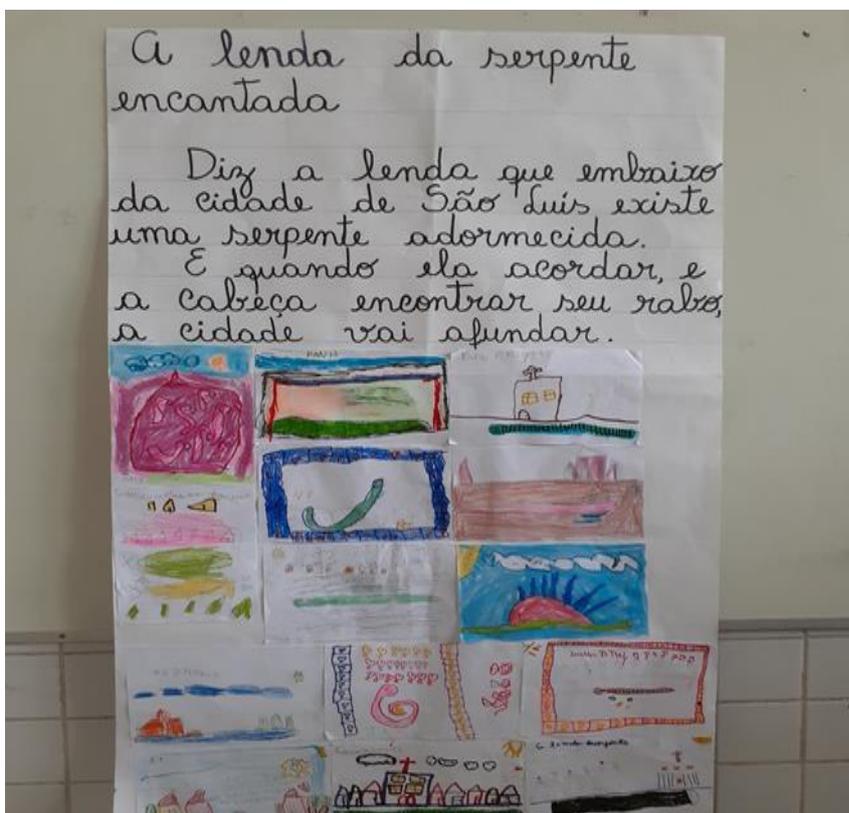
- Ler o escrito (quase sempre é difícil);
- Identificar dúvidas possíveis (pode ser que não tenha nenhuma);
- Encontrar soluções satisfatórias (pode ser que não saiba como fazê-lo);
- Ter claro o que se pede que corrija (o conteúdo, o estilo, a ortografia, a caligrafia, a apresentação, o formato, etc.?)

Durante a realização das etapas colocadas pelo autor citado, surgiu um diálogo iniciado por um dos alunos, que disse: *“Tia, a senhora poderia levar nosso texto para ler para os seus alunos da outra escola, pra eles conhecerem a lenda da serpente”!*

Nesse momento, as demais crianças concordaram e apresentaram interesse em escrever para os alunos da escola na qual lecionamos no turno vespertino, havendo assim, a mudança de destinatários.

Concluída a etapa de releitura, avaliação e correção do texto, iniciamos a fase de edição e reprodução para o cartaz, que além de conter o reconto das crianças, conteve também, a ilustração da lenda, como pode ser visualizado na figura seguinte:

Figura 34 - Lenda da serpente encantada



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Finalizada a produção coletiva do gênero reconto, nos comprometemos em levar o cartaz para a escola à tarde, no mesmo dia, e ler o reconto para os alunos que são da turma do infantil II, de uma escola da zona rural. As crianças produtoras do reconto, mostraram-se ansiosas para saber o que os destinatários do seu texto iriam achar. Dessa forma, nos incumbiram de trazer todas as informações acerca dos efeitos de suas intenções de socializarem seus conhecimentos sobre a temática abordada.

E assim fizemos, levamos o cartaz para a escola no contraturno, conversamos com as crianças, explicando toda a sistemática em que culminou o referido cartaz, conversamos sobre o gênero trazido e sua finalidade, em seguida, realizamos a leitura para a turma, conforme mostra a figura:

Figura 35 - Leitura da lenda aos alunos da zona rural



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

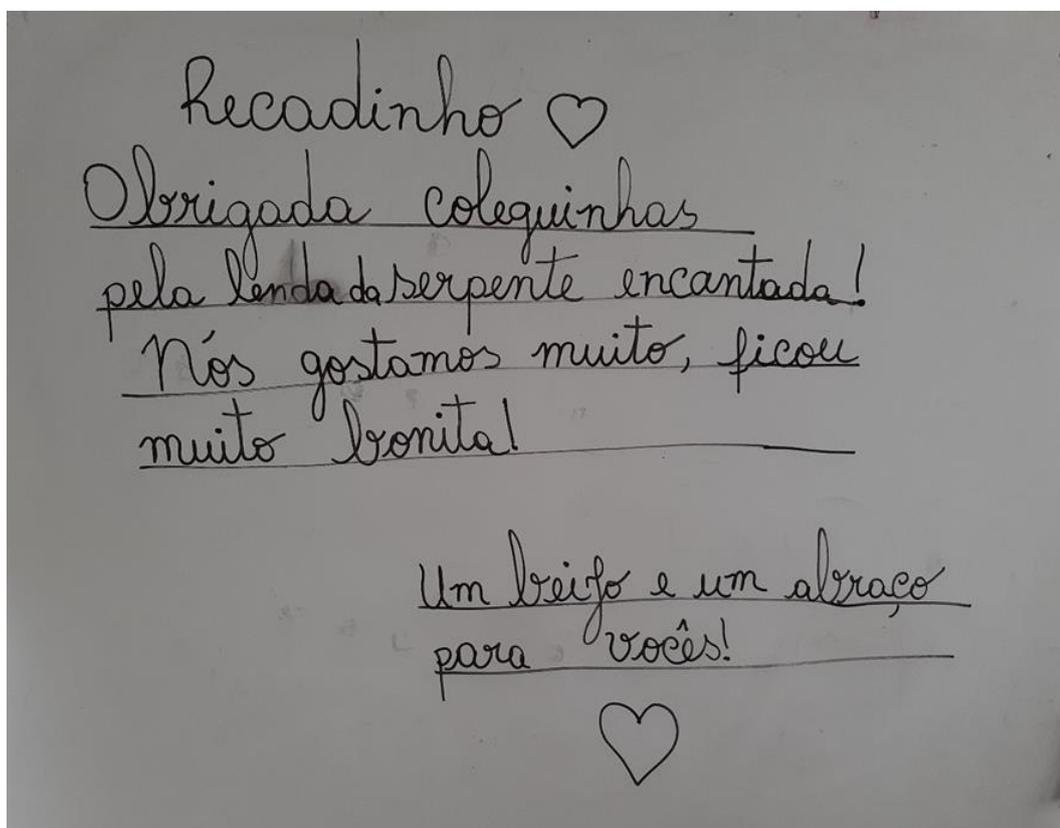
Após a leitura do reconto, as crianças complementaram oralmente com as informações que já tinham sobre essa lenda, pois também já havíamos abordado a temática com elas. Elogiaram muito o trabalho, as figuras e demonstraram satisfação em ter recebido de pessoas desconhecidas esse tipo de atitude.

Em seguida, propomos à turma uma maneira de expressar nossa gratidão às crianças remetentes do texto, e estabelecemos uma reflexão acerca da seguinte questão: “*De que forma nós poderíamos agradecer aos colegas pela produção e envio do reconto sobre a lenda da serpente?*”

Estabeleceu-se um breve silêncio na sala, quebrado quando uma aluna disse: “*A senhora dá o recado pra eles, que nós gostamos muito!*”. Diante dessa colocação intervimos sugerindo a possibilidade de escrevermos um recadinho com os nossos agradecimentos, assim como os alunos escreveram o reconto.

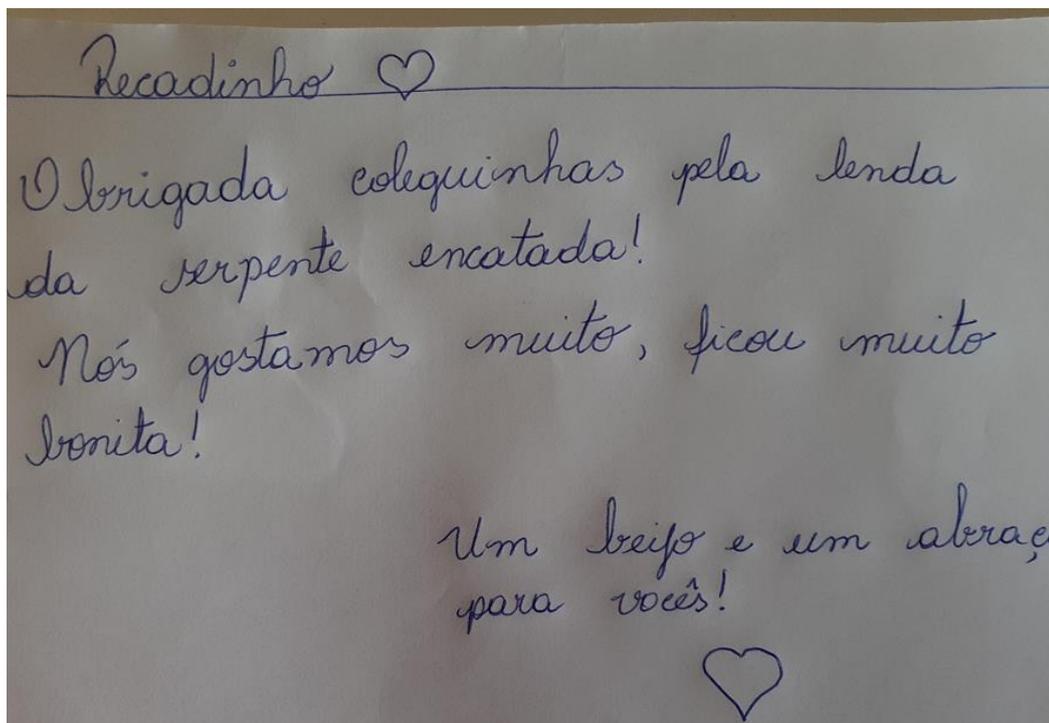
A turma gostou da ideia, e produzimos coletivamente o gênero recadinho, seguindo as etapas de produção do pré-texto, releitura, avaliação, correção, edição e reprodução do texto para a metade de uma folha de papel A4, como mostram as figuras seguintes:

Figura 36 - Recadinho produzido coletivamente



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 37 - Recadinho transcrito



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Sendo assim, nossa incumbência era levar aos alunos do 1º ano da escola campo de pesquisa o recadinho com os agradecimentos das crianças da educação infantil, e assim fizemos, no dia seguinte ao chegarmos na sala, a turma logo manifestou interesse em saber se as crianças haviam gostado do texto que receberam, então, aproveitamos esse momento para relatar detalhadamente a reação dos interlocutores. E logo mostramos para a turma o recadinho, que imediatamente pediu para que realizássemos a leitura. Ao concluir a leitura do recadinho, percebemos o entusiasmo da turma, por perceberem que a finalidade da produção tinha se cumprido.

Assim, confirmamos o que Smolka (2012, p. 45) diz ao afirmar que para fazer funcionar a escrita como interação e interlocução:

[...] não se trata, então, apenas de 'ensinar' (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, de fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades.

Logo, o entusiasmo da turma ao receber retorno de seus interlocutores, justifica-se pela percepção da possibilidade de sua escrita alcançar um objetivo, que neste caso, era o de comunicar informações sobre a lenda que acabara de conhecer.

E por isso, sentiu a necessidade de contar o que aprendeu, de disseminar de alguma forma seu conhecimento, e foi justamente essa necessidade que deu sentido à escrita das crianças.

Portanto, a escrita significativa consiste numa escrita em que o “falante ou escritor dirige-se ao seu interlocutor porque tem um projeto de discurso, um querer dizer ou uma intenção discursiva”. (COSTA, 2018, p. 90). Seguindo esta concepção, demos continuidade à nossa intervenção com mais uma sessão reflexiva e posteriormente ao planejamento da 5ª sequência didática (Apêndice J), atividades estas, subsidiadas pelo contexto “Leitura na escola”, prática que observamos não fazer parte da rotina das crianças em sala.

4.2.5 Sequência didática 5 (Gênero: Literatura Infantil)

E para a elaboração do planejamento da sequência didática 5 (Apêndice J) a ser executada no dia 19 de setembro, sugerimos a leitura do texto “Sessão de mediação: um dispositivo engenhoso”, capítulo 2 do livro *Da escuta de textos à leitura*, de Élie Bajard (2014a), pois pensamos em oportunizar à turma situações de escuta de textos, uma vez que essa prática não fazia parte da rotina de atividades das crianças.

Dessa forma, após a leitura individual do texto, iniciamos a discussão, via WhatsApp, com a professora colaboradora. Momento em que expomos nosso entendimento em relação ao texto, que abordou as duas possibilidades de acesso: a gráfica e a sonora. Destacamos ainda, o protocolo sugerido pelo autor para a realização da sessão de mediação, que:

[...] começa por uma brincadeira coletiva seguida pela disseminação do acervo no chão. A brincadeira assume um duplo papel: ritual que visa congrega o grupo, introduz os participantes em mundo lúdico em ressonância com a ficção presente nos livros. O resto do tempo é dedicado à exploração do acervo. As crianças escolhem livros, brincam com eles, folheiam os exemplares, trocam os volumes entre si. Concomitante, dentro do mesmo ambiente, cada criança tem ocasião de pedir a um mediador para que lhe revele, pela voz, o texto do livro. Depois de cerca de 45 minutos, os exemplares são guardados e uma atividade coletiva de despedida encerra a sessão. (BAJARD, 2014a, p. 47-48).

Diante da clareza de como deve ser executada uma sessão de mediação, Bajard diz que ela (2014a, p. 46), “propicia encontros de crianças com o livro a partir

de alguns meses de idade [...]” e ainda tem a capacidade de desvelar “as riquezas da literatura infantil, sensibilizando as crianças ao funcionamento da língua escrita, linguagem determinante para sua inserção social”.

Portanto, pensamos em realizar essa atividade como uma maneira de promover situações de leitura e estabelecer o contato das crianças com a literatura infantil, haja vista que essa proximidade não faz parte da rotina de sala de aula, como já mencionamos.

Assim, planejamos a sequência didática 5 (Apêndice...), seguindo os encaminhamentos sugeridos por Bajard (2014a) para a realização da sessão de mediação, então começamos pela brincadeira, denominada “O mestre mandou”, com o intuito de tornar a atividade mais lúdica e atrativa para as crianças. Para realizarmos a brincadeira, organizamos as crianças por meio de uma roda, sendo que uma delas ficara no centro para ser o mestre que daria as ordens a serem executadas pelas demais crianças. Veja a figura seguinte:

Figura 38 - Brincadeira “o mestre mandou”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Durante a realização desta brincadeira, que teve a participação de todos os alunos e da professora colaboradora da pesquisa, percebemos o quão animadas e

descontraídas ficaram as crianças, todas se envolveram, executando as “ordens” dadas pelo mestre, dando sugestões, portanto pudemos perceber que alcançamos o principal objetivo da brincadeira para este momento, a diversão como forma de prepará-los para receber a sessão de mediação de leitura como algo prazeroso.

Findada a brincadeira, que teve duração de aproximadamente 20 minutos, propusemos o momento da mediação de leitura, para tanto, explicamos aos alunos cada passo a ser realizado, tais como: a abertura do tapete no chão, a distribuição dos diversos livros de literatura no tapete e a escolha e manuseio livres dos livros de interesse de cada um, como pode se observar na figura abaixo:

Figura 39 - 1ª Etapa da sessão de mediação de leitura



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Esta etapa foi muito importante, pois as crianças puderam manusear os livros, arriscar possibilidades de leitura, e escolher o de seu interesse para ouvir a história por meio da mediação de leitura. Assim, para otimizar o tempo, sugerimos que cada

criança escolhesse apenas um livro que tivesse interesse em conhecer a história, para que todos pudessem ser contemplados pela sessão, então, cada criança fez a escolha de seu livro e iniciamos a sessão de mediação, conforme mostra a figura:

Figura 40 - Sessão de mediação de leitura



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Enquanto mediávamos a leitura para um grupo de crianças que tinha interesse pelo mesmo livro, as demais desfrutavam da possibilidade de manusear e ler os diversos livros disponíveis no tapete, e assim, ao término de cada sessão, iniciava-se outra com outro grupo de crianças. Ao final das sessões, sugerimos que cada aluno escrevesse algo sobre o livro que mais gostou, e todos da turma se animaram com essa sugestão. Percebemos o empenho e a vontade das crianças em realizar a

atividade sugerida, cada uma queria expressar a sua satisfação em relação ao contato com a literatura infantil.

Algumas crianças ainda não escrevem convencionalmente, então relataram por meio de desenhos, outras arriscaram a escrita do nome do livro, como mostram as figuras seguintes:

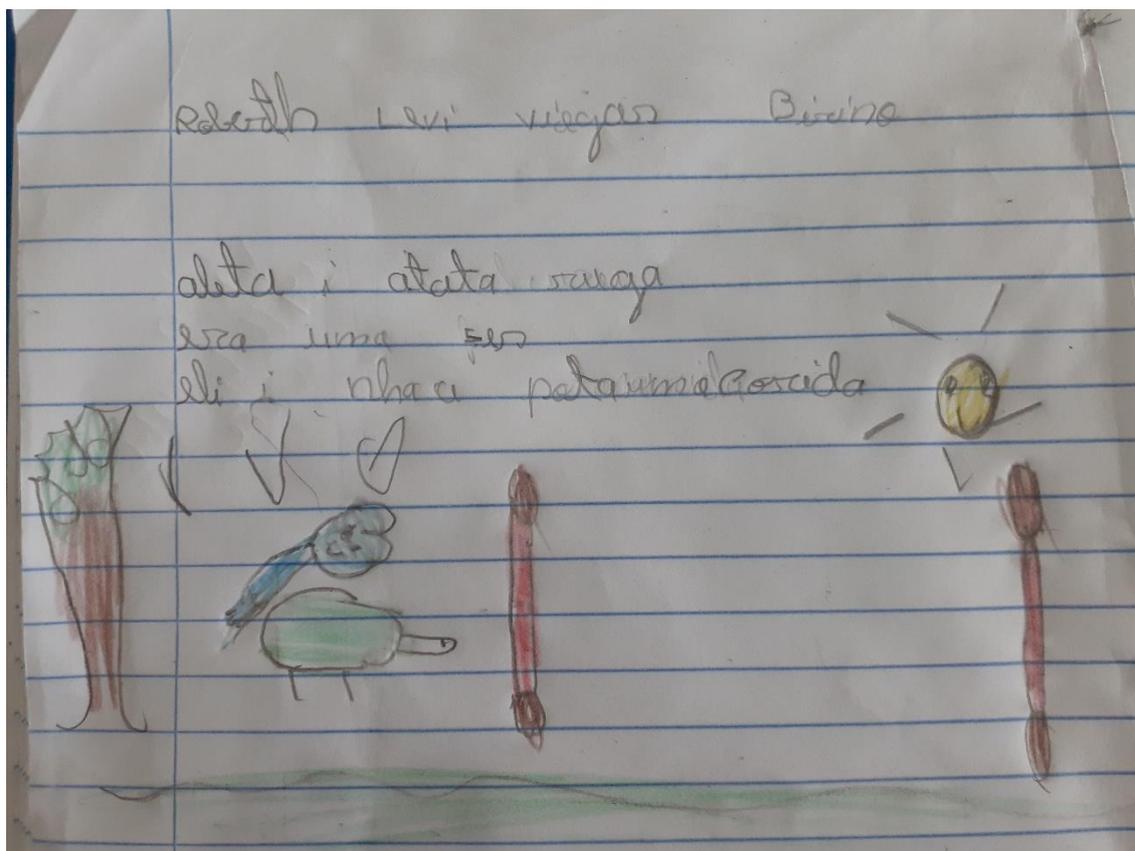
Figura 41 - Relato da criança sobre o livro preferido (Desenho)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Na figura anterior, percebemos que a criança ainda não escreve convencionalmente, no entanto, escreveu, ao seu modo, o nome do livro que mais gostou: "MDTBR", que segundo ela seria "Rapunzel". Assim como esta, outras crianças também relataram sua preferência pela literatura por meio de desenhos, no entanto, algumas produziram seu próprio texto, como pode ser visto na figura que segue:

Figura 42 - Relato da criança sobre livro preferido (Desenho e Texto)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Transcrição direta	Tradução
Aleta e atata ruga	A lebre e a tartaruga
Era uma sez	Era uma vez
Eli é nhace pataumacorida.	A lebre que tinha apostado uma corrida.

Ao concluírem os seus relatos, as crianças fizeram questão de nos mostrar e ler seus escritos, demonstrando que a atividade sugerida foi carregada de sentido, pois demonstraram que seu contato com a literatura infantil é algo relevante, prazeroso, e que desperta interesse. Assim, precisamos compreender que as atividades propostas às crianças na fase inicial da escrita precisam aguçar o seu verdadeiro sentido, pois:

A atividade que faz sentido é aquela que permite à criança entrar em contato com o mundo, aprende a usar os objetos que os homens foram construindo ao longo da história – os instrumentos, a linguagem, as técnicas, os objetos materiais e não materiais [...] (MELO, 1999, p. 21)

Desse modo, a atividade de reconto foi carregada de sentidos para as crianças, porque permitiu o seu contato com os livros de literatura, que são objetos do mundo, criados pelos homens ao longo da história, como afirma Melo (1999). Além disso, puderam manusear os livros, como objetos materiais, e também, puderam aprender com os objetos não materiais trazidos pelos livros, como os valores e as mensagens contidas em cada obra.

Com o intuito de dar continuidade a nossa intervenção pautada na concepção discursiva de alfabetização, mediando o processo da atribuição de sentidos pelas crianças, aos atos de ler e escrever, realizamos a sessão reflexiva, planejamento e desenvolvimento das sequências didáticas 6 (Apêndice K); 7 (Apêndice L); 8 (Apêndice M) e 9 (Apêndice N) partindo do contexto Dia da Criança, como será narrado a seguir.

4.2.6 Sequência didática 6 (Gênero: Cartaz)

Para o mês de outubro, conversamos com a professora sobre a possibilidade de realizar atividades com temáticas voltadas para a semana da criança, pois acreditamos ser um período muito significativo para os alunos. Para tanto, sugerimos à colaboradora a leitura do texto “Os textos como unidade básica da linguagem escrita”, capítulo 17 do livro *Escrever e Ler*, de Curto, Morillo e Teixidó (2000), volume 1.

A sugestão de leitura do referido texto se justifica a partir da oportunidade de podermos trabalhar com a turma uma diversidade de tipologia textual, em decorrência das inúmeras situações de leitura e escrita exploradas pela temática *semana da criança*. Portanto, ao nos reunirmos, virtualmente, para discutirmos o texto, tentamos esclarecer os principais aspectos constituintes do texto como unidade básica da linguagem escrita, que são:

1. O texto como unidade básica da linguagem escrita tal como é usado na sociedade. Diversidade de textos escritos.
2. Tipologias textuais. Uso do critério de intencionalidade da leitura e da escrita, como organizador da tipologia de textos.
3. Estrutura, características e traços diferenciadores dos tipos de textos mais usuais na sociedade e no trabalho escolar:
 - 3.1 Finalidade e intencionalidade (manipulação de dados, informação, prazer, estudo, fazer).
 - 3.2 Função específica de cada texto.

- 3.3 Modelos de texto que existem na realidade social.
- 3.4 Conteúdos específicos de cada texto.
- 3.5 Formato e suporte material próprios do texto.
- 3.6 Gramática do texto (morfossintaxe, léxico, macroestrutura, etc.).(CURTO; MURILO; TEIXIDÓ, 2000, p. 185)

Diante da compreensão dos aspectos expostos acima, e percebendo que a professora colaboradora conseguiu compreender que a tipologia textual relaciona-se diretamente com a intencionalidade de cada tipo de texto, buscamos mostrar o quanto a temática *semana da criança* poderia ser proveitosa pelo fato de nos sugerir a realização de brincadeiras, jogos, teatro, e assim, a necessidade de utilizar diversos tipos de textos.

Dessa forma, ao sentarmos para planejar, conversamos e concordamos que seria importante abordar o tema “direitos da criança”, para que a turma pudesse tomar conhecimento acerca da existência de seus direitos como forma de assegurar a fase da infância.

Além disso, a temática seria uma forma que daria sentido às atividades de leitura e escrita que seriam propostas. Nesse sentido, a sequência didática 6 (Apêndice K), foi planejada e organizada com o intuito de envolver as crianças em todas as atividades, de forma que pudessem lhes atribuir sentidos, e assim, tomarem a leitura e a escrita como práticas culturais circulantes em seu meio social, em sua vida.

Assim, iniciamos a acolhida por meio de uma roda de conversa sobre o Dia das crianças. Nesse momento, questionamos a turma sobre as vantagens de ser criança, o que as crianças podem e não podem fazer. A turma então mostrou-se muito participativa, cada criança falou o que pensava sobre o quão é bom ser criança. Diante das respostas da turma, apresentamos o pôster que versa sobre os direitos da criança, como mostra a figura seguinte:

Figura 43- Pôster sobre os direitos da criança



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Nesse momento, as crianças foram desafiadas a lerem o texto, com o intuito de extraírem dele a leitura de elementos significativos, tais como: números, imagens, palavras, enfim, algo que pudesse levá-las a conduzir a leitura do pôster e a compreender a mensagem nele contida.

Quando questionadas acerca do que liam no pôster, algumas crianças iniciaram sua participação identificando o numeral 12, algumas palavras dentre as quais: outubro, dia, família e educação. Diante disso, instigamos as crianças a pensarem sobre o que essas palavras e esse numeral queriam nos dizer, e uma delas logo disse: *“Acho que quer falar do Dia das crianças tia!”*

Diante disso, pedimos que nos ajudassem a fazer a leitura coletiva do texto, em seguida, pedimos que apenas ouvissem e acompanhassem visualmente a leitura, para que pudessem compreender trechos do texto que não conseguiram ler sozinhos. Então, as crianças compreenderam que o referido pôster se tratava de um texto informativo sobre os direitos da criança.

Seguindo a compreensão da turma, iniciamos uma discussão sobre os direitos da criança de ter uma moradia e uma família, de ter acesso à educação, à saúde e

assistência médica, à alimentação e ao brincar. Esse foi um momento muito proveitoso, pois ouvimos de algumas crianças colocações como: *“Tia, nenhuma criança pode ficar sem estudar!”*; *“ Se uma criança não tiver uma casa, ela mora na rua e isso não é bom!”*; *“Tia, também as crianças não podem trabalhar, só adulto que pode!”*, dentre outras colocações que nos permitiram perceber que a turma já tinha um conhecimento prévio sobre os direitos das crianças.

Terminada a discussão, propomos à turma a produção de cartazes sobre os direitos da criança a serem afixados pelas paredes da escola com o intuito de informar os demais alunos sobre a temática. Assim, explicamos como se daria o processo de produção dos cartazes, sendo que a turma seria dividida por grupos, e a cada grupo seriam entregues livros para que deles fossem retiradas as figuras que simbolizassem cada direito que estava sendo discutido. Assim, as crianças recortariam as figuras, que seriam coladas na cartolina, em seguida, elas produziram os textos, com o auxílio das professoras, referentes a cada direito representado por cada figura. Diante de nossa explicação da logística da atividade, a turma mostrou-se muito animada em realizar a produção dos cartazes, pois não era algo rotineiro trabalhar em grupos, pegar tesouras e cortar, nem tampouco confeccionar cartazes.

Seguimos cada passo relatado anteriormente para a realização da referida atividade, as crianças participaram ativamente, procuraram as figuras nos livros que lhes foram entregues, recortaram, colaram na cartolina, e por fim, produziram o texto referente a cada direito, representado pelas figuras que seguem:

Figura 44 - Produção de cartazes sobre os direitos da criança



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

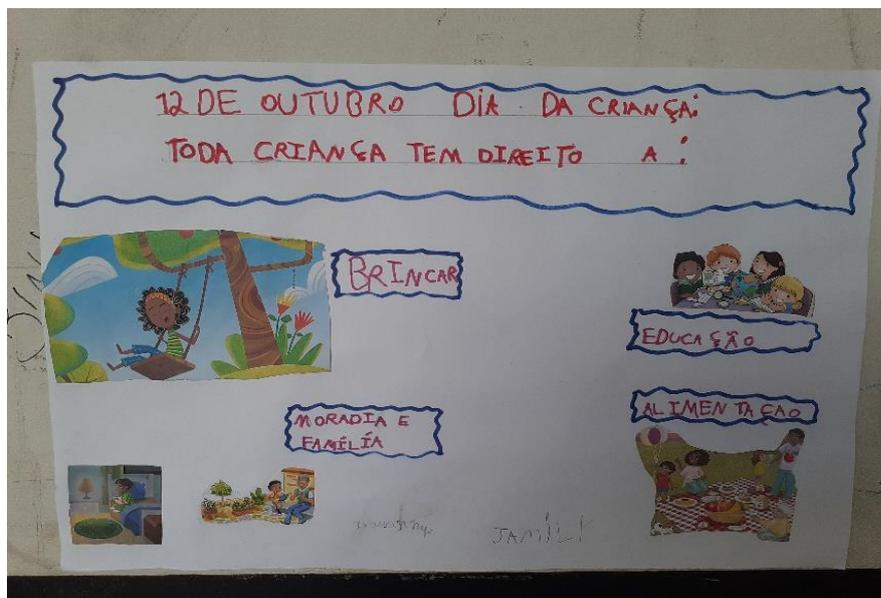
Figura 45 - Produção do texto do cartaz



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Concluídos os cartazes, a cada grupo foi solicitado a escolha de um local da escola para afixá-los. Dessa forma, saímos todos da sala para que os grupos pudessem escolher em qual parede gostaria de expor sua produção. E cada grupo escolheu um local estratégico, onde achava que atingiria o maior número de destinatários. E assim concluímos a referida atividade de leitura e produção de texto, com a exposição dos cartazes nas paredes da escola, como mostra a figura 46.

Figura 46 – Cartaz sobre os direitos da criança



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

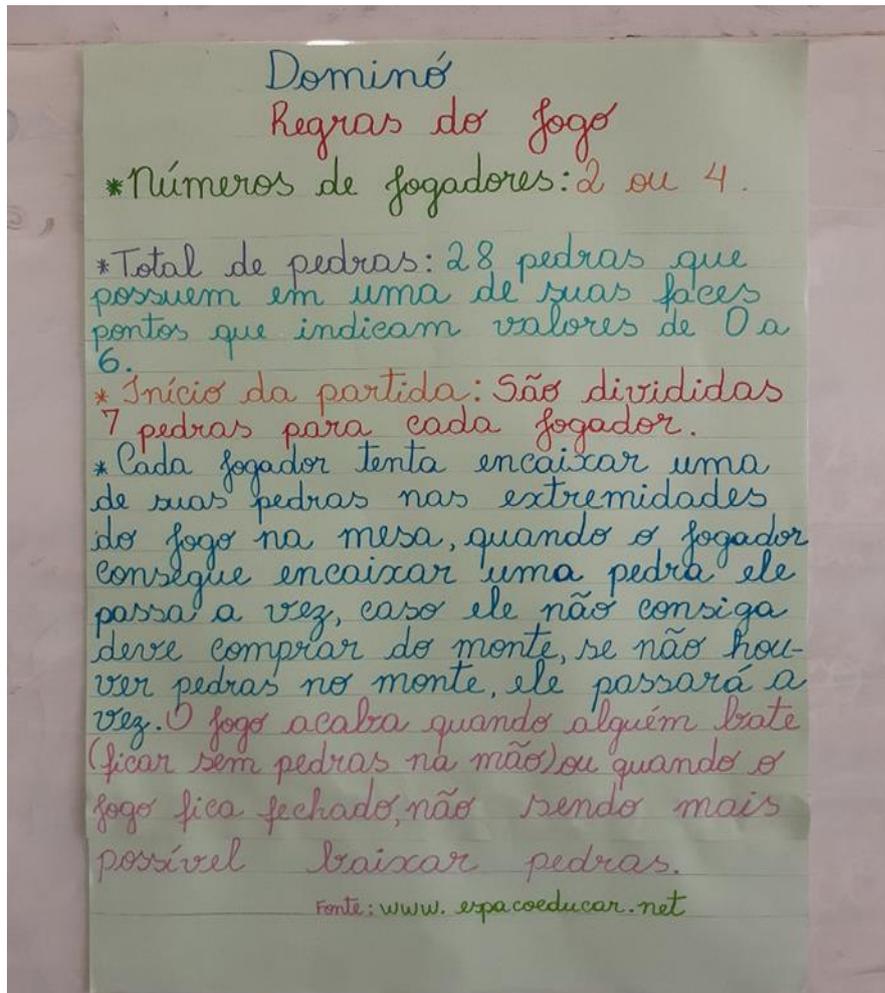
Ao refletir com a professora colaboradora sobre os efeitos dessa intervenção, percebemos que conseguimos alcançar os objetivos traçados no planejamento desta sequência didática (Apêndice K). Além disso, conseguimos proporcionar à turma, seu envolvimento numa atividade de forma interativa, participativa, em que as crianças puderam fazer com suas próprias mãos, pensar sobre a temática, e expressar seu pensamento por meio do seu discurso oral e escrito. O entusiasmo e o interesse com que participaram nos fez perceber que esse tipo de atividade e sua relação com o contexto das crianças foi o que tornou a atividade ainda mais significativa.

4.2.7 Sequência didática 7 (Gênero: Regras de jogo)

Para o dia 9 de outubro, a sequência didática 7 (Apêndice L), planejada colaborativamente, ainda abordaria como tema, os direitos da criança, mais especificamente o direito de brincar, tendo em vista que é algo que as crianças têm imenso apreço. Portanto, esta sequência didática foi planejada com o objetivo de envolver as crianças em situações de leitura e escrita de forma lúdica, sendo necessário aos alunos fazerem uso da leitura e da escrita para participarem de uma brincadeira ou jogo.

Para isso, pensamos em envolvê-los no jogo de dominó, assim, toda a sequência didática foi organizada em torno desta atividade lúdica. Então, iniciamos com a acolhida, propondo à turma o desafio de leitura do texto (regras do jogo dominó), sem que soubesse de que assunto se tratava. O texto levado foi o que pode ser visto na figura seguinte:

Figura 47 – Texto: regras do jogo dominó



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

As crianças, então, foram desafiadas a ler da forma que pudessem. Para ajudá-las, mediamos esse desafio através de questionamentos, como: Do que vocês acham que fala esse texto? Será que é uma música? Uma receita? Um anúncio? Vamos encontrar o título? O que diz o título? Enfim, instigamo-las até que algumas crianças conseguiram realizar a leitura do título e a turma deduziu que se tratava do gênero discursivo regras do jogo, o que facilitou com que chegassem a uma leitura mais próxima do texto.

Partindo das tentativas de leitura dos alunos, propomos a leitura coletiva do texto, momento que consideramos fundamental, pois, as crianças puderam tirar suas dúvidas em relação a trechos do texto que não conseguiram ler sozinhas. Após a leitura coletiva, explicamos e exemplificamos as regras do jogo dominó para a turma,

alguns alunos já as conheciam, pois, esse jogo faz parte do repertório de jogos e brincadeiras que realizam em casa, com a família, ou com os amigos e vizinhos.

Findadas as explicações das regras, convidamos as crianças para jogarem dominó. A turma foi dividida em 4 grupos, 3 grupos com 4 alunos e um grupo com 5 alunos. A cada grupo foi entregue um jogo de dominó, que foi compartilhado por todos do grupo durante a realização do jogo, como pode ser visto na figura abaixo:

Figura 48 – Jogo dominó



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Nesse momento, as crianças puderam não somente brincar, mas vivenciar as regras do jogo lidas por elas, fazendo assim, uso cultural da leitura e da escrita. E sempre que alguém infringia alguma regra, os demais chamavam a sua atenção e nos convidavam a intervir, diante disso, nós retornávamos ao texto com as regras do jogo e realizávamos novamente a leitura para lembrá-los, enfatizando que as regras precisam ser cumpridas para que o jogo possa ser conduzido de forma justa para todos os participantes.

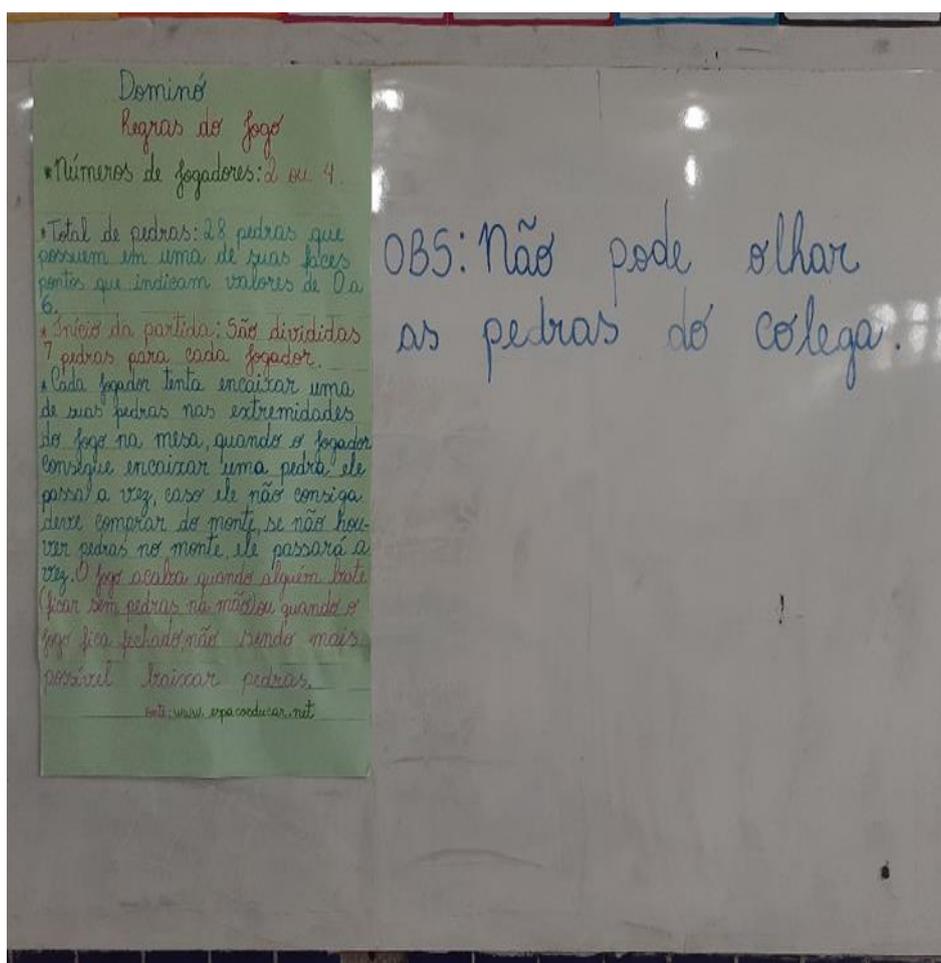
A atividade com o referido jogo foi realizada por um período aproximado de 30 minutos, pois teve a possibilidade de reinício a cada final de uma rodada, ou seja,

cada vez que finalizava uma rodada, as crianças pediam para começar uma outra, e assim ocorreram 4 rodadas.

Após estas, propomos à turma, caso achassem necessário, uma possível alteração nas regras do jogo com o objetivo de tornar a participação dos jogadores mais organizada e justa. Então, perguntamos aos alunos, se achavam que as regras do jogo dominó estavam claras, bem definidas, ou se achavam ser necessário alterá-las ou acrescentar mais alguma, e um dos alunos pediu que fosse acrescentada a seguinte regra: “*Não pode olhar a pedra do colega*”

Logo, nós prontamente atendemos ao pedido do aluno e convidamos à turma para nos ajudar a fazer o registro da regra no quadro como forma de observação. E assim, a turma foi, na medida do possível, participando da produção de escrita coletiva, cujo resultado pode ser observado na figura seguinte:

Figura 49 - Regras do jogo dominó com alteração dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Ao término da realização da referida atividade, perguntamos à professora colaboradora da pesquisa o que havia achado da atividade, do desempenho das crianças no momento em que foram desafiadas a lerem o texto, de sua interação no jogo, e da participação no momento da produção de mais uma regra para o jogo. A professora nos relatou que gostou muito do desempenho dos alunos e que nem achava que eles iriam conseguir ler o texto sem que nós déssemos nenhuma pista.

Esse pensamento da professora colaboradora pode ser o pensamento de muitos outros docentes, que não acreditam que as crianças que ainda não leem e escrevem convencionalmente possam ser capazes, desde que devidamente e rotineiramente estimuladas, a fazer uso social da linguagem escrita.

Por meio de nosso olhar durante a realização desta atividade, percebemos que a partir do momento em que as crianças leram o título do texto e descobriram se tratar de regras de jogo, e por ser um jogo conhecido por elas, a leitura passou a ser mais atrativa, certamente pelo fato de ser carregada de sentidos para a turma.

4.2.8 Sequência didática 8 (Gênero: Relato)

Para o dia 10 de outubro, pensamos com a professora colaboradora em realizar uma atividade que estimulasse as crianças a refletirem e a produzirem individualmente um texto sobre a fase da infância, ou seja, instigá-las a refletirem acerca do lado bom de ser criança. Portanto, planejamos a sequência didática nº 8 (Apêndice M), ainda em torno do tema direitos da criança, com o objetivo de retomar a discussão sobre essa temática com a turma, de modo que pudessem refletir sobre a importância de se respeitar cada etapa da fase da infância e a partir dessa reflexão, propor a produção de textos individuais à turma, onde cada aluno relataria o porquê gosta de ser criança.

Assim, iniciamos mais uma vez com a nossa acolhida por meio da exposição do vídeo “Ser criança”,¹ da turminha da Graça, na forma de desenho animado, que relatou a história de uma menina que não mais queria ser criança, pois gostaria de se tornar adulta para poder trabalhar, ganhar dinheiro, comprar suas próprias roupas, usar batons e maquiagens, e sua mãe incumbiu-se da tarefa de lhe mostrar que tudo tem seu tempo e devemos aceitar cada fase da vida. Mostrou-lhe ainda, que a fase

¹ O referido vídeo encontra-se disponível em: www.youtube.com.

da infância é protegida pelos direitos da criança e que cada criança deve ter seus direitos respeitados como garantia de poder ser criança em todos os aspectos.

As crianças mostraram-se muito atentas à história trazida pelo vídeo, um silêncio instaurou-se na sala durante a exposição. Após o término, iniciamos uma discussão com as crianças sobre o vídeo, levando-as a refletirem sobre a postura da Ritinha, personagem que não queria ser criança, e o que achavam a respeito. À medida em que os alunos faziam suas colocações, íamos registrando-as no quadro branco, para que servissem de apoio no momento da produção de textos individuais.

Nesse momento, entrevistamos com questionamentos que aguçassem o senso reflexivo das crianças, tais como: *vocês gostam de ser criança? Por que é bom ser criança? O que as crianças podem fazer de legal que os adultos não podem mais?* E ouvimos respostas bem interessantes, como: *“Tia ser criança é bom porque a gente não precisa trabalhar”, “Eu gosto de ser criança porque eu brinco na rua”, “Eu gosto de ser criança porque eu jogo bola”,* dentre outros.

Após a discussão e o registro das falas dos alunos no quadro, propomos a produção individual do texto, que teve como suporte uma folha xerocopiada extraída de um site educativo de uma página na internet. Ao propormos a produção individual, a turma ficou um tanto apreensiva, pois nunca havia sido colocada diante desse tipo de atividade, logo, não se sentiram seguros para produzirem textos individuais.

Diante disso, explicamos que receberiam o auxílio das professoras, no entanto, os textos seriam elaborados por cada um, as professoras apenas iriam orientá-los na escrita, mas a produção seria individual. Com as referidas explicações, a turma mostrou-se mais tranquila e confiante em realizar a produção individual de texto. Alguns alunos, mostraram mais independência no momento da produção escrita, mesmo sem saber escrever convencionalmente. Outros requereram mais a nossa atenção, então, auxiliamos cada aluno que *“já sabia o que dizer, mas não sabia como escrever”*.

A etapa da escrita do texto foi trabalhosa, pois tivemos que prestar auxílio individualizado a cada criança, questionando a forma de escrita, lendo e relendo com ela, reorganizando e editando o que já havia sido escrito, quando necessário, e orientando a melhor forma de escrever para uma possível compreensão do leitor.

Os destinatários de cada texto produzido seriam os próprios alunos da turma, pois os textos seriam trocados entre as crianças, para que cada um pudesse ler e

Segundo Curto; Murilo; Teixidó (2000, p.70) o importante na proposta de produção de textos não deve ser o fato de a criança acertar escrever, mas que a “atividade lhe permita pensar e se esforçar em compreender e em produzir textos de forma cada vez melhor”.

Portanto, ao avaliarmos o desenvolvimento da referida atividade de produção, percebemos que as crianças apresentaram muito interesse em escrever aquilo que queriam dizer, isso ficou evidente para nós quando algumas nos pegavam pela mão e nos levavam até a sua mesa para ajudá-las a passar para o papel o que já haviam elaborado em pensamento. Essa atitude pode se justificar pelo fato de que:

As crianças aprendem facilmente sobre a linguagem falada, quando estão envolvidas em sua utilização, quando esta lhes faz sentido. E, da mesma forma, tentarão **compreender** a linguagem escrita **se estiverem envolvidas em sua produção, em situações onde esta lhes faz sentido** e onde podem gerar e testar hipóteses. (SMITH, 2003, p.237, grifos nossos).

Percebemos ainda, o quão significativa uma atividade se torna quando as crianças conseguem ver em sua realização um sentido real, pois nesta, além de poderem expressar o que pensam, as crianças perceberam a finalidade de sua escrita, escrever para o outro, escrever para que o outro as conhecessem um pouco mais a partir da expressão pessoal de sua voz, de sua própria palavra.

4.2.9 Sequência didática 9 (Gêneros: Poesia e texto instrucional)

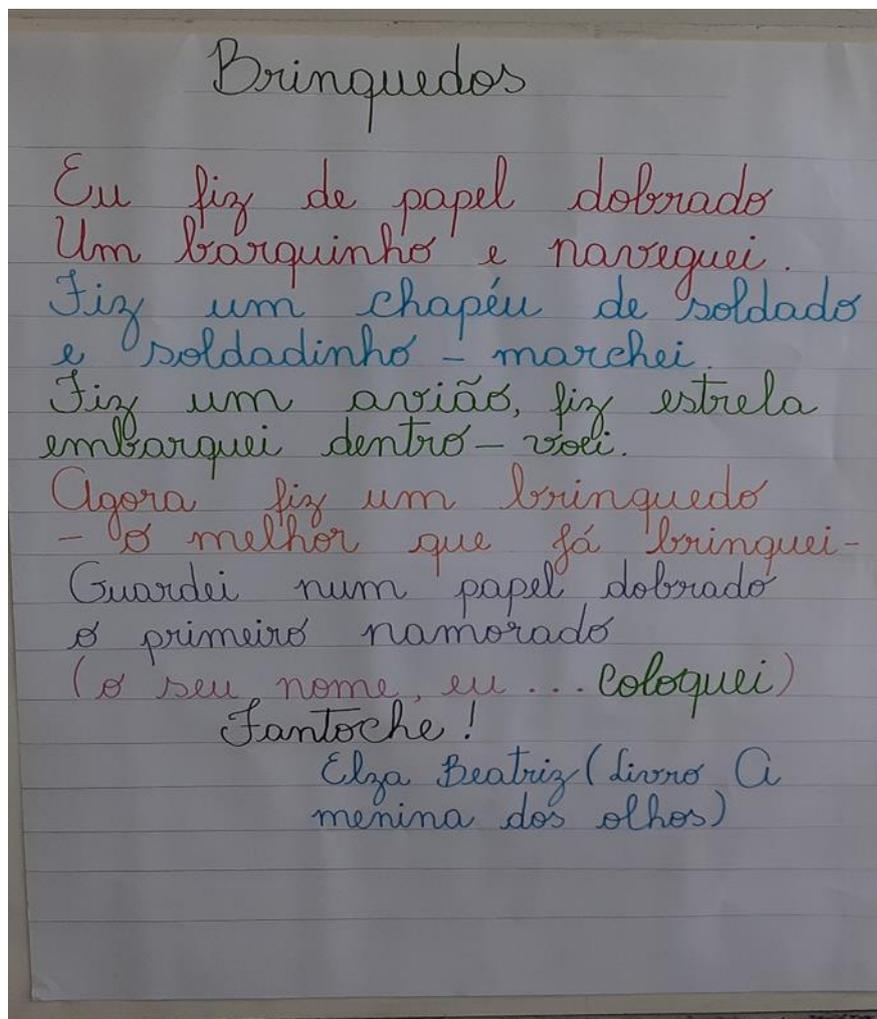
Para o dia 11 de outubro, havíamos planejado trabalhar a linguagem escrita por meio do gênero poesia, pois, durante o período de nossas observações na sala, percebemos que as crianças não haviam tido contato com esse gênero discursivo.

Portanto, a sequência didática de nº 9 (Apêndice N), foi organizada com o objetivo de promover às crianças situações de leitura por meio do desafio da leitura da poesia “Brinquedos” de Elza Beatriz, retirada do livro “A menina dos Olhos”, bem como apresentar o gênero “poesia” como umas das formas de “dizer” o que queremos, o que pensamos e o que sentimos a outrem.

Sendo assim, iniciamos com acolhida por meio da apresentação da Poesia “Brinquedos” no Cartaz, que versa sobre a confecção de brinquedos como: barquinho

de papel dobrado, chapéu de soldado, avião, estrela e por fim, um brinquedo cujo nome não é dito, é deixado em aberto. Como é possível observar na figura 53.

Figura 52 - Poesia “Brinquedos”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Neste momento, as crianças foram desafiadas a realizar a leitura da poesia por conta própria, sem a intervenção das professoras. Logo, elas tentam identificar aspectos familiares, palavras, letras, título, e arriscaram colocar suas impressões sobre o que é trazido pelo referido gênero. A partir desse momento, ouvimos de alguns alunos colocações como: “ Tia, o título começa com a letra “B” do meu nome, Bruno ! ”; e “ Eu encontrei a palavra “avião”, tia !”, um outro alunos foi além, dizendo: “ Acho que esse texto tá falando de barquinho de papel, porque eu achei a palavra papel e também barquinho !”

Diante destas colocações, percebemos o quanto é importante e necessário que as crianças, na fase de alfabetização, sejam desafiadas a realizarem a leitura livre, sem pressa e pressões, esta atividade precisa ser vista por elas como algo prazeroso, desafiador, pois as crianças gostam de desafios e sempre tentam superá-los. E é justamente com a vontade de superar o desafio de leitura que lhes fora proposto, que pudessem encontrar no texto algo familiar que as ajudassem a decifrar o texto, atribuir-lhe sentido, e assim, compreender a mensagem.

Após ouvirmos e discutirmos com a turma sobre as impressões retiradas da poesia, realizamos a sua leitura coletiva, e percebemos os olhares atentos das crianças, na expectativa de perceberem se suas primeiras impressões em relação ao texto estavam corretas. Ao lermos as palavras citadas pelos alunos que arriscaram a leitura, percebemos seus semblantes de felicidade, o que nos confirma o quanto estavam envolvidos na atividade proposta.

Findada a etapa de leitura coletiva, iniciamos uma discussão sobre a poesia, neste momento, foi explicado à turma como a poesia está estruturada, em versos, rimas, bem como que este gênero é umas das formas de dizermos a alguém o que queremos, pensamos e sentimos. Ainda neste momento, mediamos o processo de atribuição de sentidos do texto trazido na poesia, para isso, alguns questionamentos foram feitos à turma, tais como: *Do que fala a poesia? Quais os brinquedos que foram feitos? Quais dos brinquedos trazidos na poesia a turma já viu, teve, confeccionou ou brincou? Onde? Quando? Com quem? Como são feitos esses brinquedos? O que usaram? etc.*

Em resposta a todos os questionamentos, as crianças relataram não somente os brinquedos que apareceram na poesia, mas ainda, fizeram questão de contar todas as suas experiências com esses brinquedos e com outros, que alguns alunos tiveram a oportunidade de confeccionar. Foi um momento de muita euforia pois todos queriam relatar suas experiências, que certamente foram extremamente significativas.

Após ouvirmos seus relatos, propomos à turma a confecção de um brinquedo, no entanto, não revelamos o nome do brinquedo, apenas mostramos os materiais que usaríamos (meia, cola quente, lã, feltro, tesouras e olhinhos de boneco) e pedimos que os alunos pensassem qual brinquedo seria possível confeccionar com os devidos materiais. E logo alguém disse: *“Um fantoche de meia tia!”*

Ao confirmarmos tal possibilidade, a turma toda se alegrou e mostrou-se ansiosa para iniciar a confecção. Então, dividimos a turma em grupos, orientamos que

a confecção do fantoche seria realizada por etapas, inicialmente recortaríamos a boca no feltro e colaríamos na meia que precisaria estar vestida na mão e antebraço de cada um, para que tivéssemos a dimensão da posição correta da boca no momento de sua movimentação durante a utilização do brinquedo.

Em seguida, as crianças foram orientadas a confeccionar o cabelo do fantoche com a lã, recortando-a em tirinhas e amarrando-as ao meio com um próprio fio de lã para que pudesse ser colado na meia. Feito isso, as crianças puderam colar os olhinhos do fantoche, finalizando assim, a confecção do brinquedo.

Concluída a etapa de confecção, chegou o momento de brincar com o fantoche. Inicialmente, deixamos a turma livre para utilizá-lo à sua maneira, sem estipular uma forma como deveriam fazer. Observamos então, que as crianças criaram personagens, cenários e histórias durante a brincadeira, e que isso promoveu uma interação expressiva entre a turma, estreitando os laços de amizade, cooperação e mais, as crianças elaboravam em pensamento o roteiro de uma história, a reação, a fala dos personagens, destacavam até a entonação de suas falas, o que nos mostrou o potencial de sua capacidade de produção, que como vimos, não está atrelada à capacidade grafomotora ou a escrita convencional. A interação por meio dos fantoches pode ser visualizada na figura seguinte:

Figura 53 - Teatro de fantoches



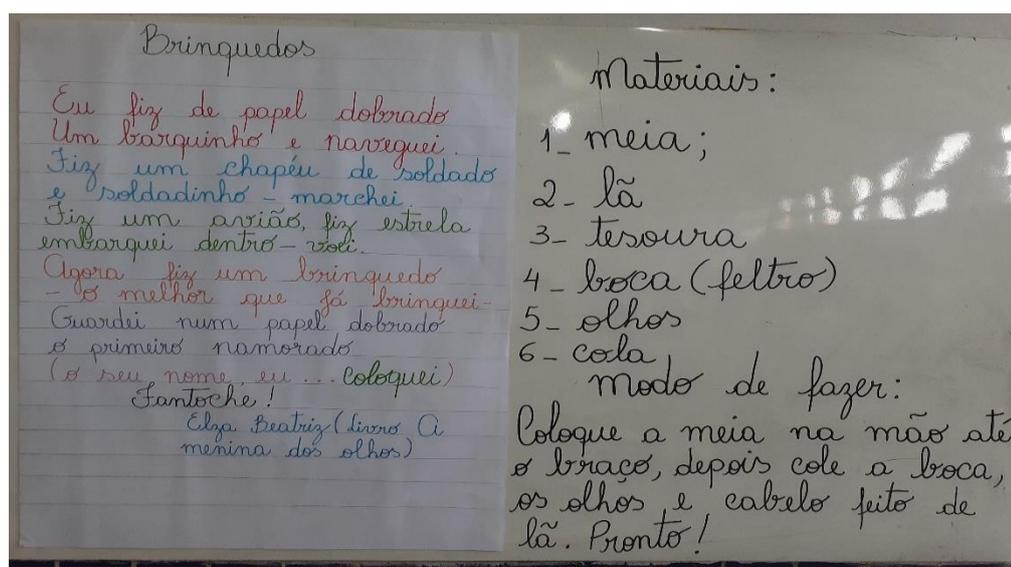
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Com o desfecho da encenação, retornamos à poesia e pedimos às crianças que completassem o último verso da poesia, com o nome do brinquedo que confeccionamos, e um dos alunos sugeriu que no seguinte trecho: “e o seu nome eu...”, fosse escrito, “coloquei fantoche”, todos concordaram, logo, nós completamos a poesia segundo a sugestão da turma (ver figura 56 e 59).

Em seguida, propomos à turma a produção de um texto coletivo (instrucional) com o passo a passo da confecção do fantoche, essa produção foi sugerida para que as crianças não esquecessem como se faz o brinquedo e para que pudessem levar para casa, e assim, ensinar parentes e amigos a confeccionarem um fantoche.

A turma aceitou a proposta de produção coletiva de texto e prontamente foi nos ditando o que deveríamos escrever. Iniciamos pelos materiais utilizados para a confecção, em seguida, partimos para o modo de fazer. Nesse momento, pedimos que as crianças nos auxiliassem na escrita do texto, com o intuito de aproximá-las de aspectos ortográficos necessários à aprendizagem da linguagem escrita. Dessa forma, concluímos a produção coletiva, que seguiu todas as etapas de produção: elaboração do pré-texto, releitura, avaliação, correção do escrito, edição e reprodução (CURTO; MURILO; TEIXIDÓ, 2000, p. 149). O texto produzido coletivamente pode ser observado na figura a seguir.

Figura 54 - Produção coletiva de texto instrucional para a confecção de fantoche



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Ao concluírem a reprodução do texto em seus cadernos para levarem para casa e ensinar outras pessoas a fazerem o brinquedo, as crianças pediram para continuar brincando com seus fantoches, e nós, obviamente concordamos. Percebemos então, que os alunos desenvolveram um forte apreço por aquele brinquedo, o que talvez possa ser explicado pelo fato de terem imprimido nele suas próprias digitais, por ter sido algo feito por eles mesmos, algo que foi resultante de seu empenho e esforço, isso nos revela que confeccionar um brinquedo para essas crianças foi uma ação carregada de sentido, e nessa perspectiva, a leitura e a escrita, como práticas necessárias para a culminância da confecção do brinquedo, certamente tiveram um sentido todo especial.

E foi com a pretensão de continuar tornando possível aos alunos dar sentido às suas práticas de leitura e escrita que realizamos a décima e última sessão reflexiva e o planejamento da sequência didática 10 (Apêndice O), que teve como contexto novamente a leitura na escola por meio da literatura infantil, visando estimular a capacidade criadora e escritora de história dos alunos, como pode ser observado na narrativa apresentada a seguir.

4.2.10 Sequência didática 10 (Gênero: história)

Ao observarmos a capacidade das crianças em criar histórias por meio do teatro de fantoches, que elas naturalmente realizaram, pensamos em explorar um pouco mais essa habilidade. Portanto, para o dia 14 de outubro, planejamos a sequência didática de nº 10 (Apêndice O) com o objetivo de estimular a leitura e a escrita por meio da literatura infantil, favorecendo o apreço pelas crianças, bem como criar e produzir individualmente história infantil, a partir da escolha de personagens e cenários apresentados às crianças por meio de imagens. Assim, no referido dia, iniciamos com a acolhida por meio da leitura do livro de literatura infantil “Ainda bem que tudo é diferente”, de autoria de Fábio Gonçalves Ferreira, que versa sobre bullying e o respeito às diferenças. Ver figura 56.

Figura 55 - Livro de literatura infantil



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Pensamos neste livro porque já havíamos percebido algumas situações em que as crianças agiam de forma desrespeitosa com os colegas em relação a características físicas e ao seu desempenho durante a realização das atividades em sala.

O livro traz a história de um menino negro, chamado Pedro que ao brincar no quintal de sua casa com seus colegas, sob a observação de seu avô, Seu Juca, foi discriminado por um de seus amiguinhos, que contestou o fato do cabelo de Pedro ser estilo “black” (cacheado e volumoso). Diante dos risos de todos, Pedro não sabia responder à contestação do amigo, e chegou a ficar envergonhado por não ter o cabelo igual aos dos demais. É aí que seu avô, Seu Juca, entra em cena para esclarecer toda aquela situação desagradável. Seu Juca interviu, explicando que tudo e todas as coisas do mundo são diferentes, que cada pessoa, espécie de animais e tudo que Deus criou é diferente, e que a vida seria muito chata se tudo fosse igual.

Seu Juca usou ainda as próprias crianças para exemplificar o que estava dizendo, então as perguntava se uma era igual a outra, e elas perceberam que, realmente, cada um é diferente do outro e que temos que respeitar e aprender a conviver harmoniosamente com as diferenças de todos, pois cada um tem seu valor e sua importância.

Durante a leitura do livro, a turma mostrou-se atenta, e em alguns momentos, percebemos por alguns olhares, que estávamos desconstruindo algumas opiniões, o que também era a nossa intenção. Ao fim da história, iniciamos uma conversa com a turma. Esse momento foi destinado a ouvirmos as crianças em relação ao que pensam sobre o bullying, e a obter respostas às questões: Em que momento da história isso ocorreu? Como devemos reagir a uma situação desse tipo? Quem já praticou ou sofreu bullying? Em que situação?

A partir dos relatos, conversamos com as crianças sobre a importância do respeito mútuo, às diferenças de raça, gênero, etnia, classe social e aos portadores de necessidades especiais. Em seguida, perguntamos aos alunos, o que aprenderam com a história, se gostam de ouvir histórias, e quem gostaria de criar sua própria história.

Nesse momento, todos os alunos levantaram a mão e gritaram numa só voz: “Euuu!”. Então, sugerimos a criação e produção de uma história individual por meio da escolha dos personagens e dos cenários, a partir de imagens contidas na folha xerocopiadas. Os alunos logo se interessaram pela ideia de criar uma história, entretanto, mostraram-se apreensivos pelo fato de ainda não saberem escrever convencionalmente como os autores de livros.

Diante dessa preocupação da turma, explicamos que cada criança ficaria livre para escolher os personagens e os cenários, e assim, criar sua própria história, mas que as professoras iriam ajudá-las no momento da escrita, porém, a produção seria individual, a partir da imaginação de cada um.

E assim se desenvolveu a produção individual, algumas crianças não buscaram nossa ajuda, criaram e escreveram sozinhas, à sua maneira. Outras, a maioria delas, solicitaram a nossa ajuda para a escrita, porém já tinha o roteiro da história elaborado.

Dessa forma, auxiliamos individualmente os alunos que precisaram de ajuda para escrever a história a ser desenvolvida na folha. As crianças mostraram-se muito empenhadas no momento da escrita de suas histórias, demonstravam interesse em

querer aprender como se escreve cada palavra pertencente ao roteiro que criaram, percebemos, portanto, que tal interesse pode se justificar pelo fato de a atividade proposta ter-lhes despertado algo prazeroso, como a possibilidade de serem autores de suas próprias histórias, e ainda, de perceberem que são capazes de produzir, de se sentirem atuantes no processo de produção, pois era algo que ainda não lhes havia sido proposto.

Na verdade, a literatura infantil era algo que não fazia parte da rotina de sala de aula, essa foi uma constatação que tivemos durante o período de observação participante na turma. Por essa razão, fizemos questão de oportunizar às crianças o envolvimento com a literatura infantil e com suas diversas possibilidades de desenvolver o imaginário, a cognição, a dicção, o vocabulário, a leitura e a escrita, pois concordamos com Bajard (2014a, p. 45), quando afirma que : “A literatura infantil deve ocupar um espaço significativo junto às crianças, na escola e fora dela, e para isso cabe iniciar a convivência com o livro desde os primeiros meses de vida”.

De fato, observamos o encantamento dos alunos diante dos livros de literatura infantil, e acreditamos que esse contato tenha influenciado o interesse e a dedicação durante a referida atividade de leitura e de produção, como pode ser visto na figura seguinte:

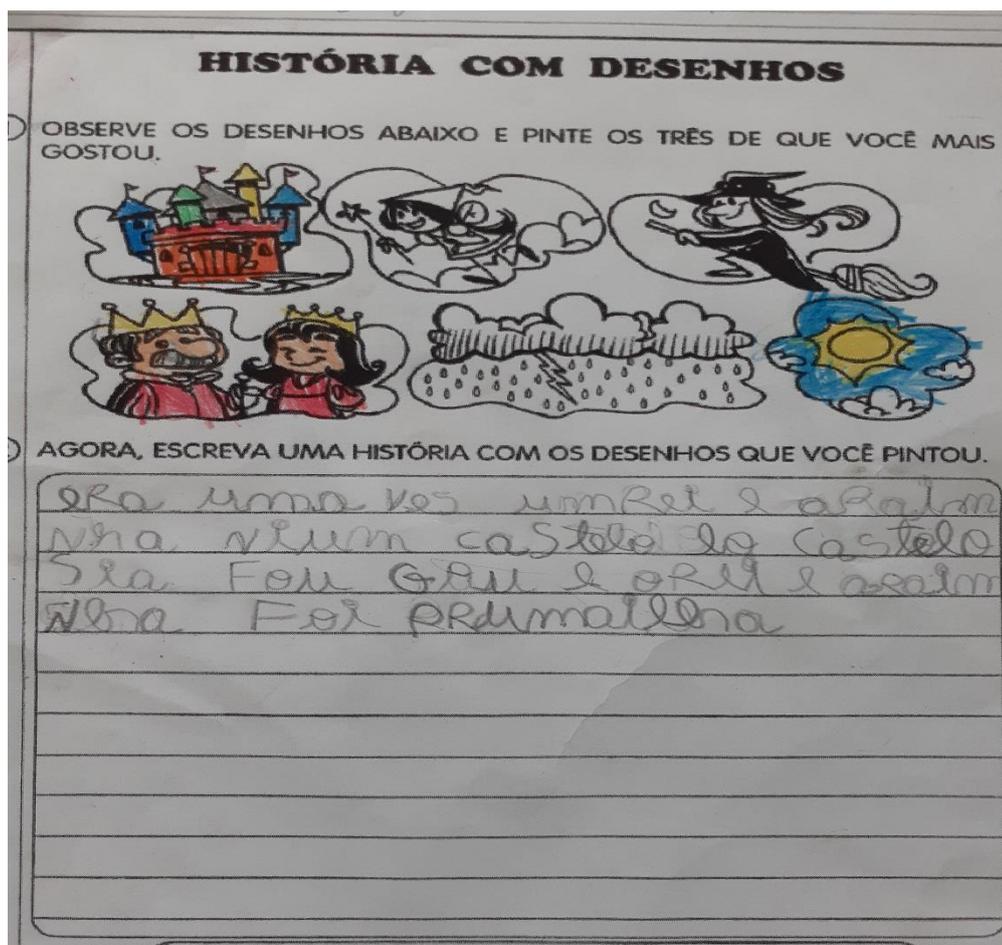
Figura 56 - Momento de produção individual de texto



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Dentre todas as produções dos alunos, optamos por trazer duas, uma feita por um aluno que não nos solicitou ajuda e fez de forma independente, pois nos relatou seu desejo de fazer sozinho, portanto, respeitamos o seu desejo, e outra, feita por um aluno ao qual nos foi solicitado auxílio. Veja as figuras 57 e 58

Figura 57 - Produção individual de texto (independente)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

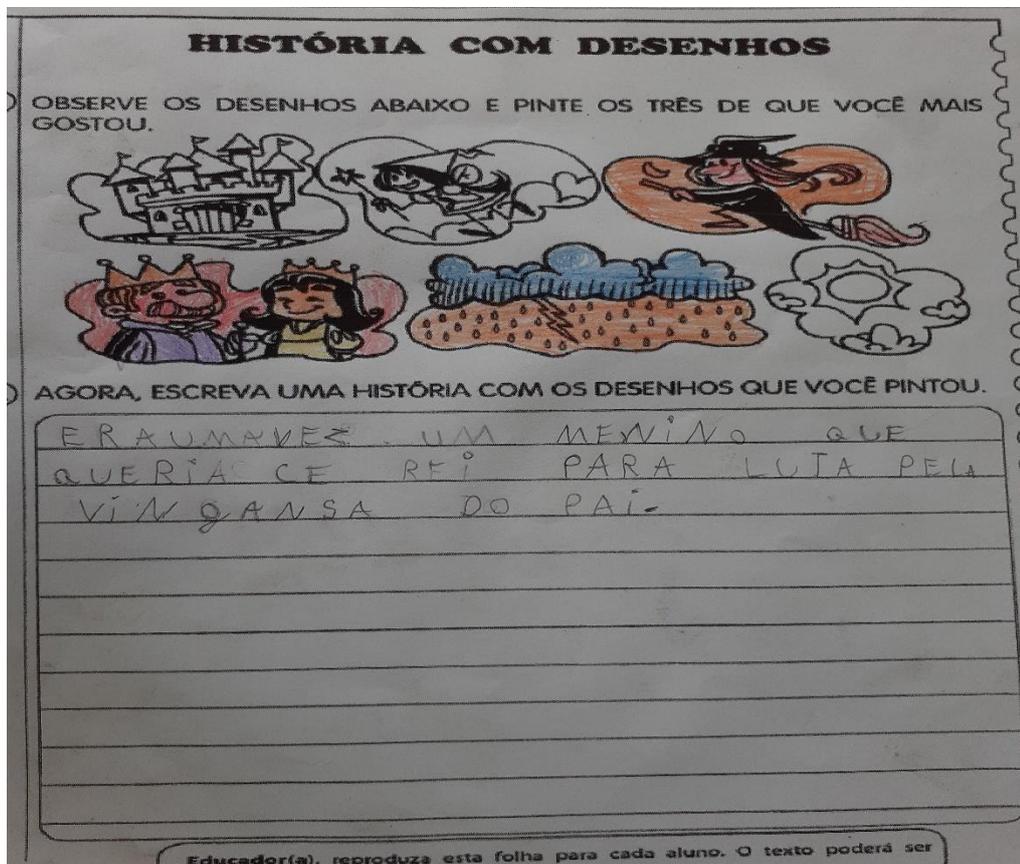
Transcrição direta	Tradução
“era uma ves umRei e aRainha Nium castelo lo castelo Sai Fou Gou e oRei e aRainha Foi PRumailha”	Era uma vez um rei e uma rainha num castelo e o castelo se afundou e o rei e a rainha foram para uma ilha.

Diante da produção deste aluno percebemos que apesar de não escrever de forma considerada ortograficamente correta, ele conseguiu perfeitamente criar a sua história, formulando um enredo, escolheu os personagens e o cenário e os utilizou em

seu texto de forma coerente, e o mais relevante, mesmo que sua escrita ainda apresente limitações ortográficas, o seu texto está compreensível, ou seja, ao lermos, somos capazes de compreender a mensagem que ele desejou emitir. E isso na perspectiva discursiva de alfabetização é o que torna significativo o ensino da linguagem escrita.

Analisemos agora, a figura 58, que revela a produção de um aluno que solicitou auxílio das professoras.

Figura 58 - Produção individual de texto (com auxílio da professora)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Transcrição direta	Tradução
“ERA UMA VEZ UM MENINO QUE QUERIA SE REI PARA LUTA PELA VINGANSA DO PAI.”	Era uma vez um menino que queria ser rei para lutar pela vingança do pai.

Durante o acompanhamento do processo de escrita do texto acima, observamos que o aluno necessita de suporte fônico, ou seja, ele só consegue

escrever as palavras após ouvir a pronúncia paulatina das sílabas que a compõe. Esse fato pode explicar a escrita da palavra “Lutar” sem a presença da letra “R” no final. O mesmo ocorreu com a escrita da palavra “vingança”, onde a criança escreveu a letra “S” no lugar de “Ç”.

Essa ocorrência nos demonstra que a escrita da criança é guiada pela emissão vocal, o que é muito comum nessa faixa etária, mas que por vezes pode levar a equívocos ortográficos como os apresentados neste caso. Entretanto, tais equívocos não nos impediram de compreender a sua história, o que quis dizer em seu texto. Certamente, que fizemos as devidas correções ortográficas com a referida criança após a leitura e avaliação do escrito, mas trouxemos a forma inicial do escrito para refletirmos acerca da influência da emissão vocal na escrita da criança.

Logo, faz-se extremamente necessária a intervenção da professora no momento da leitura e releitura da produção escrita com as crianças, para que possa esclarecer algumas convenções ortográficas que não são observáveis no momento da pronúncia das palavras.

Concluídas as produções individuais dos textos, propomos que cada criança realizasse a leitura de sua história para a turma (destinatário), porém, a maioria ficou envergonhada e pediu que nós realizássemos a leitura. Ao iniciar, percebemos a turma silenciosa, atenta a cada história lida, e ao final de cada uma, as crianças esboçavam sua satisfação por meio de sorrisos direcionados aos colegas cujas histórias estavam sendo lidas. Ao término das leituras, parabenizamos a todos por meio de aplausos e ressaltamos que todos estavam de parabéns pela criação e produção de suas histórias, momento em que percebemos a satisfação estampada nos rostos dos alunos.

Esse tipo de atividade nos confirmou que é necessário dar oportunidades às crianças de se permitirem ser protagonistas no processo de aprendizagem da linguagem escrita. Isso desenvolve a autoconfiança e as fazem ter interesse em se envolver cada vez mais nas diversas possibilidades de se comunicar, de expressar o seu “dizer”, de elaborá-lo mentalmente e de organizá-lo em direção ao outrem por meio da escrita, que vai culminar numa leitura, e que provavelmente influenciará outro discurso escrito, num ciclo comunicativo inesgotável.

Por precisarmos concluir nosso texto dissertativo, bem como organizar o produto decorrente deste estudo e para que possamos concluir o curso dentro do prazo que nos foi disponibilizado, optamos por encerrar a nossa intervenção na escola

campo de pesquisa no final do mês de outubro, e assim, darmos continuidade aos preparativos finais do seu processo de conclusão.

4.3 Avaliando o percurso

A intervenção colaborativa realizada na turma de 1º ano da “Escola Florescer”, possuiu um caráter reflexivo, tendo em vista que a reflexão-ação-reflexão é um tripé que sustenta a pesquisa colaborativa, logo, “[...] *avaliar é efetuar uma comparação entre o que se constata e o que se esperava; entre um real e um ideal*” (BARLOW, 2006, p. 17)

Sendo assim, sentimos a necessidade de trazer a reflexão da professora colaboradora acerca dos efeitos de nossa intervenção colaborativa em sua sala de aula. Portanto, elaboramos um instrumento avaliativo que foi enviado à professora via e-mail, esse instrumento foi constituído por duas questões, sendo que a primeira relaciona-se à prática da professora no ano seguinte à intervenção, bem como a forma que ela irá conduzir o ensino da linguagem escrita depois de passar pelos processos de formação, planejamento, ação, reflexão e ação, oportunizados pela intervenção colaborativa. A segunda questão do instrumento avaliativo refere-se aos avanços dos alunos em relação ao desenvolvimento da linguagem escrita, ou seja, às suas práticas de leitura, escrita e produção de textos.

Apresentamos no quadro abaixo a sistematização das respostas da professora em relação às suas aprendizagens com a colaboração da pesquisadora.

Quadro 3 – Resposta ao instrumento avaliativo aplicado à professora colaboradora.

Questão 1	Mediante nosso percurso, que tinha a intenção de fazer você vivenciar um percurso metodológico na perspectiva discursiva de alfabetização, enumere, como um passo a passo, como você trabalharia em 2020 com a leitura e a escrita com suas crianças.
Resposta	“O trabalho envolve diferentes “etapas”, desde a definição de quais objetivos queremos alcançar com a leitura de certo gênero, a seleção dos recursos expressivos que serão utilizados, o planejamento da aula e a reflexão do que foi realizado”.

Passo a passo	<p>“1ª etapa - Despertar o interesse do aluno pela leitura: ao disponibilizar recursos atrativos que podem ser livros, música, construir cenários, varal de leitura, tapete mágico e outros acessórios para despertar o interesse do aluno pela leitura”.</p>
	<p>“2ª etapa – Prática de produção com desenhos: As práticas de produção devem fazer parte da rotina escolar. Esta tarefa deve ser de trechos de leituras que os alunos mais gostaram, de personagens da história, de cenários ou de desfecho. Ao selecionar esta parte, os alunos fazem o desenho e escrevem a parte da história”.</p>
	<p>“3ª etapa – Confecção de recursos pelos alunos que servirão de acessório na hora da leitura: As histórias ou textos trabalhados necessitam de recursos que mobilizem a concentração e disposição na hora da leitura, como por exemplo, a confecção de fantoches, dedoches, brinquedos, quebra-cabeças etc., que são essenciais no processo de desenvolvimento da linguagem escrita”.</p>
	<p>“4ª etapa – Planejamento direcionado aos textos ou gêneros discursivos: Nesta etapa, serão direcionadas as estratégias a serem desenvolvidas na perspectiva do trabalho com os gêneros discursivos no ciclo de alfabetização. Esse é o momento de incluir os gêneros a partir da necessidade de uso das crianças, e essa necessidade pode surgir do contexto de sala de aula, ou mesmo da escola. O importante é trabalhar a leitura e a escrita a partir de contextos significativos para as crianças, de forma que encontrem sentido na leitura e na escrita”. (Grifos nossos)</p>

Fonte: Professora colaboradora

Diante da resposta inicial da professora, observamos que esta, compreendeu o ensino da linguagem escrita como um processo constituído de várias etapas, pois é algo complexo e requer um minucioso preparo para a sua condução, desde a definição dos objetivos no momento do planejamento, à preparação dos recursos, que envolve a seleção ou definição do gênero discursivo a ser trabalhado, a organização da forma de como esse gênero será abordado em sala com as crianças, não podendo deixar de pensar na avaliação de sua prática, momento este, de reflexão essencial para identificar os efeitos de suas ações em relação à aprendizagem dos alunos.

Ao traçar o passo a passo de seu trabalho com a leitura e a escrita para o ano de 2020, a professora colaboradora trouxe 4 etapas que nós consideramos relevantes para o ensino da linguagem escrita. Na 1ª etapa, destacamos a seguinte colocação: **“despertar o interesse do aluno pela leitura”**, sem dúvidas esse é um dos pontos principais para se ensinar leitura e escrita a partir da perspectiva discursiva de alfabetização. E os gêneros do discurso circulantes na vida da criança configuram-se como atrativos do interesse pela leitura, isso pôde ser comprovado durante a nossa intervenção, ao utilizarmos os gêneros com os quais as crianças tinham a necessidade de ter contato em atividades diárias como compreender as regras de um jogo ou aprender a confeccionar um brinquedo.

Na 2ª etapa, a professora pontua a **“prática de produção com desenhos”** como uma prática que deve fazer parte da rotina das crianças. O desenho é considerado como uma das formas de se comunicar, por meio do desenho a criança expressa sentimentos, desejos, preferências e saberes. Assim, a prática de produção com desenhos é uma boa estratégia para tornar o ensino da linguagem escrita carregado de sentidos, pois ao desenhar, as crianças manifestam o seu discurso e há um momento em que sentem a necessidade de ir além do desenho, surge então, naturalmente o desejo de descrever o desenho, de falar por meio da escrita. E à proporção que escrevem ou tentam escrever, as crianças sentem a necessidade de ler o que escrevem, sentem necessidade de ler para corrigir o escrito ou mesmo para confirmar se a escrita está coerente com o seu desenho. Em muitos momentos da intervenção presenciamos situações em que o desenho fez surgir a necessidade de leitura e escrita, e isso acontece de forma prazerosa para a criança, por ela conseguir atribuir sentido ao que está fazendo.

Na 3ª etapa, destacamos o trecho onde a professora menciona a **“confeção de recursos pelos alunos que servirão de acessório na hora da leitura”**. Essa é uma prática que desperta muito o interesse das crianças, não apenas no momento em que estão envolvidas na confecção de algo que para elas é significativo, mas também para a utilização desses recursos em momentos de leitura e produção de textos, pois quando a criança confecciona algo que serve como recurso para as atividades diárias, ela tende a valorizar não só o recurso que produziu, mas ainda, o envolvimento na própria atividade, seja ela de leitura ou escrita. Tivemos essa confirmação em alguns momentos da nossa intervenção, ao realizar com as crianças

a confecção de fantoches. Esse foi um momento de muito aprendizado para ambas as partes, para as crianças que aprenderam a fazer um brinquedo, e ainda puderam produzir coletivamente um texto instrucional para socializarem o aprendizado, atividade que lhes exigiu práticas de leitura e escrita, e para nós, pesquisadora e professora colaboradora que percebemos o quão proveitoso é quando à criança é dada a oportunidade de aprender a ler e a escrever de forma significativa, o que torna o processo mais leve, portanto, menos penoso.

Na 4ª etapa, elencada pela professora colaboradora, grifamos dois trechos que nos fizeram perceber que conseguimos sensibilizar a docente em relação a relevância do trabalho com os gêneros discursivos no ensino da linguagem escrita, quando coloca a necessidade de ***“incluir os gêneros a partir da necessidade de uso das crianças”*** e quando afirma que é importante ***“trabalhar a leitura e a escrita a partir de contextos significativos para as crianças, de forma que encontrem sentido na leitura e na escrita”***

Diante dessa colocação, e de tudo o que a professora sinalizou nas quatro etapas do passo a passo para o seu trabalho com a linguagem escrita para o ano de 2020, percebemos que boas impressões foram deixadas pelas nossas ações durante a intervenção colaborativa, pois as etapas de trabalho descrita pela professora têm muito do que realizamos em sua sala de aula, bem como do que estudamos em nossas sessões reflexivas e em nossas discussões nos momentos de planejamento e avaliação. Portanto, acreditamos que conseguimos plantar uma semente de mudança na forma de conceber e de conduzir o ensino da linguagem escrita pela professora colaboradora desta pesquisa.

No entanto, a avaliação de nossa intervenção não se restringe apenas à prática da professora, precisamos avaliar seus efeitos na aprendizagem dos alunos, para isso elaboramos a segunda questão do instrumento avaliativo, que foi a seguinte: *“Na sua opinião, conhecendo suas crianças desde o início do ano, e relacionando com a nossa Intervenção, em que você acha que as crianças avançaram?”*

Em resposta a questão acima, a professora coloca:

Este ano de 2019, no trabalho com gêneros discursivos desenvolvido em minha sala pela intervenção da pesquisa da professora Rosiara, percebi os seguintes avanços:

- A consciência fonológica teve um desenvolvimento significativo em todos os alunos – silábico alfabético, silábico com valor sonoro, silábico sem valor sonoro e até mesmo nos pré-silábicos. Apesar do último grupo ter dificuldades bem acentuadas neste campo.
- Na leitura e compreensão dos textos, assim como a utilização destes no dia a dia das crianças. Dessa forma, as crianças compreenderam a função de cada gênero trabalhado.
- E nas tentativas de ler o que está escrito, principalmente por parte dos alunos que ainda não sabem ler convencionalmente. Isso foi um grande avanço, pois as crianças ao serem desafiadas a ler, passaram a buscar elementos no texto que facilitassem a leitura, e mesmo sem conseguir ler todas as palavras do texto, sentiram que podem decifrar o texto e compreender a mensagem que ele traz.

Diante do exposto, concluímos que a nossa intervenção nesta sala de aula de 1º ano teve efeitos positivos no que concerne à aprendizagem das crianças. Obviamente que não conseguimos alfabetizar todos os alunos, esse não era o nosso objetivo. O objetivo macro desta pesquisa era identificar as concepções de linguagem, de leitura, de escrita e de produção textual que norteiam a prática da professora, visando a elaboração, de forma colaborativa com a professora, de encaminhamentos didáticos para o ensino da linguagem escrita a partir da concepção discursiva de alfabetização para os alunos do 1º ano.

Esses encaminhamentos didáticos não consistem numa receita de como alfabetizar crianças de 1º ano, mas se apresentam como possibilidades de nortear o fazer pedagógico do docente alfabetizador para o desenvolvimento de um ensino da linguagem escrita que ofereça às crianças condições de aprender a ler e a escrever e a fazer uso social de tais práticas, a partir da utilização de gêneros que circulam em seu meio cultural e das necessidades de comunicação de seu cotidiano. Dessa forma, é que as crianças podem compreender a funcionalidade da leitura e da escrita, bem como a sua relevância para a vida.

4.4O Produto da Pesquisa: Caderno Pedagógico com Encaminhamentos Didáticos para o ensino da linguagem escrita em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental

Os estudos e intervenções realizados no campo de pesquisa, nos direcionaram para a construção colaborativa do produto deste estudo, que consiste num Caderno Pedagógico com Encaminhamentos Didáticos para o ensino da

linguagem escrita em turmas de 1º ano. Esses encaminhamentos foram construídos durante as sessões reflexivas, a partir dos momentos de estudo, reflexão, planejamento, desenvolvimento do planejamento e reflexão. Assim, fazem parte do caderno pedagógico alguns dos encaminhamentos didáticos elaborados e desenvolvidos colaborativamente entre os partícipes desta pesquisa, como sugestão para a condução do trabalho com a linguagem a partir da concepção discursiva de alfabetização.

Portanto, o referido material (Apêndice P) encontra-se organizado da seguinte forma: apresentação, uma “palavra dos colaboradores” aos leitores e/ou docentes que farão uso desse material. O tópico 2, versa sobre alguns aspectos teóricos metodológicos para o ensino da linguagem escrita a partir da concepção discursiva de alfabetização. A formação de atitudes leitora e escritora: um “pé” na Educação Infantil, apresentada no tópico 3, que traz aspectos relevantes acerca do ensino da linguagem escrita ainda no ensino infantil. O tópico 4, aponta os gêneros do discurso como escolha didática para o ensino da linguagem escrita a partir da perspectiva discursiva, trazendo em seus subtópicos encaminhamentos didáticos para o ensino da leitura e da produção de textos, separadamente, para efeitos didáticos de apresentação. O tópico 5, finaliza o Caderno Pedagógico com as considerações finais acerca do ensino da linguagem escrita em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental ancorado na concepção discursiva de alfabetização.

Assim, esperamos que o produto resultante desta pesquisa possa contribuir com o maior quantitativo possível de docentes, para auxiliá-los no desenvolvimento do seu trabalho, em turmas de alfabetização de crianças. Esperamos ainda, que este material possa favorecer os alunos de turmas de 1º ano, a oportunidade de fazer uso social e cultural da linguagem escrita nas suas diversas formas e necessidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos dois anos de estudo dedicados a esta pesquisa, passamos por um processo de incontáveis descobertas e muito aprendizado. Precisamos nos dispor a conhecer a perspectiva discursiva de alfabetização de forma mais aprofundada, para isso, buscamos fundamentação nos teóricos que a embasam, como; Bakhtin e Volochínov (2006) e Smolka (2012)

Além de aprofundamento teórico, precisamos ainda, adentrar na escola campo de pesquisa, conhecer a realidade de uma sala de aula de 1º ano, a prática da professora, os conhecimentos dos alunos em relação à linguagem escrita, para então, propor uma intervenção colaborativa direcionada pela perspectiva discursiva de alfabetização.

E foi justamente este caminho que percorremos, ao iniciar a intervenção colaborativa na escola. Desde o período das observações participantes, buscamos nos aproximar ao máximo da realidade daquela sala de aula. Essa etapa foi extremamente importante para traçarmos o nosso plano de intervenção, pois foi nesse momento que pudemos identificar as necessidades de formação da professora e as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Sendo esta pesquisa uma Pesquisa-Ação na vertente de pesquisa colaborativa, não constituiu nossa intenção, levar a fundamentação teórica para a escola e introduzi-la na sala de aula, dissolvida em atividades planejadas isoladas de seu contexto. Não! Definitivamente essa não era a nossa intenção. O que nós queríamos era oportunizar à professora colaboradora, conhecer a perspectiva discursiva de alfabetização, permitindo a reflexão de sua prática, e conseqüentemente a possibilidade de ressignificá-la, tornando o ensino da linguagem escrita mais próximo da realidade de vida das crianças.

Sabemos que, antes mesmo de iniciar o processo de intervenção na escola, toda e qualquer pesquisa precisa ter objetivos definidos, e um dos nossos objetivos era identificar a concepção teórico-metodológica da professora para o desenvolvimento do ensino da linguagem escrita. À medida em que fomos observando suas ações em sala, e com a realização da entrevista semiestruturada como instrumento de geração de dados, percebemos que seu fazer pedagógico em relação ao ensino da leitura e da escrita ainda é fincada em práticas tradicionais de

alfabetização, em métodos que preconizam inicialmente o ensino das letras, em seguida, das sílabas e formação de palavras, para somente após essa aprendizagem, as crianças serem colocadas em situações de leitura e escrita de textos.

De fato, os métodos tradicionais tiveram sua parcela de contribuição na alfabetização de criança há anos, mas, não é a nossa intenção amaldiçoá-los como se fossem algo extremamente nocivos às crianças. Mas, como dissemos a pouco, esses métodos tiveram sua eficácia durante um período histórico que não constitui o período atual. Vivemos numa sociedade altamente interativa, conectada e dialógica, graças aos avanços da tecnologia e do acesso facilitado às mídias digitais, que entram cada vez mais cedo na vida das nossas crianças.

Assim, observamos na perspectiva discursiva de alfabetização uma possibilidade de contemplar os anseios de aprendizagem da criança, sendo esta, a criança que pensa, que tem experiências, que interage com o outro, enfim, a criança que sempre tem algo a dizer sobre qualquer coisa.

Sendo assim, propusemos à professora colaboradora momentos de estudo e discussão, por meio de sessões reflexivas, para que pudesse se aproximar da perspectiva discursiva de alfabetização, levando-a a refletir sobre sua prática e a uma possível ressignificação. A cada sessão reflexiva, planejávamos juntas, a sequência didática de nossa intervenção e, avaliávamos o desenvolvimento das crianças após a aplicação de cada sequência. Era a reflexão por meio de cada avaliação que nos direcionava para as próximas sessões reflexivas e, concomitantemente, para as nossas próximas intervenções em sala.

Foi nesse movimento dialético e cíclico de reflexão-ação-reflexão-ação, que se desenvolveu a nossa intervenção com uma das turmas de 1º ano na “Escola Florescer” da Rede Municipal de Ensino de São Luís. Ao propor um ensino da linguagem escrita pautado na perspectiva discursiva de alfabetização, oportunizamos à professora e às crianças o contato direto com a leitura e a escrita, a partir de gêneros do discurso usados em situações reais de uso.

Nessa perspectiva, buscamos oportunizar às crianças situações de leitura e escrita enquanto prática cultural e social, mostrando-as que leitura e escrita são práticas necessárias numa sociedade que se comunica, portanto, faz e sempre fará parte das nossas vidas. Tentamos ainda, mostrar-lhes que é por meio da linguagem escrita que podemos nos colocar, imprimir o nosso discurso, podemos aprender, compartilhar saberes, ampliar conhecimentos, reconfigurar nosso discurso a partir da

compreensão do discurso de outrem, enfim, tentamos mostrar que é a partir da linguagem escrita que aprendemos a ver o mundo e a viver ativamente nele.

Desse modo, diante da avaliação de todo o percurso da intervenção colaborativa, podemos afirmar que conseguimos sensibilizar a professora a repensar sua prática e a buscar não somente novos caminhos, mas a buscar ressignificá-la, pois a cada leitura e discussão dos textos trabalhados nos momentos de estudo, a cada planejamento de sequência didática, a cada reflexão sobre nossas ações em sala, e diante das respostas positivas dos alunos, percebemos o seu interesse em desenvolver um ensino da linguagem escrita de forma mais interativa e dialógica com a turma.

Percebemos ainda, que a professora compreendeu a importância de levar os gêneros discursivos para dentro de suas aulas, pois ao serem utilizados em situações reais de uso, dão sentido às práticas de leitura e escrita das crianças, favorecendo assim, a interatividade e ampliando as possibilidades de aprendizagens.

Em relação aos alunos, percebemos a cada intervenção, avanços significativos no que concerne seu envolvimento e empenho em participar das atividades propostas, e isso pode se justificar pela compreensão da turma de que leitura e escrita são práticas culturais necessárias à vida, e que fazem parte das situações comunicativas diárias, essa compreensão acerca da linguagem escrita é o que torna seu ensino permeado de sentido.

E o que poderíamos dizer acerca da nossa aprendizagem enquanto pesquisadora? Bem, é indescritível colocar em poucas linhas a dimensão de nossa aprendizagem durante toda essa jornada. Ao longo dos dois anos de curso, da realização de muitas leituras, buscas teóricas, levantamento de hipóteses, aproximação da escola campo de pesquisa, da turma pesquisada, e da prática da professora colaboradora, eu pude aprender a cada dia que alfabetizar na perspectiva discursiva é uma tarefa árdua, no entanto, pude perceber também a cada dia, que é possível ressignificar a nossa prática quando nos propomos a conhecer o “novo”, quando nos dispomos a tentar fazer de outra forma, quando nos aproximamos da realidade e das necessidades de aprendizagens dos nossos alunos.

Essa pesquisa me mostrou que eu jamais posso parar, deixar de ler, de estudar, de buscar formas de tentar alcançar os meus alunos. Essa pesquisa me mostrou que a interatividade e a discursividade devem sempre ter cadeiras cativas

dentro da minha sala de aula como meio de alavancar o desenvolvimento do ensino da linguagem escrita com meus alunos de 1º ano.

Logo, esperamos que as discussões levantadas por esta pesquisa possam suscitar novas discussões em outros estudos na área de alfabetização, pois o intuito deste trabalho não foi elaborar uma forma de ensinar a linguagem escrita às crianças, mas, sensibilizar o maior quantitativo de docentes a conceber o ensino da leitura e da escrita como prática cultural, social e dialógica a partir de situações reais de uso, em diversas situações comunicativas exigidas pelas diversas formas de atividades humanas. Assim, não trazemos nesse estudo um método para o ensino da linguagem escrita, mas, uma concepção como elemento norteador da prática pedagógica de docentes alfabetizadores que desejam promover uma alfabetização carregada de sentidos para seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques. [et al.]; XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (org.). **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARENA, Dagoberto Buim. Considerações em torno do objeto a ser ensinado: língua, linguagem escrita e atos culturais de ler e de escrever. In: **Congresso Internacional Humanidades nas Fronteiras: imaginários e culturas latino-americanas**. MORAES, Deise Rosana da Silva; GUIZZO, Antonio Rediver (orgs.). Foz do Iguaçu, PR: UNILA/UNIOLESTE, 2017.
- BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2014a.
- _____. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2014b.
- BAKHTIN, Michael. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. 1ª edição. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Pesquisa colaborativa: unidade pesquisa-formação. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (org). **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes** Piauí: EDUFPI, 2016.
- BARLOW, Michael. **Avaliação escolar: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-36.
- BRAHIM, Adriana Cristina Samburago de Mattos. Do estruturalismo à concepção discursiva da língua: os impactos na pedagogia de leitura em língua estrangeira. **Revista Intersaberes**, V.8, n.16, p. 10-130, jul - dez. 2013. Disponível em: www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/download/511/319 << acesso em: 21 mar. 2019.
- BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**. Edição 2016. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.
- CABRAL, MarluCIA Barros L; SANTIAGO, Maianny Guimarães. **Formação docente e pesquisa colaborativa: reflexões sobre o ensino-aprendizagem da linguagem**.

2012. Disponível em: www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2012. < Acesso em: 25 jul. 2019.

COLELLO, Silvia Matos Gasparian. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

COLOMBO, E. Descrever o social – a arte de escrever pesquisa empírica. In: MELLUCI, A. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. CONTRERAS, J. Autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002. 05, p. 265-288.

CORREIA, Joelma Reis. A concepção de leitura de professoras alfabetizadoras e a sua influência no conceito de leitura dos alunos. In: NUNES, Antonio de Assis Cruz [et. al],(Org.). **Políticas e práticas educativas**. São Luís: EDUFMA, 2013.

COSTA, Dania Monteiro Vieira. **Produção de textos na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

CRISTOVÃO, Eliane Matesco; CASTRO, Juliana Facanali. Possibilidades e limites da postura colaborativa e investigativa do professor como tática de enfrentamento da complexidade da docência. **Revista Espaço Pedagógico**, V. 20, n.1, Passo Fundo, p. 158-174, jan/jun. 2013. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep <acesso em: 18 mar. 2019.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta da criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CURTO, Luís maruny; MURILO, maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed editora 2000.

DESGAGNÉ. Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Trad. Aldir Luiz Ferreira. Natal: **Educação em Questão**, v. 29, nº 15, p. 7-35, maio/ago 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVARRAZ, Michéle; SCHENEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: DOLZ, Joaquim; SCHENEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O Projeto e a Pesquisa Científica. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; TAVARES, Dirce Encarnacion; GODOY, Hermínia Prado. **Interdisciplinaridade na pesquisa científica**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

FERREIRA, Maria Salonilde. Pesquisa colaborativa e suas interconexões com a formação docente. In: BALDI, Elena Mabel; FERREIRA, Maria Salonilde; PAIVA, Marlúcia. **Epistemologia das ciências da educação**. Natal: Edufm, 2009.

FIORIN, José Luiz. O que é língua?. In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques. [et al.]; XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (org.). **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Trad. Adriana Lopes. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Maria Ester de. Viver a tese é preciso! In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola de escrever. Desafios e Estratégias na orientação de teses e dissertações**. 2. ed. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e educação**. 2.ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GOMES, Kátia Cilene Amorim. **O ato de ler: vivências de uma processo dialógico**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2019.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização e a questão do letramento. In: **Caderno de Pesquisa em Educação PPGE – UFES**, Vitória, v. 11, n. 2, p. 42 – 72, jan./jun.2005.

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

_____. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2003.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (org). **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. 1a edição. EDUFPI: Jan 2016.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gêneses e expansão. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2008.

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

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras.** (trad. C. Magne): Porto Alegre: Artmed, 1994a.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de textos.** Porto Alegre: Artmed, 1994b.

_____. **Além dos muros da escola:** a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JOLIBERT, Josette; SRAIKI, Chistine. **Caminhos para aprender a ler e escrever.** Tradução de Angela Xavier de Brito. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 15. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

LÚDKE, M; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, I. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** 2. ed. Campinas: editora da Unicamp, 2005, p. 131 – 148.

MACHADO, M. A. J. A. **A avaliação docente como processo de formação contínua em serviço.** 2005. Mestrado em educação: currículo, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

MAGALHÃES, M.C.C. Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL PARA PESQUISA CULTURAL E TEORIA DA ATIVIDADE, 5., 2002. **Anais...** Amsterdam: Vrije Universities, 2002, p. 18-22.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (orgs.) **Questões de Método e Linguagem na formação docente.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p.13-40.

MELO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas na escola de Vygotsky para a educação infantil. **Proposições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 16-27, mar. 1999.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIOTELLO, Valdemir.; PAJEÚ, Hélio Márcio. Os gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana: recintos de encontro de duas esferas da vida. In: SOUZA, Sweder.; SOBRAL, Adail (orgs.). **Gêneros, entre o texto e o Discurso.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate. Brasília, 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 12 Set. 2019.

_____. **Os sentidos da Alfabetização: (São Paulo/1876 – 1994)**. São Paulo: Unesp, 2000.

NOGUEIRA, A.L.H. Notas sobre as implicações pedagógicas da concepção de alfabetização como processo discursivo. In: GOULART, Cecília M. A.; GOTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A, (orgs). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017.

ORLANDI, E. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: pontes, 2. ed, 2005.

PENN, Gema. Análise semiótica de imagens paradas. In: MARTIN W. Bauer; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul Ltda., 1999.

_____. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura do aprender a ler**. Tradução de Deise Batista. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012

SMOLKA, A. L. B. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, Cecília M. A.; GOTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A, (orgs). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Gêneros, marcas linguísticas e marcas enunciativas: uma análise discursiva. In: SOUZA, Sweder; (orgs). **Gêneros, entre o texto e o discurso**. São Paulo: Mercado das letras, 2016.

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

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PROFESSORA



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



Eu, _____

Portadora do RG _____, **Professora** da rede Municipal de Ensino em exercício na Unidade de Educação Básica “Estudante Edson Luiz de Lima Souto”, turno matutino, concordo em participar da pesquisa intitulada **“A CONCEPÇÃO DISCURSIVA DE ALFABETIZAÇÃO NA SALA DE AULA: encaminhamentos didáticos para o ensino da linguagem escrita em turma de 1º ano do Ensino Fundamental”**, orientada pela Prof^a Dr^a Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes.

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa; concordando em ser acompanhada pela pesquisadora em minha sala de aula, bem como prestar informações orais e escritas sobre o trabalho por mim desenvolvido na turma do _____ sob minha responsabilidade, bem como participar do processo de intervenção, no sentido de em co-autoria com as pesquisadoras elaborar uma proposta metodológica para trabalhar o texto como unidade básica de ensino na aprendizagem da linguagem escrita nas turmas dos anos iniciais.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa; (2) manter sigilo absoluto sobre nomes, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal, caso queiram; (3) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social; (4) desistir, a qualquer tempo, de participar da pesquisa.

São Luís -MA, 8 de abril de 2019.

Pesquisadora:

Endereço: _____

Tel.: _____ E-mail: _____

Participante:

Endereço:

Tel.: _____ E-mail: _____

Declaro que concordo em participar e colaborar com a pesquisa.

Assinatura da/o Participante

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE B – PLANEJAMENTO DE APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA NA ESCOLA



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



APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO: UEB Estudante Edson Luiz de Lima Souto
DIA: 16/04/2019
HORÁRIO: 10 às 11:30
PÚBLICO: PROFESSORA DO 1º ANO
TEMÁTICA: A INTENÇÃO DE PESQUISA / **A CONCEPÇÃO DISCURSIVA DE ALFABETIZAÇÃO NA SALA DE AULA: encaminhamentos didáticos para o ensino da linguagem escrita em turma de 1º ano.**

1. OBJETIVO

- Apresentar a proposta de pesquisa para as professoras e diretora da escola campo, bem como seus objetivos, a metodologia e as atividades de pesquisa.

2. SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES:

- Acolhida com o Café Pedagógico: Momento de descontração e interação entre a equipe de pesquisa e as professoras, iniciaremos a nossa conversa sobre os desafios da alfabetização.
- Roda de conversa e construção de um painel a partir de fichas de cartolinas, onde as professoras deverão completar com as fichas, respostas ao seguinte questionamento: Alfabetizar é... – Esse momento será fundamental para conhecermos a concepção de alfabetização das professoras. Após a construção do mural e a partir da reflexão do que foi

anexado nele, será exibido vídeo: “Palavra em Ação”, do professor Everaldo, em seguida, o momento de reflexão.

- Apresentação do projeto: justificativa, o problema de pesquisa, objetivo, a metodologia colaborativa, encaminhamentos pensados, momentos da pesquisa (através de slides).

APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES



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



ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- 1- Como as professoras trabalham a escrita?
- 2- O texto é usado? Como?
- 3- Como as crianças têm acesso ao texto?
- 4- Há interação professora/aluno e aluno/aluno?
- 5- As crianças escrevem em sala? O quê? Para quê? Para quem?
- 6- As crianças leem? O que? Para que? Para quem?

APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA À PROFESSORA COLABORADORA



**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)**

À Professora colaboradora,

Solicitamos sua participação, respondendo às questões abaixo, como etapa necessária do diagnóstico da pesquisa de mestrado, intitulada “A CONCEPÇÃO DISCURSIVA DE ALFABETIZAÇÃO EM SALA DE AULA: encaminhamentos didáticos para o ensino da linguagem escrita em turmas de 1º ano.”

1. Em que fundamentos teóricos-metodológicos se baseia sua prática como professora alfabetizadora?
2. Na sua opinião, qual o papel do texto no desenvolvimento do ensino da linguagem escrita? De que forma você o utiliza?
3. Na sua concepção, como as crianças podem aprender a ler e a escrever de modo que possam fazer uso social da linguagem escrita?
4. Quais as principais dificuldades encontradas por você na mediação do ensino da linguagem escrita?
5. Participou ou participa de alguma formação que considera relevante para a sua atividade docente como alfabetizadora? Cite 3, cada qual com a sua referida carga horária.

6. Você participa de congressos, seminários ou similares?
7. Existe diferença entre escrever e produzir texto?
8. Como você sabe que seu/sua aluno/a/ sabe escrever?
9. Como você sabe que seu aluno/a já ler?
10. Descreva como reconhece que seu/sua aluno/a sabe produzir texto.
11. Como você ensina a escrita para seus alunos?
12. Em que referencial teórico você se fundamenta para esse trabalho com a escrita?
13. Que materiais teóricos - práticos você utiliza para organizar o trabalho com a escrita na sala de aula?
 - () livro didático () referencial curricular nacional / e da rede
 - () material do PPROFA () material do PNAIC () material do NALF
 - () Material da Invenção Pedagógica – 60 lições () projeto da escola
 - () outros

APÊNDICE E – INSTRUMENTO AVALIATIVO APLICADO À PROFESSORA COLABORADORA



**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)**

Diante de todas as nossas leituras, discussões, reflexões e ações realizadas a partir de nossa intervenção colaborativa em sua sala de aula, relate:

1. Mediante nosso percurso que tinha a intenção de fazer você vivenciar um percurso metodológico na perspectiva discursiva de alfabetização, enumere, como um passo a passo como você trabalharia em 2020 com a leitura e a escrita com suas crianças.
2. Na sua opinião, conhecendo suas crianças desde o início do ano, e relacionando com a nossa intervenção, em que você acha que as crianças avançaram?

APÊNDICE F - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1



**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)**

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1

Turma: 1º ano

Data: 11/06/2019.

Pesquisadora Colaboradora: Rosiara Costa Soares

Professora colaboradora: Elke Etiene

Tema / conteúdo:

Festa Junina

Área de conhecimento:

História e Língua Portuguesa

Gênero discursivo: Texto Informativo

OBJETIVOS:

- ✓ Conhecer a origem da festa junina no Brasil;
- ✓ Relatar suas vivências em festas juninas dentro e fora da escola, contando o que já viram, comeram e quais brincadeiras vivenciaram em arraiais e/ou festejos juninos.

Sequência de Atividades

1º momento: Acolhida com a leitura para deleite;

2º momento: Exposição do vídeo sobre a origem da festa junina no Brasil;

3º momento: Discussão sobre as experiências das crianças em momentos de festividades juninas. Nesse momento, a professora fará o registro no quadro das falas dos alunos.

4º momento: Após a discussão e registro das falas das crianças no quadro, será proposta a produção coletiva de um texto, que será afixado no rol da escola, com a finalidade de informar os destinatários (outros alunos, professores, pais e comunidade escolar que circulam pela escola), sobre a origem da festa junina no Brasil.

5º momento: As crianças irão acompanhar a professora para afixar o texto produzido coletivamente.

Avaliação: As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.

OBS: Essa sequência didática não foi executada na íntegra, devido ao fato da turma apresentar um interesse de aprendizagem não contemplado nesta sequência, sendo necessário um replanejamento e sua execução no dia seguinte.

APÊNDICE G – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2



**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 (PPGEED)**

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2

Turma: 1º ano

Data: 12/06/2019.

Pesquisadora Colaboradora: Rosiara Costa Soares

Professora colaboradora: Elke Etiene

Tema / conteúdo:

Festa Junina

Área de conhecimento:

História e Língua Portuguesa

Gênero discursivo: Texto instrucional/Regras da brincadeira

OBJETIVOS:

- ✓ Vivenciar o processo de produção e confecção de materiais para realizar a brincadeira junina “Pescaria”;
- ✓ Brincar com o material produzido;
- ✓ Produzir um texto coletivo, instrucional, com as regras da brincadeira, tendo como destinatários os demais alunos da escola que mostrassem interesse em brincar de pescaria.

Sequência de Atividades

1º momento: Acolhida com a leitura para deleite;

2º momento: Exposição do vídeo sobre a Brincadeira Junina Pescaria;

3º momento: Discussão sobre as experiências das crianças em momentos de festividades juninas, bem como as brincadeiras das quais já participaram. Nesse momento, a professora fará o registro no quadro das falas dos alunos.

4º momento: Confeção dos materiais necessários para a realização da brincadeira pescaria;

5º momento: Brincar de pescaria;

6º momento: Produção coletiva do texto instrucional com as regras da brincadeira pescaria.

Avaliação: As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.

APÊNDICE H – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3



**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)**

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3

Turma: 1º ano

Data: 31/08/2019.

Pesquisadora Colaboradora: Rosiara Costa Soares

Professora colaboradora: Elke Etiene

Tema / conteúdo:

Aniversário de São Luís

Área de conhecimento:

História e Língua Portuguesa

Gênero discursivo: Carta

Objetivos:

- ✓ Socializar conhecimentos sobre a cidade de São Luís, tais como a sua fundação, curiosidades, lendas, danças, pontos turísticos e outros;
- ✓ Identificar a partir de suas experiências e de seus conhecimentos sobre a cidade, os aspectos positivos e os negativos presentes em São Luís;
- ✓ Discutir acerca de suas vivências na cidade, apontando suas preferências e seus desejos de mudança acerca de São Luís;

- ✓ Produzir coletivamente uma carta ao prefeito da cidade a partir do que foi discutido anteriormente pela turma.

Sequência de Atividades

1º momento: Acolhida com a leitura para deleite;

2º momento: Exposição de documentário sobre São Luís e de vídeos sobre as suas lendas;

3º momento: Discussão sobre as experiências das crianças em São Luís, e sua relação com o que foi observado nos vídeos;

4º momento: Após a discussão, questionar a turma, partindo de suas experiências, acerca dos aspectos positivos e negativos encontrados na cidade, registrando no quadro suas colocações;

5º momento: Leitura e reflexão dos aspectos elencados pela turma. Discussão sobre as possibilidades de mudança dos aspectos considerados negativos, e proposta da produção coletiva do gênero carta, ao prefeito.

Avaliação: As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.

APÊNDICE I – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4



**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)**

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4

Turma: 1º ano

Data: 12/09/2019.

Pesquisadora Colaboradora: Rosiara Costa Soares

Professora colaboradora: Elke Etiene

Tema / conteúdo:

São Luís

Área de conhecimento:

História e Língua Portuguesa

Gênero discursivo: Lenda

Objetivos:

- ✓ Escolher, por meio de votação, uma das lendas conhecidas para ser recontada;
- ✓ Produção coletiva do gênero lenda por meio de reconto.

Sequência de Atividades

1º momento: Acolhida com a leitura para deleite;

2º momento: Diálogo com a turma sobre a preferência por uma das lendas as quais assistiu, com sugestão da produção do gênero reconto;

3º momento: Explicação da situação de escrita, finalidade e o “como fazer”, e destinatários;

4º momento: Realização de votação para a escolha da lenda a ser recontada;

5º momento: Produção coletiva do reconto, seguindo as etapas de produção sugeridas por Curto; Morillo e Teixidó (2000);

Avaliação: As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.

APÊNDICE J – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 5



**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)**

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 5

Turma: 1º ano

Data: 19/09/2019.

Pesquisadora Colaboradora: Rosiara Costa Soares

Professora colaboradora: Elke Etiene

Tema / conteúdo:

Diversos temas abordados na Literatura infantil

Área de conhecimento:

Língua Portuguesa

Gênero discursivo: Bilhete

Objetivos:

- ✓ Participar de situações livres de leitura;
- ✓ Despertar o interesse pela literatura infantil;
- ✓ Desenvolver práticas de leitura.
- ✓ Produzir o gênero bilhete a partir das impressões retiradas da sessão de mediação.

Sequência de Atividades

1º momento: Realização da brincadeira “O mestre mandou”;

2º momento: Propor a sessão de mediação de leitura, com as devidas explicações de cada passo a ser realizado, tais como: abertura do tapete no chão, distribuição dos livros no tapete, escolha e manuseio livres dos livros pelos alunos, e escolha de um para ser lido na sessão de mediação;

3º momento: Realização da sessão de mediação de leitura com as crianças, a partir dos livros escolhidos;

4º momento: Escrita do bilhete para a pesquisadora.

Avaliação: As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.

APÊNDICE K – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 6



**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)**

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 6

Turma: 1º ano

Data: 08/10/2019.

Pesquisadora Colaboradora: Rosiara Costa Soares

Professora colaboradora: Elke Etiene

Tema / conteúdo:

Direitos das crianças

Área de conhecimento:

Língua Portuguesa

Gênero discursivo: Cartaz

Objetivos:

- ✓ Compartilhar informações sobre os direitos da criança por meio da leitura de um pôster;
- ✓ Vivenciar situações de leitura por meio do confronto com o texto contido no pôster;
- ✓ Realizar a leitura do texto a partir dos elementos que apresentam mais sentido para as crianças;

- ✓ Discutir com a turma alguns dos direitos da criança, a saber, o direito à moradia, à família, à educação, alimentação e ao brincar;
- ✓ Produzir cartazes informativos sobre os direitos da criança a serem expostos pela escola, tendo como destinatários outras crianças, professores, pais e funcionários.

Sequência de Atividades

1º momento: Acolhida com roda de conversa sobre o Dia das crianças. Nesse momento, questionaremos a turma sobre as vantagens de ser criança, o que as crianças podem e não podem fazer. Diante das respostas da turma, apresentaremos o pôster que versa sobre os direitos da criança.

2º momento: As crianças serão confrontadas com o texto, com o intuito de extraírem dele a leitura de elementos significativos, tais como: números, imagens, palavras, de forma que possam ser conduzidas a realizarem a leitura do pôster.

3º momento: Findadas as tentativas de leituras pela turma, realizaremos a leitura coletiva do texto, momento em que as crianças poderão tirar suas dúvidas em relação a trechos do texto que não conseguiram ler.

4º momento: Discussão com a turma sobre os direitos da criança de ter uma moradia e uma família, de ter acesso à educação, à saúde e assistência médica, à alimentação e ao brincar.

5º momento: Produção dos cartazes sobre os direitos da criança. A turma será dividida por grupos, e a cada grupo serão entregues livros para que deles sejam retiradas as figuras que simbolizem cada direito que está sendo discutido.

Assim, as crianças recortarão as figuras, que serão coladas na cartolina, em seguida, elas produzirão os textos com o auxílio das professoras, referentes a cada direito representado por cada figura. Concluídos os cartazes, cada grupo escolherá um local da escola para afixar os cartazes.

Avaliação: As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.

APÊNDICE L – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 7



**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)**

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 7

Turma: 1º ano

Data: 09/10/2019.

Pesquisadora Colaboradora: Rosiara Costa Soares

Professora colaboradora: Elke Etiene

Tema / conteúdo:

Direitos da criança (O Brincar)

Área de conhecimento:

Língua Portuguesa

Gênero discursivo: Texto instrucional/ Regras de jogo

Objetivos:

- ✓ Vivenciar situações de leitura por meio do confronto com o texto, do gênero regras do jogo dominó;
- ✓ Realizar a leitura coletiva das regras do jogo dominó;
- ✓ Discutir com a turma as regras do jogo dominó;
- ✓ Jogar dominó com a turma;
- ✓ Retomar as regras sempre que necessário para orientar o desenvolvimento do jogo.

Sequência de Atividades

1º momento: Acolhida: Propor à turma o desafio de leitura do texto (regras do jogo dominó), sem que saiba de que assunto se trata. As crianças deverão ser confrontadas com o texto, com vistas a realizarem a leitura da forma que puderem. Para ajudá-las, nós mediremos esse desafio com questionamentos como: Do que vocês acham que fala esse texto? Será que é uma música? Uma receita? Um anúncio? Vamos encontrar o título? O que diz o título? Enfim, até que as crianças consigam chegar a uma leitura mais próxima do texto.

2º momento: Leitura coletiva do texto, momento em que as crianças poderão tirar suas dúvidas em relação a trechos do texto que não conseguiram ler sozinhas.

3º momento: Jogar com a turma o dominó. A turma será dividida em grupos e cada grupo será entregue um jogo de dominó. Nesse momento, as crianças poderão não somente brincar, mas vivenciar as regras do jogo lidas por elas.

4º momento: Nesse momento, será proposto à turma, caso ache necessário, uma possível alteração nas regras do jogo com o objetivo de tornar a participação dos jogadores mais organizada e justa. Será uma proposta de produção escrita.

Avaliação: As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.

APÊNDICE M – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 8



**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)**

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 8

Turma: 1º ano

Data: 10/10/2019.

Pesquisadora Colaboradora: Rosiara Costa Soares

Professora colaboradora: Elke Etiene

Tema / conteúdo:

Direitos das crianças

Área de conhecimento:

Língua Portuguesa

Gênero discursivo: Relato

Objetivos:

- ✓ Socializar informações acerca dos direitos da criança de forma lúdica e descontraída;
- ✓ Discutir os direitos da criança com a turma, registrando os principais pontos da discussão no quadro branco; tais pontos servirão de apoio para a produção do texto das crianças;
- ✓ Produzir textos individuais com a turma, onde cada aluno relatará o porquê gosta de ser criança;

Sequência de atividades

1º momento: Acolhida por meio da exposição do vídeo “Ser criança”, da turminha da Graça, na forma de desenho animado, que relata a história de uma menina que não mais queria ser criança, pois gostaria de tornar-se adulta para poder trabalhar, ganhar dinheiro, comprar suas próprias roupas, usar batons e maquiagens, e sua mãe incumbe-se da tarefa de mostrar-lhe que tudo tem seu tempo e devemos aceitar cada fase da vida. Mostra-lhe ainda, que a fase da infância é protegida pelos direitos da criança e que cada criança deve ter seus direitos respeitados como garantia de poder ser criança em todos os aspectos. O referido vídeo encontra-se disponível em: www.youtube.com .

2º momento: Discussão sobre o vídeo e registro no quadro dos principais pontos abordados pelas crianças, que servirão de apoio para a produção de seus textos.

3º momento: Propor à turma a produção de um texto individual, tendo como referência a história trazida pelo vídeo. Nesse momento, as crianças, ao contrário da personagem do vídeo, que não gostava de ser criança, deverão contar o porquê gostam de ser criança, podendo recorrer ao registro do quadro, feito no momento da discussão acerca do vídeo.

Avaliação: As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.

APÊNDICE N – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 9



**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)**

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 9

Turma: 1º ano

Data: 11/10/2019.

Pesquisadora Colaboradora: Rosiara Costa Soares

Professora colaboradora: Elke Etiene

Tema / conteúdo:

Direitos das crianças (O brincar)

Área de conhecimento:

Língua Portuguesa

Gênero discursivo: Texto instrucional para confecção de fantoche

Objetivos:

- ✓ Vivenciar situações de leitura por meio do confronto com a poesia “Brinquedos” de Elza Beatriz, retirada do livro “A menina dos Olhos”;
- ✓ Conhecer o gênero “poesia” como umas das formas de “dizer” o que queremos, o que pensamos e o que sentimos a outrem;

- ✓ Discutir com a turma o real sentido do texto expresso por meio da poesia “Brinquedos”;
- ✓ Produzir um brinquedo (fantoche de meia) com a turma, como forma de atribuir sentido ao contexto em que o gênero foi usado;
- ✓ Produzir coletivamente um texto instrucional para a confecção de fantoches.

Sequência de atividades

1º momento: Acolhida por meio da apresentação da Poesia “Brinquedos” no Cartaz, que versa sobre a confecção de brinquedos como: barquinho de papel dobrado, chapéu de soldado, avião, estrela, e por fim, um brinquedo cujo nome não é dito, deixado em aberto. Neste momento, as crianças serão desafiadas a realizar a leitura da poesia por conta própria sem a intervenção da professora. É o momento em que tentarão identificar aspectos familiares, palavras, letras, título, e colocarão suas impressões acerca do gênero;

2º momento: Leitura coletiva da poesia no cartaz;

3º momento: Discussão sobre a poesia. Neste momento, será explicado à turma como a poesia está estruturada, em versos, rimas, bem como que este gênero é umas das formas de dizermos a alguém o que queremos, pensamos e sentimos. Ainda neste momento, mediremos a atribuição de sentidos do texto trazido na poesia, para isso, alguns questionamentos serão feitos à turma, tais como: Do que fala a poesia? Quais os brinquedos que foram feitos? Quais dos brinquedos trazidos na poesia a turma já viu, teve, confeccionou ou brincou? Onde? Quando? Com quem? Como se faz esses brinquedos? O que usaram? etc.

4º momento: Propor para a turma a confecção de um fantoche de meia e sugerir que completemos a última estrofe da poesia com o nome do referido brinquedo:

Agora fiz um brinquedo

- o melhor que já brinquei-
Guardei num papel dobrado
O primeiro namorado
(o seu nome eu...)

Elza Beatriz (Livro A menina dos olhos)

Após a confecção do fantoche, as crianças irão manusear e brincar, em seguida, será proposta a produção de um texto coletivo com o passo a passo da confecção do fantoche, essa produção será sugerida para que as crianças não esqueçam como se faz o brinquedo e para que possam levar para casa e assim, ensinar outras pessoas a confeccionarem um fantoche.

Avaliação: As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.

APÊNDICE O – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 10



**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)**

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 10

Turma: 1º ano

Data: 14/10/2019.

Pesquisadora Colaboradora: Rosiara Costa Soares

Professora colaboradora: Elke Etiene

Tema / conteúdo:

Literatura infantil

Área de conhecimento:

Língua Portuguesa

Gênero discursivo: Literatura Infantil

Objetivos:

- ✓ Apreciar por meio do uso da leitura e da escrita a literatura infantil;
- ✓ Favorecer o apreço pela literatura infantil;
- ✓ Criar e produzir individualmente história infantil a partir da escolha de personagens e cenários apresentados às crianças por meio de imagens.

Sequência de atividades

1º momento: Acolhida com a leitura do livro de literatura infantil “Ainda bem que tudo é diferente”, cuja autoria é de Fábio Gonçalves Ferreira, que versa sobre bullying e o respeito às diferenças.

2º momento: Conversa com a turma sobre a história. Esse momento será destinado a ouvir as crianças, o que pensam sobre o bullying, em que momento da história isso ocorreu? Como devemos reagir a uma situação desse tipo? Quem já praticou ou sofreu bullying? Em que situação? A partir daí conversar com as crianças sobre a importância do respeito mútuo, às diferenças de raça, gênero, etnia, classe social e aos portadores de necessidades especiais. Em seguida, perguntaremos às crianças o que aprenderam com a história, se gostam de ouvir histórias, e quem gostaria de criar sua própria história.

3º momento: Propor a criação e produção de uma história individual por meio da escolha dos personagens e dos cenários a partir de imagens contidas na folha xerocopiada;

4º momento: Ao término das produções, cada criança realizará a leitura da história que criou para a turma.

Avaliação: As crianças serão avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.

**APÊNDICE P – CADERNO PEDAGÓGICO COM ENCAMINHAMENTOS
DIDÁTICOS PARA O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA EM
TURMAS DE 1º ANO.**

CADERNO PEDAGÓGICO

ROSIARA COSTA SOARES

**Encaminhamentos didáticos para o ensino da linguagem
escrita em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental**



FICHA TÉCNICA

Créditos

Encaminhamentos didáticos encaminhamentos didáticos para o ensino da linguagem escrita em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em gestão do ensino da Educação Básica - PPGEEB, da Universidade Federal do Maranhão.

Idealizado por: Mestranda: Rosiara Costa Soares

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

Colaboradora: Elke Etienne Costa Pereira

Capa e diagramação: Mariceia Lima





SUMÁRIO



Apresentação,	3
2. O Ensino da Linguagem Escrita a partir da concepção discursiva de alfabetização,	5
3. Formação de atitudes leitora e escritora: um "pé" na educação Infantil,	7
4. Como ensinar a linguagem escrita no 1º ano?	9
4.1 Encaminhamentos didáticos para o ensino da leitura,	10
4.2 Encaminhamentos didáticos para o ensino da produção de textos,	27
5. Considerações Finais,	44
Referências,	51

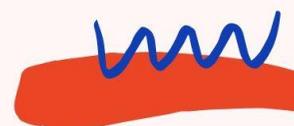


APRESENTAÇÃO



Este material é resultado da nossa pesquisa de mestrado, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB, Mestrado Profissional, Linha de Pesquisa Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (Anos Iniciais do Ensino Fundamental), da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. A pesquisa constituiu-se como Pesquisa-Ação, na vertente colaborativa, numa turma de 1º ano de uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Luís.

O Caderno Pedagógico aqui apresentado, consiste num conjunto de tessituras teóricas e metodológicas acerca do trabalho com o ensino da linguagem escrita com crianças de turmas de alfabetização e está organizado da seguinte forma: a presente apresentação, item 1; no item 2, trazemos o ensino da linguagem escrita a partir da concepção discursiva de alfabetização; a importância da formação de atitudes leitora e escritora na Educação Infantil é um aspecto discutido no item 3; a partir do item 4, buscamos responder à luz da concepção discursiva de alfabetização, como ensinar linguagem escrita no 1º ano, trazendo alguns encaminhamentos para o ensino da leitura e da produção de textos; por fim, concluímos com nossas considerações acerca da possibilidade de contemplar os anseios de aprendizagem das crianças dos dias atuais.

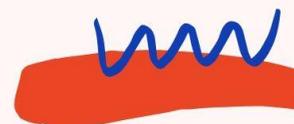




O objetivo deste Caderno é trazer à luz encaminhamentos didáticos para o desenvolvimento do ensino da linguagem escrita com crianças de 1º ano, a partir da perspectiva discursiva de alfabetização. Para tanto, trazemos uma breve discussão teórica acerca dos fundamentos que embasam a perspectiva discursiva de alfabetização, bem como a relevância dos objetivos de leitura e de escrita para a atribuição de sentidos pelas crianças. Os objetivos de leitura e de escrita brotam do contexto em que as crianças estão inseridas e devem servir de intermeio para o desenvolvimento do ensino do ato de ler e de escrever.

Com o intuito de ajudar os (as) professores (as) alfabetizadores(as) em seu trabalho com a linguagem escrita, é que trazemos sugestões de encaminhamentos didáticos resultantes da nossa intervenção na escola campo de pesquisa, planejados e executados a partir de situações reais de uso, com vistas a tornar a leitura e a escrita, atos mais significativos para as crianças.

Logo, esperamos contribuir de forma positiva com o trabalho dos docentes que tiverem acesso a este Caderno como forma de suporte pedagógico no desenvolvimento da linguagem escrita com crianças de 1º ano do Ensino Fundamental. Esperamos ainda, alcançar o maior quantitativo de docentes possíveis, e assim, contribuir para que mais crianças se apropriem da leitura e da escrita enquanto prática cultural.



2. O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA A PARTIR DA CONCEPÇÃO DISCURSIVA DE ALFABETIZAÇÃO



Para início de conversa, faz-se necessário esclarecer que quando falamos em linguagem escrita, estamos nos referindo ao ato de ler e escrever. Portanto, considera-se alfabetização como o processo de ensino da linguagem escrita.

Esse processo complexo, exige uma condução cautelosa, pois ensinar a ler e escrever não é uma atribuição simples do docente, consiste num ato político, pois é por meio do domínio da linguagem escrita que o indivíduo se comunica, aprende, estabelece relações sociais, culturais e amplia sua visão de mundo.

Deste modo, o desenvolvimento do ensino da linguagem escrita precisa estar associado à vida do sujeito, imerso em suas práticas culturais diárias, a partir de suas necessidades reais de uso da leitura e da escrita, de forma que possa imprimir o seu dizer, a sua fala, o seu pensar no processo de aquisição da leitura e da escrita. É por acreditar nessa forma de conceber a alfabetização de crianças, que trazemos a concepção discursiva de alfabetização como sugestão teórico-metodológica para conduzir o ensino da linguagem escrita em turmas de 1º ano.

E O QUE SERIA A "CONCEPÇÃO DISCURSIVA" DE ALFABETIZAÇÃO?

Para Smolka (2012), pesquisadora e defensora da concepção discursiva, alfabetização implica leitura e escritura, que, por conseguinte, representa momentos discursivos, isso "porque o próprio processo de aquisição também vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação". (SMOLKA, 2012, p. 35)

Sendo assim, a concepção discursiva de alfabetização considera o ensino da linguagem escrita como um objeto de conhecimento usado nas interações e interlocuções, explorando a linguagem nas suas várias possibilidades.

Dessa forma, o ensino da linguagem escrita sob a ótica discursiva preconiza a discursividade no processo de alfabetização, isto é, sugere que sejam dadas às crianças oportunidades de interagir por meio do seu discurso, de sua voz, do seu dizer. E é a partir das relações dialógicas e discursivas que permeiam as situações comunicativas, que o ensino da linguagem escrita deve ser desenvolvido.

Esse processo permite que a criança, nas interações de que faz parte, incorpore sentidos, construa conhecimentos, estabeleça formas de interação e constitua-se interlocutora num determinado contexto.

Assim, o ensino da linguagem escrita mediado pela escola, deve se comprometer em ampliar as possibilidades de utilização da linguagem escrita nas diversas situações reais de uso, a criança deve ser estimulada, desde sempre, a perceber que a linguagem escrita é uma forma de comunicar-se na sociedade, e mais que isso, seu uso é uma necessidade de comunicação e de entendimento entre as pessoas, portanto, todo e qualquer ato comunicativo possui uma finalidade específica, e assim também os possuem os atos de leitura e escrita.

Portanto, o ensino da linguagem escrita deve privilegiar as práticas de leitura e produção de textos como práticas culturais, circulantes ao meio social dentro e fora da escola de forma interativa e discursiva, assim, as crianças podem se apropriar da leitura e da escrita por meio de situações reais de uso. Dessa forma, trazemos no item a seguir a relevância de se iniciar, desde a educação Infantil, o trabalho com a linguagem escrita pautado na perspectiva discursiva de alfabetização.

3. FORMAÇÃO DE ATITUDES LEITORA E ESCRITORA: UM 'PÉ' NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A apropriação da linguagem escrita pela criança precisa ser iniciada desde a Educação Infantil, quando os pequenos têm os primeiros contatos com o ensino formal desta linguagem. Falar da imersão da criança no mundo da leitura e da escrita não implica dizer que a criança deve sair alfabetizada da Educação Infantil.

Mas, o que precisamos compreender é que na educação Infantil faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades que possibilitem a formação de atitudes leitoras e escritoras, ou seja, é nessa etapa da educação que a criança precisa ter contato direto com a literatura infantil, pela escuta de histórias, que é o que Bajard (2014) chama de escuta de textos, pela escolha dos livros que quer que sejam lidos pela professora, ou mesmo, para realizar a leitura silenciosa (BAJARD, 2014), ao seu modo, e dali retirar sua compreensão.

Estas práticas de leitura podem ser iniciadas o quanto antes, pois existem uma diversidade de livros de literatura infantil que permitem o acesso pela criança, tais como: livros destinados à bebês, livros de plástico para a hora do banho, livros de pelúcia e texturas diversas, livros musicais, pensados para permitir maior interatividade da criança com o mundo da leitura. E essa aproximação ainda na fase da primeira infância contribui para o desenvolvimento cognitivo e para que a relação cultura e linguagem seja estabelecida.

Além do contato direto com a literatura infantil, que é de suma importância para a formação de atitudes leitoras e escritoras na criança, é na Educação Infantil que esta, precisa ter contato com os diversos textos em diversas situações reais de uso, isto é, na Educação Infantil a criança precisa sim ter a oportunidade de conhecer os textos que circulam no seu meio social. Não estamos querendo que as crianças produzam textos individuais com proficiência, não é isso, mas, a elas pode ser dada a oportunidade de conhecer a estrutura e a funcionalidade dos textos usados nas situações comunicativas cotidianas que vivenciam dentro e fora da escola.



Sabemos que para as crianças terem contato com os diversos textos em diversas situações reais de uso, é preciso que os contextos sejam considerados e usados como ponte de acesso aos textos. Desse modo, cada contexto pode servir de oportunidade para a professora permitir que as crianças tenham acesso a um determinado gênero, e assim, permitir maior interação, discursividade e utilização do texto com uma finalidade definida.

A exemplo, podemos mencionar, uma data comemorativa, Dia das Mães, algo bem expressivo na vida das crianças. Esse contexto, Dia das mães, pode ser utilizado como situações reais de uso de diversos tipos de textos. As crianças podem ser levadas a ter contato com letras de música para cantarem na apresentação no dia da festa para as mães na escola; podem ser levadas a ter contato com texto instrucional, que as ajudem a produzir uma lembrancinha para suas mães; podem ser estimuladas a recitar poemas para as mães; ou mesmo trazer a receita do prato preferido de suas mães para uma exposição na escola, enfim, há uma infinidade de possibilidades de trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil que trazem às crianças a oportunidade de vivenciar a leitura e a escrita a partir de situações reais de uso.

Dessa forma, acreditamos que se o ensino da linguagem escrita for conduzido nessa perspectiva, a criança no 1º ano terá condições de se apropriar da leitura e da escrita como práticas culturais, pois serão capazes de atribuir sentido a essas práticas, podendo ter facilitada a oportunidade de se tornarem leitores e escritores conscientes e autônomos ao longo de sua vida escolar.

Entretanto, se este trabalho não for conduzido na perspectiva colocada acima na Educação Infantil, ele precisa ser minuciosamente realizado na turma de 1º ano, pois às crianças necessita ser garantido o direito de se encontrarem com o mundo da leitura e da escrita e o de nele atuarem a partir de suas necessidades de comunicações e expressão.

Com o intuito de contribuir para o desenvolvimento do ensino da linguagem escrita em turmas de 1º ano, trazemos a seguir algumas considerações e encaminhamentos didáticos concernentes à condução do processo de alfabetização a partir da concepção discursiva.

4. COMO ENSINAR A LINGUAGEM ESCRITA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?

O ensino da linguagem escrita em turmas de alfabetização de crianças, numa perspectiva discursiva, requer o trabalho com as possibilidades de utilização dos gêneros do discurso requeridos pelas situações reais de vida dos alunos. Isso porque os gêneros do discurso, “[...] são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim nos processos interativos”. (MACHADO, 2005, p.155–157).

Assim, gêneros do discurso podem ser compreendidos como a forma de dizer algo a alguém, uma maneira de se comunicar, de expressar o seu dizer, o seu discurso nas inúmeras relações culturais e sociais. Os gêneros do discurso podem ser considerados como os suportes que conduzem a expressão dos sujeitos e se materializam em textos.

Sendo assim, acreditamos que o lugar do texto veiculado por meio dos gêneros discursivos no ensino da linguagem escrita, é na vida da criança, permitindo a ela construir seu discurso por meio da sua visão de mundo, ao mesmo tempo, dando-lhe a oportunidade de reconstruí-lo por meio da visão de mundo do outro, a partir da interação discursiva e do diálogo que promove incessantes reconstruções.

Foi fundamentada nessa concepção, que desenvolvemos os encaminhamentos didáticos durante a nossa intervenção na escola campo de pesquisa. Tais encaminhamentos foram planejados e executados colaborativamente com a professora da turma do 1º ano, após as sessões reflexivas, os momentos de estudos e discussões acerca da concepção discursiva de alfabetização.

Assim, trazemos a seguir alguns dos encaminhamentos didáticos desenvolvidos em lócus de pesquisa como sugestões para o desenvolvimento do ensino da linguagem escrita em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental.

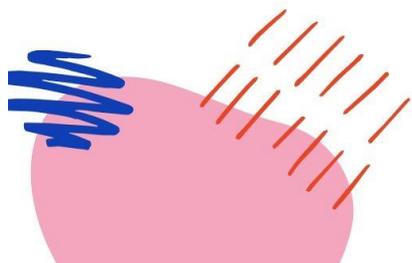


4.1 Encaminhamentos didáticos para o ensino da leitura

Como mencionado no item 3, é importante que as bases da formação de atitudes leitoras e escritoras sejam construídas na Educação Infantil para que o ensino do ler e escrever sob a ótica da concepção discursiva possa ser desenvolvido e compreendido de forma mais significativa no 1º ano.

Entretanto, quando essas bases não são construídas na Educação Infantil, faz-se necessário, portanto, no início do 1º ano suprir as carências de aprendizagem resultantes do trabalho com a linguagem escrita no ensino infantil.

Dessa forma, antes mesmo de aprenderem a ler, as crianças precisam compreender os objetivos da leitura, bem como a função dessa prática em sua vida.



A seguir, apresentaremos alguns encaminhamentos teórico-metodológicos para o ensino da leitura a partir da concepção discursiva de alfabetização e dos gêneros do discurso. Estes encaminhamentos referem-se às bases do trabalho com linguagem escrita de acordo com os autores que fundamentam o nosso estudo. Em seguida, trazemos algumas considerações acerca dos objetivos de leitura como elemento indispensável ao ensino do ato de ler.



Os estudos desenvolvidos por Jolibert (1994;a), revelam que ensinar a ler não consiste em ensinar a decodificar o texto. A autora propõe para o ensino da leitura, que às crianças sejam dadas oportunidades de questionar o texto para construção de sentidos, isto é, precisamos despertar nas crianças o desejo pela leitura, para isso a autora sugere que sejam possibilitadas situações de leituras com a maior diversidade de textos possíveis, tais como: "cartazes, folhetos, panfletos, textos complicados, longos, com caracteres tipográficos variados, com palavras que não estão ao alcance das crianças, etc". (JOLIBERT, 1994;a, p. 48-49)

Assim, mesmo diante de textos considerados pelos adultos como "complexos para as crianças", estas podem aprender a construir estratégias de leitura que as ajudem a atribuir sentido ao escrito.

Dessa forma, Jolibert (1994; a) revela a existência de três fases essenciais ao processo de ensino da leitura:

- A fase de leitura individual. As crianças lêem silenciosamente o texto.

É possível ver os olhares fixarem o texto, pularem de um lugar a outro, varrerem em todas as direções, sem que a criança mexa os lábios, num silencioso ambiente de atenção.

SIM, MAS cada criança trabalha: está procurando um sentido para o texto.

- A primeira colheita oral do "que foi entendido".

O que chega parece totalmente confuso. Não se toma o texto "na ordem".

Pode-se começar com o que o foi reconhecido na parte inferior do cartaz[...] o que é dito primeiro pelas crianças não é necessariamente uma coleta de "palavra".

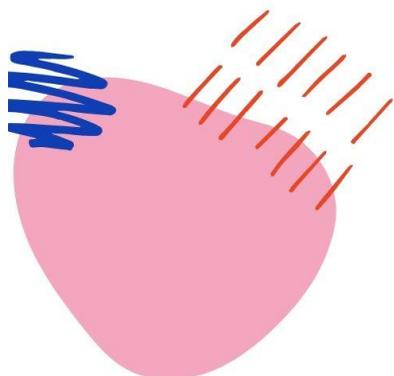
SIM, MAS todos os meios servem para as crianças, elas estão procurando um sentido e até palavrinhas podem ajudá-las em sua procura.



- A fase de intercâmbio.

[...] é o momento em que este ocorre de forma intensa entre as crianças:

confrontam-se hipóteses e achados, os mesmos sendo também justificados e verificados. O professor limita-se (?) a animar esses intercâmbios, a ressaltar as contradições, sendo procurados os indícios que permitem superá-las. Se houver um elemento indispensável que não sabem ler, principalmente no início do ano, e não se puder adivinhar em função do contexto, o professor o revela. (JOLIBERT; a, 1994,p.49)

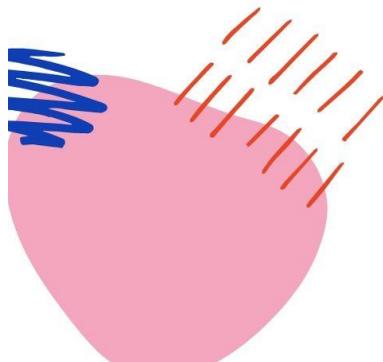




- As fases colocadas pela autora anteriormente, constituem passos metodológicos para o ensino da leitura, pois abrem espaço para que hipóteses e indícios possam ser identificados pelas crianças ante o texto. Assim, elas podem encontrar no texto, indícios ligados à situações de vida, em que a criança tenta relacionar os elementos (imagens, palavras, números, etc.) contidos no texto às suas vivências ou mesmo indícios que não são constituídos por palavras, como a forma que o texto está disposto no suporte, o tipo de suporte, é manuscrito ou não, etc.

Segundo Jolibert (1994;a), após encontrarem os indícios, as crianças começam a formular hipóteses acerca do que diz o texto, nesse momento, iniciam a identificação das palavras conhecidas que permitirão adivinhar as não-conhecidas diante do contexto em que estão inseridas. Nesta etapa, as crianças não são questionadas o tempo inteiro pela professora, pois precisam extrair sozinhas do texto os sentidos que ele traz para ela, no entanto, a professora intervém sempre que perceber que alguma das palavras decifradas, ficou sem sentido para as crianças, a professora pode intervir ainda, dando dicas às crianças para encontrar algumas palavras que já oralizaram mas que ainda não encontraram no texto, como por exemplo, as crianças perceberam que o texto fala algo sobre cavalos, mas não encontraram a palavra "cavalo" no texto, neste caso, a professora pode indicar: " cavalo começa como "casa", "cachorro", "carro".

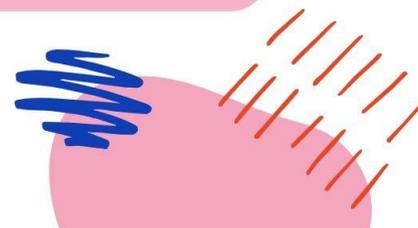
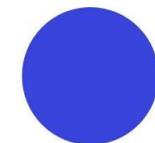
Dessa forma, a leitura torna-se carregada de sentidos e a criança pode compreendê-la como uma prática presente em sua vida, em suas relações com o mundo e com os outros. Por isso a importância de oferecer às crianças as mais variadas possibilidades de leitura, por meio de textos diversos, circulantes no meio social e cultural das crianças.





É nesse sentido que compreendemos o ensino da leitura partindo dos gêneros do discurso, por permitirem a compreensão e a utilização do texto em situações reais de uso pelo sujeito. Dessa forma, o aluno poderá estabelecer relações de sentido a partir da leitura, e são essas relações que favorecem a aquisição da leitura, pois:

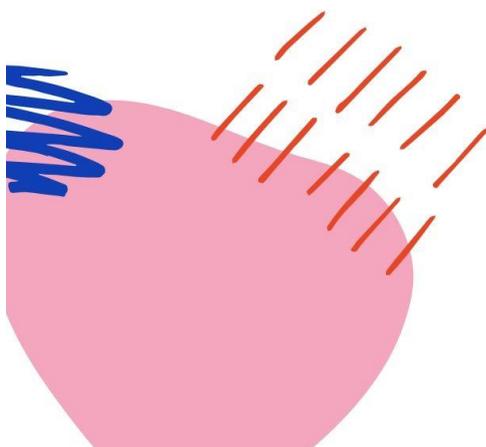
O ensino inicial da leitura deve garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas da aprendizagem. Isso implica que o texto escrito esteja presente na forma relevante na sala de aula - nos livros, nos cartazes que anunciam determinadas atividades (passeios, acontecimentos), nas etiquetas que tenham sentido (por exemplo, as que indicam a quem pertence um determinado cabide, ou as que marcam o lugar onde devem ser guardadas as tintas) - e não de forma indiscriminada. Também implica que os adultos encarregados da educação das crianças usem a língua escrita quando seja possível e necessário diante delas (para escrever um bilhete para os pais, transmitir uma mensagem para outra classe, etc.). (SOLÉ, 1998, p. 62-63)





De acordo em esse entendimento, evidencia-se que o uso significativo da leitura na escola apresenta-se como fator motivador para incitar a criança a aprender a ler, pois a leitura contextualizada apresenta maior probabilidade de atribuição de sentido. Assim, “ler diretamente para encontrar o significado, então, torna-se a melhor estratégia de leitura - não como consequência da leitura de palavras e letras, mas como uma alternativa para a identificação das palavras e letras individuais”. (SMITH, 1999, p. 108)

O referido autor aponta um importante aspecto em relação a esse processo de aquisição: as estratégias de leitura, que na sua concepção, devem ser ensinadas, pois contribuem para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender, ou seja, para aprender a partir dos textos.





OBJETIVO DE LEITURA: PARA QUÊ AS CRIANÇAS LÊEM?

É importante sermos cientes de que os atos de ler e escrever são práticas culturais essenciais para a comunicação em sociedade, pois são atos com finalidades definidas, e tais finalidades devem ser esclarecidas para as crianças desde o seu primeiro contato com a linguagem escrita na escola.

Isso significa que ao ser colocada diante de uma situação de leitura na escola, a criança precisa saber qual é o seu objetivo em realizar a leitura proposta. Ela precisa compreender o “para quê ler?” essa compreensão faz com que a criança atribua sentido à leitura, ou seja, quando a criança compreende o objetivo de sua leitura, esse ato passa a ser carregado de sentido, de significado, tornando-se um ato prazeroso e não enfadonho, como muitas vezes é concebido.



Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc..., no momento em que se precisa realmente deles, numa determinada situação de vida, “para valer” como dizem as crianças. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e, não aprendendo primeiro a ler...
(JOLIBERT, 1994, p. 15)

OBJETIVO DE LEITURA: PARA QUÊ AS CRIANÇAS LÊEM?

Segundo Curto; Morillo e Teixidó (2000) leitura e escrita têm diversos objetivos, tais como:



Lemos e escrevemos para:

- Lembrar, identificar, localizar, registrar, armazenar, averiguar dados.
- Comunicar ou nos inteirar do que aconteceu, de como é um país, do que existe, etc.
- Desfrutar, compartilhar sentimentos e emoções, desenvolver a sensibilidade artística, participar de fantasias e de sonhos.
- Estudar, aprender, conhecer, aprofundar conhecimentos.
- Aprender como se fazem coisas, etc.

FONTE: Organizado segundo Curto; Morillo e Teixidó (2000, p. 69)



É para alcançar tais finalidades que o ensino da linguagem escrita deve ser desenvolvido na escola, para que os alunos aprendam a compreender e a produzir, e assim a fazer uso social e cultural da leitura e da escrita. Para isso, faz-se necessário que sejam estimulados cotidianamente, por meio de um ensino da linguagem escrita com significado explícito, para fazer algo de útil em situações reais de uso.

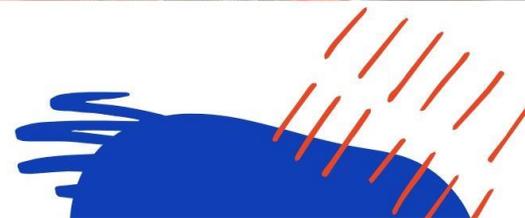
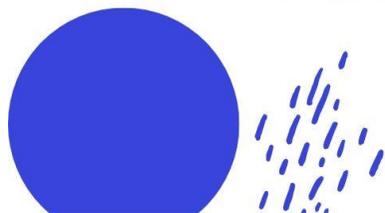
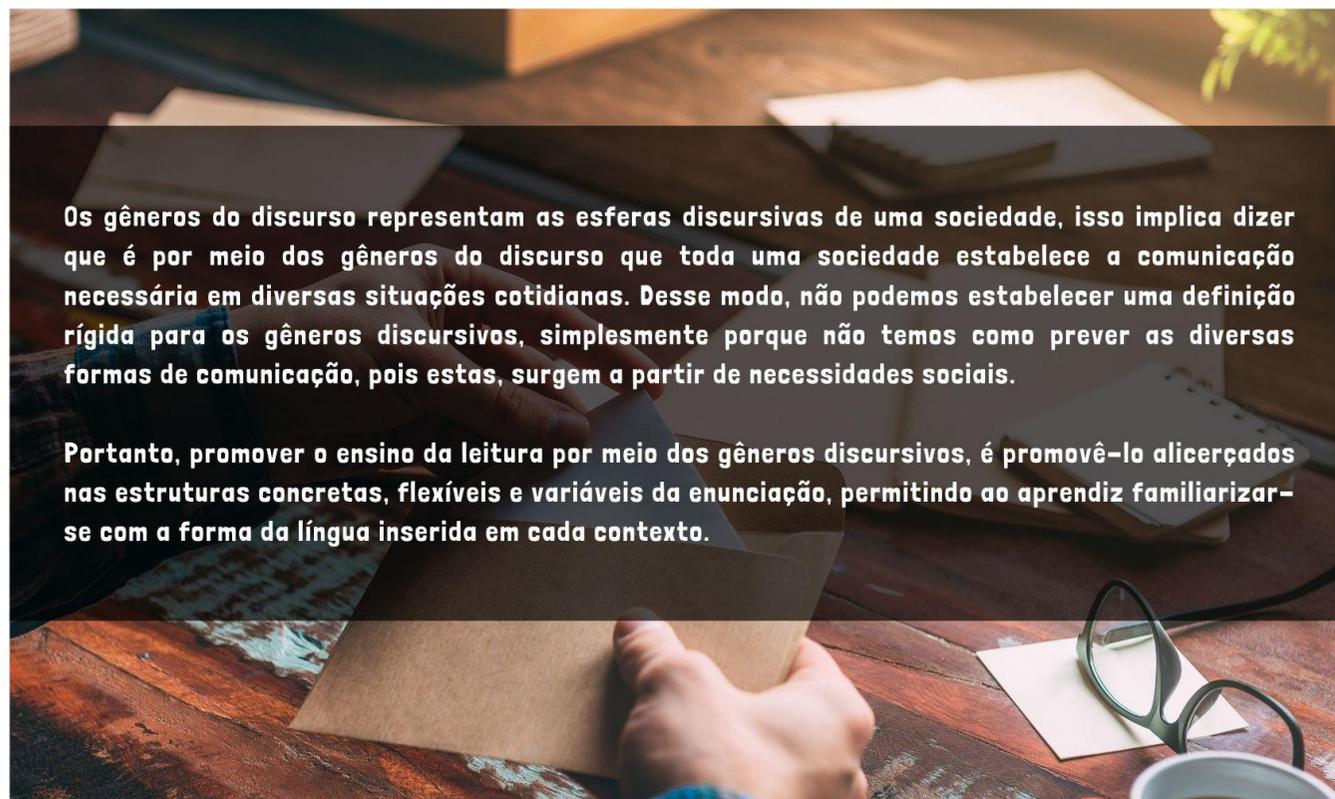
A leitura, nessa vertente, pode ser entendida como uma porta que se abre para tornar possível o encontro da criança com o mundo, com as diversas formas de discursos, de informação, mas, ao mesmo tempo, apresenta-se como uma possibilidade de ampliar sua visão de mundo, convicções, reformular ideias, mudar de opinião, refutar, concordar e de se posicionar.

Nesse sentido, compreendemos que a leitura na escola deve ocorrer a partir do contato com os gêneros do discurso, uma vez que estes, representam os diversos tipos de enunciados decorrentes das mais variadas formas de atividade humana.

Logo, os gêneros do discurso permitem às crianças perceberem, desde bem cedo, que cada atividade humana, situada num dado contexto, requer uma forma de comunicar, bem como um objetivo, e é isso que permite a atribuição de sentido à leitura.

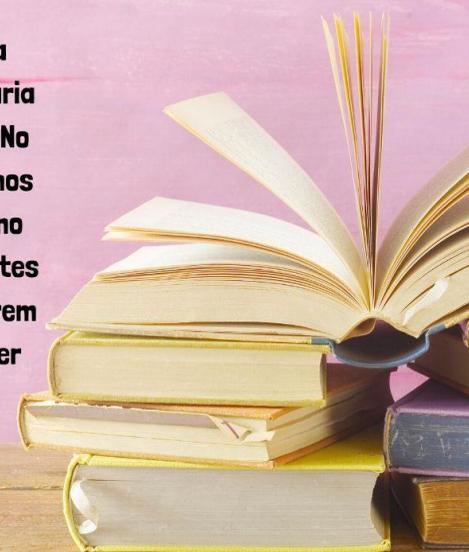
• **Esclarecendo:**

Gêneros do discurso estão relacionados à forma, à maneira utilizada para se dizer algo. Segundo Bakhtin (2003), há tantos gêneros discursivos quanto atividades humanas. Portanto, cada atividade humana exige uma forma de comunicar, uma forma de dizer, ou seja, cada atividade humana requer um gênero discursivo.





[...] - saber o que se pretende que façamos ou que pretendemos com uma atuação é o que nos permite atribuir-lhe sentido e é uma condição necessária para abordar essa atuação com maior segurança, com garantias de êxito. No âmbito da leitura, este aspecto adquire um interesse inusitado, pois podemos ler com muitos objetivos diferentes, e é bom saber disso. Por essa razão, no âmbito do ensino, é bom que meninos e meninas aprendam a ler com diferentes intenções para alcançar objetivos diversos. Dessa forma, além de aprenderem a ativar um grande número de estratégias, aprendem que a leitura pode ser útil para muitas coisas. (SOLÉ, 1998, p.42)



Por comungarmos com a concepção de Solé (1998), que apresentamos a seguir, alguns dos encaminhamentos para o ensino da leitura, desenvolvidos durante a nossa intervenção numa turma de 1º ano na escola campo de pesquisa. Tais encaminhamentos foram planejados e executados a partir de contextos reais, que envolvem as experiências, conhecimentos e preferências das crianças. Vejamos!



GÊNERO DISCURSIVO:

Bilhete



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

TEMA / CONTEÚDO:

Diversos temas abordados na Literatura Infantil

ÁREA DE CONHECIMENTO:

Língua Portuguesa

OBJETIVO:

- Promover às crianças situações livres de leitura;
- Despertar o interesse pela literatura infantil;
- Desenvolver práticas de leitura;
- Produzir o gênero bilhete a partir das impressões retiradas da sessão de mediação.

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS

1º momento: Realização da brincadeira “O mestre mandou”.

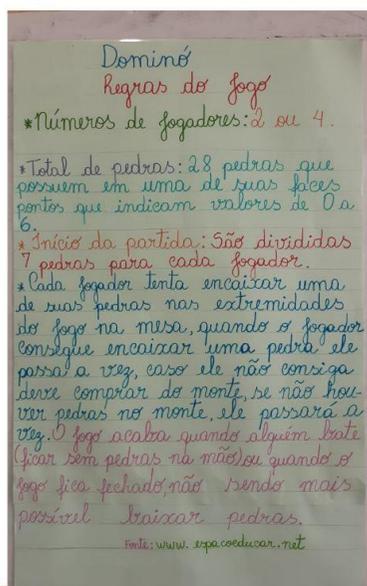
2º momento: Propor a sessão de mediação de leitura, com as devidas explicações de cada passo a ser realizado, tais como: abertura do tapete no chão, distribuição dos livros no tapete, escolha e manuseio livres dos livros pelos alunos, e escolha de um para ser lido na sessão de mediação.

3º momento: Realização da sessão de mediação de leitura com as crianças, a partir dos livros escolhidos.

4º momento: Escrita do bilhete para a pesquisadora. Nesse momento, as crianças são estimuladas a escreverem um bilhete relatando a leitura que mais gostaram.

GÊNERO DISCURSIVO:

Texto instrucional/
Regras de jogo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

TEMA / CONTEÚDO:

Diversos temas abordados na Literatura Infantil

ÁREA DE CONHECIMENTO:

Língua Portuguesa

OBJETIVO:

- Promover às crianças situações de leitura por meio do confronto com o texto, do gênero regras do jogo dominó;
- Realizar a leitura coletiva das regras do jogo dominó;
- Discutir com a turma as regras do jogo dominó;
- Jogar dominó com a turma; Retomar as regras sempre que necessário para orientar o desenvolvimento do jogo.

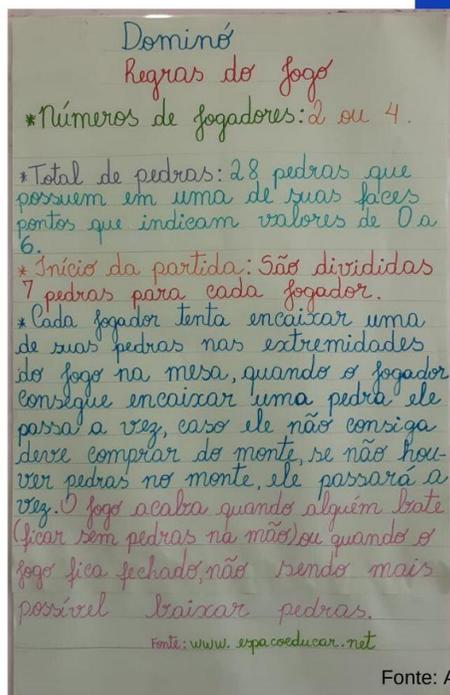
ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS

1º momento: Acolhida: propor à turma o desafio de leitura do texto (regras do jogo dominó), sem que saiba de que assunto se trata. As crianças deverão se confrontar com o texto, com vistas a realizarem a leitura da forma que puderem. Para ajudá-las, nós mediremos esse desafio com questionamentos como: do que vocês acham que fala esse texto?

Será que é uma música? Uma receita? Um anúncio? Vamos encontrar o título? O que diz o título? Enfim, até que as crianças consigam chegar a uma leitura mais próxima do texto.

GÊNERO DISCURSIVO:

Texto instrucional/ Regras de jogo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

TEMA /
CONTEÚDO:

Diversos temas abordados na Literatura Infantil

ÁREA DE
CONHECIMENTO:

Língua Portuguesa

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS

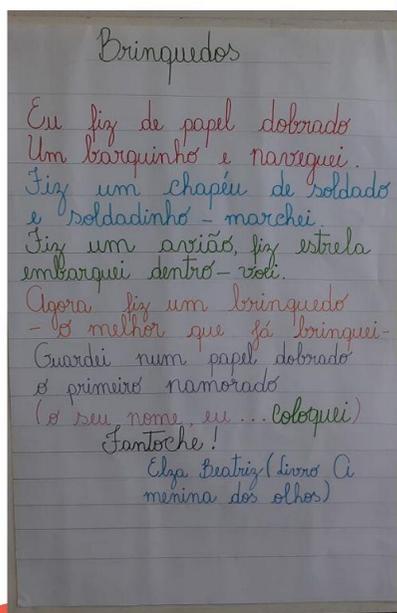
2º momento: Leitura coletiva do texto, momento em que as crianças poderão tirar suas dúvidas em relação a trechos do texto que não conseguiram ler sozinhas.

3º momento: Jogar com a turma o dominó. A turma será dividida em grupos e cada grupo será entregue um jogo de dominó. Nesse momento, as crianças poderão não somente brincar, mas vivenciar as regras do jogo lidas por elas.

4º momento: Nesse momento, será proposto à turma, caso ache necessário, uma possível alteração nas regras do jogo, com o objetivo de tornar a participação dos jogadores mais organizada e justa. Será uma proposta de produção escrita.

GÊNERO DISCURSIVO:

Texto
instrucional para confecção
de fantoche



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

TEMA /
CONTEÚDO:

Direitos da criança (O Brincar)

ÁREA DE
CONHECIMENTO:

Língua Portuguesa

OBJETIVO:

- Promover às crianças situações de leitura por meio do confronto com a poesia “Brinquedos”, de Elza Beatriz, retirada do livro “A menina dos Olhos”;
- Apresentar o gênero “poesia” como umas das formas de “dizer” o que queremos, o que pensamos e o que sentimos a outrem;
- Discutir com a turma o real sentido do texto expresso por meio da poesia “Brinquedos”;
- Produzir um brinquedo (fantoche de meia) com a turma como forma de atribuir sentido ao contexto em que o gênero foi usado;
- Produzir coletivamente um texto instrucional para a confecção de fantoches.

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS

1º momento: Acolhida por meio da apresentação da Poesia “Brinquedos”, no cartaz, que versa sobre a confecção de brinquedos como: barquinho de papel dobrado, chapéu de soldado, avião, estrela e por fim, um brinquedo cujo nome não é dito, deixado em aberto. Neste momento, as crianças serão desafiadas a realizar a leitura da poesia por conta própria sem a intervenção da professora. É o momento em que tentarão identificar aspectos familiares, palavras, letras, título, e colocarão suas impressões acerca do gênero.

2º momento: Leitura coletiva da poesia no cartaz.

3º momento: Propor para a turma a confecção de um fantoche de meia e sugerir que completemos a última estrofe da poesia com o nome do referido brinquedo:

POESIA:

Agora fiz um brinquedo
- o melhor que já brinquei-
Guardei num papel dobrado
O primeiro namorado
(o seu nome eu...)
Elza Beatriz (livro A menina dos
olhos)

Após a confecção do fantoche,
as crianças irão manusear e
brincar. Em seguida, será
proposta a produção de um texto
coletivo com o passo a passo da
confecção do fantoche. Essa
produção será sugerida para que
as crianças não esqueçam como
se faz o brinquedo e para que
possam levar para casa, e
assim, ensinar outras pessoas a
confeccionarem um fantoche.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

4.2 Encaminhamentos didáticos para o ensino da produção de textos

Muito já discutimos nos tópicos anteriores acerca da relevância de um processo de alfabetização que aborde a leitura e a escrita como práticas culturais reais, diárias e recheadas de significações para as crianças.

Portanto, ao tomarmos o texto (materialização do discurso), do ponto de vista da concepção discursiva de alfabetização, deslocaremos o enfoque para a questão da constituição de sentidos carregados por ele.

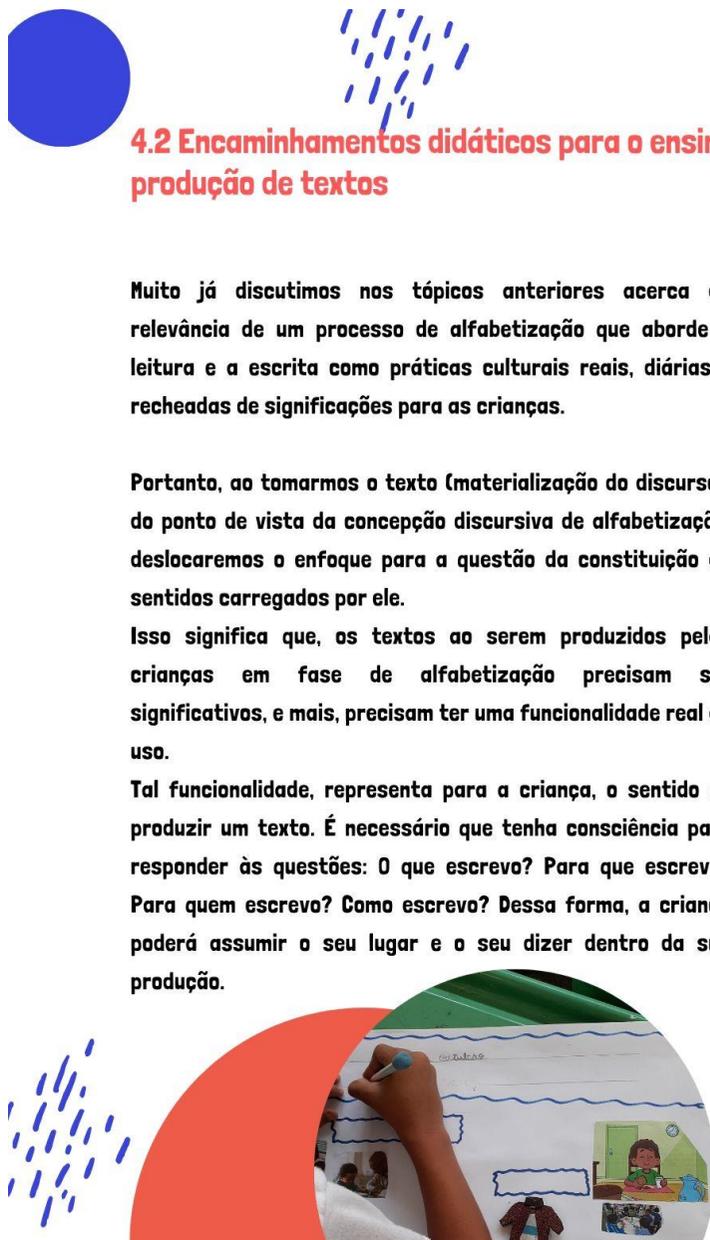
Isso significa que, os textos ao serem produzidos pelas crianças em fase de alfabetização precisam ser significativos, e mais, precisam ter uma funcionalidade real de uso.

Tal funcionalidade, representa para a criança, o sentido de produzir um texto. É necessário que tenha consciência para responder às questões: O que escrevo? Para que escrevo? Para quem escrevo? Como escrevo? Dessa forma, a criança poderá assumir o seu lugar e o seu dizer dentro da sua produção.

É importante ressaltar que o trabalho com a produção de textos sob a concepção discursiva, não pode deixar de considerar a função da escrita para o “outro”, isto é, as produções das crianças precisam ter definidos: o(s) destinatário(s); o(s) objetivo(s) de escrita e de comunicação; o discurso (mensagem) e o gênero discursivo que veiculará a situação comunicativa. Estas especificidades constituem os fatores primordiais

no desenvolvimento da competência de produção.

Gênero mobiliza discurso e discurso mobiliza texto e o texto é a materialidade com que trabalhamos. Gênero é uma forma-conteúdo englobante que envolve antes de tudo posição enunciativa e projeto enunciativo e, portanto, envolve endereçamento: ao dizer algo via gênero, o locutor endereça, dirige o que diz a um dado interlocutor típico e, ao fazê-lo, altera o que vai dizer em função da antecipação da réplica desse interlocutor. Quando se diz “típico”, fala-se do interlocutor que é parte da situação de enunciação: quando se dirige a um professor que não conhece, um aluno se dirige ao professor típico, ao perfil de professor que conhece. (Claro que, depois de conhecer esse professor, o aluno vai modular, ou seja, adaptar, o que diz). (SOBRAL, 2016, p. 51-52)



Produção de textos: qual o sentido da escrita para as crianças?

A escrita para o "outro", pode constituir o eixo central do processo de produção de textos, pois ao ter ciência de seu destinatário, a criança, mentalmente, traça o perfil deste e conseqüentemente começa a elaborar sua(s) forma(s) de dizer para o "outro". Logo, cada produção escrita numa determinada situação comunicativa, deve apresentar além de uma intenção, um destinatário, é o que Bakhtin (2003) chama de endereçamento.

A cena ao lado ilustra bem os elementos de uma situação comunicativa. A figura 1, remetente ou locutor, é o sujeito historicamente situado, composto de experiências sociais e culturais, que influenciam na produção de seu discurso (3). O discurso (3) do locutor (1) tem um objetivo e um endereçamento, ilustrado em 2. A figura 4 da cena, mostra a forma que o locutor (1) necessitou para se comunicar com o interlocutor (2), isto é, a figura 4 representa o gênero discursivo utilizado nesta situação comunicativa.



Endereçamento



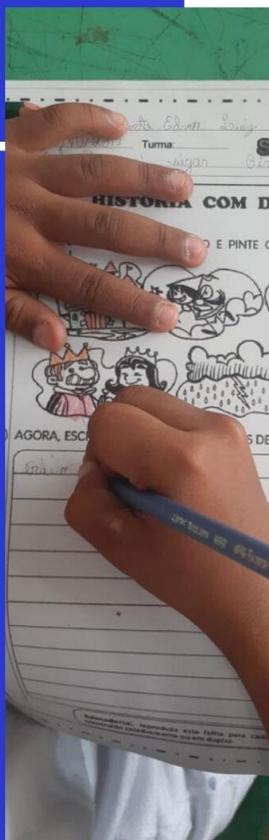


A situação descrita anteriormente nos ajuda a compreender que o ensino da leitura e da escrita precisa ter uma utilidade. Das crianças, não deve ser cobrada a leitura pela leitura, como a leitura de palavras ou frases isoladas, ou mesmo de textos que nada comunicam. Do mesmo modo ocorre com a escrita, a criança precisa compreender o seu sentido, sua função, e explorá-la a partir das diversas possibilidades em contextos reais, fazendo uso em situações que exigem a comunicação por meio da linguagem escrita.

Com o intuito de contribuir com o trabalho de professores (as) alfabetizadores (as), trazemos no tópico seguinte, sugestões de encaminhamentos didáticos para o desenvolvimento do ensino da linguagem escrita em turmas de 1º ano, a partir da concepção discursiva de alfabetização. Vale ressaltar, que cada encaminhamento foi pensado levando em consideração o contexto das situações comunicativas, portanto, os gêneros discursivos abordados estão diretamente vinculados a esses contextos.

É importante lembrarmos que estamos nos referindo a encaminhamentos didáticos para turmas de 1º ano, portanto, faz-se necessário que as crianças dessa faixa etária iniciem suas produções a partir da escrita de textos coletivos, isso permitirá os primeiros contatos com a produção textual, facilitando assim, suas primeiras aprendizagens sobre a forma escrita da língua.





Muitas vezes é esquecido nos momentos em que se propõe atividades de produção escrita para as crianças: o cuidado em não exigir que elas ultrapassem suas possibilidades. Esta é uma questão que pode contribuir para a frustração da criança diante de suas primeiras tentativas de produção, o que pode levá-la a desinteressar-se por essa prática.

Portanto, faz-se necessário que ao propormos à criança práticas de produção de textos, tenhamos a sensibilidade de perceber até onde ela pode chegar num dado momento, ou seja, precisamos respeitar o nível de compreensão e de maturação cognitiva de cada uma. Assim, o processo de produção de textos necessita de muita atenção, pois não se deve pensar no texto pronto, apenas como produto final, ao contrário, devemos priorizar também, o processo em que ele é produzido, pois:

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

Contudo, compreendemos que o processo de produção de textos apresenta-se como um importante momento, no qual as crianças precisam ter a oportunidade de construir aprendizagens necessárias, como as que são típicas de cada gênero discursivo. É durante esse processo que aprendem as características de cada gênero, os estilos, aprendem a fazer opções a partir da formulação de ideias, correções dentre outras aprendizagens. Segundo Curto et. al (2000, p. 148-149), o processo de produção da escrita do texto envolve etapas indispensáveis à essas estratégias de produção, que exigem a tomadas de algumas decisões, as quais podem ser mediadas pelo(a) docente alfabetizador(a), com o intuito de tornar este processo mais significativo para as crianças, mostrando assim, a funcionalidade de cada gênero. Para facilitar a compreensão dessas etapas, sistematizamo-las no quadro abaixo:

ETAPAS DO PROCESSO DA ESCRITA DE TEXTOS

PREPARAR-SE PARA ESCREVER

1- O quê: Tema e situação de escrita.

2 - Para Quê: Finalidade, intenção da escrita.

3 - Para Quem: Destinatário.

4 - Como: Suporte material, instrumentos, tipos de texto.

ESCREVER

5. Elaboração do Pré-Texto: Conteúdo, roteiro, etc.

6. O Ato de Escrever: revisão do Pré-Texto, dúvidas, etc.

REVISAR

7. Rerler, avaliar e corrigir o escrito.

PASSAR A LIMPO: EDITAR

8. Edição e reprodução

Fonte: Organizada pela pesquisadora baseada em Curto et. al (2000, p.148- 149).

Diante do exposto no quadro anterior, compreendemos que produzir textos com crianças de turmas de alfabetização, requer o conhecimento de todas as etapas necessárias a esse processo. Tais etapas, quando seguidas em sua totalidade, direcionam a produção de textos por meio da discursividade, permitindo, assim, que a criança se coloque no texto, sendo autora do seu próprio dizer.

Portanto, produzir textos sob a ótica discursividade no processo inicial da alfabetização representa a possibilidade de as crianças escreverem para dialogar com o outro, pois de acordo com Bakhtin e Volochínov (2006), o enunciado, seja ele oral ou escrito, é sempre produzido em direção a um interlocutor, e este, não pode ser abstrato. Os escritos desses pensadores revelam que mesmo a linguagem interior individual é elaborada para um auditório social bem definido, pois “[...] o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações etc.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 112–113)

Dessa forma, o enunciado das crianças precisa ser considerado como produto de suas interações socialmente organizadas. Isso implica dizer que, as crianças precisam ser conduzidas a produzirem textos de forma que imprimam seus discursos, construídos a partir de suas relações sociais, em situações reais de uso, textos pertencentes a gêneros circulantes em suas práticas culturais, em seu meio social, em seu cotidiano.

Ao tomarmos o texto, do ponto de vista da concepção discursiva de alfabetização, deslocaremos o enfoque para a questão da constituição de sentidos carregados por ele. Isso significa que, os textos a serem produzidos pelas crianças em fase de alfabetização precisam ser significativos, e mais além, precisam ter uma funcionalidade real de uso.

A produção textual nessa perspectiva toma os textos produzidos pelas crianças como unidades de sua comunicação discursiva, uma vez que, são concretos e únicos, produzidos no interior de uma situação real de comunicação. Dessa maneira, a criança precisa compreender desde sempre que suas produções tem uma finalidade comunicativa, e que sua escrita é a expressão não apenas de sua fala e pensamentos, mas também, é uma necessidade de comunicar-se com o outro num processo contínuo de troca discursiva.

Ao colocar no texto o seu discurso, que fora construído a partir de suas diversas relações sociais e culturais e a partir, também, do discurso do "outro", a criança tem a oportunidade de ocupar várias posições e diversos papéis, podendo ao mesmo tempo assumir o papel de escritora, leitora, narradora. Este fato permite não apenas que ela aprenda a função dos diversos gêneros, mas ainda, que possam exercer suas diversas falas em diversos espaços sociais.

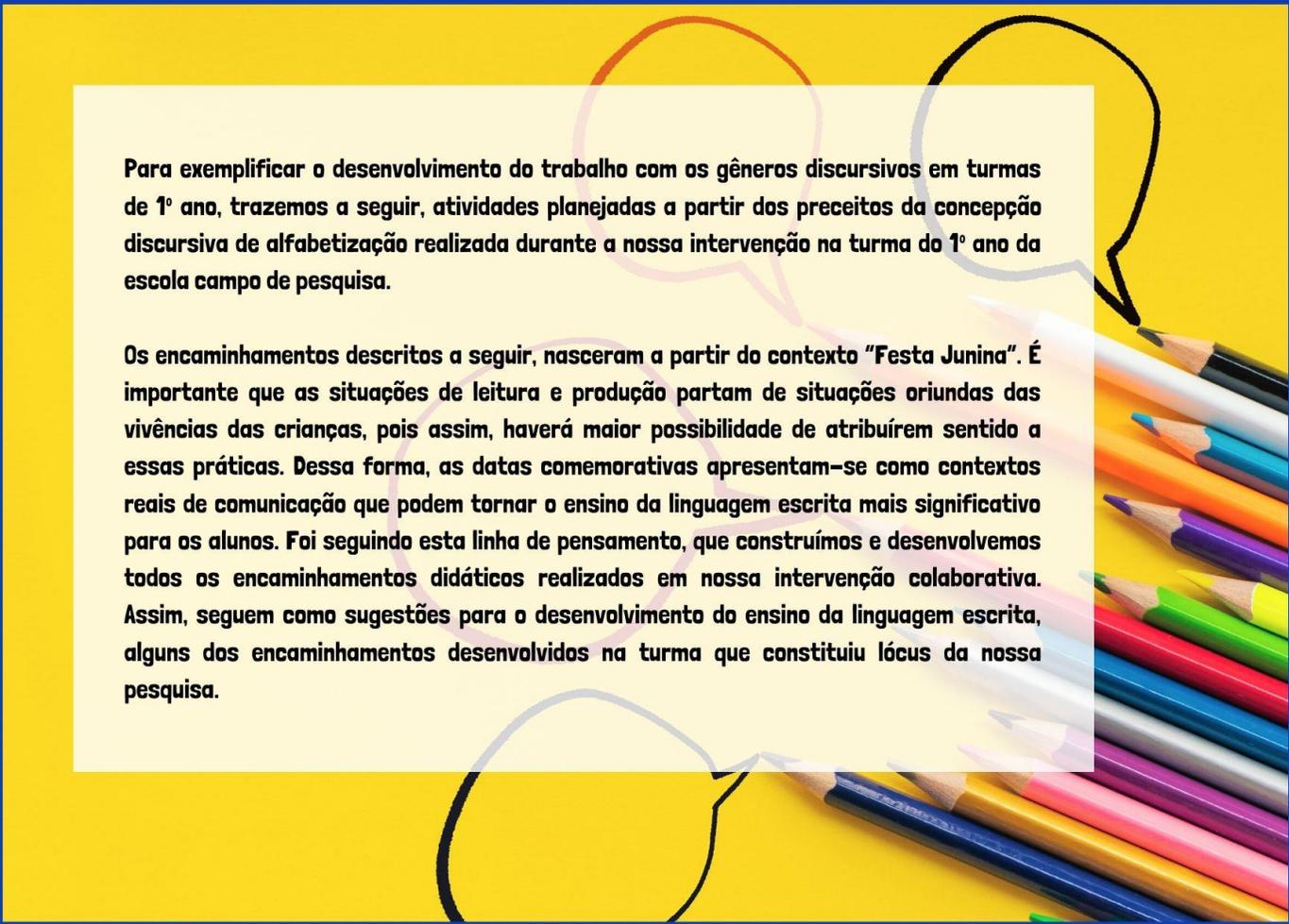
Portanto:

É este trabalho, então - não apenas de explicitação, mas de constituição do discurso social enquanto elaboração individual - que as crianças precisam (poder) realizar nas séries escolares da alfabetização. Desse modo, a escrita, além de "representar", institui e inaugura modos de interação, transformando a realidade sociocultural dos indivíduos. Deste modo, também, as experiências individuais ampliam-se e redimensionam-se nos diferentes espaços e momentos de interlocução. Nestes espaços e nestes momentos surge a possibilidade da (co)autoria na história de vida. (SMOLKA, 2012, 154)



Atenção

[...] leitura e escrita são atividades diferentes, mas também complementares; apoiam-se reciprocamente e através desse encontro de dupla face é que se constrói o sentido do escrito nas crianças. O importante, porém, continua sendo evitar situações formais (compor com etiquetas um “texto” que não tem outro objetivo que ele mesmo), e evitar ultrapassar as possibilidades das crianças num determinado momento, com o perigo de transformar a produção de um texto num trabalho penoso. (JOLIBERT, 1994;a , p. 106)



Para exemplificar o desenvolvimento do trabalho com os gêneros discursivos em turmas de 1º ano, trazemos a seguir, atividades planejadas a partir dos preceitos da concepção discursiva de alfabetização realizada durante a nossa intervenção na turma do 1º ano da escola campo de pesquisa.

Os encaminhamentos descritos a seguir, nasceram a partir do contexto "Festa Junina". É importante que as situações de leitura e produção partam de situações oriundas das vivências das crianças, pois assim, haverá maior possibilidade de atribuírem sentido a essas práticas. Dessa forma, as datas comemorativas apresentam-se como contextos reais de comunicação que podem tornar o ensino da linguagem escrita mais significativo para os alunos. Foi seguindo esta linha de pensamento, que construímos e desenvolvemos todos os encaminhamentos didáticos realizados em nossa intervenção colaborativa. Assim, seguem como sugestões para o desenvolvimento do ensino da linguagem escrita, alguns dos encaminhamentos desenvolvidos na turma que constituiu lócus da nossa pesquisa.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

GÊNERO DISCURSIVO:

Texto Informativo sobre a origem das festas juninas no Brasil

TEMA / CONTEÚDO:

Festa Junina (Regra de brincadeira)

ÁREA DE CONHECIMENTO:

Língua Portuguesa

OBJETIVO:

- Divulgar para as crianças a origem da festa junina no Brasil;
- Estimular na turma, a discussão acerca de suas vivências em festas juninas dentro e fora da escola, instigá-las a participar contando o que já viram, comeram e quais brincadeiras vivenciaram em arraiais e/ou festejos juninos.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS

1º momento: Exposição do vídeo sobre a origem da festa junina no Brasil e brincadeiras juninas.

2º momento: Discussão sobre as experiências das crianças em momentos de festividades juninas, bem como suas experiências com brincadeiras juninas. Nesse momento, a professora poderá fazer o registro no quadro das falas dos alunos.

3º momento: Após a discussão e registro das falas das crianças no quadro, propor a produção coletiva de um texto, que será afixado no rol da escola, com a finalidade de informar os destinatários (outros alunos, professores, pais e comunidade escolar que circulam pela escola), sobre a origem da festa junina no Brasil.

AVALIAÇÃO:

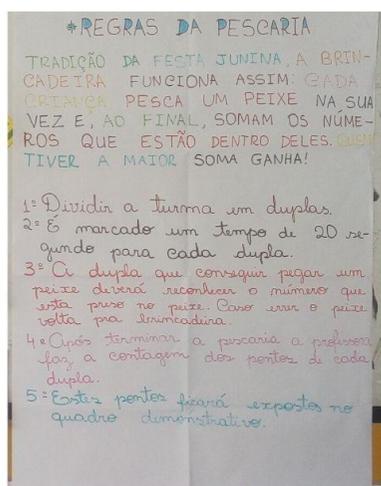
As crianças devem ser avaliadas por meio da observação durante todo o processo dialógico da mediação das atividades.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

GÊNERO DISCURSIVO:

Texto Instrucional/ Regras da Brincadeira “Pescaria Junina”



TEMA / CONTEÚDO:

Festa Junina (Regra de brincadeira)

ÁREA DE CONHECIMENTO:

Língua Portuguesa

OBJETIVO:

- Vivenciar o processo de produção e confecção de materiais para realizar a brincadeira junina “Pescaria”;
- Brincar com o material produzido;
- Produzir um texto coletivo, instrucional com as regras da brincadeira, tendo como destinatários os demais alunos da escola, que mostrassem interesse em brincar de pescaria.



ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS

1º momento: Exposição do vídeo sobre a brincadeira junina Pescaria.

2º momento: Discussão sobre as experiências das crianças em momentos de festividades juninas, bem como as brincadeiras das quais já participaram. Nesse momento, a professora fará o registro no quadro das falas dos alunos.

3º momento: Confecção dos materiais necessários para a realização da brincadeira pescaria.

4º momento: Brincar de pescaria

5º momento: Produção coletiva do texto instrucional com as regras da brincadeira pescaria.

37

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

GÊNERO DISCURSIVO:

Lenda



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

TEMA / CONTEÚDO:

Aniversário de São Luís

ÁREA DE CONHECIMENTO:

Língua Portuguesa

OBJETIVO:

- Socializar com as crianças conhecimentos sobre a cidade de São Luís, tais como a sua fundação, curiosidades, lendas, danças, pontos turísticos e outros;
- Identificar a partir de suas experiências e de seus conhecimentos sobre a cidade, os aspectos positivos e os negativos presentes em São Luís;
- Socializar, por meio do diálogo, a lenda preferida das crianças;
- Escolher, por meio de votação, uma das lendas conhecidas para ser recontada;
- Produzir coletivamente o gênero lenda por meio de reconto.

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS

1º momento: Exposição de documentário sobre São Luís e de vídeos sobre as suas lendas.

2º momento: Diálogo com a turma sobre suas experiências e vivências na cidade, bem como sobre a preferência por uma das lendas que assistiu, com sugestão da produção do gênero lenda por meio de reconto.

3º momento: Explicação da situação de escrita, finalidade e o “como fazer”, e destinatários.

4º momento: Realização de votação para a escolha da lenda a ser recontada.

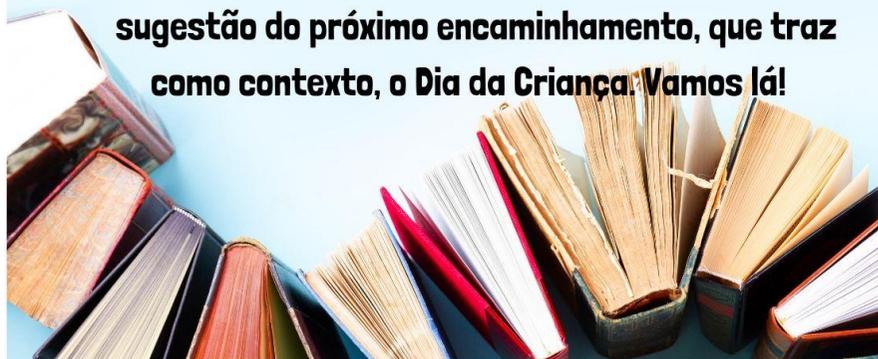
5º momento: Produção coletiva do reconto, seguindo as etapas de produção sugeridas por Curto; Morillo e Teixidó (2000).

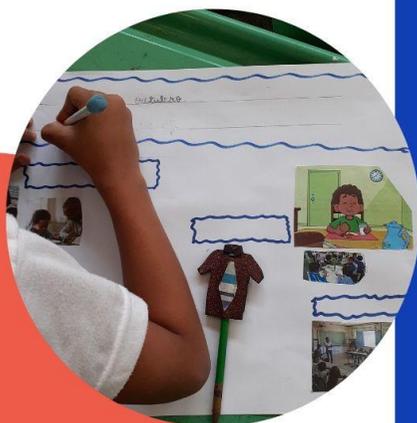
6º momento: Após reler, avaliar, corrigir, editar e reproduzir o escrito, realizar a leitura coletiva com a turma.



É de suma importância que estas etapas de produção sejam respeitadas para que as crianças percebam não somente a funcionalidade da produção, mas ainda, que este, é um processo que possui uma intencionalidade, que é levar uma mensagem a um destinatário. Portanto, precisamos garantir que a mensagem será compreendida pelo interlocutor.

Entendido isso, seguiremos então para a sugestão do próximo encaminhamento, que traz como contexto, o Dia da Criança. Vamos lá!





Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

GÊNERO DISCURSIVO:

Cartaz



TEMA / CONTEÚDO: ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS

Dia da Criança

ÁREA DE CONHECIMENTO:

Língua Portuguesa

OBJETIVO:

- Compartilhar informações sobre os direitos da criança por meio da leitura de um pôster;
- Promover às crianças situações de leitura por meio do confronto com o texto contido no pôster;
- Instigar as crianças a realizarem a leitura do texto a partir dos elementos que apresentam mais sentido para elas;
- Discutir com a turma alguns dos direitos da criança, a saber o direito à moradia e à família, à educação, alimentação e ao brincar;
- Produzir cartazes informativos sobre os direitos da criança a serem expostos pela escola, tendo como destinatários outras crianças, professores, pais e funcionários..

1º momento: Acolhida com roda de conversa sobre o Dia das crianças. Nesse momento, questionaremos a turma sobre as vantagens de ser criança, o que as crianças podem e não podem fazer. Diante das respostas da turma, apresentaremos o pôster que versa sobre os direitos da criança.

2º momento: As crianças serão confrontadas com o texto, com o intuito de extraírem dele a leitura de elementos significativos, tais como: números, imagens, palavras; de forma que possam ser conduzidas a realizarem a leitura do pôster.

3º momento: Findadas as tentativas de leituras pela turma, realizaremos a leitura coletiva do texto, momento em que as crianças poderão tirar suas dúvidas em relação a trechos do texto que não conseguiram ler.



Cartaz



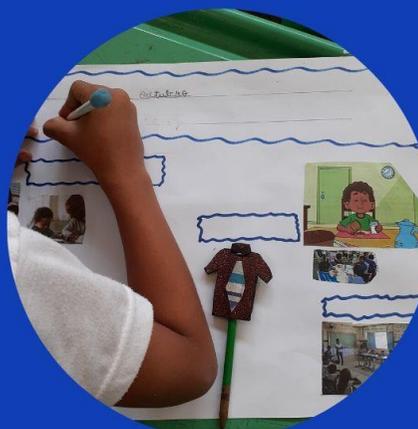
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

TEMA / CONTEÚDO:

Dia da Criança

ÁREA DE CONHECIMENTO:

Língua Portuguesa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS

4º momento: Discussão com a turma sobre os direitos da criança de ter uma moradia e uma família, de ter acesso à educação, à saúde e assistência médica, à alimentação e ao brincar.

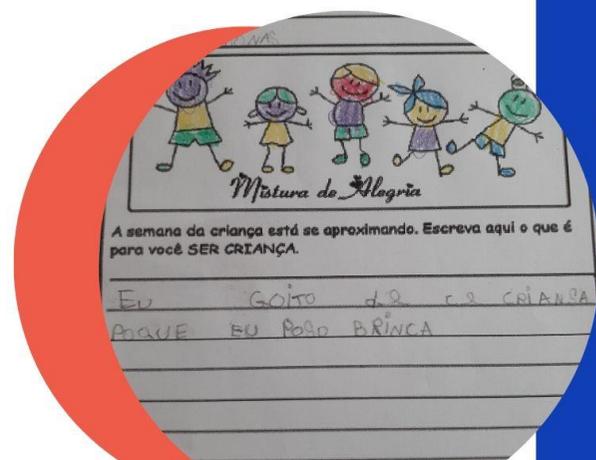
5º momento: Produção dos cartazes sobre os direitos da criança. A turma será dividida por grupos, e a cada grupo serão entregues livros para que deles sejam retiradas as figuras que simbolizem cada direito que está sendo discutido. Assim, as crianças recortarão as figuras, que serão coladas na cartolina. Em seguida, elas produzirão os textos com o auxílio da professora, referentes a cada direito representado por cada figura. Concluídos os cartazes, cada grupo escolherá um local da escola para afixá-los.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

GÊNERO DISCURSIVO:

Relato



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

TEMA / CONTEÚDO:

Dia da Criança

ÁREA DE CONHECIMENTO:

Língua Portuguesa

OBJETIVO:

- Socializar informações acerca dos direitos da criança de forma lúdica e descontraída;
- Discutir os direitos da criança com a turma, registrando os principais pontos da discussão do quadro branco, tais pontos servirão de apoio para a produção do texto das crianças;
- Produzir textos individuais com a turma, onde cada aluno relatará o porquê gosta de ser criança;

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS

1º momento: Acolhida por meio da exposição do vídeo "Ser criança", da turminha da Graça, na forma de desenho animado, que relata a história de uma menina que não queria mais ser criança, pois gostaria de tornar-se adulta para poder trabalhar, ganhar dinheiro, comprar suas próprias roupas, usar batons e maquiagens, e sua mãe incumbesse da tarefa de mostrar-lhe que tudo tem o seu tempo e devemos aceitar cada fase da vida. Mostra-lhe ainda, que a fase da infância é protegida pelos direitos da criança e que cada criança deve ter seus direitos respeitados como garantia de poder ser criança em todos os aspectos. O referido vídeo encontra-se disponível em: www.youtube.com

GÊNERO DISCURSIVO:

Relato

TEMA /
CONTEÚDO:

Dia da Criança

ÁREA DE
CONHECIMENTO:

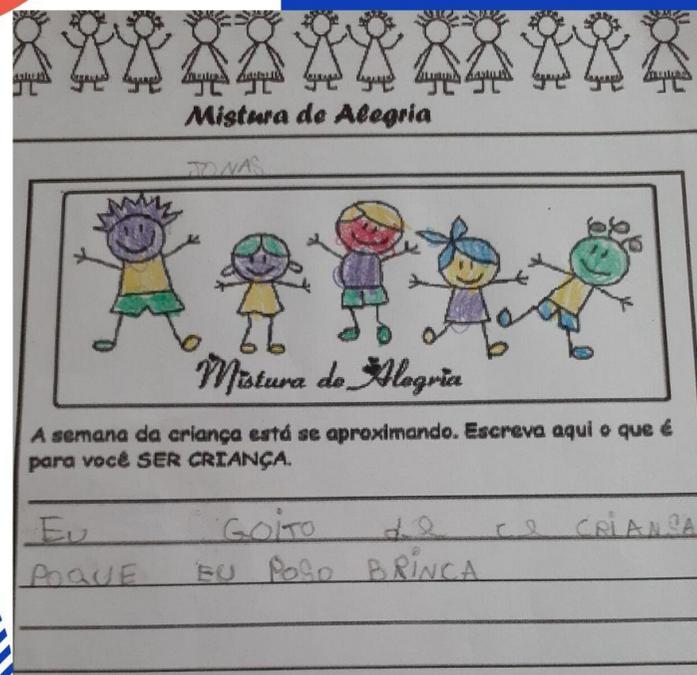
Língua Portuguesa

ENCAMINHAMENTOS
DIDÁTICOS

2º momento: Exposição do vídeo.

3º momento: Discussão sobre o vídeo e registro no quadro dos principais pontos abordados pelas crianças, que servirão de apoio para a produção de seus textos.

4º momento: Propor à turma a produção de um texto individual, tendo como referência a história trazida pelo vídeo. Nesse momento, as crianças, ao contrário da personagem do vídeo, que não gostava de ser criança, deverão contar o porquê gostam de ser criança, podendo recorrer ao registro do quadro, feito no momento da discussão acerca do vídeo.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

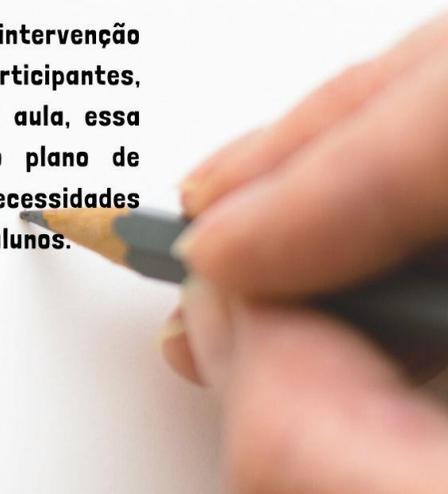


5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos dois anos de estudo dedicados a esta pesquisa, passamos por um processo de incontáveis descobertas e muito aprendizado. Precisamos nos dispor a conhecer a concepção discursiva de alfabetização de forma mais aprofundada, para isso, buscamos fundamentação nos teóricos que a embasam, Bakhtin e Volochínov (2006), Smolka (2012).

Além de aprofundamento teórico, precisamos ainda, adentrar na escola campo de pesquisa, conhecer a realidade de uma sala de aula de 1º ano, a prática da professora, os conhecimentos dos alunos em relação à linguagem escrita, para então, propor uma intervenção colaborativa direcionada pela concepção discursiva de alfabetização.

E foi justamente este caminho que percorremos, ao iniciar a intervenção colaborativa na escola. Desde o período das observações participantes, buscamos nos aproximar ao máximo da realidade daquela sala de aula, essa etapa foi extremamente importante para traçarmos o nosso plano de intervenção, pois foi nesse momento que pudemos identificar as necessidades de formação da professora e as necessidades de aprendizagem dos alunos.





Sendo esta pesquisa uma Pesquisa-Ação, na vertente de pesquisa colaborativa, não constituíu nossa intenção levar a fundamentação teórica para a escola e introduzi-la na sala de aula, dissolvida em atividades planejadas isoladas de seu contexto. Não! Definitivamente essa não era a nossa intenção. O que nós queríamos era oportunizar à professora colaboradora, conhecer a concepção discursiva de alfabetização, permitindo a reflexão de sua prática, e conseqüentemente a possibilidade de ressignificá-la, tornando o ensino da linguagem escrita mais próximo da realidade de vida das crianças.

Sabemos que, antes mesmo de iniciar o processo de intervenção na escola, toda e qualquer pesquisa precisa ter objetivos definidos, e um dos nossos objetivos era identificar a concepção teórico-metodológica da professora para o desenvolvimento do ensino da linguagem escrita. À medida em que fomos observando suas ações em sala, e com a realização da entrevista semiestruturada como instrumento de geração de dados, percebemos que a seu fazer pedagógico em relação ao ensino da leitura e da escrita, ainda é fincada em práticas tradicionais de alfabetização, em métodos que preconizam inicialmente o ensino das letras, em seguida, das sílabas e formação de palavras, para somente após essa aprendizagem, as crianças serem colocadas em situações de leitura e escrita.

De fato, os métodos tradicionais tiveram sua parcela de contribuição na alfabetização de criança há anos, também não é a nossa intenção amaldiçoá-los como se fossem algo extremamente nocivo às crianças. Mas, como dissemos há pouco, esses métodos tiveram sua eficácia durante um período histórico que não constitui o período atual. Vivemos numa sociedade altamente interativa, conectada e dialógica, graças aos avanços da tecnologia e do acesso facilitado às mídias digitais, que entram cada vez mais cedo na vida das nossas crianças. Assim, vemos na concepção discursiva de alfabetização uma possibilidade de contemplar os anseios de aprendizagem das crianças dos dias atuais, a criança que pensa, que tem experiências, que interage com o outro, enfim, a criança que sempre tem algo a dizer sobre qualquer coisa.

Sendo assim, propusemos à professora colaboradora momentos de estudo e discussão, por meio de sessões reflexivas, para que pudessem conhecer a concepção discursiva de alfabetização, levando-a a refletir sobre sua prática e a uma possível ressignificação. A cada sessão reflexiva, planejávamos juntas, a sequência didática de nossa intervenção, e avaliávamos o desenvolvimento das crianças após a aplicação de cada sequência. Era a reflexão por meio de cada avaliação que nos direcionava para as próximas sessões reflexivas, e concomitantemente, para as nossas próximas intervenções em sala.



Nesse movimento dialético e cíclico de reflexão-ação-reflexão-ação, foi que se desenvolveu a nossa intervenção com uma das turmas de 1º ano na “Escola Florescer” da Rede municipal de ensino de São Luís. Ao propor um ensino da linguagem escrita pautado na concepção discursiva de alfabetização, oportunizamos à professora e às crianças o contato direto com a leitura e a escrita a partir de gêneros do discurso usados em situações reais de uso.

Nessa perspectiva, buscamos oportunizar às crianças situações de leitura e escrita enquanto prática cultural e social, mostrando-as que leitura e escrita são práticas necessárias numa sociedade, portanto, faz e sempre fará parte das nossas vidas. Tentamos ainda, mostrar-lhes que é por meio da linguagem escrita que podemos nos colocar, imprimir o nosso discurso, podemos aprender, compartilhar saberes, ampliar conhecimentos, reconfigurar nosso discurso a partir da compreensão do discurso de outrem, enfim, tentamos mostrar que é a partir da linguagem escrita que aprendemos a ver o mundo e a viver ativamente nele.





Diante da avaliação de todo o percurso da intervenção colaborativa, podemos afirmar que conseguimos sensibilizar a professora a repensar sua prática e a buscar não somente novos caminhos, mas a buscar ressignificá-la, pois a cada leitura e discussão dos textos trabalhados nos momentos de estudo, a cada planejamento de sequência didática, a cada reflexão sobre nossas ações em sala, e diante das respostas positivas dos alunos, percebemos o seu interesse em desenvolver um ensino da linguagem escrita de forma mais interativa e dialógica com a turma. Percebemos ainda, que a professora compreendeu a importância de levar os gêneros discursivos para dentro de suas aulas, pois ao serem utilizados em situações reais de uso, dão sentido às práticas de leitura e escrita das crianças, despertando assim, maior interesse e maior possibilidade de aprendizagem. Em relação aos alunos, percebemos a cada intervenção, avanços significativos no que concerne seu envolvimento e empenho em participar das atividades propostas, e isso pode se justificar pela compreensão da turma, de que leitura e escrita são práticas culturais necessárias à vida, e que fazem parte das situações comunicativas diárias, pois essa compreensão acerca da linguagem escrita é o que torna seu ensino significativo.



Logo, esperamos que as discussões levantadas por esta pesquisa possam suscitar novas discussões em outros estudos na área de alfabetização, pois o intuito deste trabalho não foi elaborar uma forma de ensinar a linguagem escrita às crianças, mas, sensibilizar o maior quantitativo de docentes a conceber o ensino da leitura e da escrita como prática cultural, social e dialógica a partir de situações reais de uso, em diversas situações comunicativas exigidas pelas diversas formas de atividades humanas. Assim, não trazemos nesse estudo um método para o ensino da linguagem escrita, mas, uma concepção como elemento norteador da prática pedagógica de docentes alfabetizadores que desejam promover uma alfabetização carregada de sentidos para seus alunos.

Referências

BAJARD, Élie. Da escuta de textos à leitura. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014a.

.....Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014b.

BAKHTIN, Michael. Estética da Criação Verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, M. Marxismo e filosofia da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

CURTO, Lluís maruny; MURILO, maribel Ministral; TEIXIDÓ Manuel Miralles. Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed editora 2000.

DESGAGNÉ. Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Trad. Aldir Luiz Ferreira. Natal: Educação em Questão, v. 29, nº 15, p. 7-35, maio/ago 2007.

GERALDI, João Wanderley. Linguagem e ensino: exercícios de militância e educação. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

JOLIBERT, Josette. Formando crianças leitoras. (trad. C. Magne): Porto Alegre: Artmed, 1994.

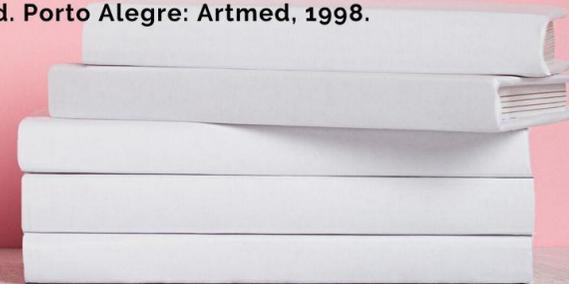
MACHADO, I. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, B. (org.). Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. 2. ed. Campinas: editora da Unicamp, 2005, p. 131 – 148.

MACHADO, M. A. J. A. A avaliação docente como processo de formação contínua em serviço. 2005. Mestrado em educação: currículo, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

SMITH, Frank. Leitura significativa. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul Ltda., 1999

SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012

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





Sobre a Autora

Rosiara Costa Soares

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de ensino da Educação Básica, linha de pesquisa Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) – PPGEEB/UFMA. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais (GruPELPAI/UFMA). E atua como professora da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de São Luís, Ma.



ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA ENTRADA NA ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
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) Gestor Escolar.

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante Rosiana Costa Soares, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional de Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: A concepção discursiva em sala de aula: encaminhamentos didáticos para o ensino da linguagem escrita em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental.

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

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões de acordo com o disposto Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo sujeitos participantes da mesma.

São Luís, 24 / 01 / 2019

Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes
Coordenador do PPGEEB/UFMA


Professor Dr. Antonio de Assis C. Nunes
Coordenador do PPGEEB/UFMA